Regards sur l'éducation 2018

LES INDICATEURS DE L'OCDE



OCDE

Regards sur l'éducation 2018

LES INDICATEURS DE L'OCDE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES
POUR UNE VIE MEILLEURE

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 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.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr

ISBN 978-92-64-30408-6 (imprimé)
ISBN 978-92-64-30409-3 (PDF)

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.

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

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

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

© OCDE 2018

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

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 mettre en œuvre des systèmes d'éducation plus efficaces et plus équitables.

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 écoles 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 Deborah Roseveare et de Marie-Hélène Doumet, et en collaboration avec Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Fatine Guedira, Corinne Heckmann, Karinne Logez, Axelle Magnier, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Gara Rojas González, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe, Giovanni Maria Semeraro et Roland Tusz. Valérie Forges s'est chargée du soutien administratif, et Agnese Gatti, Yaelin Ham, Michael Jacobs, Pauline Le Pape, Hanvit Park et Junyeong Park ont fourni un soutien analytique supplémentaire. Marilyn Achiron, 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 à la fin de cette publication.

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 le jeu d'indicateurs, pour autant qu'il demeure suffisamment étoffé 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 du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation 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

			Nom des indicateurs de l'édition 2017
Éditorial : La promesse universelle de l'éducation		**11**	
Introduction : Les indicateurs et leur structure		**15**	
Guide du lecteur		**21**	
Résumé		**27**	
L'objectif de développement durable relatif à l'éducation		**31**	
CHAPITRE A	**RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET IMPACT DE L'APPRENTISSAGE**	**45**	
Indicateur A1	**Quel est le niveau de formation de la population adulte ?**	**46**	**A1**
Tableau A1.1.	Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2017)	59	
Tableau A1.2.	Évolution du niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe (2007 et 2017)	60	
Tableau A1.3.	Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)	61	
Indicateur A2	**Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?**	**62**	**C5**
Tableau A2.1.	Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2017)	70	
Tableau A2.2.	Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le groupe d'âge (2007 et 2017)	71	
Tableau A2.3.	Pourcentage de NEET parmi les 15-29 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)	72	
Indicateur A3	**Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?**	**74**	**A5**
Tableau A3.1.	Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2017)	88	
Tableau A3.2.	Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2007 et 2017)	89	
Tableau A3.3.	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2017)	90	
Tableau A3.4.	Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant et leur niveau de formation (2017)	91	
Indicateur A4	**Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?**	**92**	**A6**
Tableau A4.1.	Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation (2016)	103	
Tableau A4.2.	Comparaison du niveau de revenus par rapport au revenu médian, selon le niveau de formation (2016)	104	
Tableau A4.3.	Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes travaillant à temps plein, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2016)	105	
Tableau A4.4.	Différences de revenus du travail entre les actifs occupés à temps plein nés dans le pays et ceux nés à l'étranger, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2016)	106	
Indicateur A5	**Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?**	**108**	**A7**
Tableau A5.1a.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2015)	120	
Tableau A5.1b.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2015)	121	

			Nom des indicateurs de l'édition 2017
Tableau A5.2a.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2015)	122	
Tableau A5.2b.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2015)	123	
Tableau A5.3a.	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)	124	
Tableau A5.3b.	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)	125	
Indicateur A6	**En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?**	**126**	**A8**
Tableau A6.1.	Pourcentage d'élèves de 15 ans se disant sensibles ou très sensibles aux questions environnementales, selon le niveau de compétence en sciences (2015)	136	
Tableau A6.2.	Pourcentage d'adultes estimant que les questions environnementales ont des conséquences directes sur leur vie quotidienne, selon le niveau de formation (2014 ou 2010)	137	
Tableau A6.3.	Pourcentage d'adultes estimant avoir une responsabilité personnelle dans la protection de l'environnement, selon le niveau de formation (2016 ou 2010-14)	138	
Tableau A6.4.	Pourcentage d'adultes indiquant entreprendre des actions personnelles pour réduire leur consommation d'énergie, selon le niveau de formation (2016 ou 2010)	139	
Indicateur A7	**Dans quelle mesure les adultes participent-ils équitablement à des activités de formation ?**	**140**	**C6**
Tableau A7.1.	Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur sexe et leur répartition démographique (2012 ou 2015)	151	
Tableau A7.2.	Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur situation au regard de l'emploi (2012 ou 2015)	152	
Tableau A7.3.	Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur niveau de formation (2012 ou 2015)	153	
CHAPITRE B	**ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION**	**155**	
Indicateur B1	**Quels sont les effectifs scolarisés ?**	**156**	**C1**
Tableau B1.1.	Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2010 et 2016)	168	
Tableau B1.2.	Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2010, 2016)	169	
Tableau B1.3.	Profil des effectifs scolarisés dans les premier et deuxième cycles du secondaire (2016)	170	
Indicateur B2	**En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?**	**172**	**C2**
Tableau B2.1a.	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2016)	186	
Tableau B2.1b.	Évolution des taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2010, 2015 et 2016)	187	
Tableau B2.2.	Taux de scolarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) selon le type d'établissement, et taux d'encadrement (2016)	188	

			Nom des indicateurs de l'édition 2017
Tableau B2.3a.	Dépenses au titre des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et évolution des dépenses au titre de l'enseignement préprimaire en pourcentage du PIB (2005, 2010, 2014 et 2015)	189	
Indicateur B3	**Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?**	**190**	**A2**
Tableau B3.1.	Profil des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2016)	201	
Tableau B3.2.	Taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2016)	202	
Tableau B3.3.	Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2016)	203	
Indicateur B4	**Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?**	**204**	**C3**
Tableau B4.1.	Profil des nouveaux inscrits en doctorat (2016)	214	
Tableau B4.2.	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2016)	215	
Tableau B4.3.	Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2016)	216	
Indicateur B5	**Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?**	**218**	**A3**
Tableau B5.1.	Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2016)	227	
Tableau B5.2.	Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2016)	228	
Tableau B5.3.	Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2016)	229	
Indicateur B6	**Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?**	**230**	**C4**
Tableau B6.1.	Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2016)	241	
Tableau B6.2.	Répartition (en pourcentage) des étudiants en mobilité internationale ou des étudiants étrangers parmi les effectifs totaux d'étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2016)	242	
Tableau B6.3.	Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2016)	243	
Indicateur B7	**Dans quelle mesure l'enseignement tertiaire est-il équitable en termes d'accès et d'obtention d'un diplôme ?**	**244**	
Tableau B7.1.	Pourcentage des 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)	254	
Tableau B7.2.	Pourcentage des 20-29 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les titulaires d'un premier diplôme de licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)	254	
Tableau B7.3.	Pourcentage des 18-24 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)	255	
Tableau B7.4.	Pourcentage des 20-29 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les titulaires d'un premier diplôme de licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)	255	

Nom des indicateurs de l'édition 2017

CHAPITRE C RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION 257

Indicateur C1 Quel est le montant des dépenses par élève / étudiant ? ..... 260 — B1

Tableau C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, sources finales de financement (2015) 269

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 (2015) 270

Tableau C1.3. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2005, 2011 et 2015) 271

Indicateur C2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ? ..... 272 — B2

Tableau C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015) 280

Tableau C2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement (2015) 281

Tableau C2.3. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005 à 2015) 282

Indicateur C3 Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ? ..... 284 — B3

Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales (ventilées) au titre des établissements d'enseignement (2015) 292

Tableau C3.2. Répartition des sources publiques, privées et internationales de financement au titre des établissements d'enseignement, avant et après transferts (2015) 293

Tableau C3.3. Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation de la part relative des dépenses publiques, privées et internationales, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (2005 à 2015) 294

Indicateur C4 Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ? ..... 296 — B4

Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015) 304

Tableau C4.2. Part du total des sources publiques de financement consacrée à l'éducation (2015) 305

Tableau C4.3. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (sources initiales de financement, 2005, 2011 et 2015) 306

Indicateur C5 Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ? ..... 308 — B5

Tableau C5.1. Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16) 318

Tableau C5.2. Estimation de l'évolution des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2005/06 à 2015/16) et réformes récentes dans ce domaine 320

Tableau C5.3. Prêts publics aux étudiants, remboursement et allègement de la dette dans l'enseignement tertiaire (2015/16) 322

Indicateur C6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ? ..... 324 — B6

Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2015) 331

Tableau C6.2. Dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2015) 332

Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2015) 333

			Nom des indicateurs de l'édition 2017
Indicateur C7	**Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?**	**334**	**B7**
Tableau C7.1.	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2016)	345	
Tableau C7.2.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2016)	346	
Tableau C7.3.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)	347	
CHAPITRE D	**ENSEIGNANTS, ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ET ORGANISATION SCOLAIRE**	**349**	
Indicateur D1	**Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?**	**350**	**D1**
Tableau D1.1.	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2018)	362	
Tableau D1.2.	Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2018)	364	
Tableau D1.3a.	Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2018)	365	
Tableau D1.3b.	Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2018)	366	
Indicateur D2	**Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?**	**368**	**D2**
Tableau D2.1.	Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2016) et indice de variation (2005, 2016)	376	
Tableau D2.2.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2016)	377	
Tableau D2.3.	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2016)	378	
Indicateur D3	**Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?**	**380**	**D3**
Tableau D3.1a.	Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2017)	397	
Tableau D3.2a.	Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2016)	398	
Tableau D3.4.	Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement, selon le groupe d'âge et le sexe (2016)	399	
Tableau D3.10.	Salaire statutaire minimum/maximum des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2017)	400	
Indicateur D4	**Quel est le temps de travail des enseignants ?**	**402**	**D4**
Tableau D4.1.	Organisation du temps de travail des enseignants (2017)	414	
Tableau D4.2.	Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005 à 2017)	416	
Tableau D4.3.	Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2017)	417	
Indicateur D5	**Qui sont les enseignants ?**	**420**	**D5**
Tableau D5.1.	Pyramide des âges des enseignants (2016)	428	
Tableau D5.2.	Répartition des enseignants par sexe (2016)	429	
Tableau D5.3.	Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2016) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005, 2016)	430	
Indicateur D6	**Qui prend les décisions clés dans les systèmes d'éducation ?**	**432**	
Tableau D6.1.	Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)	443	
Tableau D6.2.	Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le domaine (2017)	444	
Tableau D6.3.	Pourcentage de décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision (2017)	446	

Nom des indicateurs de l'édition 2017

ANNEXE 1 CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION 447

Tableau X1.1a. Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2016) 448
Tableau X1.1b. Âge typique d'accès, selon le niveau d'enseignement (2016) 450
Tableau X1.2a. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE 451
Tableau X1.2b. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires 452
Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, et âge de début du primaire (2016) 453

ANNEXE 2 STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE 455

Tableau X2.1. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2015 et 2016) 456
Tableau X2.2. PIB et dépenses publiques totales (période de référence : années civiles 2005, 2010 à 2015, prix courants) 457
Tableau X2.3. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2010 à 2015, prix constants de 2010) 459
Tableau X2.4a. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2017) 461
Tableau X2.4c. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2017) 463
Tableau X2.4f. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2017) 465
Tableau X2.4g. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2016) 467
Tableau X2.5. Proportion d'enseignants, selon leur niveau de qualification (2017) 469
Tableau X2.6. Pourcentage d'enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, selon leur niveau de formation (2017) 470

ANNEXE 3 SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES 471

Liste des partcipants à cette publication 473

Les indicateurs de l'éducation à la loupe 479

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 : *http://dx.doi.org*, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES POUR UNE VIE MEILLEURE

GPS Éducation

Tout le monde de l'éducation en quelques clics

Vous souhaitez vous informer des dernières données et recherches de l'OCDE sur l'éducation et les compétences ?

http://gpseducation.oecd.org/

Éditorial

La promesse universelle de l'éducation

Nous sommes tous nés égaux, mais pas tous logés à la même enseigne. Certains d'entre nous ont vu le jour dans une famille aisée, d'autres dans une famille qui peine à joindre les deux bouts. Certains d'entre nous grandiront au cœur des conflits et des troubles et passeront par les dures épreuves du déracinement et de l'installation dans un pays étranger, d'autres vivront toute leur vie dans la stabilité sociale et la prospérité. Certains auront à assumer un handicap et à s'acharner pour apprendre à effectuer les tâches les plus élémentaires, tandis que d'autres ne prendront peut-être jamais conscience de la chance qu'ils ont d'être en bonne santé. Les conditions de vie et l'environnement social dans lesquels nous naissons semblent être aussi aléatoires qu'un tirage au sort, mais ils déterminent notre point de départ sur le chemin de la vie en influant non seulement sur l'éventail de possibilités qui s'offrent à nous, mais également sur le capital social et affectif qui nous aidera à nous épanouir.

« *L'élan donné par l'éducation détermine tout ce qui suit* », dit Socrate à Adimante, dans *La République* de Platon. Il est vrai que l'éducation jette les bases de notre évolution dans la vie. Nul ne saurait nier le fait que tout enfant, tout être humain mérite autant qu'un autre d'avoir la possibilité d'acquérir des compétences et d'évoluer dans la société quels que soient son sexe et son milieu socio-économique, ethnique ou culturel. L'équité est vraiment l'une des valeurs fondamentales sur lesquelles tant de pays dans le monde ont choisi d'édifier la société.

À côté des arguments moraux et éthiques imparables qui justifient cette quête d'équité, les avantages économiques et sociaux largement établis d'une société ouverte à tous plaident en faveur de l'équité, ainsi que l'a montré notre Initiative pour la croissance inclusive. L'élévation du niveau de formation va de pair avec l'acquisition de meilleures compétences, lesquelles vont de pair avec une meilleure rémunération durant toute la vie. La qualité de l'enseignement est parfois une variable prédictive très probante de la prospérité économique des nations. Les mauvais résultats scolaires sont extrêmement coûteux, car les gouvernements doivent trouver les moyens de les compenser et de garantir le bien-être social et financier de tous. L'impact de l'inégalité des compétences va toutefois bien au-delà de la santé économique des pays ; il s'infiltre dans tous les aspects de la société jusqu'à dégrader l'état de santé et à créer un climat de violence ou d'instabilité sociale – autant de situations qui montrent que l'inégalité peut avoir à long terme des conséquences, souvent tragiques, pour les individus et la société. C'est pourquoi le *Cadre de l'OCDE pour la croissance inclusive* insiste sur la nécessité d'investir dans les groupes et les endroits laissés-pour-compte tout en favorisant l'ouverture des marchés du travail à tous. Ce Cadre identifie dans un tableau d'indicateurs les mécanismes qui creusent les inégalités et formule à l'intention des pays des recommandations qui les aideront à concevoir et à adopter des politiques qui promeuvent l'égalité des chances. La lutte contre l'inégalité dans l'éducation est au cœur de tous ces efforts.

Dans ce contexte, la présente édition de *Regards sur l'éducation* accorde la priorité à l'équité de l'éducation. Elle montre que le niveau de formation a sensiblement augmenté au cours de la dernière décennie, mais que les inégalités de départ tendent à se creuser durant toute la vie, d'abord pendant les études, puis sur le marché du travail, et ce, par divers biais, dont le milieu socio-économique, le sexe, le statut au regard de l'immigration et la situation géographique.

Parmi les divers vecteurs d'inégalité analysés, c'est le milieu socio-économique qui a le plus d'impact sur le taux de scolarisation et l'apprentissage ainsi que sur les retombées économiques et sociales de l'éducation. Les enfants dont la mère n'est pas diplômée de l'enseignement tertiaire sont moins susceptibles de fréquenter une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Le budget public reste moins élevé à ce niveau d'enseignement qu'à tout autre niveau alors qu'il est communément admis que le développement cognitif des enfants débute bien avant la scolarité obligatoire. Les jeunes issus de milieux défavorisés sont aussi moins susceptibles de continuer leurs études, car les inégalités se cumulent au fil du temps. Ceux dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de s'inscrire en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sont plus susceptibles de ne pas arriver au terme de leurs études à ce niveau. Cela a pour effet de réduire leur taux de scolarisation dans les niveaux supérieurs d'enseignement, où le pourcentage de nouveaux inscrits dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire est peu élevé.

Il n'en reste pas moins que parmi les adultes issus de familles peu instruites, deux sur trois dépassent le niveau de formation de leurs parents, signe que les individus les plus défavorisés acquièrent maintenant davantage de compétences.

La scolarisation aux niveaux supérieurs d'enseignement est plus cruciale que jamais. Parmi les individus dont les parents exercent une profession manuelle, un sur trois environ en exercera une aussi. L'évolution technologique, l'informatisation et l'innovation donnent l'avantage aux compétences de pointe, et les emplois moins qualifiés se raréfient sur le marché du travail. Les individus au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagneront en moyenne 65 % de ce que gagnent les diplômés de l'enseignement tertiaire, perpétuant ce cercle vicieux de génération en génération. En moyenne, il faut entre quatre et cinq générations pour que les enfants issus de familles situées dans le décile inférieur de revenu atteignent le niveau moyen de revenu dans les pays de l'OCDE.

Le défaut de parité reste une réalité malgré les nombreux efforts consentis pour l'atténuer ou l'éliminer. Toutefois, sa dynamique n'est pas la même durant les études et sur le marché du travail. Les garçons sont plus susceptibles que les filles de redoubler, d'arrêter leurs études avant terme et de ne pas suivre d'études tertiaires. Toutefois, les femmes ont de moins bonnes perspectives professionnelles et salariales que les hommes alors qu'elles sont plus brillantes qu'eux durant les études. Cela s'explique en partie par le fait que les hommes et les femmes ne choisissent pas le même domaine d'études. De nombreuses initiatives ont été prises pour favoriser la parité dans les différents domaines d'études, mais les femmes restent moins susceptibles de s'orienter vers et d'obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire dans des domaines très rémunérateurs. Ainsi, les études d'ingénierie attirent 6 % seulement des diplômées, contre 25 % d'hommes, alors même que les ingénieurs sont très demandés sur le marché du travail. Les normes culturelles et les idées préconçues concernant les rôles dévolus aux femmes intégrées durant l'enfance continuent d'influer, parfois inconsciemment, sur leurs choix.

Les tendances migratoires transforment aussi en profondeur nos sociétés et nos systèmes d'éducation. L'édification d'une société ouverte à tous dépend de la capacité d'intégrer les immigrants et de faire en sorte qu'ils acquièrent les compétences requises pour entrer sur le marché du travail et aider leur communauté. Toutefois, les immigrés de la première et de la deuxième génération sont moins susceptibles d'entamer une licence ou une première formation tertiaire de type long et d'en être diplômés dans les pays dont les données sont disponibles ; et les adultes nés à l'étranger sont moins susceptibles que les ressortissants nationaux de participer à des activités formelles ou non formelles de formation durant leur vie.

De prime abord, il semble que Socrate avait raison : ceux qui prennent un mauvais départ dans la vie sont moins susceptibles d'accéder à un environnement d'apprentissage de qualité ou d'acquérir les compétences requises pour s'épanouir et participer à la vie de la société ou même d'en nourrir l'ambition. Mais c'est un constat plus qu'une prophétie qui lance un appel à la mobilisation dans les systèmes d'éducation, qui nous rappelle que proposer un environnement d'apprentissage favorable de qualité peut contribuer à combler ces inégalités.

C'est exactement l'ambition que les dirigeants du monde entier ont exprimée lorsqu'ils ont défini l'objectif de développement durable relatif à l'éducation. En s'engageant « 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 2030, ils ont initié un programme mondial des plus ambitieux dans le domaine de l'éducation. Parmi les dix cibles de cet objectif de développement durable, la cible 4.5 vise à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation » et à « assurer l'égalité d'accès » des personnes vulnérables, y compris « les personnes handicapées, les individus nés à l'étranger et les enfants en situation vulnérable », à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Ce programme en faveur de l'éducation cherche non seulement à lutter contre les inégalités entre les sexes, mais il engage aussi les États à suivre d'autres dimensions de l'équité aussi pertinentes pour les pays en développement que pour les pays développés.

Étant donné la nature transversale des inégalités dans l'éducation que vise le Programme de développement durable à l'horizon 2030, cette édition de *Regards sur l'éducation* apporte sa pierre à l'édifice et consacre intégralement à la cible 4.5 son chapitre sur les objectifs de développement durable, qui montre où les pays membres et partenaires de l'OCDE se situent par rapport aux objectifs en matière d'équité. Il en ressort que parvenir à une scolarisation équitable et à un enseignement de qualité reste un défi dans de nombreux pays de l'OCDE. Le taux de participation à des activités formelles et non formelles de formation varie fortement entre les sexes ; il est plus élevé chez les femmes dans certains pays, mais chez les hommes dans d'autres pays. L'équité du rendement de l'apprentissage est un défi difficile à relever aussi : la performance des élèves de 15 ans en mathématiques est en forte corrélation avec leur milieu socio-économique et la situation géographique (en milieu urbain ou rural) de leur établissement d'enseignement dans tous les pays de l'OCDE. Dans la plupart des pays, cette relation n'a rien perdu de son intensité durant la dernière décennie.

Tous les individus ont un énorme potentiel d'apprentissage et méritent autant les uns que les autres d'avoir la possibilité de grandir, de s'épanouir et de participer pleinement à la vie de la société. Parvenir à l'équité de l'éducation passe par une série de mesures portant sur différents mécanismes qui consistent à accorder des moyens financiers et humains de l'éducation aux plus vulnérables ; à prévenir le redoublement et à encourager les individus issus de minorités à suivre des études dans le cadre institutionnel qui leur offre nettement plus de possibilités ; à faire en sorte que les enseignants soient bien formés et qu'ils possèdent les connaissances pédagogiques requises pour identifier les élèves en difficulté et leur venir en aide ; et à améliorer l'offre et l'accessibilité de structures abordables et de qualité dans l'éducation de la petite enfance.

Beaucoup a déjà été fait pour faire en sorte que nos enfants aient autant de possibilités les uns que les autres, mais cette édition de *Regards sur l'éducation* nous rappelle que le chemin vers l'équité de l'éducation reste parsemé d'embûches. Nous avons la responsabilité de faire en sorte que des caractéristiques personnelles ou sociales n'empêchent personne de tirer pleinement parti de son potentiel. C'est ce que devrait être la promesse universelle de l'éducation.



Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE

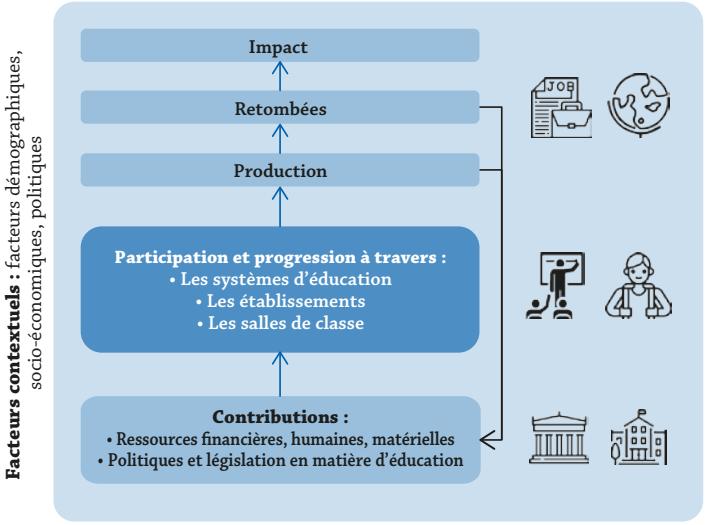
Introduction : Les indicateurs et leur structure

Structure

Regards sur l'éducation 2018 : *Les indicateurs de l'OCDE* présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation actuelle de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode acceptée 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 (voir le graphique A). En plus de ces dimensions, l'évolution de la situation dans le temps permet de décrire des 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 d'enseignement ou autres 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 qui sont scolarisés ou suivent un apprentissage, c'est-à-dire les enfants et les jeunes en formation initiale et les adultes participant à des programmes de formation (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 récente crise financière 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. Dans la même analyse à l'échelle des classes ou des établissements d'enseignement, les élèves moins performants ou issus de milieux défavorisés sont souvent regroupés dans des classes moins denses, où ils reçoivent un soutien plus personnalisé, de sorte que la relation observée entre leurs résultats et la taille des classes est souvent positive ou, en d'autres termes, qu'ils obtiennent de meilleurs résultats s'ils sont dans une classe plus dense que dans une classe moins dense. À des niveaux supérieurs d'agrégation, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes dépend aussi du niveau socio-économique des effectifs 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* 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 les formations et niveaux d'enseignement dans leur totalité, de l'éducation de la petite enfance à l'enseignement tertiaire, et regroupe des indicateurs sur l'enchaînement de ces formations et niveaux 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 l'investissement dans l'éducation et les établissements d'enseignement et indique les parts publique et privée de cet investissement. 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 des enseignants 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, les niveaux de l'exécutif auxquels les décisions sont prises dans les systèmes d'éducation et les parcours et passerelles vers l'enseignement secondaire et tertiaire.

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 les 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 (ODD) 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'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 ODD – Éducation 2030 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 pour la deuxième fois 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 objectifs en matière d'équité tels que prévus dans la cible 4.5 du quatrième objectif 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*.

Tableau A. Indicateurs analysant diverses dimensions de l'équité de l'éducation dans *Regards sur l'éducation 2018*

Chapitre	Numéro d'indicateur	Indicateur	Dimension de l'équité			
			Seon le sexe	Selon le niveau de formation des parents	Selon le statut au regard de l'immigration ou le pays d'orgiine	Régions infranationales
Chapitre A : Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage	A1	Quel est le niveau de formation de la population adulte ?	x	x	x	x
	A2	Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?	x		x	x
	A3	Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?	x		x	x
	A4	Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?	x		x	
	A5	Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?	x			
	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		x	
Chapitre B : Accès à l'éducation, participation et progression	B1	Quels sont les effectifs scolarisés ?	x			x
	B2	En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?	x	x	x	x
	B3	Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?	x	x	x	
	B4	Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?	x			
	B5	Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire	x			
	B6	Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?				
	B7	Dans quelle mesure l'enseignement tertiaire est-il équitable en termes d'accès et d'obtention d'un diplôme ?	x	x	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 ?				
	C7	Quels facteurs influent-ils sur le coût salarial des enseignants ?				
Chapitre D : Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire	D1	Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?				x
	D2	Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?				
	D3	Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?	x			x
	D4	Quel est le temps de travail des enseignants ?				x
	D5	Qui sont les enseignants ?	x			
	D6	Qui prend les décisions clés dans les systèmes d'éducation ?				

L'équité dans *Regards sur l'éducation 2018*

L'équité est la priorité thématique de la présente édition de *Regards sur l'éducation*. L'équité de l'éducation implique que toutes et tous aient la possibilité d'accéder à un enseignement de qualité, d'être scolarisés et d'enchaîner les niveaux d'enseignement et que des caractéristiques personnelles ou sociales, telles que le sexe, le milieu familial ou le statut au regard de l'immigration, n'empêchent personne d'exploiter son potentiel d'apprentissage. De nombreux indicateurs de l'édition de cette année analysent les taux de scolarisation et la progression entre les niveaux d'enseignement ainsi que le rendement de l'apprentissage en fonction de diverses dimensions de l'équité, notamment le sexe, le niveau de formation des parents (souvent utilisé comme indicateur du milieu socio-économique), le statut au regard de l'immigration ou le pays d'origine et les régions infranationales.

En accord avec la priorité générale de la présente édition de *Regards sur l'éducation*, le chapitre sur l'objectif de développement durable relatif à l'éducation porte en particulier sur la cible 4.5 qui vise d'ici 2030 à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation » et à « assurer l'égalité d'accès » des personnes vulnérables, y compris « les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable » à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Le tableau ci-dessus présente les indicateurs et les chapitres qui analysent diverses dimensions de l'équité de l'éducation dans cette édition de *Regards sur l'éducation*.

Guide du lecteur

Champ couvert par les données

Bien que restant limité dans de nombreux pays faute de données suffisantes, le champ couvert par les indicateurs englobe, en principe, 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/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 élèves/étudiants qui suivent une formation à distance, un enseignement spécialisé ou adapté, ou encore une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de former 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, à paraître[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 méthodologique mises en œuvre dans la présente édition.

Représentativité

La présente publication contient des données sur l'éducation provenant des 35 pays membres de l'OCDE, de deux pays partenaires qui participent au Projet de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) – à savoir le Brésil et la Fédération de Russie –, ainsi que des autres pays partenaires du G20 ou des pays en accession à l'OCDE qui ne sont pas membres des réseaux INES – à savoir l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Chine, la Colombie, le Costa Rica, l'Inde, l'Indonésie et la Lituanie[1]. Les données des pays ne participant pas au projet INES peuvent provenir des collectes régulières de données INES, de l'Institut de statistique de l'UNESCO ou d'Eurostat.

Dans certains cas, et lorsque cela s'avère opportun, un pays peut être représenté par ses entités infranationales ou l'une de ses 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

Lors de l'interprétation des résultats des entités infranationales, le lecteur gardera à l'esprit que la taille de leur population et leur superficie peuvent varier considérablement au sein des pays. À titre d'exemple, au Canada, le Nunavut compte 37 082 habitants et s'étend sur 1.9 million de km^2, tandis que la province de l'Ontario compte 13.9 millions d'habitants et s'étend sur 909 000 km^2 [OCDE, 2018[2]]). En outre, les disparités régionales tendent à être plus fortes dans les grands pays tels que le Canada, les États-Unis et la Fédération de Russie, pour lesquels l'analyse inclut un plus grand nombre d'entités infranationales.

Dénomination des entités territoriales

Par souci d'uniformisation, les entités nationales et infranationales sont désignées respectivement par les termes « pays » et « économies » tout au long de cette publication. Les entités territoriales et infranationales sont désignées quant à elles par leur dénomination infranationale suivie 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 le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]) et l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) est remplacée tout au long de cet ouvrage par celle de « Communauté flamande de Belgique ». Dans les tableaux et graphiques, le nom des Communautés flamande et française de Belgique est abrégé comme suit : « Comm. flamande (Belgique) » et « Comm. française (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 atteintes par les pays dans le cadre de ces comparaisons ne doivent pas pour autant amener le lecteur à penser qu'elles sont le reflet d'une situation homogène au sein des pays. Les moyennes nationales incluent en effet des variations significatives entre les différentes entités infranationales, au même titre que la moyenne des pays de l'OCDE englobe tout un éventail d'expériences nationales.

Pour de nombreux indicateurs, la moyenne de l'OCDE est présentée, et pour certains, le total de l'OCDE est également calculé. La **moyenne de l'OCDE** est la moyenne non pondérée de tous les pays de l'OCDE[1] dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. La moyenne des pays de l'OCDE correspond donc à la moyenne des valeurs obtenues au niveau des systèmes scolaires nationaux et peut être utilisée pour comparer l'indicateur d'un pays avec celui du pays « type » ou moyen. Elle ne tient pas compte de la taille, en valeur absolue, du système d'éducation de chaque pays.

Le **total de l'OCDE** est la moyenne pondérée de tous les pays de l'OCDE[1] dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond donc à la valeur de l'indicateur dans toute la zone de l'OCDE. Il permet, par exemple, de comparer le montant des dépenses de divers pays à celui de toute la zone de l'OCDE, une entité unique constituée de tous les pays de l'OCDE dont les données disponibles sont fiables.

Dans les tableaux qui contiennent des séries chronologiques, la moyenne de l'OCDE 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.

Un grand nombre d'indicateurs présentent également une **moyenne UE22**. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 22 pays à la fois membres de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées[2]. Ces 22 pays 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, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède. Pour certains indicateurs, une **moyenne G20** est indiquée. Celle-ci représente la moyenne non pondérée de toutes les valeurs de l'ensemble 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 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 OCDE, UE22 et G20. Pour certains pays, les données peuvent ne pas être disponibles pour certains indicateurs ou des catégories peuvent être sans objet. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que le terme « moyenne OCDE/UE22/G20 » se rapporte aux pays de l'OCDE, de l'UE22 ou du G20 inclus dans les comparaisons respectives. Les moyennes ne sont pas calculées lorsque plus de 40 % des pays ne disposent pas de données ou en disposent mais pour des catégories différentes.

Pour certains indicateurs, une **moyenne** est indiquée. Elle représente la moyenne arithmétique des estimations correspondant aux entités nationales et infranationales présentées dans le tableau ou le graphique.

Classification des niveaux d'enseignement

La classification des niveaux d'enseignement est tirée de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est un instrument permettant d'établir des statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale. Suite à la récente révision de la CITE 97, la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) a été formellement adoptée en novembre 2011. Cette nouvelle classification est utilisée dans le présent ouvrage, à l'exception des tableaux présentant des données tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) qui utilise la classification de la CITE 97.

Dans certains indicateurs, des niveaux de formation intermédiaires sont également utilisés. Ils correspondent à l'obtention de qualifications reconnues à l'issue d'un niveau de formation de la CITE 2011, mais considérées comme insuffisantes pour la réussite de ce niveau de formation et donc classées à un niveau inférieur de la CITE 2011.

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

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 de l'enseignement 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 et/ou à poursuivre des études dans l'enseignement tertiaire. Ils ont en général une orientation professionnelle.	**CITE 4**
Enseignement tertiaire de cycle court – Les programmes de ce niveau sont conçus pour approfondir les connaissances acquises dans les niveaux inférieurs d'enseignement en enseignant de nouveaux concepts, techniques et idées généralement non couverts par les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.	**CITE 5**
Licence ou niveau équivalent – 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.	**CITE 6**
Master ou niveau équivalent – 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.	**CITE 7**
Doctorat ou niveau équivalent – 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.	**CITE 8**

...

Domaines d'études et de formation

Dans la CITE, les programmes et les certifications correspondantes peuvent être classés par domaine d'études et de formation, ainsi que par niveau. À la suite de 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) (UNESCO-ISU, 2014[4]) en novembre 2013 lors de sa 37e session. Le terme « domaine d'études » est utilisé tout au long de cette publication pour se référer aux différents domaines répertoriés dans cette classification.

Erreur-type (Er.-T.)

Les estimations statistiques dans ce rapport se basent sur des échantillons d'adultes et ne correspondent pas aux valeurs que l'on obtiendrait si toutes les personnes dans la population cible avaient répondu aux diverses questions. Il en découle que les estimations comprennent un degré d'incertitude qui est lié aux erreurs d'échantillonnage et de mesure, 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, tout en tenant compte 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 pour une population donnée se trouveront dans cet intervalle de confiance 95 fois sur 100 si différents tirages sont effectués sur cette même population.

Dans les tableaux qui présentent des erreurs-types, la colonne libellée « % » indique le pourcentage moyen et la colonne libellée « Er.-T. » indique l'erreur-type. Avec cette méthode d'enquête, les pourcentages calculés (%) comportent une incertitude d'échantillonnage équivalente à deux erreurs-types (Er.-T.). Par exemple, si l'on observe les valeurs suivantes : pourcentage (%) = 10 et erreur-type (Er.-T.) = 2.6. Dans ce cas, avec un seuil de confiance de 95 %, la valeur 10 % a un intervalle d'incertitude équivalent à deux (1.96) erreurs-types. Ainsi, le pourcentage réel devrait (avec un seuil de confiance de 95 %) se trouver entre 5 % et 15 % (« intervalle de confiance »). 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 nº 2).

Autres références

Le site www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm 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 consultes sur ce site.

Tous les changements intervenus après la production de ce rapport sont listés aux adresses 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 2018 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 URL 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 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 afin d'effectuer leur propre analyse des systèmes d'éducation des pays participants. La base de données de *Regards sur l'éducation* peut être consultée à partir du site OECD.Stat sous le thème « Éducation et formation ». Les données infranationales présentées dans cette publication sont tirées d'un supplément infranational de *Regards sur l'éducation* et peuvent être consultées sur le site https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/.

Présentation des tableaux

Dans tous les tableaux, les chiffres entre parenthèses situés en haut des colonnes servent uniquement de référence. Lorsque ce chiffre entre parenthèses n'est pas suivi d'un autre chiffre consécutif, cela signifie que la colonne correspondante ne peut être consultée qu'en ligne.

Abréviations utilisées dans cet ouvrage

CITE	Classication internationale type de l'éducation
Er.-T.	Erreur-type
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
PPP	Parités de pouvoir d'achat
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
UOE	Se réfère à la collecte de données menée par les trois organisations suivantes : UNESCO, OCDE et Eurostat
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Remarque

1. Le 3 mai 2018, le Conseil a invité la Lituanie à devenir membre de l'OCDE. Toutefois, au moment de la préparation de la présente publication, le dépôt de l'instrument d'adhésion de la Lituanie à la Convention de l'OCDE était toujours en cours. En conséquence, la Lituanie n'apparait pas dans la liste des pays membres de l'OCDE et n'est incluse ni dans la moyenne de l'OCDE, ni dans la moyenne UE22.

Références

OCDE (à paraître), *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. [1]

OCDE (2018), *OECD Regional Statistics Database*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR. [2]

OCDE / Eurostat / UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, Édition OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en. [3]

UNESCO-ISU (2014), *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to Accompany the International Standard Classification of Education 2011; 2014*, UNESCO Institute for Statistics, Montréal, http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en (consulté le 18 avril 2018). [4]

Résumé

L'impact du milieu socio-économique sur l'équité de l'éducation tend à se ressentir tout au long de la vie

En dépit d'une élévation sensible du niveau de formation au cours de la dernière décennie, les individus sont moins susceptibles de fréquenter une structure d'éducation de la petite enfance, de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement si leurs deux parents sont peu instruits (un indicateur de milieu socio-économique défavorisé) plutôt que si l'un d'entre eux au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire. Deux tiers des individus âgés de 25 à 64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire devraient dépasser le niveau de formation de leurs parents, mais la plupart d'entre eux s'orienteront vers la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La tendance est la même dans l'enseignement tertiaire : les jeunes âgés de 18 à 24 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire ne représentent que 47 % de l'effectif de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou formation équivalente), alors qu'ils représentent plus de 65 % de leur groupe d'âge dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Ces inégalités se reflètent ensuite sur le marché du travail : les individus au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont moins susceptibles de travailler et gagnent en moyenne 65 % de ce que gagnent les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Les différences entre les sexes sont favorables aux femmes durant les études, mais aux hommes sur le marché du travail

En moyenne, les garçons représentent 60 % environ de l'effectif de redoublants dans l'enseignement secondaire et sont moins susceptibles d'être diplômés de ce niveau d'enseignement que les filles, qui sont dès lors plus nombreuses dans l'effectif diplômé de ce niveau. Les hommes sont aussi moins susceptibles que les femmes d'être diplômés de l'enseignement tertiaire : en moyenne, 38 % des hommes en sont diplômés, contre 50 % de femmes, selon la moyenne calculée dans le groupe d'âge des 25-34 ans en 2017 dans les pays de l'OCDE. Cet écart entre les sexes s'est creusé durant les dix dernières années.

En dépit de l'élévation de leur niveau de formation, les femmes restent pénalisées sur le marché du travail. En moyenne, 80 % des jeunes diplômées de l'enseignement tertiaire travaillent, contre 89 % de leurs homologues masculins, dans les pays de l'OCDE, et l'écart entre les sexes se creuse aux niveaux inférieurs de formation. De plus, les diplômées de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne 26 % de moins que leurs homologues masculins dans les pays de l'OCDE. Cet écart salarial reflète l'écart observé entre les sexes entre les domaines d'études plus et moins rémunérateurs dans l'enseignement tertiaire, mais il peut aussi être imputable aux périodes plus longues d'inactivité ou de chômage des femmes, qui peuvent retarder les augmentations de leur salaire.

Les adultes nés à l'étranger ou issus de l'immigration sont moins nombreux dans l'effectif scolarisé et sont moins susceptibles de bien s'en sortir sur le marché du travail

Les immigrés de la première et de la deuxième génération sont sous-représentés dans l'effectif de premiers inscrits et de diplômés en licence et en première formation de type long dans les pays dont les données sont disponibles. Les adultes nés à l'étranger qui sont arrivés dans leur pays d'accueil après l'âge de 25 ans tendent aussi à moins participer à des activités formelles ou non formelles de formation que les adultes nés dans le pays ou que leurs homologues arrivés jusqu'à l'âge de 25 ans, parce qu'ils connaissent moins bien le système d'éducation et la langue de leur pays d'accueil.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins élevés chez les adultes nés à l'étranger que chez ceux nés dans le pays, mais l'inverse s'observe souvent chez ceux dont le niveau de formation est inférieur. Ces tendances différentes sont révélatrices non seulement des difficultés que rencontrent les diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger lorsqu'ils cherchent à obtenir l'équivalence de leur diplôme et à faire reconnaître leur expérience, mais aussi de l'attractivité, pour les employeurs, des étrangers moins instruits qui acceptent d'être moins bien rémunérés. Les individus nés à l'étranger sont également plus susceptibles d'être sans emploi et de n'être ni scolarisés, ni en formation. En moyenne, 18 % d'individus nés à l'étranger, contre 13 % d'individus nés dans le pays, sont dans cette situation chez les 15-29 ans.

PARCOURS À TRAVERS L'ÉDUCATION ET L'EMPLOI

Quels facteurs influent sur le niveau de formation et le taux d'emploi des individus ?



NIVEAU DE FORMATION DES PARENTS



SEXE



STATUT AU REGARD DE L'IMMIGRATION ET PAYS DE NAISSANCE

NIVEAU INFÉRIEUR AU DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Taux d'emploi

des femmes, des hommes et des individus nés à l'étranger quittant le système scolaire avant la fin du deuxième cycle du secondaire

47 % *25-64 ans*

68 % *25-64 ans*

60 % *25-64 ans*

Niveau de formation

des 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2012 ou 2015)

- **37 %** *Niveau inférieur au 2e cycle du secondaire*
- **14 %** *2e cycle du secondaire – filière générale*
- **32 %** *2e cycle du secondaire - filière professionnelle*
- **21 %** *Enseignement tertiaire*

ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

Taux d'emploi

des femmes, des hommes et des individus nés à l'étranger diplômés de l'enseignement tertiaire

78 % *25-64 ans*

89 % *25-64 ans*

81 % *25-64 ans*

Salaires

Des diplômés de l'enseignement tertiaire

Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes gagnent **26% de moins** que les hommes

Frais de scolarité et aides financières

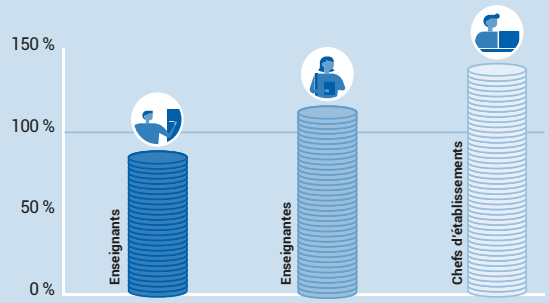
USD 2 364

Frais de scolarité annuels moyens en licence

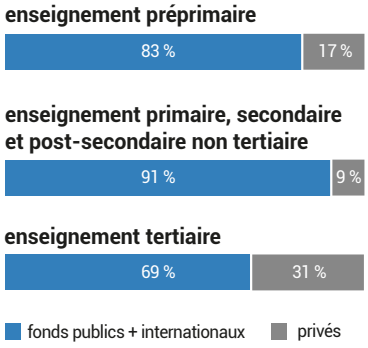
Plus de **75 %** des étudiants bénéficient d'une aide financière, dans les pays où les frais de scolarité sont les plus élevés

Les enseignants gagnent moins que les enseignantes par rapport aux hommes et femmes diplômés de l'enseignement tertiaire, mais le salaire des chefs d'établissements est nettement plus élevé

Revenus relatifs des enseignants et des chefs d'établissements par rapport à d'autres travailleurs à plein temps diplômés de l'enseignement tertiaire



Une part importante des dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire est financée par des fonds privés



DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Redoublants

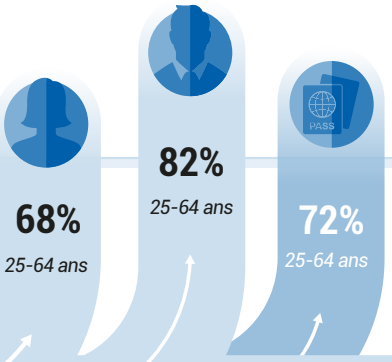
4 % redoublent une année d'études en filière générale du 2e cycle de l'enseignement secondaire

58 % d'entre eux sont des garçons



Taux d'emploi

des femmes, des hommes et des individus nés à l'étranger diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire



Salaires

Les diplômés du 2e cycle de l'enseignement secondaire ne gagnent que

65 %

du salaire des diplômés de l'enseignement tertiaire



Quels sont les élèves susceptibles de poursuivre des études tertiaires ?

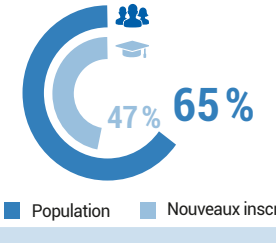
Sexe

Les hommes sont moins susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire



Niveau de formation des parents

Les jeunes adultes dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire représentent près des deux tiers des 18-24 ans, mais moins de la moitié des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur



Statut au regard de l'immigration

Les immigrés de la première et de la seconde génération sont sous-représentés parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire.



Malgré l'augmentation du budget public, le secteur privé finance une part considérable des dépenses totales au titre de l'enseignement préprimaire et tertiaire

Entre 2010 et 2015, les dépenses unitaires ont augmenté de 5 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et de 11 % dans l'enseignement tertiaire. Les établissements d'enseignement restent essentiellement financés par les pouvoirs publics. En 2015, les pouvoirs publics ont financé 90 % du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et 66 % du budget de l'enseignement tertiaire. Comme les ménages financent une plus grande part du budget de l'enseignement tertiaire, les pays ont adopté des mécanismes financiers pour alléger leur fardeau. Dans les pays où les frais de scolarité sont les plus élevés, 75 % au moins des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts d'études.

Comme les taux de préscolarisation augmentent chez les 3-5 ans, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement préprimaire ont également augmenté pour atteindre 83 % du budget total en 2015. Au cours de la dernière décennie, la part publique du budget a augmenté de 4 points de pourcentage dans les pays dont les données sont disponibles. En moyenne, un enfant préscolarisé sur trois fréquente une structure privée dans les pays de l'OCDE, une proportion plus élevée qu'à aucun autre niveau d'enseignement non tertiaire.

Le corps enseignant reste loin de la parité

Les femmes constituent la quasi-totalité du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais en représente moins de la moitié dans l'enseignement tertiaire. Au cours de la dernière décennie, ce défaut de parité s'est aggravé dans l'enseignement primaire et secondaire, mais atténué dans l'enseignement tertiaire. Il est particulièrement difficile d'inciter les hommes à embrasser la profession d'enseignant : le salaire effectif moyen des enseignantes est égal ou supérieur à celui des diplômées de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein dans un autre secteur, mais les hommes qui enseignent dans l'enseignement primaire et secondaire gagnent entre 77 % et 88 % de ce que gagnent en moyenne leurs homologues diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein dans un autre secteur.

Entre 2005 et 2017 toutefois, le salaire statuaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes et 15 ans d'ancienneté a augmenté de 5 % à 8 % en moyenne dans l'enseignement primaire et secondaire et a dans l'ensemble retrouvé son niveau d'avant la crise dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les enseignants sont également fortement incités à devenir chef d'établissement : les chefs d'établissement perçoivent un salaire effectif moyen supérieur de 35 % au moins à celui des enseignants et de 20 % au moins à celui des autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire.

Autres faits marquants

Les taux de scolarisation tendent à varier davantage entre les entités infranationales aux niveaux supérieurs d'enseignement. Toutefois, ce sont les taux de fréquentation des structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance qui varient le plus entre les entités infranationales avant l'âge de 3 ans.

Dans la moitié des pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement et les enseignants en poste dans des régions reculées bénéficient d'une prime.

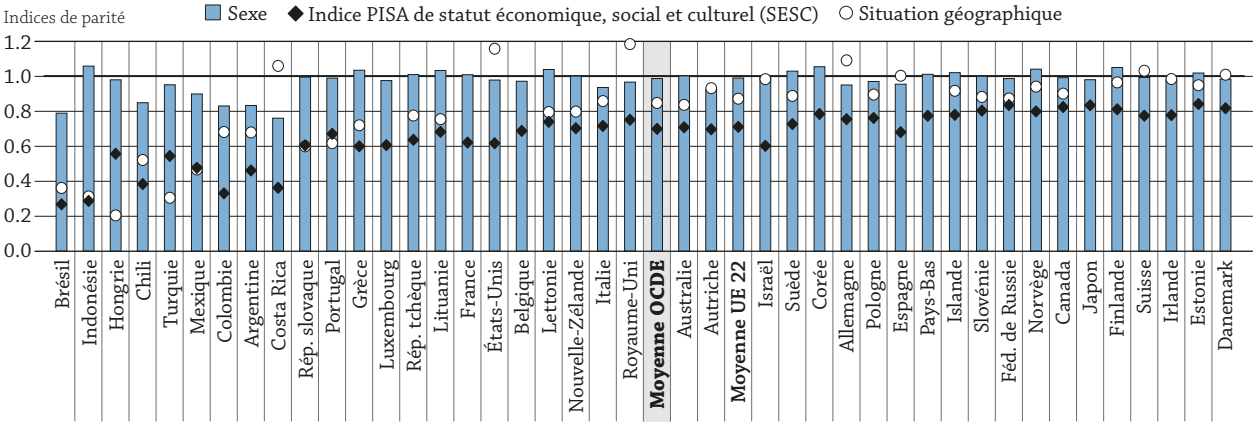
Dans la plupart des pays, les décisions sur l'organisation de l'instruction sont en majorité prises par les établissements d'enseignement, mais celles relatives à la planification et aux structures sont plus susceptibles d'être prises à des niveaux supérieurs de la hiérarchie.

L'objectif de développement durable relatif à l'éducation

- Les 17 objectifs de développement durable (ODD) adoptés en 2015 par la soixante-dixième Assemblée générale des Nations Unies, également appelés objectifs mondiaux ou Programme de développement durable à l'horizon 2030, sont 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 quatrième des objectifs de développement durable 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 ». Pour réaliser cet objectif, il faut atteindre dix cibles qui constituent le programme d'action le plus complet et le plus ambitieux jamais adopté en faveur de l'éducation dans le monde. La cible 4.5 présente un intérêt particulier pour cette édition de *Regards sur l'éducation*, car elle porte sur l'équité.
- Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 va au-delà de la scolarisation au sens strict et porte aussi sur les possibilités d'apprentissage en dehors de la scolarité obligatoire, notamment l'apprentissage tout au long de la vie. Faire en sorte que tous puissent accéder aux possibilités d'apprentissage reste un défi dans de nombreux pays de l'OCDE.
- Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 accorde aussi une grande priorité à l'équité du rendement de l'apprentissage. Dans tous les pays de l'OCDE, la performance des élèves de 15 ans en mathématiques est fortement associée à leur milieu socio-économique et à l'endroit où se situe leur établissement d'enseignement (en milieu rural ou urbain). Ces inégalités socio-économiques sont restées aussi fortes durant la dernière décennie dans la majorité des pays.

Graphique 1. Performance en mathématiques et indices de parité (sexe, statut socio-économique [SESC] et géographique) (2015)

Indicateur 4.1.1 - Proportion de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 (PISA) de compétence en mathématiques



Lecture du graphique
Au Danemark, la proportion de filles atteignant au moins le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en mathématiques est presque égale à celle des garçons (une valeur de 1 sur l'indice de parité indique une parité parfaite). La proportion de jeunes se situant dans le quartile inférieur de l'indice SESC PISA et atteignant au moins le niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en mathématiques est inférieure de 20 % à celle des jeunes se situant dans le quartile supérieur de cet indice.

Remarque : L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les femmes par rapport à la valeur pour les hommes. Par SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel. L'indice de parité SESC correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour le quartile inférieur de l'indice SESC par rapport à la valeur pour le quartile supérieur. La mesure de la parité géographique se fonde sur la définition PISA des zones rurales/urbaines (consulter la section « Définition » à la fin de ce chapitre). L'indice de parité géographique correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les zones rurales par rapport à la valeur pour les zones urbaines.
Les pays sont classés en fonction de l'écart moyen de chaque indice par rapport à 1 (ordre décroissant).
Source : OCDE (2018), tableau 2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801487

Contexte

Le rôle fondamental de l'éducation pour l'élimination de la pauvreté et l'orientation stratégique en faveur d'un développement prospère et durable est largement reconnu. Comme le montrent bien le rapport sur le développement dans le monde (Groupe de la Banque mondiale , 2017[1])et le rapport mondial de suivi sur l'éducation (UNESCO, 2016[2]), l'éducation est aussi l'une des pierres angulaires de la quasi-totalité des autres objectifs de développement durable. L'éducation sauve des vies, améliore la santé et promeut le respect mutuel et des valeurs communes. La réalisation du quatrième objectif sera donc déterminante pour accomplir le dessein plus vaste du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

La communauté internationale a accordé une grande priorité à l'équité dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030, en particulier dans l'objectif relatif à l'éducation. Celui-ci comporte dix cibles, toutes évaluées par une série d'indicateurs mondiaux et thématiques. L'une de ces cibles, la cible 4.5, porte intégralement sur l'équité : elle vise d'ici 2030 à « éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation » et à « assurer l'égalité d'accès » des personnes vulnérables, y compris « les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable », à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Cette cible est transversale en soi et vise tous les types d'inégalités dans le rendement de l'éducation.

Comme la présente édition *Regards sur l'éducation* porte sur le thème général de l'équité, ce chapitre traite en particulier de la cible 4.5 du quatrième objectif de développement durable (voir l'encadré 1). Il présente les indicateurs mondiaux et thématiques convenus par la communauté internationale sous l'égide des Nations Unies dans le cadre du Programme de développement durable, sous la responsabilité de l'UNESCO concernant le quatrième objectif. Ce chapitre montre où les pays membres et partenaires de l'OCDE se situent par rapport aux objectifs en matière d'équité tels que prévus dans la cible 4.5 du quatrième objectif de développement durable.

Autres faits marquants

- Le milieu socio-économique des familles influe sur les taux de préscolarisation ainsi que sur les taux de scolarisation en filière professionnelle et technique (voir l'indicateur B2).
- Chez les adultes (les 25-64 ans), les hommes et les femmes font jeu égal en littératie, mais les hommes tendent à l'emporter sur les femmes en numératie. Le milieu socio-économique est fortement associé à la performance en numératie. Dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles, les adultes sont plus performants si au moins un de leurs deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun des deux ne l'est.
- Les hommes sont plus susceptibles de se livrer à des activités en rapport avec les TIC, en particulier celles qui, telles que la programmation, requièrent des compétences pointues. En moyenne, moins de 10 % des adultes âgés de plus de 15 ans ont utilisé un langage de programmation récemment dans les pays de l'OCDE. Dans tous les pays, les hommes sont au moins 50 % plus susceptibles que les femmes d'avoir fait de la programmation.

Remarque

Dans le cadre de suivi du quatrième objectif de développement durable, chaque cible 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. Au total, 11 indicateurs mondiaux et 32 indicateurs thématiques sont retenus pour suivre l'évolution des progrès relatifs au quatrième objectif de développement durable. La liste de tous ces indicateurs, accompagnés de leur méthodologie, peut être consultée sur le site de l'UNESCO (http://SDG4monitoring.uis.unesco.org).

Les tableaux et graphiques de ce chapitre ne présentent que quelques indicateurs convenus par cible, choisis en fonction de leur pertinence pour les pays membres et partenaires de l'OCDE et des données disponibles. Certains indicateurs du quatrième objectif de développement durable correspondent à des indicateurs déjà publiés dans d'autres chapitres de *Regards sur l'éducation*. Dans ce cas, les données ne sont pas reprises dans ce chapitre et un lien renvoie à l'indicateur correspondant.

Encadré 1. **Cible 4.5 de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation**

Ce chapitre porte sur la cible 4.5 du quatrième objectif de développement durable, qui vise à éliminer les inégalités dans l'éducation. Cinq indicateurs sont proposés pour suivre l'évolution des progrès concernant cette cible (voir le tableau A ci-dessous).

...

L'indicateur mondial 4.5.1 élève l'indice de parité au rang de critère principal d'inégalité dans l'éducation dans le quatrième objectif de développement durable (voir l'encadré 2). Cet indicateur évalue l'inégalité au sens large, car il est conçu pour être utilisé dans tous les autres indicateurs du quatrième objectif de développement durable et peut servir à évaluer l'inégalité dans plusieurs dimensions. Les indices de parité retenus dans un certain nombre d'indicateurs différents sont décrits dans les sections « Scolarisation et participation des adultes à des activités de formation et Compétences » de ce chapitre. Vu les données disponibles, seules trois dimensions de l'équité sont analysées : le sexe, la situation géographique (en milieu rural ou urbain) et le milieu socio-économique (en fonction de l'indice de statut économique, social et culturel [indice SESC] ou du niveau de formation des parents).

L'indicateur 4.5.2 porte sur la langue, qui peut vraiment être source d'inégalité dans l'éducation. Donner cours aux enfants dans une langue qu'ils ne parlent pas en famille peut réduire leur capacité d'apprentissage et creuser les écarts de rendement de l'apprentissage entre les différents groupes. Selon les résultats de l'enquête PISA 2015, les élèves issus de l'immigration ont obtenu en sciences plus de 20 points de moins s'ils ne parlaient pas en famille la langue de l'évaluation plutôt que s'ils la parlaient. Toutefois, l'indicateur 4.5.2 vise les élèves plus jeunes (ceux scolarisés dans l'enseignement primaire) dont les données ne sont pas disponibles actuellement (OCDE, 2016[3]), raison pour laquelle cet indicateur n'est pas abordé dans ce chapitre.

Les trois autres indicateurs (4.5.3, 4.5.4 et 4.5.5) portent sur le financement de l'éducation, un moyen important de promouvoir l'équité, et sont abordés dans la section « Ressources » de ce chapitre.

Tableau 1. **Indicateurs des ODD pour la cible 4.5**

Cible 4.5 : D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle.

Indicateur	Définition
4.5.1 (Global)	Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés
4.5.2	Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction
4.5.3	Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées
4.5.4	Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement
4.5.5	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays à faible revenu

Analyse

Avec ses cibles, le quatrième objectif de développement durable propose un programme d'action ambitieux qui accorde la priorité à la qualité de l'apprentissage et à l'équité dans l'éducation, à côté des concepts plus traditionnels d'accès et de scolarisation. En fait, il engage chaque pays du monde à améliorer son système d'éducation et se démarque sensiblement des objectifs et cibles antérieurs dans le domaine de l'éducation, tels que les objectifs du Millénaire pour le développement, qui n'étaient pas d'une aussi grande portée et se concentraient davantage sur l'accès et la scolarisation. L'analyse ci-dessous tient compte de ce champ élargi et rend compte de l'équité de la scolarisation et de la participation des adultes à des activités de formation, de l'acquisition de compétences et des ressources.

Scolarisation et participation des adultes à des activités de formation

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 va au-delà du cadre traditionnel de la scolarité obligatoire et porte aussi sur l'accueil et l'éducation de la petite enfance (indicateur 4.2.2), l'enseignement secondaire, post-secondaire et tertiaire en filière professionnelle (indicateur 4.3.3) et les programmes de formation pour adultes (indicateur 4.3.1). Dispenser à tous un enseignement de qualité dans l'ensemble de ces cadres reste un défi pour la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE.

La cible 4.2 réaffirme à quel point il est important que tous les enfants aient accès à des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance de qualité. Il est établi que les premières années sont cruciales pour les résultats scolaires futurs et qu'elles peuvent briser le cercle vicieux de l'inégalité socio-économique (OCDE, 2017[4]). En moyenne, 95 % des enfants, garçons et filles sur un pied d'égalité, fréquentent une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau 1). Toutefois, cibler les groupes les plus défavorisés reste un défi dans de nombreux pays de l'OCDE. L'indicateur B2 de ce rapport montre que la fréquentation des structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance dépend souvent du niveau de formation de la mère. Selon la moyenne calculée compte tenu des pays dont les données sont disponibles, 31 % seulement des enfants de moins de 3 ans dont la mère n'est pas diplômée de l'enseignement tertiaire fréquentent une structure d'accueil et d'éducation de la petite enfance, contre 41 % des enfants dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B2.1c, disponible en ligne).

Encadré 2. Évaluation de l'inégalité dans l'éducation et indice de parité

Évaluer l'équité est difficile pour au moins trois raisons. En premier lieu, la notion d'équité est liée à un cadre normatif de justice qui peut différer entre les pays et les cultures. En deuxième lieu, il existe un manque général de données, car les indicateurs d'équité requièrent souvent des données plus précises, qui peuvent être désagrégées entre les différents groupes de la population. S'y ajoute une difficulté supplémentaire dans le cas des objectifs de développement durable : cette désagrégation doit être faite compte tenu de définitions convenues à l'échelle internationale qui ne correspondent pas toujours aux définitions nationales. En troisième lieu, il existe plusieurs méthodes de mesure de l'équité, qui ont toutes leurs avantages et leurs inconvénients et, donc, peuvent aboutir à des conclusions différentes sur le degré d'équité dans un pays donné (ISU, 2018[5]).

Le principal indicateur retenu pour évaluer l'équité dans le quatrième objectif de développement durable est l'indice de parité. Cet indice correspond au ratio entre les valeurs d'un indicateur dans deux groupes différents avec, en numérateur, la valeur du groupe vraisemblablement le plus défavorisé. Si l'indice de parité est égal à 1, les deux groupes à l'étude sont sur un pied d'égalité ; s'il est inférieur à 1, le groupe vraisemblablement le plus favorisé l'est réellement ; et s'il est supérieur à 1, le groupe vraisemblablement le plus défavorisé est en fait favorisé.

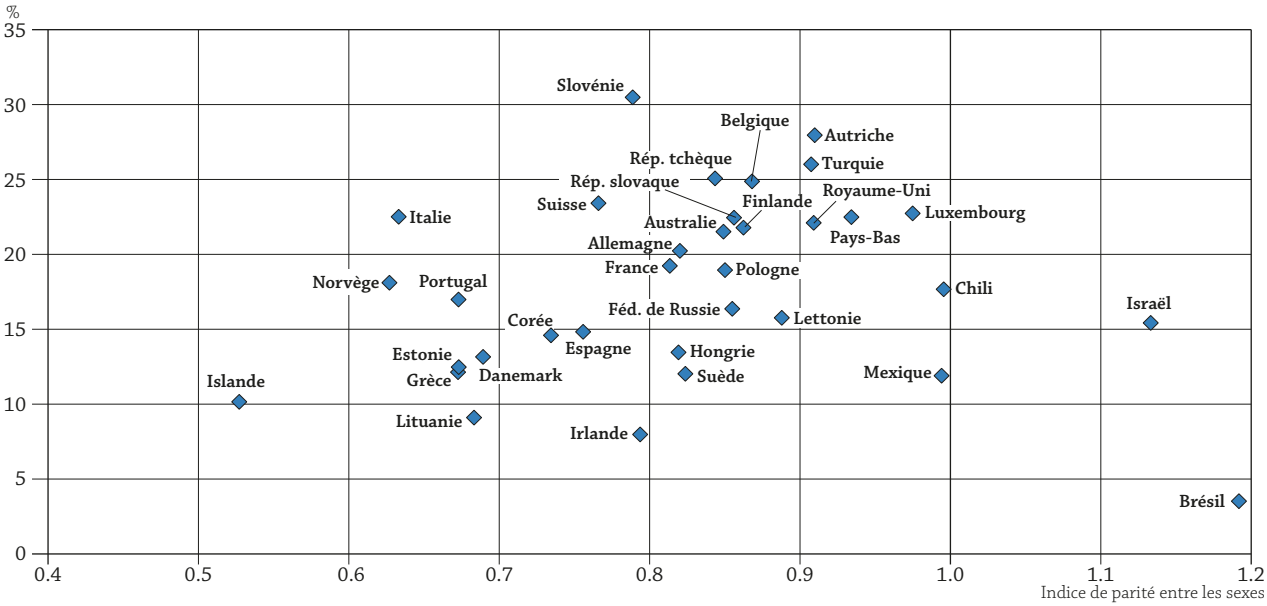
L'indice de parité permet d'évaluer l'ampleur relative de la disparité d'une manière simple et compréhensible. Toutefois, il a aussi ses inconvénients, car il est sensible aux valeurs peu élevées et n'est pas symétrique autour de la valeur 1 (parité parfaite). Ainsi, si le taux de scolarisation s'établit à 40 % chez les filles et à 50 % chez les garçons, l'indice de parité entre les sexes est égal à 0.8. Si les taux des filles et des garçons sont inversés, l'indice est égal à 1.25, ce qui donne l'impression fausse d'une plus grande disparité entre les sexes, puisque 1.25 s'écarte davantage de 1 que 0.8 (ISU, 2010[6]). Pour y remédier, un indice de parité ajusté, qui est symétrique autour de 1, est utilisé dans les tableaux et graphiques chaque fois que les groupes vraisemblablement favorisés et défavorisés sont inversés dans une observation (voir la section « Méthodologie » en fin de chapitre).

Voir le manuel de l'UNESCO *Handbook on Measuring Equity in Education* (ISU, 2018[5]) pour de plus amples informations. Ce manuel définit le cadre conceptuel de l'évaluation de l'équité dans l'éducation et donne des conseils méthodologiques approfondis au sujet du calcul et de l'interprétation de différents types d'indicateurs d'équité.

À l'autre extrémité du spectre de la scolarité non obligatoire, la cible 4.3 porte sur la scolarisation dans l'enseignement technique, professionnel et tertiaire. Ces cursus sont tous importants pour préparer les jeunes à entrer dans la vie active. Le taux de scolarisation des individus âgés de 15 à 24 ans en filière professionnelle ou technique dans l'enseignement secondaire et post-secondaire non tertiaire et en formation tertiaire de cycle court (indicateur thématique 4.3.3) varie fortement entre les pays, entre 4 % au Brésil et 30 % en Slovénie[1]. De plus, il est en forte corrélation avec le sexe et le milieu socio-économique : les garçons sont au moins 40 % plus susceptibles de s'inscrire en filière professionnelle que les filles (voir le graphique 2.a) et les élèves dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de s'inscrire en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE (voir l'encadré B3.1).

Graphique 2.a. Parité de la participation à des programmes professionnels-techniques entre les sexes (2016)

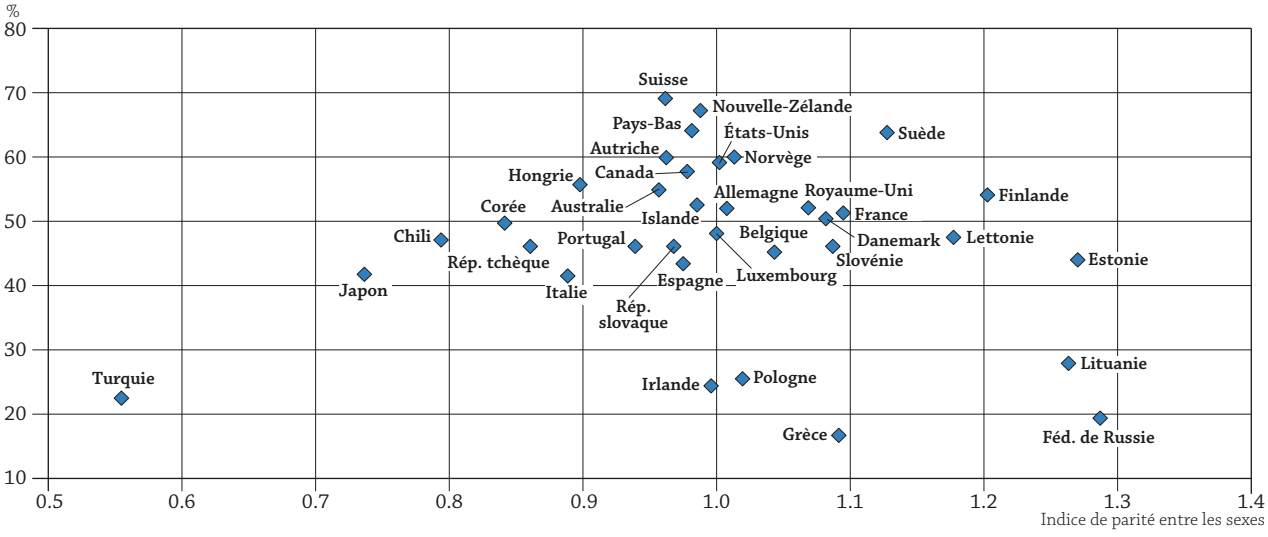
Indicateur 4.3.3 - Taux de participation des 15-24 ans à des programmes professionnels-techniques et indice associé de parité entre les sexes



Remarque : L'indicateur 4.3.3 se rapporte à la participation à des programmes professionnels et techniques de l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court (niveaux 2 à 5 de la CITE).
Source : OCDE (2018), tableau 1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801506

Graphique 2.b. Parité de la participation à l'éducation et à la formation pour adultes entre les sexes (2012 ou 2015, 2016)

Indicateur 4.3.1 – Taux de participation des 25-64 ans à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles, et indice associé de parité entre les sexes



Remarque : Les données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) se rapportent à 2012 pour l'Australie, le Canada, la Corée, les États-Unis et la Fédération de Russie, et à 2015 pour le Chili, Israël, la Nouvelle-Zélande et la Turquie ; celles de l'Enquête sur l'éducation des adultes sont utilisées et se rapportent à 2011 pour l'Irlande et à 2016 pour tous les autres pays.
Source : OCDE (2018), tableau 1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801525

Enfin, l'indicateur mondial 4.3.1 évalue le taux de participation des adultes (les 25-64 ans) à des activités formelles et non formelles de formation au cours des 12 derniers mois. Comme cet indicateur porte sur les activités formelles et non formelles de formation, il rend compte de la participation à toutes les activités visant à améliorer les connaissances, compétences et aptitudes à des fins personnelles, civiques, sociales ou professionnelles (UNESCO, 2016[2]). Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, 20 % au moins des 25-64 ans ont participé à des activités formelles ou non formelles de formation au cours des 12 derniers mois, mais ce pourcentage varie fortement chez les hommes et chez les femmes entre les pays. Le graphique 2.b montre que la différence entre les sexes de l'indicateur mondial 4.3.1 varie tant en termes d'ampleur que de sens d'un pays à l'autre. Le taux de participation est plus élevé chez les femmes dans 17 pays et chez les hommes dans 13 pays. Les pays où la variation du taux de participation est la plus extrême sont la Turquie, où le taux des femmes est inférieur de 30 % environ à celui des hommes, et l'Estonie, la Fédération de Russie et la Lituanie, où leur taux est supérieur de 30 % au moins.

Compétences

L'objectif ultime de la politique de l'éducation est de permettre à tous non seulement d'accéder à tous les niveaux d'enseignement, mais aussi d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour évoluer dans la vie. Les enfants, les jeunes et les adultes devraient tous avoir la possibilité d'acquérir des compétences similaires et d'atteindre des niveaux de compétence comparables quels que soient leur sexe, leur situation géographique ou leur milieu.

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) fournit des données utiles pour alimenter l'indicateur mondial 4.1.1.c, qui chiffre le pourcentage, par sexe, de jeunes qui ont au moins atteint les « normes minimales d'aptitudes » en lecture et en mathématiques à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. La communauté internationale considère que le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit et en mathématiques est le seuil de compétence dans le cadre du suivi des normes minimales d'aptitudes du quatrième objectif de développement durable à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2017 et en 2018. Le graphique 1 indique l'indice de parité de l'indicateur 4.1.1.c selon le sexe, la situation géographique (en milieu rural ou urbain) et le milieu socio-économique (dérivé de l'indice PISA de statut économique, social et culturel [indice SESC] ; voir la section « Définitions » en fin de chapitre). Chez les élèves de 15 ans, il y a dans l'ensemble autant de filles que de garçons au niveau 2 au moins de l'échelle PISA de mathématiques[2],mais davantage de filles au niveau 2 au moins de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit (voir le tableau 2, et le tableau 3 disponible en ligne).

Toutefois, la performance des élèves reste fortement influencée par l'endroit où se situe leur établissement d'enseignement dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE. Les élèves sont plus susceptibles d'atteindre au moins le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence s'ils fréquentent un établissement d'enseignement situé en milieu urbain (dans une ville de plus de 100 000 habitants) plutôt qu'en milieu rural (dans une collectivité de moins de 100 000 habitants). Les quartiers de banlieue ne sont pas pris en considération. Les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires s'ils fréquentent un établissement d'enseignement situé en milieu urbain, car les établissements urbains sont généralement plus grands et plus susceptibles d'attirer un pourcentage plus élevé d'enseignants qualifiés. Ces élèves sont aussi plus susceptibles d'être issus d'un milieu socio-économique favorisé, ce qui a une influence directe sur leurs résultats aux épreuves PISA (OCDE, 2013[7]).

L'écart de performance entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents continue bel et bien de s'observer dans tous les pays, tant en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques. Même dans les pays où la parité est (presque) atteinte dans chacune des trois dimensions reprises dans le graphique 1, tels que le Danemark, l'Estonie et la Slovénie, le pourcentage d'élèves au niveau 2 de l'échelle PISA de mathématiques reste inférieur de 20 % chez les élèves les plus défavorisés. Plus préoccupant encore, le degré d'inégalité socio-économique n'a pas évolué depuis 2006 dans la majorité des pays. Le graphique 3 montre que dans quelques pays, tels que l'Australie, la Corée et la Finlande, l'écart de performance entre les élèves situés dans les quartiles inférieur et supérieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel s'est même creusé entre 2006 et 2015. Toutefois, les résultats de l'enquête PISA montrent que l'inégalité des chances n'est pas inéluctable et que certains systèmes d'éducation réussissent à devenir plus équitables en relativement peu de temps (OCDE, 2017[8]). C'est le cas en Fédération de Russie et au Mexique, où l'écart de performance entre les quartiles de l'indice SESC s'est sensiblement comblé durant cette période, même s'il reste important entre les élèves favorisés et défavorisés.

La cible 4.4 porte sur les compétences professionnelles. Le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est l'un des indicateurs de cette cible (indicateur thématique 4.4.3). Dans les pays de l'OCDE, 36 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire, mais le niveau de formation des individus dépend dans une certaine mesure de celui de leurs parents. Le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire

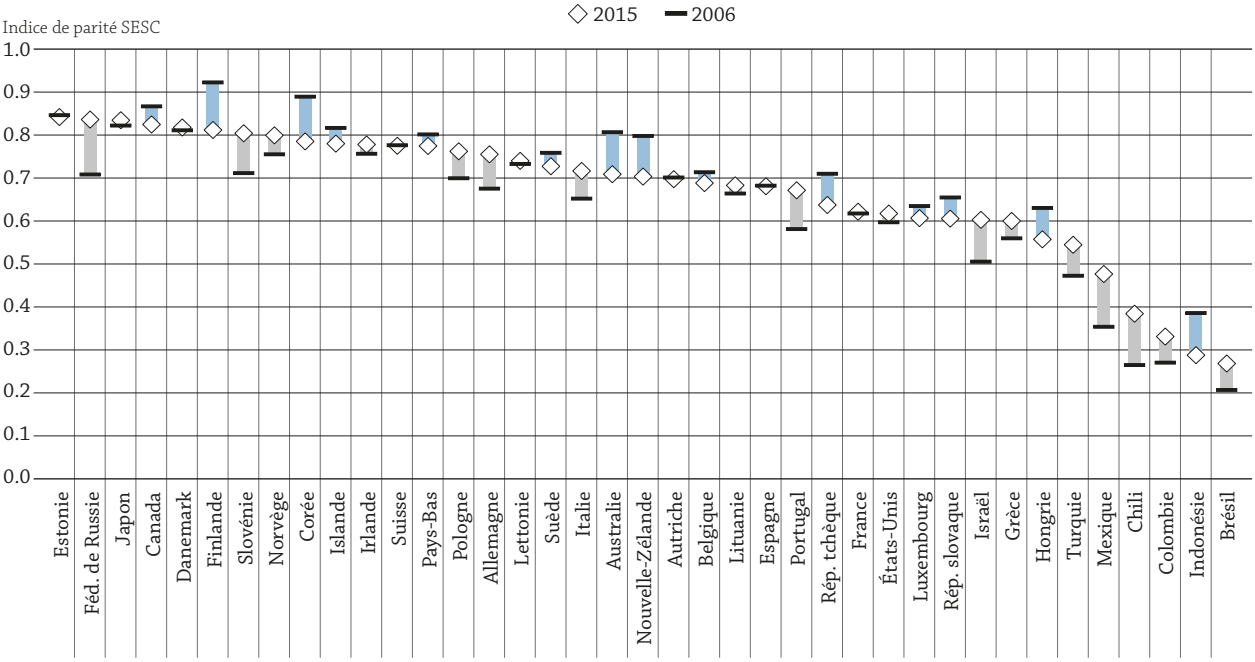
s'établit à 68 % si au moins un de leurs deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement, mais à 21 % si aucun des deux n'est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'encadré A1.1 dans l'indicateur A1). Ces inégalités peuvent se refléter sur le marché du travail, mais il est important de garder à l'esprit le fait que le niveau de formation n'est pas un indicateur direct du niveau de compétence.

L'indicateur mondial 4.6.1 chiffre le pourcentage, par sexe, de l'effectif d'un groupe d'âge ayant au moins atteint un niveau déterminé de « compétence fonctionnelle » en littératie et en numératie. 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), ce niveau correspond au score de 226 points en littératie et en numératie, soit le niveau 2 sur l'échelle PIAAC de compétence, sur laquelle les scores aux épreuves sont rapportés entre le niveau inférieur au niveau 1 (score inférieur à 176 points) et le niveau 5 (score égal ou supérieur à 376 points). Chez les 25-64 ans, la parité des sexes est atteinte en numératie dans moins de la moitié des pays dont les données sont disponibles (voir le tableau 2). Toutefois, hommes et femmes font jeu égal en littératie dans la majorité des pays membres et partenaires de l'OCDE (voir le tableau 3, disponible en ligne). Le milieu socio-économique est en corrélation plus forte avec la performance que le sexe. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les adultes sont plus compétents en numératie si au moins un de leurs deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun des deux ne l'est (voir le tableau 2).

Dans les économies d'aujourd'hui où l'informatique prend de plus en plus d'importance, des compétences en littératie et en numératie ne sont pas nécessairement suffisantes pour bien s'en sortir sur le marché du travail. Concernant la cible 4.4 sur les compétences professionnelles, l'indicateur mondial 4.4.1 chiffre le pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en « technologies de l'information et de la communication » (TIC), « par type de compétence ». Cet indicateur a été élaboré sur la base de la définition de l'Union internationale des télécommunications (UIT) dans le cadre du Partenariat sur la mesure des TIC au service du développement (UIT, 2014[9]). Les compétences en TIC sont évaluées dans neuf activités informatiques d'un degré variable de difficulté, allant du transfert de fichiers entre un ordinateur et un autre support à la programmation informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé.

Graphique 3. Évolution de l'indice de parité socio-économique (SESC) (2006, 2015)

Indicateur 4.1.1 - Proportion de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau 2 (PISA) de compétence en mathématiques



Remarque : Les barres grises indiquent que la parité socio-économique s'est rapproché de la valeur 1 (parité parfaite) entre 2006 et 2015, et les barres bleues indiquent qu'elle s'en est éloigné pendant la même période.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur valeur sur l'indice de parité SESC en 2015.

Source : OCDE (2018), tableau 2, et Base de données PISA. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801544

Les hommes sont plus susceptibles que les femmes de se livrer à ces activités, en particulier celles plus difficiles telles que la programmation. En moyenne, plus de 50 % des adultes de plus de 15 ans ont transféré des fichiers entre un ordinateur et un autre support au cours des trois derniers mois dans les pays de l'OCDE, mais les femmes sont 10 points de pourcentage moins susceptibles que les hommes de l'avoir fait[3]. À l'autre extrême, si ce n'est dans quelques pays, tels que le Danemark et l'Islande, moins de 10 % des adultes de plus de 15 ans ont récemment utilisé un langage de programmation spécialisé. Dans tous les pays, les hommes sont au moins 50 % plus susceptibles que les femmes d'avoir exécuté un programme récemment (voir le tableau 2). Ces résultats reflètent les différences entre les sexes qui s'observent dans les domaines d'études et les professions : les hommes sont plus susceptibles d'être diplômés en sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques (STIM) (OCDE, 2018[10]).

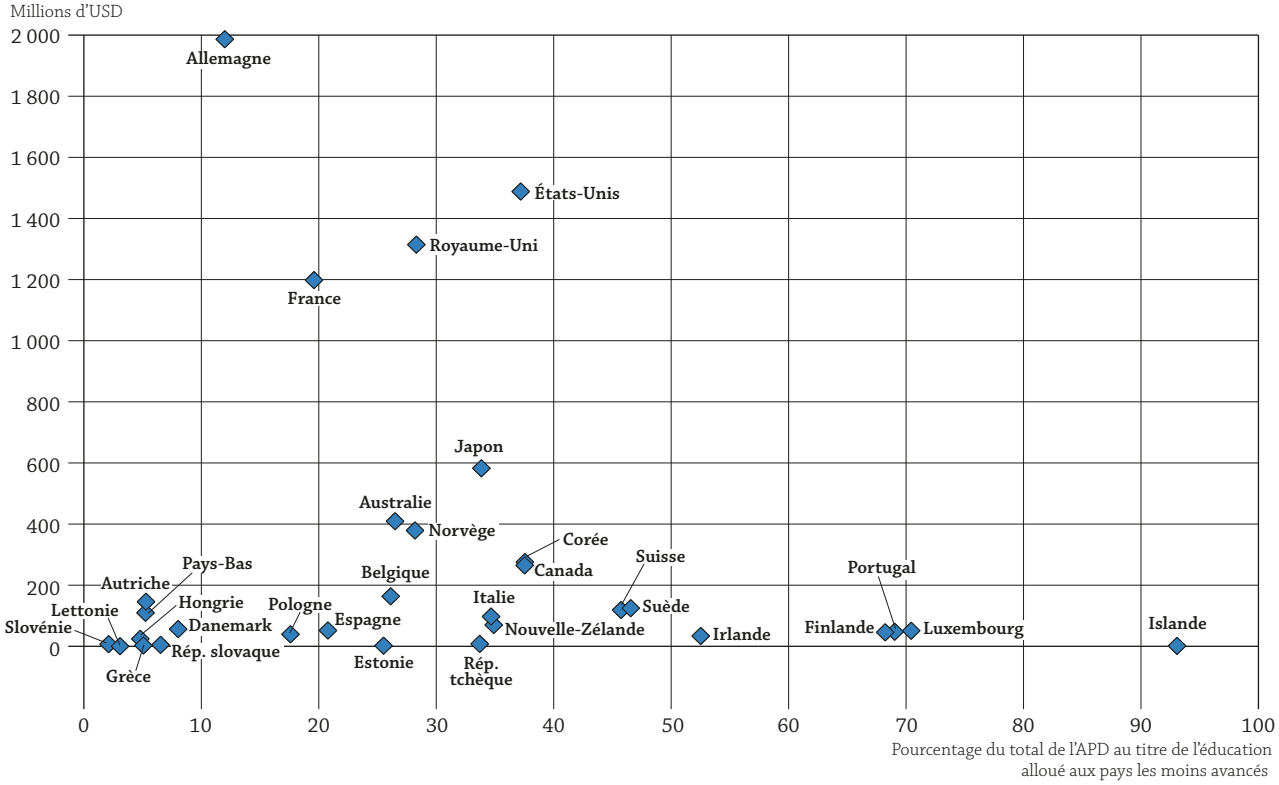
Ressources

Il faut disposer de ressources pour garantir l'équité de la scolarisation, de la participation à des activités de formation et de l'acquisition de compétences. C'est pourquoi la cible 4.5 contient trois indicateurs relatifs au financement, qui abordent chacun les dépenses d'éducation sous un angle différent.

L'indicateur thématique 4.5.4 sur les dépenses d'éducation « par élève, niveau d'enseignement et source de financement » permet d'évaluer sous un angle intéressant les ressources disponibles dans les pays. Il ne peut mesurer à lui seul la qualité ou l'équité de l'éducation dans les pays, mais c'est une référence utile. L'accroissement des types de données disponibles, par exemple des données désagrégées par milieu socio-économique des effectifs scolarisés ou par situation géographique des établissements d'enseignement, permettrait de mieux évaluer les progrès relatifs à la cible 4.5.

Graphique 4. Aide publique au développement au titre de l'éducation, décaissements bruts et pourcentage alloué aux pays les moins avancés (2016)

Bourses et frais de scolarité inclus, prix courants



Source : OCDE (2018), « Système de notification des pays créanciers », Statistiques en ligne de l'OCDE sur le développement international (base de données), http://dx.doi.org/10.1787/data-00061-en (consulté le 3 mai 2018).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801563

Les dépenses unitaires des pays membres et partenaires de l'OCDE sont indiquées dans l'indicateur C1 de cette édition de *Regards sur l'éducation*. Elles montrent que les pouvoirs publics sont de loin les plus gros investisseurs dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement primaire et secondaire. Le pourcentage de dépenses privées plus élevé dans l'enseignement tertiaire peut soulever des questions d'équité si les étudiants n'ont pas facilement accès à des aides financières (bourses et prêts d'études).

L'aide internationale reste un mécanisme important de financement dans les pays les moins avancés, même lorsque les pouvoirs publics financent l'essentiel du budget de l'éducation. L'indicateur 4.5.5 sur le pourcentage de l'aide totale qui est alloué à l'éducation dans les pays les moins avancés permet de déterminer dans quelle mesure l'aide internationale au titre de l'éducation cible les pays qui en ont le plus besoin. Le graphique 4 indique le budget total de l'aide publique au titre de l'éducation que chaque pays de l'OCDE consacre à tous les pays en développement et le pourcentage de cette aide qui est alloué aux pays les moins avancés.

Ces chiffres incluent uniquement les transferts publics bilatéraux ; les transferts d'organisations internationales telles que la Banque mondiale, la Commission européenne et d'autres institutions importantes pour le financement de l'éducation dans le monde comme le Partenariat mondial pour l'éducation, n'y sont pas inclus. En conséquence, les pays qui allouent essentiellement des fonds par l'entremise d'organisations internationales risquent de se situer plus bas dans le classement que ceux qui allouent directement des fonds à des pays tiers, et ce, même si le montant total de l'aide est supérieur. Ces chiffres n'incluent pas non plus l'aide humanitaire ou les fonds d'appui budgétaire qui peuvent pourtant contribuer à la réalisation d'objectifs dans le domaine de l'éducation.

Ces deux indicateurs portent sur les ressources disponibles, mais ce qui importe, c'est non seulement le montant des budgets, mais l'efficience de leur affectation. Tout concourt à montrer que des dépenses plus élevées ne donnent pas nécessairement lieu à de meilleurs résultats (OCDE, 2012[11]). Les pays s'efforcent d'ailleurs de développer des systèmes d'éducation qui allient excellence et équité. L'indicateur thématique 4.5.3 évalue la mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources d'éducation aux populations défavorisées. Cet indicateur a été classé parmi les indicateurs à affiner et n'est pas encore approuvé comme indicateur de suivi en l'absence de données et de consensus international sur sa portée. Toutefois, le concept qui le sous-temps et la nécessité pour les pays de trouver des moyens efficaces de réduire les inégalités dans l'éducation restent pertinents.

Le rapport *The Funding of School Education : Connecting Resources and Learning* (OCDE, 2017[12]) publié en 2017 par l'OCDE décrit les stratégies adoptées par les pays pour affecter les ressources, sachant que les besoins varient entre les établissements d'enseignement. Au Chili, en Communautés flamande et française de Belgique, en Estonie et en Israël, le mécanisme principal de financement est par exemple basé en partie au moins sur une formule qui attribue des coefficients de pondération différents à des variables telles que les caractéristiques socio-économiques des élèves, la situation géographique des établissements d'enseignement et les besoins spécifiques d'éducation. Certains de ces pays et économies prévoient aussi un financement ciblé en dehors du mécanisme principal d'affection pour des groupes spécifiques, comme les immigrants ou les réfugiés récemment arrivés. Ces exemples ne sont pas nécessairement transposables partout, et il y a plusieurs autres mécanismes politiques dont les pays peuvent s'inspirer (UNESCO, 2016[2]). Ce qui importe, c'est que les pays prennent des mesures pour faire en sorte que l'affectation des ressources soit aussi un moyen de promouvoir l'équité.

Définitions

Niveau 2 de compétence dans l'enquête PISA (seuil de compétence)

- **Mathématiques :** les élèves sont capables d'utiliser des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions élémentaires pour résoudre des problèmes avec des nombres entiers (par exemple, calculer le prix approximatif d'un objet dans une autre devise ou comparer la distance totale de deux itinéraires possibles). Ils peuvent reconnaître et interpréter des situations dans des contextes qui leur demandent tout au plus d'établir des inférences directes, de puiser des informations pertinentes dans une seule source et d'utiliser un seul mode de représentation. Les élèves de ce niveau peuvent interpréter les résultats de manière littérale.
- **Compréhension de l'écrit :** les élèves commencent à faire preuve des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière productive et efficace à la vie de la société. Dans certaines tâches de niveau 2, ils doivent localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, ils doivent identifier le thème principal d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur.

Niveau 2 de compétence dans l'évaluation PIAAC (seuil de compétence)

- **Numératie :** dans les tâches de ce niveau, les répondants doivent enchaîner au moins deux étapes lors desquelles ils doivent faire des calculs avec des nombres entiers et décimaux, des pourcentages et des fractions ; prendre des mesures simples et faire des représentations spatiales simples ; faire des estimations ; et interpréter des données et des statistiques relativement simples dans des textes, des tableaux et des graphiques.
- **Littératie :** dans les tâches de ce niveau, les répondants doivent établir des correspondances entre un texte, sur papier ou sur support numérique, et des informations ; ils peuvent à avoir à paraphraser des passages ou à faire des inférences de niveau inférieur.

L'**indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC)** des élèves est dérivé des variables suivantes : 1) l'indice socio-économique international de statut professionnel de leurs parents ; 2) le niveau de formation le plus élevé de leurs parents, converti en nombre d'années d'études ; 3) l'indice PISA de richesse familiale ; 4) l'indice PISA de ressources éducatives à domicile ; et 5) l'indice PISA de patrimoine culturel « classique » à domicile. Voir *Résultats du PISA 2015 (Volume I)* (OCDE, 2016[3]) pour de plus amples informations.

L'expression « **enseignement et formation techniques et professionnels** » 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 ou le marché du travail.

Niveau de formation des parents (deux catégories seulement sont retenues dans ce chapitre) :

- Niveau de formation inférieur à l'enseignement tertiaire : aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire (niveaux 5, 6, 7 ou 8 de la CITE 2011).
- Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire : au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire (niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE 2011).

La **situation géographique** dépend du nombre d'habitants de la collectivité où se situe l'établissement d'enseignement. Dans l'enquête PISA, les chefs d'établissements sont invités à choisir la description qui correspond le mieux à leur collectivité. Les établissements d'enseignement sont dits ruraux si les chefs d'établissement ont répondu que leur établissement d'enseignement se situait dans un village, un hameau ou une collectivité rurale (de moins de 3 000 habitants), dans un bourg (de 3 000 à 15 000 habitants) ou une petite ville (de 15 000 à 100 000 habitants) ou urbains s'ils ont répondu que leur établissement se situait dans une ville (de 100 000 à 1 million d'habitants) ou dans une grande agglomération (de plus de 1 million d'habitants).

La Liste des bénéficiaires d'aide publique au développement établie par le Comité d'aide au développement de l'OCDE reprend tous les pays et territoires pouvant recevoir une aide officielle au développement. Y figurent tous les pays à bas et moyens revenus, selon le produit intérieur brut par habitant publié par la Banque mondiale, à l'exception des pays membres du G8, des pays membres de l'Union européenne et des pays dont la date d'accession à l'Union européenne a été fixée officiellement. Y figurent également tous les pays les moins avancés selon la définition de l'Organisation des Nations Unies (UN-OHRLLS[13]). Les **pays les moins avancés** (PMA) sont les pays à bas revenus en proie à des difficultés structurelles qui font obstacle au développement durable. Ils sont très vulnérables aux crises économiques et environnementales et disposent de peu de capital humain.

Méthodologie

Les indices de parité sont calculés avec pour numérateur le groupe vraisemblablement le plus défavorisé et pour dénominateur le groupe vraisemblablement le plus favorisé. L'indice de parité des sexes est calculé comme suit : la valeur des femmes est divisée par la valeur des hommes. L'indice de parité du statut économique, social et culturel (SESC) est calculé selon la formule suivante : Q1 %/Q 4 %, où Q est un quartile de l'indice SESC. L'indice de parité de la situation géographique est calculé comme suit : la valeur des établissements d'enseignement ruraux est divisée par celle des établissements d'enseignement urbains. L'indice de parité du niveau de formation des parents est calculé comme suit : la valeur des individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire est divisée par celle des individus dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Pour faire en sorte que les résultats des indices de parité soient symétriques autour de 1, des indices de parité ajustés sont utilisés dans tous les cas où la valeur du groupe vraisemblablement favorisé et celle du groupe vraisemblablement défavorisé sont inversées dans une observation. Par exemple, si le taux de scolarisation est plus élevé chez les filles (le groupe vraisemblablement défavorisé) que chez les garçons (le groupe vraisemblablement favorisé), l'indice de parité est ajusté dans cette observation. L'indice de parité ajusté (IPA) est calculé comme suit : API = 2 - (valeur du groupe vraisemblablement favorisé / valeur du groupe vraisemblablement défavorisé).

Tous les indicateurs présentés dans ce chapitre suivent la méthodologie convenue à propos des objectifs de développement durable ; ils peuvent donc différer dans certains cas d'autres indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation*, notamment au sujet des sources de données démographiques (les données démographiques utilisées dans ce chapitre proviennent de la Division de la population de l'Organisation des Nations Unies).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Indicateur	Source
4.1.1	OCDE, Base de données PISA 2015
4.2.2	Collecte de données UOE de 2017
4.3.1	Deux sources différentes : PIAAC (2012 et 2015) et Enquête sur l'éducation des adultes (2016)
4.3.3	Collecte de données UOE de 2017
4.4.1	Union internationale des télécommunications (2015)
4.4.3	Indicateur A1, dans l'édition de 2018 de *Regards sur l'éducation*
4.5.3	*The Funding of School Education, OCDE*
4.5.4	Base de données statistiques de l'OCDE sur le développement international
4.5.5	Indicateur C1, dans l'édition de 2018 de *Regards sur l'éducation*
4.6.1	Base données PIAAC (2012 et 2015)

Note concernant les données d'Israël

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.

Remarques

1. Dans de nombreux pays, la grande majorité des élèves sont en filière professionnelle ou technique à un âge correspondant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (entre l'âge de 1<5 et 19 ans pour la plupart d'entre eux ; voir l'indicateur B1 pour de plus amples informations sur les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire). Il est donc possible que les taux de scolarisation soient sous-estimés dans le groupe d'âge plus étendu sur lequel porte l'indicateur 4.3.3 (les 15-24 ans).

2. Bien que garçons et filles soient aussi susceptibles d'atteindre le niveau 2 de l'échelle PISA de compétence en mathématiques, la différence en faveur des garçons se creuse aux niveaux supérieurs de compétence.

3. Comme l'indique le manuel d'enquête de l'UIT, les répondants ont répondu à la question de savoir auxquelles des activités informatiques citées ils s'étaient livrés au cours des trois derniers mois. Ils ont été invités à indiquer toutes les activités auxquelles ils s'étaient livrés. Ces activités font intervenir neuf compétences en informatique. Cet indicateur évalue dès lors le pourcentage d'individus ayant utilisé les compétences visées.

Références

Groupe de la Banque mondiale (2017), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, Banque mondiale, Washington DC, http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1. [1]

ISU (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf (consulté le 2 mai 2018). [5]

ISU (2010), *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf (consulté le 5 juin 2018). [6]

OCDE (2018), « How is the tertiary-educated population evolving? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 61, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/a17e95dc-en. [10]

OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr. [4]

OCDE (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en. [12]

OCDE (2017), « Where did equity in education improve over the past decade? », *PISA à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/33602e45-en. [8]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr. [3]

OCDE (2013), « Les établissements d'enseignement en milieu urbain: Un statut particulier? », *PISA à la loupe*, n° 28, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5k46l8w1n034-fr. [7]

OCDE (2012), « Argent rime-t-il avec bonne performance dans l'enquête PISA? », *PISA à la loupe*, n° 13, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5k9fhmg382zt-fr. [11]

UIT (2014), *Manuel sur la mesure de l'accès des ménages et des particuliers aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et de l'utilisation de ces technologies*, Union internationale des télécommunications, Genève. [9]

UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, UNESCO, Paris. [2]

UN-OHRLLS (n.d.), *About LDCs*, Bureau du Haut Représentant pour les pays les moins avancés, les pays en développement sans littoral et les petits États insulaires en développement, http://unohrlls.org/about-ldcs/ (consulté le 10 juillet 2018). [13]

Tableaux de "L'objectif de développement durable relatif à l'éducation"

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801430

	Tableau 1	**Équité de la participation à l'éducation**
	Tableau 2	**Équité de l'acquisition des compétences (mathématiques, numératie et TIC)**
WEB	**Tableau 3**	**Équité de l'acquisition des compétences (lecture et compréhension de l'écrit)**

Les données peuvent être consultées en ligne à l'adresse http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tableau 1. Équité de la participation à l'éducation

Indicateurs 4.2.2, 4.3.1 et 4.3.3, et indices relatifs de parité

		Cible 4.2 – D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire		Cible 4.3 – D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable				
		4.2.2 Taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de début de l'enseignement primaire[1] (2016)		4.3.1 Taux de participation des adultes à des activités d'éducation et de formation formelles et/ou non formelles[2] (2012/2015, 2016)			4.3.3 Taux de participation des 15-24 ans à des programmes professionnels et techniques[3] (2016)	
		%	Indice de parité entre les sexes[4]	%	(S.E.)	Indice de parité entre les sexes[4]	%	Indice de parité entre les sexes[4]
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	91	1.0	*55*	*0.7*	*1.0*	22	0.8
	Autriche	99	1.0	60	m	1.0	28	0.9
	Belgique	100	1.0	45	m	1.0	25	0.9
	Canada	93	1.0	*58*	*0.6*	*1.0*	m	m
	Chili	97	1.0	*47*	*1.9*	*0.8*	18	1.0
	République tchèque	92	1.0	46	m	0.9	25	0.8
	Danemark	98	1.0	50	*m*	1.1	13	0.7
	Estonie	91	1.0	44	m	1.3	12	0.7
	Finlande	99	1.0	54	m	1.2	22	0.9
	France[5]	100	1.0	51	m	1.1	19	0.8
	Allemagne	100	1.0	52	m	1.0	20	0.8
	Grèce	89	1.0	17	m	1.1	12	0.7
	Hongrie	91	1.0	56	m	0.9	13	0.8
	Islande	99	1.0	m	m	m	10	0.5
	Irlande[5]	98	1.0	24	m	1.0	8	0.8
	Israël[5]	97	1.0	*53*	*0.7*	*1.0*	15	1.1
	Italie	98	1.0	42	m	0.9	23	0.6
	Japon	91	m	*42*	*0.8*	*0.7*	6	0.8
	Corée	96	1.0	*50*	*0.8*	*0.8*	15	0.7
	Lettonie[5]	97	1.0	48	m	1.2	16	0.9
	Luxembourg	99	1.0	48	m	1.0	23	1.0
	Mexique	99	1.0	m	m	m	12	1.0
	Pays-Bas	99	1.0	64	m	1.0	22	0.9
	Nouvelle-Zélande	92	1.0	*67*	*0.8*	*1.0*	m	m
	Norvège	98	1.0	60	m	1.0	18	0.6
	Pologne	100	1.0	26	m	1.0	19	0.9
	Portugal	100	1.0	46	m	0.9	17	0.7
	République slovaque	82	1.0	46	m	1.0	22	0.9
	Slovénie	94	1.0	46	m	1.1	30	0.8
	Espagne	96	1.0	43	m	1.0	15	0.8
	Suède	99	1.0	64	m	1.1	12	0.8
	Suisse	99	1.0	69	m	1.0	23	0.8
	Turquie	66	1.0	*22*	*0.8*	*0.6*	26	0.9
	Royaume-Uni	100	1.0	52	m	1.1	22	0.9
	États-Unis[5]	91	1.0	*59*	*1.1*	*1.0*	m	m
	Moyenne OCDE	95	1.0	49	~	1.0	18	0.8
	Moyenne UE22	96	1.0	47	~	1.0	19	0.8
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[5]	97	1.0	m	m	m	4	1.2
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[5]	99	1.0	28	m	1.3	9	0.7
	Fédération de Russie	96	1.0	*19*	*1.5*	*1.3*	16	0.9
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	~	m	m	m

1. Pour les âges officiels de début de l'enseignement primaire, consulter le tableau X1.3 à l'annexe 1.

2. Les données de l'Évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) sont indiquées en italique et se rapportent à 2012 pour l'Australie, le Canada, la Corée, les États-Unis et la Fédération de Russie, et à 2015 pour le Chili, Israël, la Nouvelle-Zélande et la Turquie ; celles de l'Enquête sur l'éducation des adultes sont indiquées en romain et se rapportent à 2011 pour l'Irlande et à 2016 pour tous les autres pays.

3. L'indicateur 4.3.3 se rapporte à la participation à des programmes professionnels et techniques de l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire et tertiaire de cycle court (niveaux 2 à 5 de la CITE).

4. L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les femmes par rapport à la valeur pour les hommes.

5. Les données démographiques proviennent de la collecte UOE ou de la base de données d'Eurostat (et non du PNUD).

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), Eurostat (2011, 2016) et PIAAC (2012/2015). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801449

Tableau 2. Équité de l'acquisition des compétences (mathématiques, numératie et TIC)

Indicateur 4.1.1 (mathématiques), 4.4.1 et 4.6.1 (numératie) et indice associés de parité

		Cible 4.1 – D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile					Cible 4.4 – D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat						Cible 4.6 – D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter			
		4.1.1 Pourcentage de jeunes de 15 ans atteignant au moins le niveau seuil de compétence (niveau 2 dans l'enquête PISA) en mathématiques (2015)[1]					4.4.1 Pourcentage d'individus âgés de plus de 15 ans ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) **Langage de programmation** (2015)		4.4.1 Pourcentage d'individus âgés de plus de 15 ans ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) **Présentation** (2015)		4.4.1 Pourcentage d'individus âgés de plus de 15 ans ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) **Transfert de fichiers** (2015)		4.6.1 Pourcentage d'adultes (âgés de 25 à 64 ans) atteignant au moins un niveau déterminé (score de 226 points) de compétence fonctionnelle en numératie (2012/2015)[1]			
		%	(Er.-T)	Indice de parité entre les sexes[2]	Indice de parité SESC[3]	Indice de parité géographique[4]	%	Indice de parité entre les sexes[2]	%	Indice de parité entre les sexes[2]	%	Indice de parité entre les sexes[2]	%	(Er.-T)	Indice de parité entre les sexes[2]	Indice de parité du niveau de formation des parents[5]
		(1)		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)		(12)	(13)
OCDE	Australie	78	0.6	1.0	**0.7**	**0.8**	m	m	m	m	m	m	80	0.7	**0.9**	**0.8**
	Autriche	78	1.1	**0.9**	**0.7**	0.9	8	0.2	42	0.7	59	0.8	85	0.7	**1.0**	**0.9**
	Comm. française (Belgique)	80	1.0	1.0	**0.7**	**1.2**	5	0.2	33	0.8	58	0.9	m	m	m	m
	Canada	86	0.7	1.0	**0.8**	**0.9**	m	m	m	m	m	m	77	0.5	**0.9**	**0.8**
	Chili	51	1.3	**0.8**	**0.4**	**0.5**	m	m	m	m	m	m	38	2.6	**0.7**	**0.5**
	République tchèque	78	1.1	1.0	**0.6**	**0.8**	4	0.1	31	0.9	56	0.9	87	0.8	**1.0**	**0.9**
	Danemark	86	0.9	1.0	**0.8**	1.0	13	0.5	58	0.9	71	0.9	86	0.6	**1.0**	**0.9**
	Estonie	89	0.7	1.0	**0.8**	**0.9**	7	0.3	37	1.0	58	0.8	86	0.5	1.0	**0.9**
	Finlande	86	0.8	**1.1**	**0.8**	1.0	8	0.3	46	0.9	66	0.9	87	0.5	1.0	**0.9**
	France	77	0.9	1.0	**0.6**	m	5	0.3	35	0.9	62	0.9	72	0.6	**0.9**	**0.7**
	Allemagne	83	1.0	**1.0**	**0.8**	1.1	6	0.2	39	0.8	60	0.8	81	0.7	**0.9**	**0.8**
	Grèce	64	1.8	1.0	**0.6**	**0.7**	10	0.4	25	0.9	47	0.8	71	1.1	**0.9**	**0.8**
	Hongrie	72	1.2	1.0	**0.6**	**0.2**	3	0.3	25	0.9	54	0.9	m	m	m	m
	Islande	76	1.0	1.0	**0.8**	**0.9**	18	0.5	58	1.0	74	0.9	m	m	m	m
	Irlande	85	0.9	1.0	**0.8**	1.0	4	0.3	30	0.9	37	0.9	75	0.9	**0.9**	**0.8**
	Israël	68	1.4	1.0	**0.6**	1.0	m	m	m	m	m	m	68	0.8	**0.9**	**0.7**
	Italie	77	1.1	**0.9**	**0.7**	0.9	5	0.4	31	0.8	43	0.8	68	1.0	**0.9**	**0.8**
	Japon	89	0.8	1.0	**0.8**	c	m	m	m	m	m	m	92	0.6	**1.0**	**0.9**
	Corée	85	1.1	**1.1**	**0.8**	c	5	0.5	m	m	48	0.8	81	0.6	**0.9**	**0.8**
	Lettonie	79	1.0	1.0	**0.7**	**0.8**	1	0.3	24	1.2	56	0.9	m	m	m	m
	Luxembourg	74	0.7	1.0	**0.6**	m	13	0.5	63	0.9	75	0.8	m	m	m	m
	Mexique	43	1.3	**0.9**	**0.5**	**0.5**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	83	0.9	1.0	**0.8**	c	7	0.3	43	0.8	63	0.9	86	0.6	**0.9**	**0.9**
	Nouvelle-Zélande	78	1.0	1.0	**0.7**	0.8	m	m	m	m	m	m	81	0.7	**0.9**	**0.8**
	Norvège	83	0.8	**1.0**	**0.8**	0.9	10	0.5	55	0.9	61	0.9	85	0.6	**1.0**	**0.9**
	Pologne	83	1.0	1.0	**0.8**	**0.9**	2	0.2	21	0.9	43	0.8	77	0.7	1.0	**0.8**
	Portugal	76	1.0	1.0	**0.7**	**0.6**	7	0.4	35	0.9	45	0.8	m	m	m	m
	République slovaque	72	1.2	1.0	**0.6**	**0.6**	3	0.3	31	1.0	57	0.9	86	0.6	1.0	**0.9**
	Slovénie	84	0.6	1.0	**0.8**	**0.9**	4	0.3	33	1.1	49	1.0	74	0.8	1.0	**0.7**
	Espagne	78	1.0	**1.0**	**0.7**	1.0	6	0.4	39	0.9	53	0.9	69	0.7	**0.9**	**0.7**
	Suède	79	1.2	1.0	**0.7**	**0.9**	10	0.3	34	1.0	63	0.9	85	0.7	**0.9**	**0.9**
	Suisse	84	1.0	1.0	**0.8**	1.0	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	49	2.2	1.0	**0.5**	**0.3**	2	m	18	m	26	m	49	1.6	**0.7**	**0.6**
	Royaume-Uni	78	1.0	1.0	**0.8**	**1.2**	7	0.4	45	0.9	52	0.9	m	m	m	m
	Etats-Unis	71	1.4	1.0	**0.6**	**1.2**	m	m	m	m	m	m	70	0.9	**0.9**	**0.7**
	OCDE average	77	~	1.0	0.7	0.8	7	0.3	37	0.9	55	0.9	77	~	0.9	0.8
	EU22 average	79	~	1.0	0.7	0.8	6	0.3	36	0.9	56	0.9	80	~	1.0	0.8
Partenaires	Argentine[6]	44	1.7	**0.8**	**0.5**	**0.7**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	30	1.2	**0.8**	**0.3**	**0.4**	6	0.6	12	0.9	21	0.8	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	34	1.2	**0.8**	**0.3**	**0.7**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	38	1.5	**0.8**	**0.4**	1.1	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	31	1.6	1.1	**0.3**	**0.3**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	75	1.1	1.0	**0.7**	**0.8**	4	0.3	32	1.0	55	0.9	82	0.8	1.0	**0.8**
	Fédération de Russie	81	1.2	1.0	**0.8**	**0.9**	1	0.3	8	1.2	28	0.9	86	1.5	1.0	1.0
	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

1. Pour les indicateurs 4.1.1 et 4.6.1, les indices de parité sont indiqués en gras lorsque la différence entre les deux groupes à l'étude est statistiquement significative.
2. L'indice de parité entre les sexes correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les femmes par rapport à la valeur pour les hommes.
3. Par SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel. L'indice de parité SESC correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour le quartile inférieur de l'indice SESC par rapport à la valeur pour le quartile supérieur.
4. L'indice de parité géographique correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les zones rurales par rapport à la valeur pour les zones urbaines.
5. L'indice de parité du niveau de formation des parents correspond au ratio de la valeur de l'indicateur pour les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire par rapport à la valeur pour ceux dont au moins l'un des deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement.
6. Pour les résultats du PISA, la couverture est trop limitée pour garantir la comparabilité.
c : Le nombre des observations est trop limité (quand il n'es pas nul) pour garantir la fiabilité des estimations (moins de 30 élèves ou de 5 établissements disposent de données valides).

Source : PISA (2015), ITU (2015) et PIAAC (2012/2015). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801468

Chapitre

A

Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage



Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801582

Indicateur A2 Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801772

Indicateur A3 Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801962

Indicateur A4 Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802171

Indicateur A5 Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802361

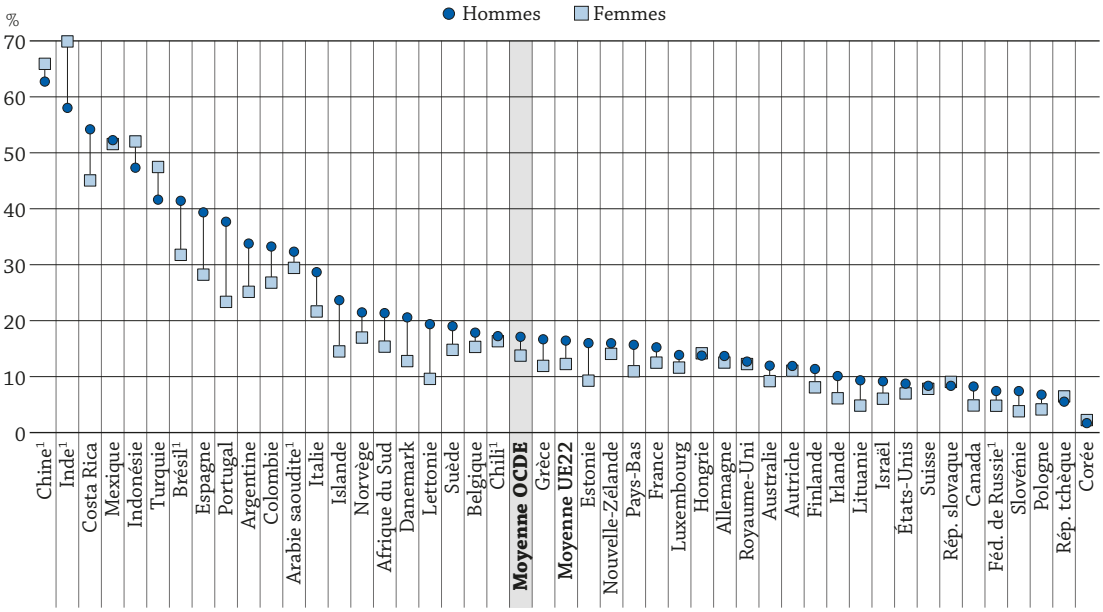
Indicateur A6 En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802608

Indicateur A7 Dans quelle mesure les adultes participent-ils équitablement à des activités de formation ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802798

QUEL EST LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE ?

- Dans la plupart des pays, moins de 20 % des jeunes adultes (les 25-34 ans) n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences entre les sexes sont ténues dans la plupart des pays, mais sont supérieures à 10 points de pourcentage en Espagne, en Inde et au Portugal. Par comparaison avec les hommes, les femmes sont moins nombreuses dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Inde, mais sont plus nombreuses en Espagne et au Portugal.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 50 % des femmes âgées de 25 à 34 ans sont diplômées de l'enseignement tertiaire, contre 38 % des hommes.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les femmes sont majoritaires dans l'effectif de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en licence ou en master, mais les hommes sont majoritaires parmi les diplômés du doctorat (ou titre équivalent) (51 %).

Graphique A1.1. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2017)



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage total d'hommes âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2018), tableau A1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801658

Contexte

Offrir à tous la possibilité de suivre un enseignement de 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. Il s'agit d'alimenter le vivier de profils hautement qualifiés pour promouvoir la croissance inclusive.

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. En ce sens, les qualifications certifient et décrivent les connaissances et les compétences que les diplômés ont acquises dans le cadre institutionnel.

Des niveaux de formation plus élevés sont associés à plusieurs retombées sociales et économiques positives pour les individus (voir les indicateurs A3, A4, A5 et A6). Les individus très instruits tendent dans l'ensemble à être plus engagés dans la vie sociale et à afficher des revenus relatifs et des taux d'emploi supérieurs. Une meilleure performance en littératie et en numératie est également en forte corrélation avec des niveaux de formation plus élevés (OCDE, 2016[1]).

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.

Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2017* (OCDE, 2017[2]), 13 % de la population totale des pays de l'OCDE est née à l'étranger. La taille et les caractéristiques des populations nées à l'étranger varient, et il important d'analyser ces éléments pour mieux comprendre la composition démographique des pays. Il est important aussi de comprendre en quoi la situation géographique des pays et leur proximité avec d'autres pays affectent les populations nées à l'étranger. Selon la base de données de l'OCDE sur la population, dans la quasi-totalité des pays européens membres de l'OCDE, la plupart des immigrés sont originaires d'Europe (OCDE, 2018[3]). Le niveau de formation des populations nées dans le pays et des populations nées à l'étranger devrait également être pris en considération lors de la conception des politiques relatives au capital humain dans ces deux groupes. Dans certains cas, des similitudes ou des différences entre les deux groupes peuvent être le signe que des programmes formels et non formels de formation pour adultes sont nécessaires (voir l'indicateur A7).

Autres faits marquants

- L'expansion de l'enseignement tertiaire a largement bénéficié aux femmes. Chez les 55-64 ans, la parité règne : le pourcentage d'hommes et de femmes diplômés de l'enseignement tertiaire est en moyenne équivalent dans les pays de l'OCDE. Chez les plus jeunes (les 25-34 ans) toutefois, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire.
- Chez les jeunes adultes, les hommes sont majoritaires dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle, mais les femmes le sont dans l'effectif diplômé de ces niveaux d'enseignement en filière générale.
- Dans les pays de l'OCDE, il n'existe pas de tendances nettes concernant le niveau de formation des populations nées dans le pays et des populations nées à l'étranger. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui sont nés à l'étranger est par exemple le plus élevé (plus de 50 %) en Australie, au Canada, en Irlande, en Israël et en Pologne. Par contraste, plus de 45 % des personnes nées à l'étranger n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Costa Rica et en Italie.

A1

Analyse

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

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la grande majorité des jeunes adultes (les 25-34 ans) sont au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2017. En quelques décennies à peine, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a perdu son statut d'ascenseur social et les connaissances et compétences associées à ce niveau d'enseignement sont devenues le bagage minimum indispensable pour vivre dans la société moderne. 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 ont de surcroît des compétences cognitives nettement inférieures aux diplômés de ce niveau d'enseignement. Les jeunes qui arrêtent leurs études avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont deux fois plus susceptibles d'être peu performants en numératie que ceux qui sont diplômés de ce niveau d'enseignement (OCDE, 2015[4]).

Le pourcentage de jeunes adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué entre 2007 et 2017. Dans les pays de l'OCDE, il a diminué, passant de 20 % en 2007 à 15 % en 2017. En dépit de ces progrès, plusieurs pays restent à la traîne et accusent des pourcentages élevés de jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur à 10 % au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Irlande, en Israël, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse, mais égal ou supérieur à 50 % en Chine, au Costa Rica, en Inde, en Indonésie et au Mexique. En Corée, 2 % seulement d'hommes et de femmes âgés de 25 à 34 ans ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage le moins élevé des pays membres et partenaires de l'OCDE pour les deux sexes (voir le tableau A1.2).

Dans la plupart des pays, on compte plus d'hommes que de femmes dans l'effectif de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences entre les sexes sont généralement plus importantes dans les pays où le pourcentage de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est élevé. La différence entre les sexes représente par exemple plus de 5 points de pourcentage dans environ un quart des pays membres et partenaires de l'OCDE, à savoir en Afrique du Sud, en Argentine, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Inde, en Islande, en Italie, en Lettonie et au Portugal. Dans tous ces pays, sauf en Estonie et en Lettonie, le pourcentage de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à la moyenne de l'OCDE (15 %). En Espagne, en Inde et au Portugal, la différence est supérieure à 10 points de pourcentage et est la plus élevée des pays membres et partenaires de l'OCDE. Le Mexique fait figure d'exception : les pourcentages de jeunes hommes et femmes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont élevés, mais du même ordre (52 %). Les pourcentages de jeunes hommes et femmes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont similaires dans d'autres pays, à savoir en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Corée, en Hongrie, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le tableau A1.2).

Niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire

En dépit de l'expansion de l'enseignement tertiaire, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste le niveau de formation le plus courant chez les 25-64 ans dans 17 pays de l'OCDE. C'est le niveau de formation le plus courant chez les 25-34 ans dans 14 pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'établit à 41 % chez les 25-34 ans. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, il ne représente pas plus de 18 % en Chine, mais atteint 76 % en Afrique du Sud (voir le tableau A1.2 et [OCDE, 2018[5]]).

Dans les pays de l'OCDE, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comporte deux grandes filières : la filière générale, qui vise souvent à préparer les élèves à poursuivre des études supérieures, et la filière professionnelle, qui vise à les préparer à entrer directement dans la vie active. Les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont dans l'ensemble plus nombreux à avoir opté pour la filière professionnelle plutôt que pour la filière générale. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des 25-34 ans sont diplômés de la filière professionnelle et 18 % de la filière générale. Le pourcentage moins élevé de diplômés en filière générale s'explique par le fait que cette filière vise souvent à préparer les jeunes à poursuivre des études supérieures, de sorte que ceux qui en sont diplômés suivent souvent une formation tertiaire. L'importance

de la filière professionnelle varie entre les pays. Dans le groupe d'âge des 25-34 ans, le pourcentage de diplômés en filière professionnelle est minime au Costa Rica (2 %) et en Israël (3 %), mais est nettement plus élevé ailleurs, comme en Allemagne et en République slovaque (50 % environ) (OCDE, 2018[5]).

Des différences entre les sexes s'observent aussi chez les 25-34 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 46 % des jeunes hommes sont au plus diplômés de l'un de ces deux niveaux, contre 37 % seulement de jeunes femmes. Chez les jeunes, le pourcentage d'hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (28 %) est supérieur au pourcentage de femmes (21 %), mais les pourcentages d'hommes (19 %) et de femmes (17 %) diplômés en filière générale sont du même ordre (voir le tableau A1.2 et [OCDE, 2018[5]]).

Encadré A1.1. Filière d'enseignement et mobilité intergénérationnelle dans le domaine de l'éducation

L'éducation est souvent considérée comme un moyen pour réduire les inégalités. Mais lorsque le niveau de formation persiste de génération en génération, l'éducation peut aussi perpétuer les inégalités. Pour faciliter l'intégration et la mobilité sociales et améliorer la situation socio-économique des individus aujourd'hui et de demain, les pays doivent offrir à tous les jeunes de bonnes chances de bénéficier d'un enseignement de qualité.

Grandir dans une famille où les parents sont peu instruits revient souvent à avoir moins de soutien financier pour poursuivre des études supérieures. La situation est pire encore si le système d'éducation ne prévoit pas de soutenir les enfants issus de milieux défavorisés. À court terme, poursuivre sa scolarité au lieu de travailler implique un manque à gagner. Dans ce cas, les jeunes issus de milieux défavorisés ne peuvent assumer le coût d'opportunité et arrêtent leurs études.

Pour examiner ces questions, cet encadré se base sur des données de l'Évaluation des compétences des adultes (voir la section « Source » en fin d'indicateur) et sur le niveau de formation des 25-64 ans par comparaison avec le niveau de formation de leurs parents (voir les sections « Définitions » et « Source » en fin d'indicateur), notamment les données désagrégées par filière (générale ou professionnelle) sur les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ces analyses complètent celles publiées sur la mobilité intergénérationnelle dans l'éducation dans des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014[6]; OCDE, 2015[7]; OCDE, 2016[1]; OCDE, 2017[8]).

L'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique, les États-Unis, l'Irlande du Nord (Royaume-Uni), l'Italie, la Suède et la Turquie sont exclus des analyses, car les données désagrégées entre les filières générale et professionnelle manquent concernant plus de 10 % des 24-35 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A1.a, disponible en ligne).

Niveau de formation des 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le graphique A1.a montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE et les économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 43 % des 25-64 ans sont nés de parents qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi ces adultes, 36 % accusent le même niveau de formation peu élevé que leurs parents et 64 % ont atteint un niveau de formation supérieur au leur. La mobilité ascendante de ces 64 % de 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se décompose comme suit : 14 % sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale ; 30 % sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ; et 20 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. En d'autres termes, dans la plupart des pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est le niveau de formation le plus courant des 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A1.a et le tableau A1.b, disponible en ligne).

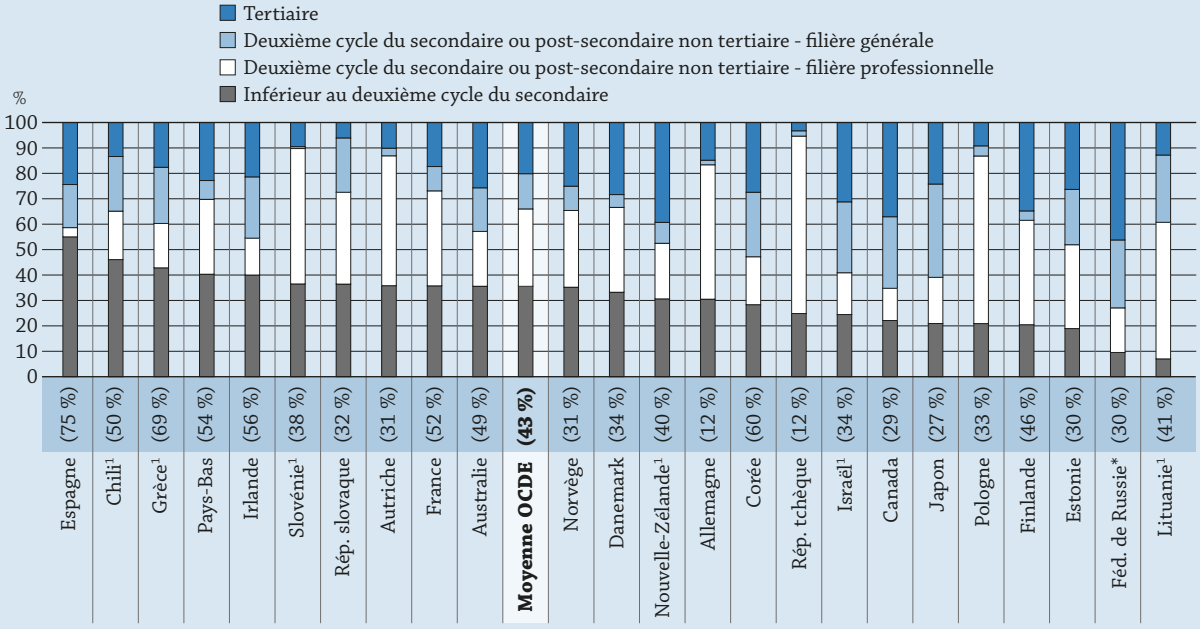
...

A1

Dans huit pays, la mobilité ascendante s'observe davantage en filière générale qu'en filière professionnelle, et les différences sont statistiquement significatives. C'est le cas au Japon où 37 % des 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale ; c'est le pourcentage le plus élevé parmi ces pays. Par contraste, dans 15 pays, la mobilité ascendante s'observe davantage en filière professionnelle qu'en filière générale. Les pourcentages les plus élevés s'observent en Pologne et en République tchèque, où plus de 65 % des 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés de la filière professionnelle (voir le graphique A1.a).

Graphique A1.a. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle du secondaire (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la part des 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les pays où plus de 10 % des 25-64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire ne peuvent être ventilés par filière (générale ou professionnelle) ont été exclus. On a redistribué les valeurs de la moyenne afin que leur somme soit égale à 100 %. Les données issues de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se rapportent à la classification CITE 97. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source ».

1. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

* 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'adultes âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2018), tableaux A1.a et A1.b, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801734

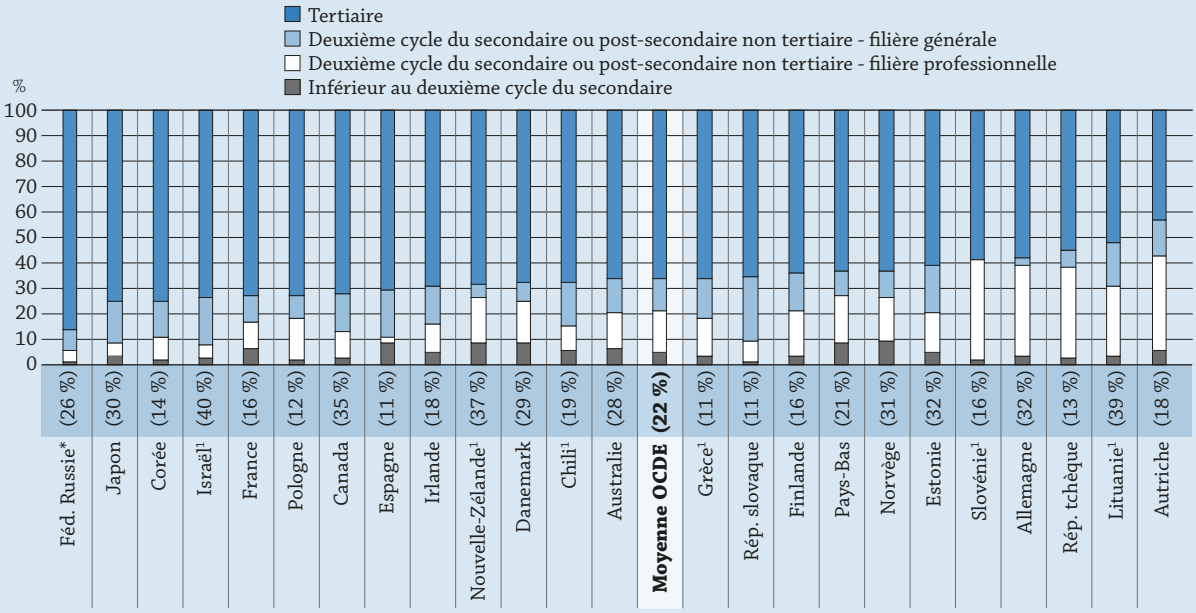
Niveau de formation des 25-64 ans dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire

En termes de niveau de formation, la composition de l'effectif de 25-64 ans dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire (22 % en moyenne) est totalement différente de celle de l'effectif de 25-64 ans dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Chez les adultes dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire, 5 % ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 13 % sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 66 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A1.b et le tableau A1.a, disponible en ligne).

...

Graphique A1.b. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans dont l'un des parents au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la part des 25-64 ans dont l'un des parents au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire. Les pays où plus de 10 % des 25-64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire ne peuvent être ventilés par filière (générale ou professionnelle) ont été exclus. On a redistribué les valeurs de la moyenne afin que leur somme soit égale à 100 %. Les données issues de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se rapportent à la classification CITE 97. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source ».

1. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

* 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'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2018), tableaux A1.a et A1.b, disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801753

La plupart des adultes dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un niveau considéré comme le seuil à atteindre pour réussir à entrer sur le marché du travail et rester employable. Les enfants dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'être diplômés de ce niveau d'enseignement et se voient offrir plus de possibilités d'atteindre le niveau de formation qu'ils souhaitent. Toutefois, cela ne signifie pas que tous les enfants dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire parviendront à égaler le niveau de formation de leurs parents. En Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Slovénie, 35 % au moins des 25-64 ans dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le graphique A1.b). L'indicateur A3 montre que les jeunes adultes diplômés en filière professionnelle dans ces quatre pays s'en sortent aussi bien, voire mieux sur le marché du travail que les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. Suivre une formation professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire peut donc être un choix délibéré et pas nécessairement un pis-aller pour les adultes qui renoncent à l'enseignement tertiaire dans certains pays.

Toutefois, dans la plupart des pays, le pourcentage de 25-64 ans diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est moins élevé chez ceux dont les parents sont très instruits que chez ceux dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences sont très marquées dans certains pays. En République slovaque, 36 % des adultes dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

...

A1

En revanche, 8 % seulement des adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire ont obtenu un diplôme de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Cela montre que dans la grande majorité des cas, des parents très instruits ouvrent la voie à un niveau de formation élevé (voir les graphiques A1.a et A1.b).

Tableaux de l'encadré A1.1

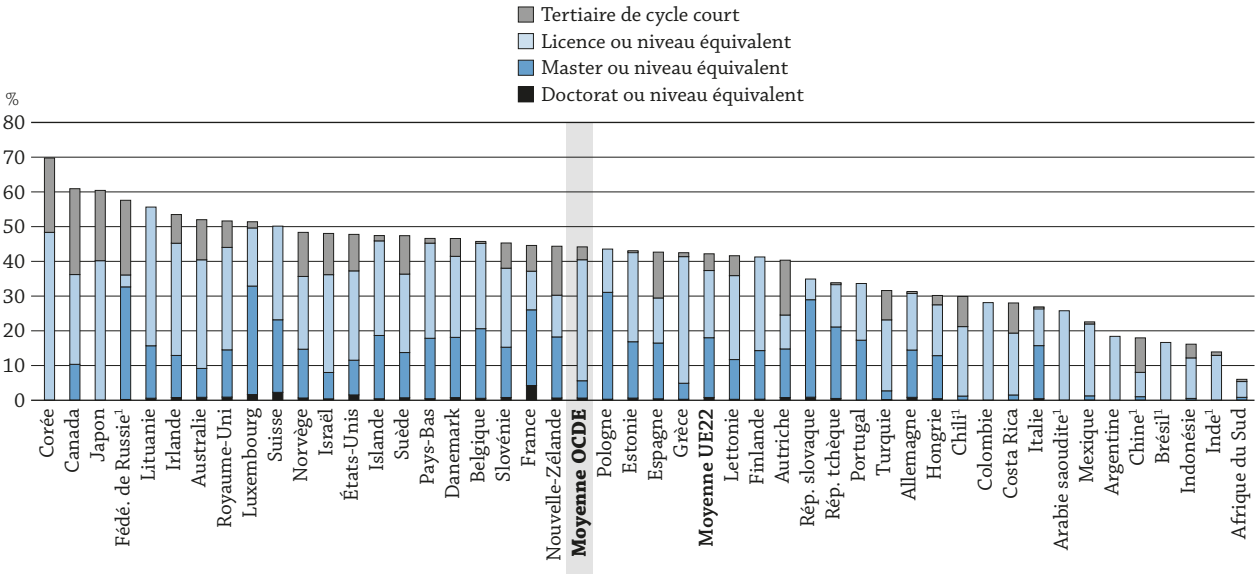
WEB	**Tableau A.1a**	**Niveau de formation des adultes, en fonction du type de filière et du niveau de formation de leurs parents (2012 or 2015)**
WEB	**Tableau A.1b**	**Niveau de formation des adultes, ventilé par type de filière et niveau de formation de leurs parents (2012 or 2015)**

Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire

L'enseignement tertiaire s'est fortement développé au cours des dernières décennies ; le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire représente désormais la plus grande proportion des diplômes chez les 25-34 ans dans de nombreux pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des adultes âgés de 25 à 64 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Fruit de l'expansion de l'enseignement tertiaire, le pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement atteint 44 % en moyenne chez les jeunes adultes (les 25-34 ans), un pourcentage nettement plus élevé que chez les 55-64 ans (27 %) (voir les tableaux A1.2 et A1.3 et [OCDE, 2018[5]]).

Le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est d'au moins 60 % au Canada et en Corée. Toutefois, il est inférieur à 15 % en Afrique du Sud et en Inde, où le pourcentage le plus élevé est celui des individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A1.2).

Graphique A1.2. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2017)



Remarque : Certaines catégories peuvent être incluses dans d'autres. Consulter le tableau A1.1 pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau A1.1 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801677

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est pour une licence (ou formation équivalente) que la plupart des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont opté. Dans certains pays tels que l'Autriche et la Chine, les diplômés à l'issue d'une formation de cycle court représentent le pourcentage le plus élevé chez les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire. En Espagne, en Fédération de Russie, en France, en Italie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, ce sont ceux qui ont opté pour un master (ou formation équivalente) qui sont proportionnellement les plus nombreux (voir le graphique A1.2).

L'expansion de l'enseignement tertiaire a largement bénéficié aux femmes. Chez les 55-64 ans, on compte en moyenne dans les pays de l'OCDE autant d'hommes que de femmes parmi les diplômés l'enseignement tertiaire (27 %). Chez les plus jeunes (les 25-34 ans), les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 50 % des femmes âgées de 25 à 34 ans sont diplômées de l'enseignement tertiaire, contre 38 % d'hommes. C'est en Arabie saoudite et en Corée que la composition de l'effectif de diplômés a le plus évolué : l'écart s'établit à 16 points de pourcentage en faveur des hommes chez les 55-64 ans, mais à 10 points de pourcentage en faveur des femmes chez les 25-34 ans. En Corée, le pourcentage de femmes diplômées de l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 14 % chez les 55-64 ans à 75 % chez les 25-34 ans ; il a augmenté aussi chez les hommes, passant de 29 % à 65 %. L'expansion de l'enseignement tertiaire est très forte chez les hommes, mais l'est encore plus chez les femmes. En Arabie saoudite, 22 % des hommes sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les deux groupes d'âge, tandis que le pourcentage de femmes a augmenté, passant de 5 % chez les 55-64 ans à 31 % chez les 25-34 ans (voir le tableau A1.2 et [OCDE, 2018[5]]).

Le défaut de parité s'inverse aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire. Les femmes sont majoritaires dans l'effectif des 25-34 ans diplômés en licence dans 30 pays de l'OCDE. Les femmes sont majoritaires dans l'effectif des 25-34 ans diplômés en master dans un nombre plus élevé de pays (33). Dans les pays dont les données sont disponibles, les femmes représentent plus de 50 % de l'effectif des diplômés du doctorat dans 11 pays seulement.

Niveau de formation des populations nées dans le pays et des populations nées à l'étranger

Le niveau de formation des populations nées dans le pays et des populations nées à l'étranger varie entre les pays de l'OCDE. Dans certains pays, on compte plus de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les personnes nées dans le pays que parmi les personnes nées à l'étranger, alors que dans d'autres pays, c'est l'inverse qui s'observe. L'âge à l'arrivée dans le pays est aussi un facteur dont l'influence varie entre les pays de l'OCDE. On compte davantage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi les personnes nées à l'étranger arrivées avant l'âge de 15 ans dans certains pays, mais parmi celles arrivées après l'âge de 15 ans dans d'autres pays. En d'autres termes, dans les pays de l'OCDE, aucune tendance nette ne se dégage de la comparaison des pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire entre les personnes nées dans le pays et les personnes nées à l'étranger.

Le seul élément un tant soit peu commun aux pays de l'OCDE réside dans le fait que les pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire chez les personnes nées dans le pays et les personnes nées à l'étranger tendent à suivre les tendances nationales générales. Au Canada par exemple, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé parmi les personnes nées dans le pays (53 %) et est encore plus élevé parmi les personnes nées à l'étranger (67 %), quel que soit leur âge d'arrivée dans le pays. En Italie, c'est l'inverse qui s'observe. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est dans l'ensemble peu élevé, qu'il s'agisse des personnes nées dans le pays (20 %) ou des personnes nées à l'étranger (14 %), quel que soit leur âge d'arrivée dans le pays (voir le graphique A1.3).

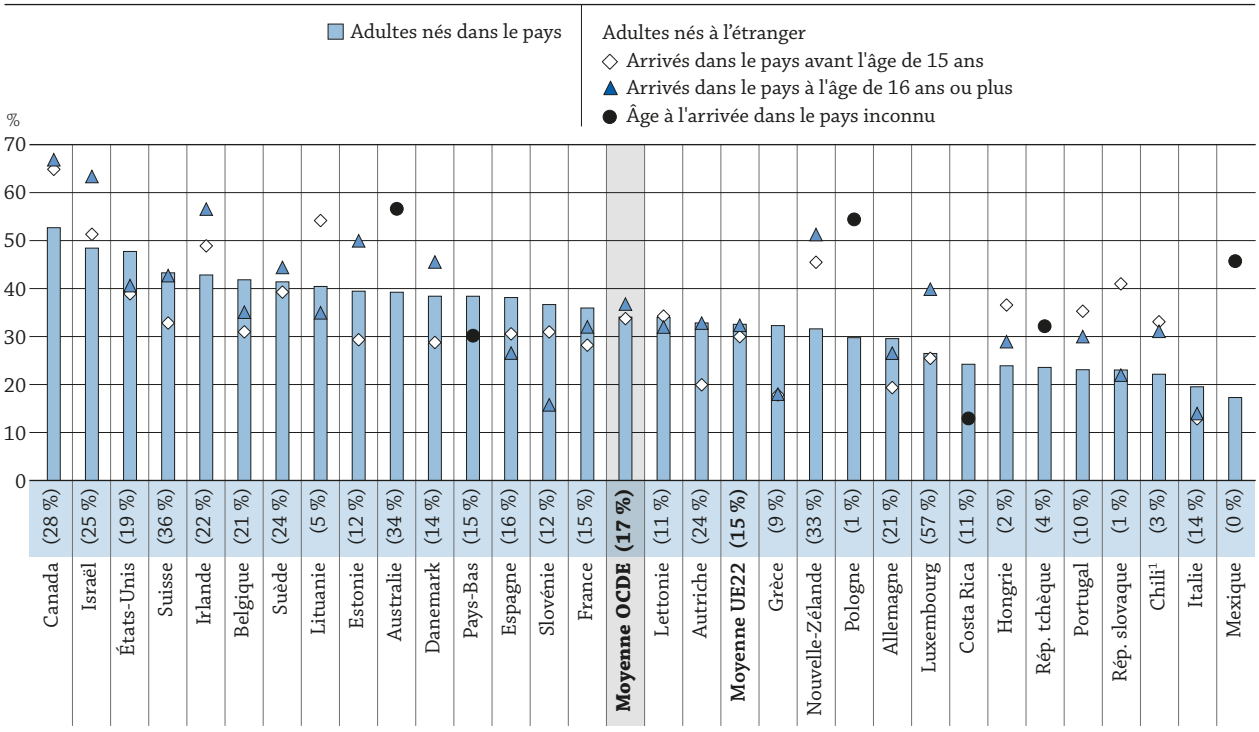
Au Danemark, en Estonie, en Lituanie et en République slovaque, la différence de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire selon que les personnes nées à l'étranger sont arrivées avant ou après l'âge de 15 ans est supérieure à 15 points de pourcentage (voir le graphique A1.3).

Il ressort du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) que le niveau de compétence en compréhension de l'écrit ne varie pas sensiblement selon que les personnes nées à l'étranger sont arrivées avant l'âge de 5 ans ou entre l'âge de 6 et 12 ans. Toutefois, les élèves arrivés après l'âge de 12 ans accusent, à année d'études égale, des résultats inférieurs à ceux arrivés avant l'âge de 12 ans (OCDE, 2015[9]). Les élèves arrivés plus âgés peuvent éprouver des difficultés à apprendre une nouvelle langue et à s'acclimater à une nouvelle culture. De plus, comme ces élèves ont déjà été scolarisés plusieurs années dans leur pays d'origine, ils peuvent avoir du mal à s'adapter à un nouveau système scolaire.

Cela explique en partie la variation du pourcentage de personnes nées à l'étranger qui sont diplômées de l'enseignement tertiaire au Danemark, en Estonie, en Lituanie et en République slovaque selon qu'elles sont arrivés avant ou après l'âge de 15 ans. Toutefois, dans certains autres pays, le pourcentage de ces mêmes personnes est plus élevé parmi celles qui sont arrivées après l'âge de 16 ans dans leur pays d'accueil (voir le graphique A1.3).

A1

Graphique A1.3. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses indique la part d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans.
1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes nés dans le pays diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2018), tableau A1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801696

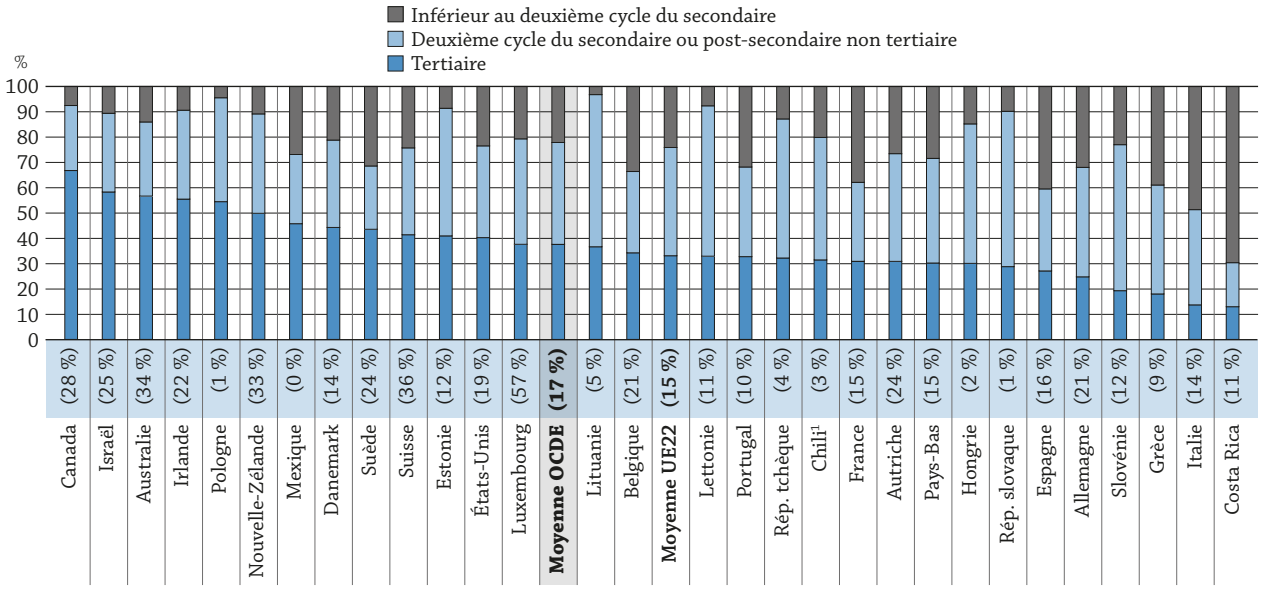
Ces différences s'expliquent par diverses raisons. Comme les diplômes de l'enseignement tertiaire sont décernés après l'âge de 16 ans, il est impossible de déterminer si les immigrés ont obtenu leur diplôme dans leur pays d'origine ou dans leur pays d'accueil, ce qui peut varier d'un pays à l'autre. Les 25-64 ans constituent un groupe assez vaste pour inclure diverses vagues d'immigration, qui se caractérisent par des profils différents en termes de démographie et de niveau de formation.

Quel que soit l'âge d'arrivée dans le pays, il est important pour les pouvoirs publics de connaître le capital humain de leur population née à l'étranger. Le graphique A1.4 montre la diversité dans les pays de l'OCDE des niveaux de formation de la population née à l'étranger. En Australie et au Canada, deux pays qui comptent environ 30 % d'adultes nés à l'étranger, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire parmi ceux qui sont nés à l'étranger est des plus élevés, plus de 50 %. Ces deux pays se distinguent aussi par un pourcentage élevé d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire : 45 % en Australie et 57 % au Canada. De plus, ces pays appliquent une politique sélective d'immigration dans le but d'attirer des éléments très instruits et très qualifiés. Par contraste, au Costa Rica (où il y a 11 % d'adultes nés à l'étranger) et en Italie (14 %), le pourcentage d'adultes nés à l'étranger qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est égal ou supérieur à 50 %. Ces deux pays accusent aussi un pourcentage peu élevé d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire : 23 % au Costa Rica et 19 % en Italie (voir le tableau A1.3).

Une caractéristique commune aux personnes nées à l'étranger est qu'ils sont moins compétents en littératie que les personnes nées dans le pays, et ce, quel que soit leur niveau de formation. Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) montrent que le score de littératie des immigrés s'établit à 248 points, alors que celui des adultes nés dans le pays s'établit à 276 points, une différence qui représente l'équivalent de quatre années d'études (OCDE et UE, 2015[10]).

Graphique A1.4. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans nés à l'étranger (2017)

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



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses indique la part d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans.
1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes nés à l'étranger diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2018), tableau A1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801715

Variation infranationale du niveau de formation

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 15 % environ des jeunes adultes (les 25-34 ans) accusent un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais ce pourcentage varie sensiblement entre les régions des pays. Dans 13 des 19 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales sur le niveau de formation, l'effectif des 25-34 ans concernés varie du simple à plus du double entre les deux entités infranationales où il est respectivement le moins et le plus élevé. Si l'effectif le plus élevé est divisé par l'effectif le moins élevé à l'échelle nationale, le ratio n'est supérieur à 6 qu'au Canada et en Fédération de Russie, deux grands pays comptant de nombreuses régions. Au Canada, le pourcentage de 25-34 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteint par exemple 41 % dans une région, contre 5 % dans une autre région. Par contraste, parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales, c'est en Irlande et en Slovénie, deux pays comptant peu de régions, que la différence est la moins marquée : 10 % dans la région où cet effectif est le plus important, contre 8 % dans la région où il est le moins important en Irlande et, respectivement, 6 % et 5 % en Slovénie (OCDE et NCES, 2018[11]).

Dans l'ensemble, le pourcentage de 25-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie moins entre les régions. Parmi les pays dont les données sont disponibles, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Suisse et la Turquie sont les seuls où le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire passe du simple à plus du double entre les deux régions où il est respectivement le moins et le plus élevé (OCDE et NCES, 2018[11]).

Le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire passe du simple à plus du double entre les deux régions où il est respectivement le moins et le plus élevé en Allemagne, au Brésil, au Canada, aux États-Unis, en Fédération de Russie et en Turquie. Par contraste, l'Irlande et la Slovénie sont une fois encore les deux pays où la variation infranationale est la plus faible (OCDE et NCES, 2018[11]).

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.

A1

Par **formations intermédiaires**, on entend au sens de la Classification internationale type de l'éducation (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 d'enseignement : les niveaux d'enseignement 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) dans l'encadré A1.1. Les niveaux de formation sont définis comme suit : les **niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspondent aux niveaux 0, 1, 2 et 3C (formations courtes) ; 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 en **filière générale** ou en **filière professionnelle** ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5A, 5B et 6. La variable Domaine d'études (B_Q01b) a été utilisée en lieu et place de la variable VET pour faire la distinction entre la filière générale (lettres et arts, langues) et la filière professionnelle (pédagogie et sciences de l'éducation ; sciences sociales ; commerce et droit ; sciences, mathématiques et informatique ; ingénierie, industries de transformation et construction ; agriculture et sciences vétérinaires ; santé et protection sociale ; et services) au niveau 4 de la CITE.

Filière professionnelle : la 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 de formation 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 du niveau 3 de la CITE 2011 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 statistiques de l'UNESCO, 2013[12]).

Les pays définissent les filières générale et professionnelle sur la base des caractéristiques des formations et des diplômes et qualifications qui y sont associés. Certains pays utilisent aussi des variables relatives au domaine d'études des élèves et à leur orientation après leurs études, car ces variables reflètent aussi la répartition des élèves entre les filières générale et professionnelle.

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, à paraître[13]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Voir la méthodologie utilisée dans l'encadré A1.1 dans la section « Méthodologie » de l'indicateur A7.

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

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 ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis. Dix-neuf pays ont soumis leurs données pour cette édition de l'indicateur A1 : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Brésil, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2). Les régions du Royaume-Uni sont basées sur la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 1 (NUTS 1).

Toutes les données de l'encadré A1.1 proviennent du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]).

Note concernant les données d'Israël

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.

Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Il convient de signaler aux lecteurs que 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 disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016 [14]).

References

Institut de statistiques de l'UNESCO (2013), *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*, UNESCO-ISU, Montreal, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf. [12]

OCDE (2018), *Base de données de l'OCDE sur la population, Immigrés par sexe et âge*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=DIOC_SEX_AGE (consulté le 16 mai 2018). [3]

OCDE (2018), *Base de données de Regards sur l'éducation – Educational attainment and labour-force status*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [5]

OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [2]

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

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [1]

OCDE (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [14]

OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en. [9]

OCDE (2015), « Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe, no 34*, No. 34, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5jrts3mv6llp-fr . [4]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [7]

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr. [6]

OCDE (à paraître), *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. [13]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [11]

OCDE et UE (2015), *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264233799-fr. [10]

Tableaux de l'indicateur A1

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801582

Tableau A1.1	**Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2017)**
Tableau A1.2	**Évolution du niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe (2007 et 2017)**
Tableau A1.3	**Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A1

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2017)

Pourcentage d'adultes 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
		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	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	0	5	a	14	a	30	5	12	26	7	1	100
	Autriche	m	1	a	14	a	50	3	15	4	12	1	100
	Belgique	3	5	a	15	a	35	2	0	22	17	1	100
	Canada	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	21	10[d]	x(10)	100
	Chili[1]	7	6	a	22	a	42	a	8	13	1[d]	x(10)	100
	République tchèque	0	0	a	6	a	70[d]	x(6)	0	6	17	1	100
	Danemark	x(2)	3[d]	a	16	c	42	0	5	21	13	1	100
	Estonie	0	1	a	11	a	40	9	6	12	20	1	100
	Finlande	x(2)	2[d]	a	9	a	43	1	12	17	15	1	100
	France	2	6	a	14	a	43	0	14	10	10	1	100
	Allemagne	x(2)	4[d]	a	10	a	46	12	1	15	12	1	100
	Grèce	1	13	0	13	0	32	9	2	26	3	1	100
	Hongrie	0	1	a	15	a	52	8	1	13	9	1	100
	Islande	x(2)	0[d]	a	23	a	27	8	3	21	17	1	100
	Irlande	0	6	a	12	a	22	14	10	25	10	1	100
	Israël	2	4	a	7	a	36	a	14	23	12	1	100
	Italie	1	5	a	33	a	41	1	0	4	14	0	100
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	49[d]	x(8)	21[d]	30[d]	x(9)	x(9)	100
	Corée	x(2)	4[d]	a	8	a	40	a	13	34[d]	x(9)	x(9)	100
	Lettonie	0	0	a	9	3	46	8	3	19	12	0	100
	Luxembourg	0	9	a	14	a	34	3	3	12	24	2	100
	Mexique	13	17	2	27	4	20	a	1	15	1	0	100
	Pays-Bas	1	6	a	15	a	41	0	2	21	13	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	21[d]	a	27	14	4	28	5	1	100
	Norvège	0	0	a	17	a	37	2	12	19	11	1	100
	Pologne	0	7	a	1	a	59	3	0	7	23	1	100
	Portugal	2	29	a	21	a	23	1	c	6	17	1	100
	République slovaque	0	0	x(2)	8	0	66	2	0	3	20	1	100
	Slovénie	0	1	a	11	a	53	a	7	7	16	4	100
	Espagne	3	8	a	31	a	23	0	11	10	15	1	100
	Suède	x(2)	3[d]	a	12	2	34	7	10	17	14	2	100
	Suisse	0	2	a	10	a	45[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	21[d]	19[d]	3[d]	100
	Turquie	5	41	a	15	a	19	a	5	12	2	0	100
	Royaume-Uni	0	2	a	17	17	19	a	10	23	12	1	100
	États-Unis	1	3	a	6	a	44[d]	x(6)	11	23	11	2	100
	Moyenne OCDE	2	6	m	14	m	39	5	7	17	12	1	100
	Moyenne UE22	1	5	m	14	m	42	4	5	14	14	1	100
Partenaires	Argentine	5	18	a	16	a	40	a	x(9)	21[d]	x(9)	x(9)	100
	Brésil[1]	17	20	a	15	a	34[d]	x(6)	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
	Chine[2]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
	Colombie	x(4)	x(4)	a	41[d]	5	31[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Costa Rica	13	29	8	7	2	16	0	6	15	2[d]	x(10)	100
	Inde[3]	46	14	a	11	a	18	0	1	10[d]	x(9)	x(9)	100
	Indonésie	17	27	a	18	a	26	0	3	8	1	0	100
	Lituanie	0	0	0	4	2	32	20	a	26	14	1	100
	Fédération de Russie[4]	x(2)	1[d]	a	5	a	20	21	25	1	26	0	100
	Arabie saoudite[5]	3	24	a	19	a	32	a	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
	Afrique du Sud	x(2)	15[d]	a	12	a	58	8	1	5	1[d]	x(10)	100
	Moyenne G20	9	13	m	16	m	33	m	9	16	8	m	100

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015.
2. Année de référence : 2010.
3. Année de référence : 2011.
4. Année de référence : 2016.
5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE / OIT / ISU (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801601

A1

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe (2007 et 2017)

Pourcentage d'adultes par niveau de formation (niveau le plus élevé atteint) parmi les adultes âgés de 25 à 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	
		2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	20[b]	12	17[b]	9	19[b]	11	45[b]	43	36[b]	32	41[b]	37	35[b]	45	46[b]	59	41[b]	52
	Autriche	11	12	16	11	14	11	59	52	52	45	55	48	30	36	32	44	31	40
	Belgique	20[b]	18	17[b]	15	18[b]	17	45[b]	42	36[b]	33	40[b]	38	36[b]	40	47[b]	51	41[b]	46
	Canada	10	8	7	5	9	7	42	40	30	26	36	33	48	52	63	70	56	61
	Chili[1]	m	17	m	16	m	17	m	55	m	52	m	53	m	28	m	31	m	30
	République tchèque	5[b]	6	6[b]	6	6[b]	6	81[b]	67	77[b]	53	79[b]	60	14[b]	27	17[b]	40	15[b]	34
	Danemark	21[b]	21	18[b]	13	19[b]	17	47[b]	41	42[b]	32	44[b]	37	32[b]	38	40[b]	55	36[b]	47
	Estonie	18	16	10	9	14	13	56	50	47	38	52	44	26	34	43	53	34	43
	Finlande	12	11	8	8	10	10	57	55	44	42	51	49	31	33	48	50	39	41
	France	18	15	16	13	17	14	45	45	38	38	41	42	37	39	46	49	41	44
	Allemagne	14[b]	14	16[b]	13	15[b]	13	64[b]	56	61[b]	55	62[b]	56	22[b]	30	23[b]	32	23[b]	31
	Grèce	29[b]	17	19[b]	12	24[b]	14	45[b]	48	50[b]	38	47[b]	43	25[b]	35	31[b]	50	28[b]	42
	Hongrie	15	14	15	14	15	14	67	62	59	50	63	56	18	25	26	36	22	30
	Islande	31	24	28	15	29	19	40	37	35	29	38	33	29	39	37	57	33	47
	Irlande	19[b]	10	13[b]	6	16[b]	8	43[b]	41	36[b]	36	40[b]	38	38[b]	49	51[b]	58	44[b]	53
	Israël	17[b]	9	12[b]	6	15[b]	8	48[b]	53	40[b]	36	44[b]	44	35[b]	38	48[b]	58	42[b]	48
	Italie	36[b]	29	28[b]	22	32[b]	25	50[b]	51	49[b]	45	49[b]	48	15[b]	20	23[b]	33	19[b]	27
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50[db]	59[d]	58[db]	62[d]	54[db]	60[d]
	Corée	3[b]	2	2[b]	2	3[b]	2	43[b]	33	40[b]	23	42[b]	28	53[b]	65	58[b]	75	55[b]	70
	Lettonie	25	19	14	10	20	15	55	51	54	36	55	44	19	30	32	54	26	42
	Luxembourg	24[b]	14	22[b]	12	23[b]	13	44[b]	39	39[b]	33	41[b]	36	32[b]	47	40[b]	55	36[b]	51
	Mexique	65	52	66	52	65	52	19	25	18	26	18	26	17	23	16	23	16	23
	Pays-Bas	19[b]	16	16[b]	11	17[b]	13	47[b]	43	45[b]	38	46[b]	40	34[b]	42	39[b]	51	37[b]	47
	Nouvelle-Zélande	23	16	18	14	21	15	m	44	m	38	m	41	m	40	m	48	m	44
	Norvège	19	21	14	17	17	19	46	37	35	28	40	32	35	42	51	55	43	48
	Pologne	9[b]	7	7[b]	4	8[b]	5	67[b]	59	57[b]	42	62[b]	51	24[b]	34	36[b]	54	30[b]	44
	Portugal	63	38	48	23	56	30	22	37	24	34	23	36	15	26	28	42	21	34
	République slovaque	6[b]	8	6[b]	9	6[b]	9	79[b]	64	74[b]	48	77[b]	56	15[b]	27	20[b]	43	17[b]	35
	Slovénie	9[b]	7	6[b]	4	8[b]	6	71[b]	60	53[b]	40	62[b]	50	20[b]	33	40[b]	56	30[b]	45
	Espagne	40	39	29	28	35	34	25	24	25	23	25	24	35	36	45	49	40	43
	Suède	10[b]	19	8[b]	15	9[b]	17	56[b]	41	46[b]	30	51[b]	36	34[b]	40	46[b]	55	40[b]	47
	Suisse	9[b]	8	12[b]	8	10[b]	8	52[b]	42	57[b]	41	55[b]	42	39[b]	49	31[b]	51	35[b]	50
	Turquie	55[b]	42	67[b]	47	61[b]	44	30[b]	27	20[b]	21	25[b]	24	16[b]	31	13[b]	32	14[b]	32
	Royaume-Uni[3]	19[b]	13	21[b]	12	20[b]	12	38[b]	38	36[b]	34	37[b]	36	43[b]	50	43[b]	54	43[b]	52
	États-Unis	15	9	11	7	13	8	49	48	44	41	47	44	36	43	45	52	40	48
	Moyenne OCDE	22	17	19	14	20	15	49	46	44	37	47	41	30	38	38	50	34	44
	Moyenne UE22	20	16	16	12	18	14	53	48	47	39	50	44	27	35	36	48	32	42
Partenaires	Argentine	m	34	m	25	m	30	m	51	m	53	m	52	m	15	m	22	m	18
	Brésil[1]	57	41	49	32	53	36	35	45	39	49	37	47	8	14	12	20	10	17
	Chine[4]	m	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18
	Colombie	m	33	m	27	m	30	m	42	m	42	m	42	m	24	m	32	m	28
	Costa Rica	62	54	56	45	59	50	15	22	16	23	16	22	23	24	28	32	25	28
	Inde[5]	m	58	m	70	m	64	m	26	m	18	m	22	m	16	m	12	m	14
	Indonésie	64[b]	48	67[b]	51	66[b]	50	29[b]	37	24[b]	31	26[b]	34	8[b]	14	9[b]	18	8[b]	16
	Lituanie	17[b]	9	12[b]	5	14[b]	7	50[b]	44	43[b]	30	47[b]	37	33[b]	46	45[b]	66	39[b]	56
	Fédération de Russie[6]	m	7	m	5	m	6	m	42	m	31	m	36	m	50	m	65	m	58
	Arabie saoudite[7]	m	32	m	29	m	31	m	46	m	40	m	43	m	22	m	31	m	26
	Afrique du Sud	m	21	m	15	m	18	m	73	m	78	m	76	m	5	m	7	m	6
	Moyenne G20	m	28	m	26	m	27	m	41	m	36	m	39	m	32	m	39	m	35

Remarque : Dans la plupart des pays, on observe une rupture des séries chronologiques (indiquée par le code « b »), les données de 2017 se rapportant à la classification CITE 2011, tandis que celles de 2007 se rapportent à la classification CITE 97. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015, et non 2017.

2. Les données relatives au niveau de formation tertiaire incluent les programmes du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2010, et non 2017.

5. Année de référence : 2011, et non 2017.

6. Année de référence : 2016, et non 2017.

7. Année de référence : 2014, et non 2017.

Source : OCDE/OIT/ISU (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801620

A1

Tableau A1.3. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)

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

		Pourcentage d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans	Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
				Adultes nés à l'étranger					Adultes nés à l'étranger					Adultes nés à l'étranger			
			Adultes nés dans le pays	Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	Total	Adultes nés dans le pays	Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	Total	Adultes nés dans le pays	Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	34	22	x(5)	x(5)	14	19	39	x(10)	x(10)	29	36	39	x(15)	x(15)	57	45
	Autriche	24	11	29	26	27	15	56	51	41	43	53	33	20	33	31	32
	Belgique	21	20	29	35	34	23	38	40	30	32	37	42	31	35	34	40
	Canada	28	9	6	8	8	9	38	29	25	26	34	53	65	67	67	57
	Chili[1]	3	36	14	21	20	35	42	53	48	48	42	22	33	31	31	22
	République tchèque	4	6	x(5)	x(5)	13	6	70	x(10)	x(10)	55	70	24	x(15)	x(15)	32	24
	Danemark	14	18	36	20	21	19	43	35	34	35	42	38	29	46	44	39
	Estonie	12	12	12	5	9	11	49	58	45	50	49	39	29	50	41	40
	Finlande	m	m	m	m	m	12	m	m	m	m	44	m	m	m	m	44
	France	15	19	27	43	38	22	45	45	25	31	43	36	28	32	31	35
	Allemagne	21	9	26	33	32	13	62	54	40	43	58	30	19	27	25	29
	Grèce	9	26	36	40	39	27	42	46	42	43	42	32	18	18	18	31
	Hongrie	2	16	19	14	15	16	60	44	57	55	60	24	37	29	30	24
	Islande	m	m	m	m	m	23	m	m	m	m	35	m	m	m	m	42
	Irlande	22	21	16	8	9	18	37	35	35	35	36	43	49	57	55	46
	Israël	25	13	9	11	11	13	38	39	26	31	36	48	51	63	58	51
	Italie	14	37	42	50	49	39	43	45	36	38	42	20	13	14	14	19
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51[d]
	Corée	m	m	m	m	m	12	m	m	m	m	40	m	m	m	m	48
	Lettonie	11	13	11	5	8	12	53	55	63	59	54	34	34	32	33	34
	Luxembourg	57	17	24	20	21	23	57	50	40	42	36	26	25	40	38	40
	Mexique	0	62	x(5)	x(5)	27	62	20	x(10)	x(10)	27	20	17	x(15)	x(15)	46	17
	Pays-Bas	15	20	x(5)	x(5)	28	22	41	x(10)	x(10)	41	41	38	x(15)	x(15)	30	37
	Nouvelle-Zélande	33	26	16	9	11	21	42	38	39	39	41	32	46	51	50	38
	Norvège	m	m	m	m	m	18	m	m	m	m	39	m	m	m	m	43
	Pologne	1	8	x(5)	x(5)	4	8	62	x(10)	x(10)	41	62	30	x(15)	x(15)	54	30
	Portugal	10	54	30	34	32	52	23	35	36	35	24	23	35	30	33	24
	République slovaque	1	9	c	13	10	9	68	54	65	61	68	23	41	22	29	23
	Slovénie	12	11	11	27	23	12	53	58	58	58	53	37	31	16	19	34
	Espagne	16	41	42	40	41	41	21	27	33	32	23	38	31	27	27	36
	Suède	24	12	19	35	31	17	46	42	21	25	41	41	39	44	44	42
	Suisse	36	5	15	26	24	12	51	52	32	34	45	43	33	43	41	43
	Turquie	m	m	m	m	m	61	m	m	m	m	19	m	m	m	m	20
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	35	m	m	m	m	46
	États-Unis	19	6	19	25	23	9	46	42	35	36	44	48	39	41	40	46
	Moyenne OCDE	17	20	22	24	22	22	46	45	39	40	43	34	34	37	38	36
	Moyenne UE22	15	19	26	26	24	20	48	46	41	43	46	33	30	32	33	34
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	39	m	m	m	m	40	m	m	m	m	21
	Brésil[1]	m	m	m	m	m	51	m	m	m	m	34	m	m	m	m	15
	Chine[2]	m	m	m	m	m	76	m	m	m	m	15	m	m	m	m	10
	Colombie	m	m	m	m	m	46	m	m	m	m	31	m	m	m	m	22
	Costa Rica	11	59	x(5)	x(5)	70	60	16	x(10)	x(10)	17	17	24	x(15)	x(15)	13	23
	Inde[3]	m	m	m	m	m	71	m	m	m	m	18	m	m	m	m	11
	Indonésie	m	m	m	m	m	62	m	m	m	m	26	m	m	m	m	12
	Lituanie	5	5	3r	3	3	7	54	43r	62	60	53	40	54r	35	37	40
	Fédération de Russie[4]	m	m	m	m	m	6	m	m	m	m	41	m	m	m	m	53
	Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	m	45	m	m	m	m	32	m	m	m	m	23
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	27	m	m	m	m	66	m	m	m	m	7
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	36	m	m	m	m	36	m	m	m	m	30

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015.
2. Année de référence : 2010.
3. Année de référence : 2011.
4. Année de référence : 2016.
5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE/OIT/ISU (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

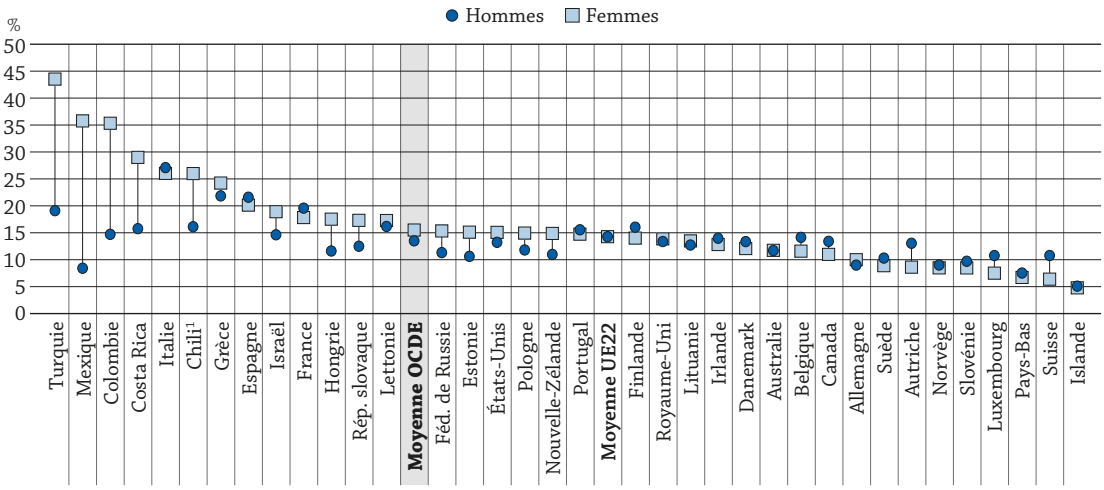
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801639

TRANSITION ENTRE LES ÉTUDES ET LA VIE ACTIVE : OÙ EN SONT LES JEUNES D'AUJOURD'HUI ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 6 % des individus âgés de 15 à 19 ans sont sans emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation (*neither employed nor in education or training*, NEET). Le pourcentage d'individus dans cette situation augmente avec l'âge et atteint 16 % chez les 20-24 ans et 18 % chez les 25-29 ans.
- Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage de NEET inactifs est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans le groupe d'âge des 18-24 ans : plus de 65 % de femmes sont inactives, contre moins de 50 % d'hommes.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % d'individus nés à l'étranger, contre 13 % d'individus nés dans le pays, sont des NEET chez les 15-29 ans.

Graphique A2.1. Pourcentage de NEET parmi les 18-24 ans, selon le sexe (2017)



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 2017. Consulter le tableau A2.1 pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage total de femmes NEET âgées de 18 à 24 ans.

Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801848

Contexte

La longueur et la qualité de l'instruction ont un impact sur la transition des individus 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 ils peuvent améliorer leurs compétences en attendant que la situation sur le marché du travail s'améliore.

Pour améliorer la transition entre l'école et la vie active, quelle que soit la conjoncture économique, les systèmes d'éducation doivent transmettre aux individus les compétences exigées sur le marché du travail. En temps de récession, l'investissement public dans l'éducation peut être un moyen sensé de lutter contre le chômage tout en produisant les compétences requises en vue de la reprise économique.

De plus, les investissements publics peuvent cibler des employeurs potentiels pour les encourager à recruter de jeunes adultes.

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

Les jeunes immigrés constituent un groupe particulièrement à risque. Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2017* (OCDE, 2017[1]), 13 % de la population des pays de l'OCDE est née à l'étranger. Certains des immigrés continuent de pâtir des conséquences de la crise économique. En Europe par exemple, où la reprise a été plus lente après la crise, le chômage a augmenté chez les jeunes immigrés depuis 2007.

Autres faits marquants

- Les taux de scolarisation ne sont pas nécessairement plus élevés lorsque la scolarité obligatoire prend fin à un âge plus avancé. Au Chili par exemple, le pourcentage de 15-19 ans scolarisés est inférieur à la moyenne de l'OCDE, alors que la scolarité obligatoire prend fin à l'âge de 18 ans, l'un des âges les plus élevés des pays de l'OCDE.
- Dans plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales sur la transition entre l'école et le monde du travail, l'effectif des NEET âgés de 25 à 34 ans varie du simple au double, voire à plus du double entre les deux entités infranationales où il est respectivement le moins et le plus élevé.
- Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, 53 % des 18-24 ans sont scolarisés et 17 % d'entre eux concilient études et emploi.

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 (*neither employed nor in education or training*, NEET). 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 individus âgés de 18 à 24 ans, car la scolarité obligatoire n'influe pas sur le pourcentage de chômeurs ou d'inactifs dans ce groupe d'âge, où il est fréquent de continuer des études après la scolarité obligatoire.

A2

Analyse

Hommes et femmes NEET chez les 18-24 ans

En moyenne, dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, 53 % des 18-24 ans sont scolarisés. La plupart d'entre eux font uniquement des études, mais 17 % d'entre eux concilient études et emploi. Ce pourcentage varie entre les pays : il est inférieur à 3 % en Hongrie, en Italie et en République slovaque, mais supérieur à 35 % en Islande et aux Pays-Bas (voir le tableau A2.1).

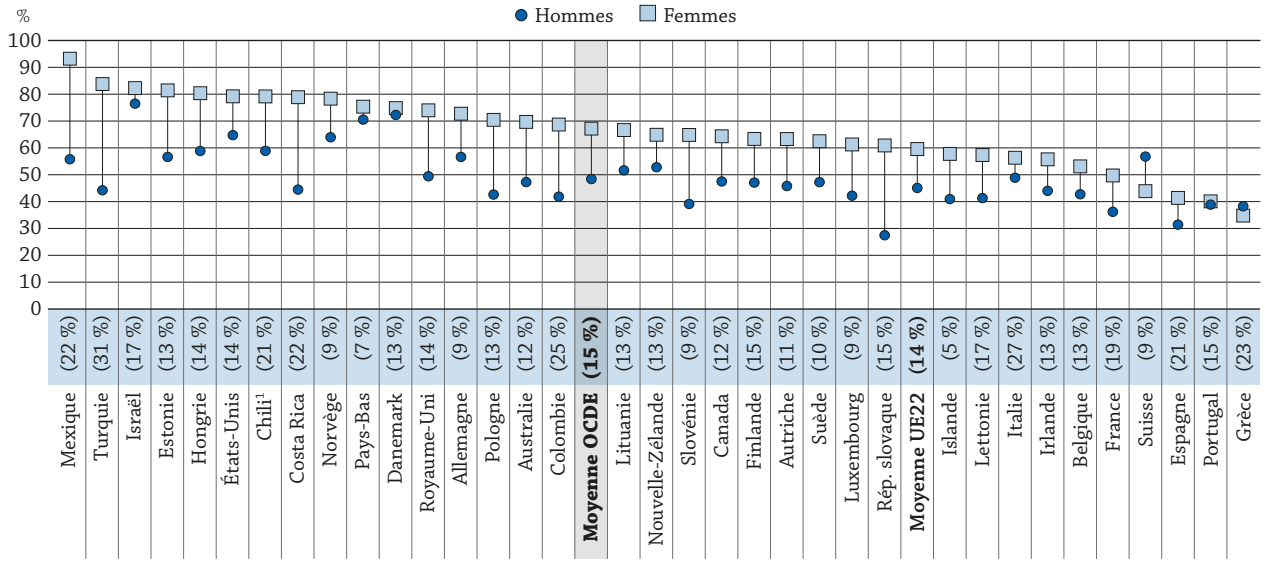
La transition entre l'école et le monde du travail est un moment éprouvant pour de nombreux jeunes. Les périodes de chômage, la précarité résultant des emplois mal rémunérés ou des contrats de courte durée et les aléas du début de l'autonomie sont autant de difficultés que les jeunes rencontrent souvent.

Parmi les 18-24 ans qui ne sont plus scolarisés (47 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE), la plupart travaillent, mais le pourcentage de NEET reste élevé. On compte chez les 18-24 ans 33 % d'actifs occupés non scolarisés et 14 % de NEET (voir le tableau A2.1).

Les pourcentages de NEET ne varient guère entre les sexes dans l'ensemble. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence entre hommes et femmes est de l'ordre de 2 points de pourcentage, mais elle varie sensiblement entre les pays. Au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie, le pourcentage de NEET est élevé et est systématiquement plus élevé chez les femmes que chez les hommes, dans une mesure qui représente au moins 10 points de pourcentage. Par contraste, en Autriche et en Suisse, le pourcentage de NEET chez les 18-24 ans est peu élevé, et est inférieur de 5 points de pourcentage environ chez les femmes (voir le graphique A2.1).

Les différences entre les sexes sont plus importantes chez les NEET inactifs que dans l'effectif total de NEET, et les tendances sont similaires dans les pays. Le graphique A2.2 montre que dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage de NEET inactifs est plus élevé chez les femmes que chez les hommes. En moyenne, plus de 65 % des femmes NEET sont inactives, contre moins de 50 % d'hommes (voir le graphique A2.2).

Graphique A2.2. Pourcentage d'inactifs parmi les NEET âgés de 18 à 24 ans, selon le sexe (2017)



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*). Le pourcentage entre parenthèses indique la part des NEET parmi les 18-24 ans.

1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau A2.1 pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inactives parmi les femmes NEET âgées de 18 à 24 ans.

Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801867

En Espagne, en Grèce et au Portugal, le pourcentage de NEET inactifs est peu élevé chez les hommes et chez les femmes. En d'autres termes, la plupart des NEET recherchent activement un emploi et relèvent de la catégorie des NEET chômeurs. Par contraste, au Mexique et en Turquie, quelque 90 % des femmes NEET sont inactives,

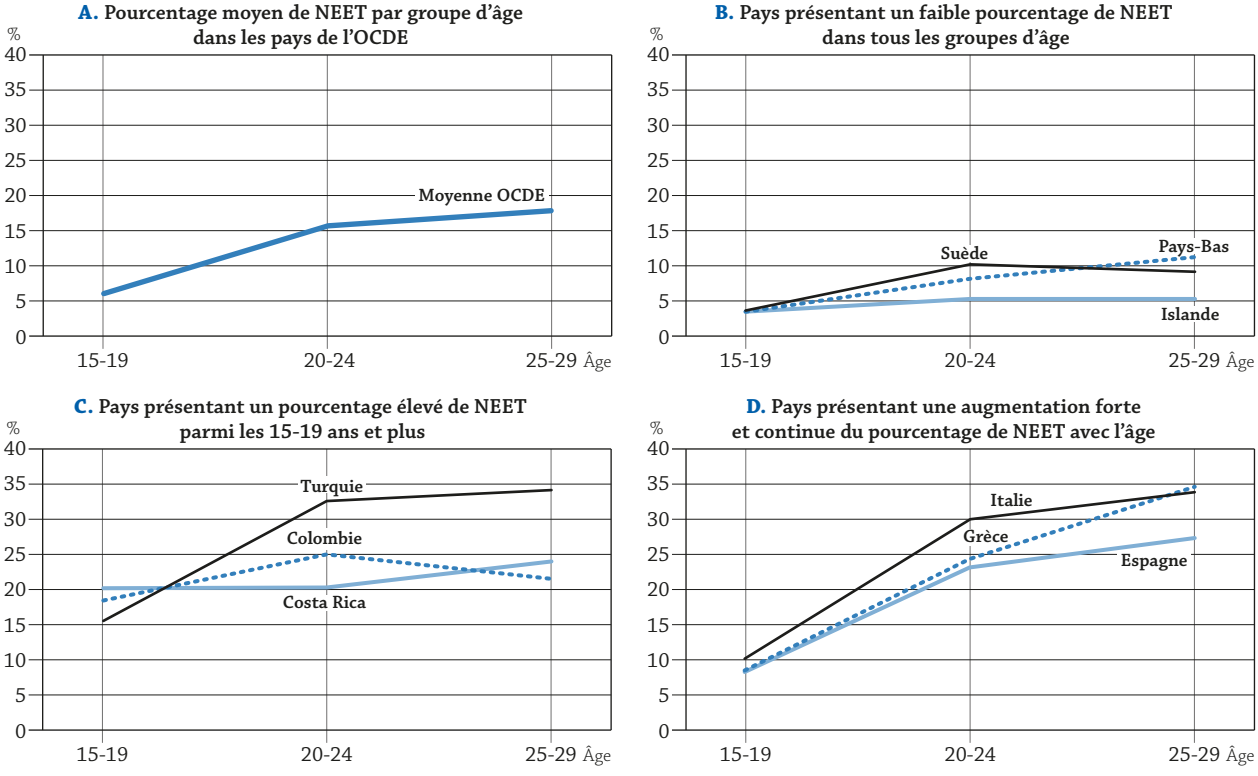
le pourcentage le plus élevé de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans ces deux pays, les NEET inactifs sont nettement moins nombreux chez les hommes, de sorte que la composition de l'effectif de NEET varie fortement entre les sexes. Le pourcentage de NEET inactifs varie fortement aussi au Costa Rica et en République slovaque, où la différence entre les sexes est supérieure à 30 points de pourcentage. Les raisons qui expliquent ces grandes différences sont diverses, mais l'une d'entre elles réside dans le fait que les femmes restent largement responsables de la tenue du ménage et peuvent décider d'arrêter de travailler pour s'occuper de leurs enfants. Les femmes sont dès lors surreprésentées parmi les inactifs. Le fait que le pourcentage de NEET âgés de 18 à 24 ans est supérieur de 7 points de pourcentage au Costa Rica par rapport à la République slovaque mérite aussi d'être souligné (voir le graphique A2.2 et le tableau A2.1).

Transition entre l'école et le monde du travail par groupe d'âge

La période entre l'âge de 15 et 29 ans est relativement longue, et de nombreux changements sont associés à l'adolescence et au début de l'âge adulte. Scinder cette période pour examiner ce qu'il se passe dans des groupes d'âge plus limités permet de mieux cerner les situations différentes de cette population. Dans la plupart des pays, l'âge de 15 à 19 ans recouvre la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la transition vers la vie active ou l'enseignement tertiaire. Les âges de 20 à 24 ans et de 25 à 29 ans sont ceux d'une plus grande autonomie financière, lorsque la plupart des individus finissent leurs études et entrent dans la vie active. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la moitié environ des 20-24 ans ne sont plus scolarisés et travaillent. Ce pourcentage atteint plus de 65 % chez les 25-29 ans (voir le tableau A2.2 et [OCDE, 2018[2]]).

Ceux qui finissent leurs études ne trouvent pas tous du travail. Et quand ils en trouvent, ce sont souvent des contrats temporaires ou des emplois mal rémunérés, car ils n'ont pas d'expérience. Cette transition éprouvante vers le monde du travail se reflète aussi dans le pourcentage élevé de NEET. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on compte 16 % de NEET chez les 20-24 ans, et ce pourcentage augmente pour atteindre 18 % chez les 25-29 ans (voir le graphique A2.3).

Graphique A2.3. Pourcentage de NEET dans une sélection de pays, selon le groupe d'âge (2017)



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*).
Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933801886

A2

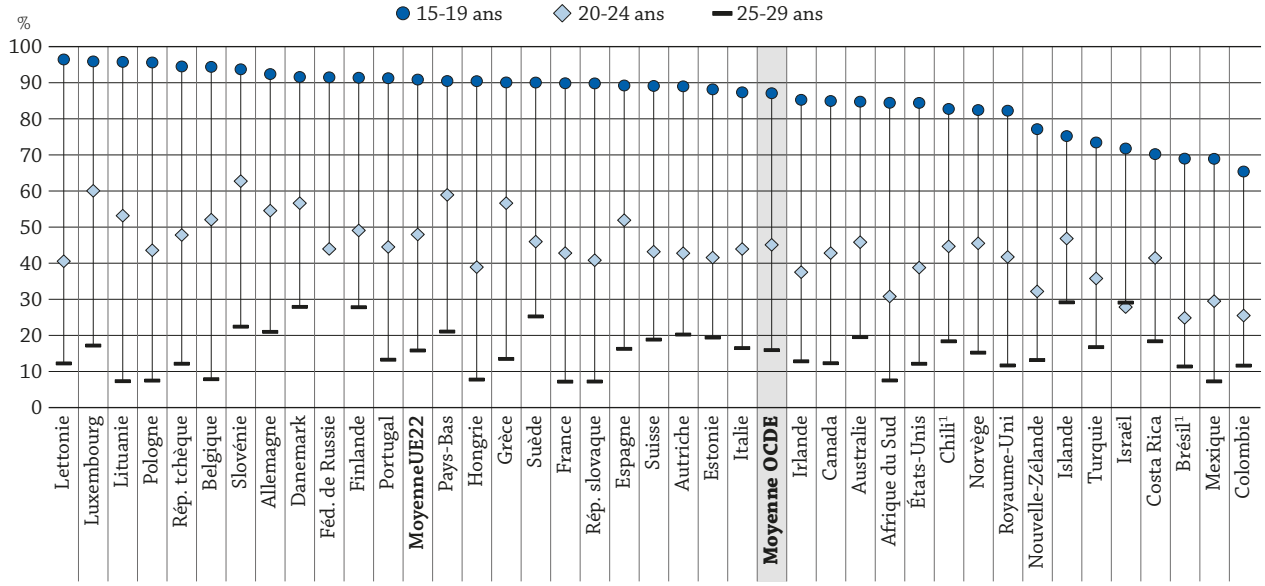
Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, la transition entre l'école et le monde du travail est diversifiée. Le graphique A2.3 montre quelques tendances qui s'observent dans certains pays. En Colombie, au Costa Rica et en Turquie, le pourcentage de NEET est élevé dans l'ensemble, mais il l'est particulièrement chez les 15-19 ans : plus de 15 % d'entre eux sont NEET, un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (6 % environ). À cet âge, ne plus être scolarisé équivaut à être au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais il est vraisemblable qu'une partie de ce groupe n'est même pas diplômée de ce niveau (voir l'indicateur A1). Dans ces pays, il semble qu'un certain nombre de jeunes adultes ne profitent pas des occasions qui s'offrent à eux et ne bénéficient donc pas des retombées positives du fait de poursuivre des études (voir le graphique A2.3).

L'Espagne, la Grèce et l'Italie ont été frappées de plein fouet par la dernière crise économique, ce que montre bien le pourcentage élevé de NEET. Dans ces pays, le pourcentage de NEET est légèrement supérieur à la moyenne parmi les 15-19 ans, mais il augmente fortement avec l'âge. En Grèce, le pourcentage de NEET est inférieur à 10 % chez les 15-19 ans, mais atteint 35 % chez les 25-29 ans, le pourcentage le plus élevé de tous les pays de l'OCDE. En Espagne et en Grèce, le pourcentage élevé de NEET chez les 25-29 ans s'explique surtout par le taux élevé de chômage et par la difficulté de trouver du travail plutôt que par une grande propension à l'inactivité. En Italie, l'inactivité et le chômage sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE chez les 25-29 ans (voir le graphique A2.3 et [OCDE, 2018[2]]).

Par contraste, en Islande, aux Pays-Bas et en Suède, le pourcentage de NEET est peu élevé dans tous les groupes d'âge. C'est particulièrement vrai en Islande, où le pourcentage de NEET est de l'ordre de 5 % dans tous les groupes d'âge. Il est intéressant de constater que le pourcentage peu élevé de NEET n'est pas lié au fait que le taux d'emploi est supérieur à la moyenne, mais au fait que le taux de scolarisation est supérieur à la moyenne chez les 25-29 ans. Des constats similaires s'appliquent aux Pays-Bas et à la Suède, où les adultes semblent rester scolarisés plus longtemps (voir le graphiques A2.3 et A2.4 et [OCDE, 2018[2]]).

La comparaison des données sur l'âge de la fin de la scolarité obligatoire et le taux de scolarisation des 15-19 ans entre les pays montre qu'il n'y a pas de lien direct entre les deux variables. En Slovénie par exemple, le taux de scolarisation s'établit à 94 % chez les 15-19 ans, en dépit du fait que la scolarité obligatoire prend fin à l'âge de 14 ans, le plus jeune âge de tous les pays de l'OCDE (voir l'annexe 1). Par contraste, le Chili est l'un des pays de l'OCDE où la scolarité obligatoire prend fin le plus tardivement (à l'âge de 18 ans), mais le taux de scolarisation atteint 83 % chez les 15-19 ans, ce qui donne à penser que l'abandon scolaire est un phénomène répandu (voir le graphique A2.4).

Graphique A2.4. **Pourcentage d'individus scolarisés, selon le groupe d'âge (2017)**



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau A2.1 pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 15-19 ans scolarisés.

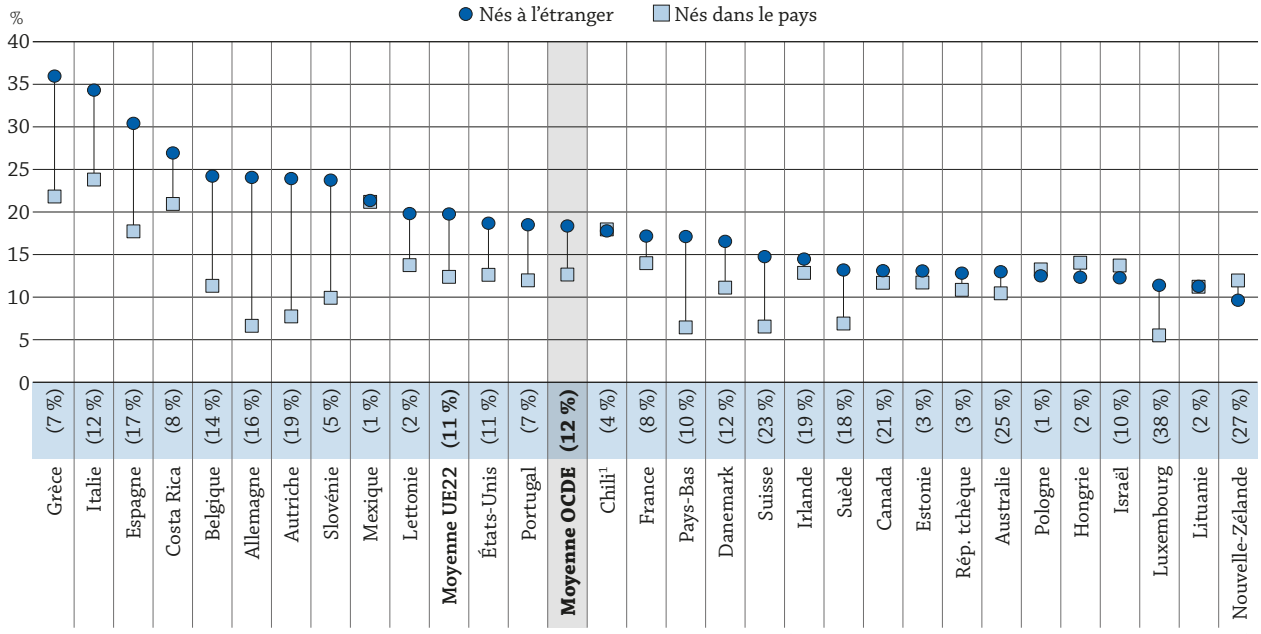
Source : OCDE (2018), Base de données de *Regards sur l'éducation* http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801905

NEET nés à l'étranger et nés dans le pays

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de NEET est plus élevé chez les individus nés à l'étranger que chez les individus nés dans le pays au sein du groupe d'âge des 15-29 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les NEET sont 18 % chez les individus nés à l'étranger, mais 13 % chez les individus nés dans le pays au sein du groupe d'âge des 15-29 ans. Les différences sont les plus importantes en Allemagne et en Autriche, où l'on compte de l'ordre de 25 % de NEET chez les individus nés à l'étranger, mais moins de 10 % de NEET chez les individus nés dans le pays au sein de ce groupe d'âge. Par contraste, dans un tiers environ des pays, la différence entre les deux catégories représente moins de 3 points de pourcentage. Ainsi, la différence est ténue entre les deux catégories en Nouvelle-Zélande, où le pourcentage d'individus nés à l'étranger est des plus élevés dans le groupe d'âge des 15-29 ans (27 %), mais où le pourcentage de NEET parmi eux (10 %) est l'un des moins élevés des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Ce pourcentage peu élevé de NEET chez les individus de 15 a 29 ans nés à l'etranger en Nouvelle-Zélande peut s'expliquer par le système d'immigration à points, qui accorde la priorité aux immigrants plus qualifiés et accroît la sélectivité de la migration (voir le graphique A2.5 et [OCDE, 2017[1]]).

Graphique A2.5. Pourcentage de NEET parmi les 15-29 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) (2017)



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*). Le pourcentage entre parenthèses indique la part de 15-29 ans nés à l'étranger.

1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET nés à l'étranger parmi les 15-29 ans.

Source : OCDE (2018), tableau A2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801924

En Espagne, en Grèce et en Italie, un individu né à l'étranger sur trois environ est NEET dans le groupe d'âge des 15-29 ans. Dans ces pays, le pourcentage de NEET parmi les individus nés dans le pays et âgés de 15 à 29 ans est élevé aussi, mais nettement moins que parmi les individus nés à l'étranger. En Grèce, le pourcentage de NEET chez les individus nés à l'étranger et âgés de 15 à 29 ans (plus de 35 %) est le plus élevé des pays de l'OCDE. Il est possible toutefois que ce phénomène touche moins d'individus qu'en Espagne et en Italie, puisque 7 % seulement des 15-29 ans sont nés à l'étranger, contre 12 % en Italie et 17 % en Espagne (voir le graphique A2.5).

Variation infranationale du pourcentage de NEET chez les jeunes

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 47 % des 15-29 ans sont scolarisés, 39 % travaillent et ne sont plus scolarisés et 13 % sont NEET ; ces pourcentages varient toutefois sensiblement à l'échelle infranationale (voir le tableau A2.2 et [OCDE et NCES, 2018[3]]).

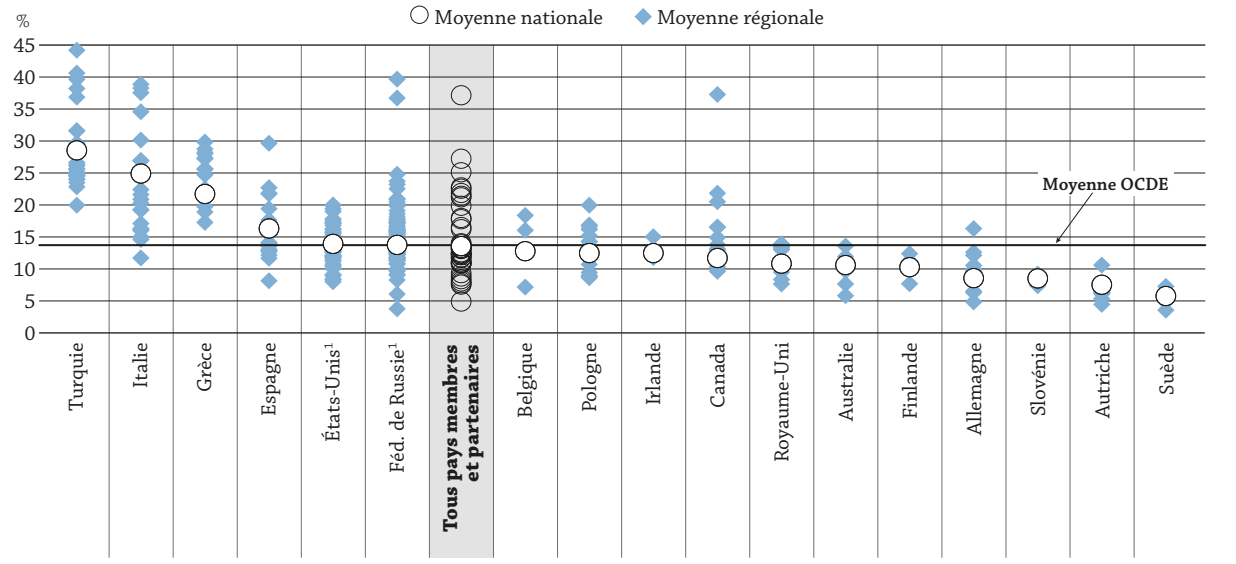
A2

Dans 10 des 17 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales sur la transition entre l'école et le monde du travail et le niveau de formation, le pourcentage de NEET dans le groupe d'âge des 15-29 ans varie du simple au double, voire à plus du double entre les deux entités infranationales où il est respectivement le moins et le plus élevé. Si l'effectif le plus élevé est divisé par l'effectif le moins élevé au sein des pays, le ratio n'est égal ou supérieur à 3 qu'au Canada, en Espagne, en Fédération de Russie et en Italie. Par contraste, parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont fourni des données infranationales, c'est en Irlande et en Slovénie que la différence est la moins marquée. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces pays ne comptent que deux entités infranationales (voir le graphique A2.6).

De nombreux pays repris dans le graphique A2.6 comptent une ou plusieurs régions où le pourcentage de NEET est particulièrement élevé par rapport à la moyenne nationale. C'est surtout frappant au Canada et en Fédération de Russie (deux grands pays comptant de nombreuses entités infranationales), mais ce constat vaut aussi pour l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, la Fédération de Russie, l'Italie, la Pologne et la Turquie (voir le graphique A2.6).

Dans l'ensemble, le pourcentage varie peu en Belgique, en Finlande, en Irlande et en Slovénie, mais ces pays comptent au plus cinq entités infranationales (nettement moins que la Fédération de Russie qui en compte 85) (voir le graphique A2.6).

Graphique A2.6. Pourcentage de NEET parmi les 15-29 ans, par région infranationale (2017)



Remarque : La moyenne nationale correspond à la moyenne pondérée des régions et peut varier par rapport à la moyenne nationale indiquée dans le tableau A2.2, les sources de données pouvant être différentes. La catégorie « Tous pays membres et partenaires de l'OCDE confondus » se réfère aux moyennes nationales présentées dans le tableau A2.2. 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. Année de référence : 2016.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET parmi les 15-29 ans (moyenne nationale).

Source : OCDE / NCES (2018), Supplément infranational de *Regards sur l'éducation*, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801943

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 4 semaines précédant l'enquête.

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

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

Méthodologie

Les données 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.

Voir l'indicateur A1 pour des informations sur la méthodologie concernant les variations infranationales.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[4]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis. Dix-sept pays ont soumis leurs données pour cette édition de l'indicateur A2 : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2). Les régions du Royaume-Uni sont basées sur la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 1 (NUTS 1).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

OCDE (2018), *Base de données de Regards sur l'éducation – Transition entre l'école et le monde du travail*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. [2]

OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [1]

OCDE (à paraître), *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. [4]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [3]

Tableaux de l'indicateur A2

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801772

Tableau A2.1	**Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2017)**
Tableau A2.2	**Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le groupe d'âge (2007 et 2017)**
Tableau A2.3	**Pourcentage de NEET parmi les 15-29 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A2

Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2017)

		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	Australie	5.7	26.1	31.8	3.0	16.8	51.6	36.7	4.9	6.8	11.7	48.4	100
	Autriche	7.7	14.1	21.8	1.6	28.3	51.7	37.4	5.1	5.7	10.8	48.3	100
	Belgique	0.2	3.6	3.8	0.9	57.0	61.7	25.3	6.8	6.1	12.9	38.3	100
	Canada	x(2)	23.4[d]	23.4	2.7	24.2	50.2	37.5	5.5	6.7	12.2	49.8	100
	Chili[1]	x(2)	9.3[d]	9.3	2.8	38.2	50.3	28.6	6.0	15.1	21.1	49.7	100
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	x(2)	34.3[d]	34.3	4.3	24.2	62.7	24.6	3.4	9.3	12.7	37.3	100
	Estonie	c	18.1	18.1	2.9	28.6	49.6	37.6	3.7	9.1	12.8	50.4	100
	Finlande	x(2)	19.7[d]	19.7	6.1	30.8	56.6	28.4	6.8	8.2	15.0	43.4	100
	France	6.4	4.3	10.7	0.8	42.1	53.5	27.8	10.7	8.0	18.7	46.5	100
	Allemagne	16.0	14.2	30.1	1.1	31.2	62.5	28.0	3.3	6.1	9.5	37.5	100
	Grèce	a	4.7	4.7	2.6	54.6	61.8	15.2	14.6	8.4	23.0	38.2	100
	Hongrie	a	2.8	2.8	0.2	46.3	49.3	36.2	4.1	10.3	14.5	50.7	100
	Islande	a	38.8	38.8	3.2	11.6	53.6	41.5	2.5	2.4	4.9	46.4	100
	Irlande	a	17.1	17.1	1.3	31.1	49.6	37.0	6.8	6.6	13.4	50.4	100
	Israël	x(2)	10.7[d]	10.7	0.7	18.2	29.6	53.6	3.4	13.3	16.7	70.4	100
	Italie	a	2.3	2.3	0.7	50.1	53.1	20.4	12.6	13.9	26.6	46.9	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	12.6	12.6	0.6	39.4	52.6	30.7	8.5	8.3	16.7	47.4	100
	Luxembourg	a	10.2	10.9	1.3	53.3	65.5	25.4	4.6	4.6	9.1	34.5	100
	Mexique	a	9.6	9.6	0.7	26.5	36.8	41.0	3.1	19.1	22.1	63.2	100
	Pays-Bas	x(2)	40.2[d]	40.2	3.4	22.1	65.7	27.2	1.9	5.2	7.1	34.3	100
	Nouvelle-Zélande	a	20.1	20.1	1.8	15.2	37.1	50.0	5.2	7.6	12.9	62.9	100
	Norvège	0.5	19.6	20.2	3.0	27.1	50.3	40.9	2.6	6.2	8.8	49.7	100
	Pologne	a	8.9	8.9	1.4	45.4	55.6	31.0	5.6	7.7	13.3	44.4	100
	Portugal	a	5.3	5.3	2.8	46.3	54.4	30.4	9.2	6.0	15.2	45.6	100
	République slovaque	0.2	2.7	2.9	0.2	47.9	51.0	34.2	8.0	6.9	14.8	49.0	100
	Slovénie	x(2)	21.2[d]	21.2	1.2	46.9	69.2	21.6	4.6	4.6	9.1	30.8	100
	Espagne	x(2)	6.7[d]	6.7	4.9	48.0	59.6	19.5	13.4	7.5	20.9	40.4	100
	Suède	a	16.3	16.3	6.8	30.2	53.3	37.1	4.4	5.2	9.6	46.7	100
	Suisse	16.9	16.1	33.1	2.2	17.6	52.8	38.6	4.1	4.5	8.6	47.2	100
	Turquie	a	13.7	13.7	4.6	22.5	40.7	28.2	8.9	22.3	31.1	59.3	100
	Royaume-Uni	4.6	13.7	18.3	1.9	22.8	43.0	43.4	5.2	8.4	13.6	57.0	100
	États-Unis	x(2)	20.7[d]	20.7	1.4	24.8	47.0	38.9	3.9	10.2	14.1	53.0	100
	Moyenne OCDE	m	15.0	16.9	2.3	33.4	52.6	32.9	6.0	8.4	14.5	47.4	100
	Moyenne UE22	m	13.0	14.7	2.2	39.4	56.3	29.4	6.8	7.4	14.3	43.7	100
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
	Colombie	a	11.1	11.1	3.2	16.7	30.9	43.8	9.8	15.4	25.3	69.1	100
	Costa Rica	a	16.3	16.3	4.9	24.8	46.0	31.9	7.5	14.5	22.0	54.0	100
	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
	Lituanie	a	15.9	15.9	1.5	45.7	63.1	23.8	5.3	7.8	13.1	36.9	100
	Fédération de Russie	m	6.6	6.6	c	44.4	52.8	33.9	5.7	7.6	13.3	47.2	100
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	a	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 NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Voir 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 : 2015.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801791

Tableau A2.2. Évolution du pourcentage de jeunes adultes scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le groupe d'âge (2007 et 2017)

		20-24 ans						15-29 ans					
		2007			2017			2007			2017		
			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	Australie	39.1[b]	50.1[b]	10.7[b]	45.8	42.6	11.5	45.4[b]	44.1[b]	10.5[b]	48.1	41.0	10.9
	Autriche	33.5	54.7	11.8	42.8	45.4	11.8	43.6	45.1	11.3	47.2	42.0	10.8
	Belgique	39.2[b]	45.3[b]	15.5[b]	51.8	33.0	15.2	45.4[b]	41.9[b]	12.7[b]	48.8	37.9	13.2
	Canada	38.4	47.8	13.8	42.8	44.0	13.2	43.7	44.3	12.1	44.0	43.8	12.2
	Chili[1]	m	m	m	44.7	34.6	20.7	m	m	m	48.5	33.5	18.0
	République tchèque	42.1[b]	46.9[b]	11.0[b]	47.8	41.7	10.5	44.8[b]	43.5[b]	11.7[b]	46.1	43.0	10.9
	Danemark	48.9[b]	43.1[b]	8.0[b]	56.6	29.2	14.2	52.8[b]	40.1[b]	7.1[b]	57.7	30.5	11.8
	Estonie	45.4	39.3	15.3	41.6	45.2	13.2	48.0	38.9	13.0	44.4	43.9	11.8
	Finlande	51.9	34.8	13.3	49.1	34.0	17.0	56.5	33.4	10.1	54.4	33.0	12.6
	France	41.9	40.1	17.9	42.8	36.5	20.7	46.1	39.4	14.5	47.1	36.3	16.5
	Allemagne	45.7[b]	39.1[b]	15.2[b]	54.6	35.4	10.1	52.4[b]	35.0[b]	12.6[b]	52.7	37.9	9.3
	Grèce	48.1[b]	34.5[b]	17.4[b]	56.6	19.4	24.0	43.9[b]	39.5[b]	16.6[b]	52.1	25.2	22.8
	Hongrie	49.2	33.9	16.9	38.9	45.0	16.1	48.6	35.7	15.6	42.5	43.5	14.0
	Islande	51.9	43.1	5.0	46.8	47.6	5.6	51.3	44.1	4.6	47.8	47.3	4.9
	Irlande	25.9[b]	62.0[b]	12.1[b]	37.5	48.1	14.4	33.3[b]	55.9[b]	10.7[b]	46.4	40.5	13.1
	Israël	28.5[b]	31.9[b]	39.6[b]	27.8	54.8	17.3	41.0[b]	29.3[b]	29.7[b]	43.9	42.5	13.6
	Italie	41.7[b]	35.7[b]	22.6[b]	43.9	26.0	30.1	44.5[b]	35.5[b]	20.0[b]	47.9	27.0	25.1
	Japon	31.8[b]	56.1[b]	12.1[b]	m	m	m	39.5[b]	48.9[b]	11.7[b]	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	42.5	41.0	16.5	40.5	39.2	20.3	48.2	37.0	14.8	43.5	42.7	13.9
	Luxembourg	55.1[b]	35.6[b]	9.2[b]	60.1	29.8	10.2	49.8[b]	41.2[b]	8.9[b]	54.2	38.0	7.7
	Mexique	24.6	49.8	25.6	29.5	46.8	23.8	33.5	43.2	23.3	37.5	41.3	21.2
	Pays-Bas	50.8[b]	42.2[b]	6.9[b]	58.9	33.4	7.7	53.1[b]	40.2[b]	6.7[b]	56.1	36.3	7.5
	Nouvelle-Zélande	38.8	47.6	13.6	32.2	54.5	13.3	46.2	41.9	12.0	39.1	49.7	11.2
	Norvège	37.7	53.6	8.8	45.5	44.4	10.1	44.4	48.1	7.5	46.2	45.0	8.8
	Pologne	56.5[b]	25.2[b]	18.3[b]	43.6	40.5	15.9	53.4[b]	31.0[b]	15.5[b]	43.7	43.1	13.3
	Portugal	35.5	49.3	15.2	44.5	38.4	17.1	39.1	47.5	13.4	49.9	37.7	12.4
	République slovaque	29.4[b]	50.7[b]	19.9[b]	40.8	42.7	16.5	40.5[b]	42.3[b]	17.2[b]	41.1	42.7	16.2
	Slovénie	58.7[b]	30.9[b]	10.4[b]	62.7	26.8	10.5	56.3[b]	33.6[b]	10.1[b]	56.1	33.0	10.9
	Espagne	34.9	48.2	16.9	51.9	24.9	23.2	35.4	49.0	15.6	51.2	28.9	19.9
	Suède	39.6[b]	47.3[b]	13.1[b]	46.0	43.5	10.5	50.1[b]	39.9[b]	10.1[b]	50.5	41.4	8.0
	Suisse	41.0[b]	48.6[b]	10.4[b]	43.2	47.7	9.1	45.5[b]	44.3[b]	10.2[b]	47.3	44.3	8.4
	Turquie	18.6[b]	35.1[b]	46.3[b]	35.8	31.4	32.9	24.3[b]	34.4[b]	41.3[b]	42.5	30.3	27.2
	Royaume-Uni	29.7[b]	52.3[b]	18.1[b]	41.7	45.4	12.9	40.1[b]	45.0[b]	14.9[b]	42.8	45.0	12.2
	États-Unis	35.7	48.1	16.2	38.8	47.0	14.2	44.5	42.3	13.2	44.1	42.6	13.3
	Moyenne OCDE	40.4	43.8	15.9	45.1	39.4	15.6	45.0	41.1	13.9	47.4	39.1	13.4
	Moyenne UE22	43.0	42.4	14.6	48.0	36.5	15.6	46.6	40.5	12.9	48.9	37.7	13.4
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	24.6	52.0	23.4	24.9	48.1	27.0	35.1	45.0	19.9	36.6	40.9	22.5
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	25.5	49.5	25.0	m	m	m	34.6	43.6	21.9
	Costa Rica	m	m	m	41.5	38.1	20.5	m	m	m	44.6	34.0	21.4
	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
	Lituanie[2]	51.4[b]	32.7[b]	15.9[b]	53.2	30.8	16.1	56.0[b]	32.6[b]	11.4[b]	50.2	38.6	11.2
	Fédération de Russie	m	m	m	44.0	41.4	14.6	m	m	m	37.6	50.0	12.4
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	30.8	21.3	47.9	m	m	m	40.9	21.9	37.2
	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*). Voir 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 : 2015, et non 2017.

2. Année de référence : 2005, et non 2007.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801810

A2

Tableau A2.3. Pourcentage de NEET parmi les 15-29 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)

		Nés dans le pays	Nés à l'étranger			Total
			Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australie	11.0	m	m	12.5	10.9
	Autriche	7.7	20.2	26.9	23.9	10.8
	Belgique	11.4	18.7	30.3	24.2	13.2
	Canada	11.7	9.3	19.4	13.1	12.2
	Chili[1]	18.0	14.1	18.9	17.8	18.0
	République tchèque	10.9	m	m	12.8	10.9
	Danemark	11.1	13.6	19.8	16.6	11.8
	Estonie	11.7	c	19.4[r]	13.1	11.8
	Finlande	m	m	m	m	12.6
	France	14.0	17.9	16.5	17.2	16.5
	Allemagne	6.6	11.4	32.1	24.1	9.3
	Grèce	21.8	31.3	47.6	36.0	22.8
	Hongrie	14.0	11.6	12.9	12.3	14.0
	Islande	m	m	m	m	4.9
	Irlande	12.9	15.7	13.5	14.5	13.1
	Israël	13.7	9.6	19.5	12.3	13.6
	Italie	23.8	25.9	46.6	34.3	25.1
	Japon	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m
	Lettonie	13.8	c	c	19.8[r]	13.9
	Luxembourg	5.5	7.5	15.6	11.4	7.7
	Mexique	21.2	m	m	21.4	21.2
	Pays-Bas	6.4	m	m	17.1	7.5
	Nouvelle-Zélande	12.0	7.9	11.9	9.6	11.2
	Norvège	m	m	m	m	8.8
	Pologne	13.3	m	m	12.5	13.3
	Portugal	12.0	15.0	29.1	18.5	12.4
	République slovaque	16.3	m	c	c	16.2
	Slovénie	9.9	8.0[r]	36.8[r]	23.8	10.9
	Espagne	17.7	23.2	41.3	30.4	19.9
	Suède	6.9	9.9	17.4	13.2	8.0
	Suisse	6.5	10.5	18.1	14.8	8.4
	Turquie	m	m	m	m	27.2
	Royaume-Uni	m	m	m	m	12.2
	États-Unis	12.6	15.6	22.1	18.7	13.3
	Moyenne OCDE	12.7	m	m	18.4	13.4
	Moyenne UE22	12.4	16.4	27.1	19.8	13.4
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	m	m	m	m	22.5
	Chine	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	21.9
	Costa Rica	21.0	m	m	26.9	21.4
	Inde	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m
	Lituanie	11.2	11.8[r]	m	11.3	11.2
	Fédération de Russie	m	m	m	m	12.4
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	37.2
	Moyenne G20	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*). Voir 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 : 2015.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

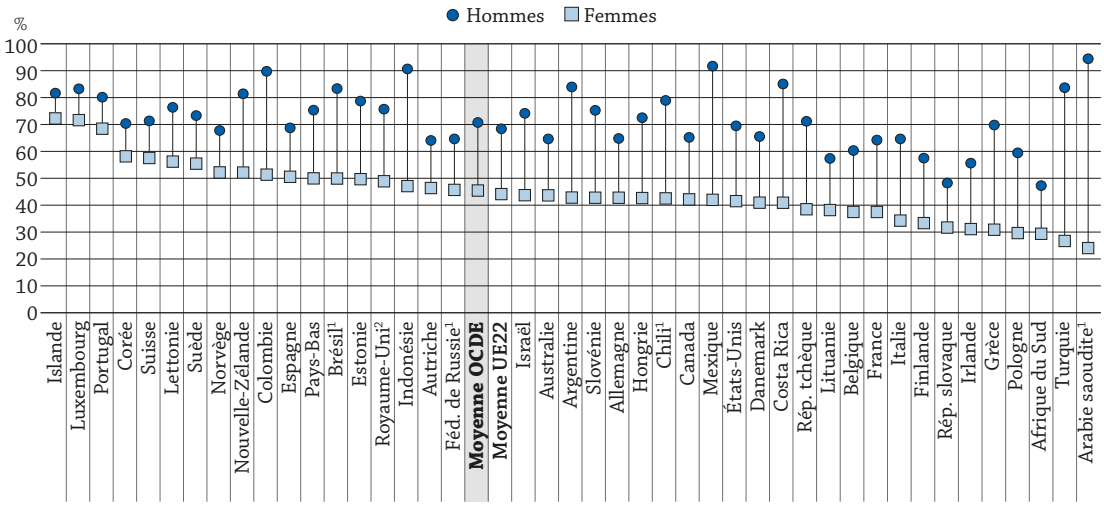
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801829

DANS QUELLE MESURE LE NIVEAU DE FORMATION AFFECTE-T-IL LE TAUX D'EMPLOI ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 81 % des 25-34 ans au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent, contre 60 % de ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 45 % chez les femmes, mais à 71 % chez les hommes ; toutefois, l'écart entre les deux groupes se resserre avec l'élévation du niveau de formation.
- La situation sur le marché du travail des personnes nées à l'étranger qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie selon les pays membres et partenaires de l'OCDE, mais les diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger accusent, dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, des perspectives professionnelles moins favorables que leurs homologues nés dans le pays.

Graphique A3.1. Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2017)



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des femmes âgées de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE / OIT (2018), tableau A3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802057

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 très qualifiés sont plus susceptibles de travailler. 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 occupent souvent des emplois aux tâches routinières plus susceptibles d'être automatisées et, donc, sont exposés 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.

Les systèmes d'éducation ont des défis à relever pour faire face à l'évolution des compétences demandées sur le marché du travail. Comme le progrès technologique a transformé les besoins du marché du travail mondial, les individus plus qualifiés, en particulier en TIC, et les individus à l'aise en résolution de problèmes au moyen des TIC ont de meilleurs débouchés. Ces compétences peuvent s'acquérir en dehors du système d'éducation et aident dans certains cas des individus à trouver du travail malgré un diplôme modeste (Lane et Conlon, 2016[2]).

L'évolution des taux d'emploi et de chômage dans le temps permet de révéler des tendances à long terme et de déterminer la variation des débouchés professionnels chez les hommes et chez les femmes selon le niveau de formation et l'âge. Ces constats peuvent aider les gouvernements à mieux comprendre la façon dont les économies pourraient évoluer dans les années à venir et les responsables politiques à revoir la politique de l'éducation en meilleure connaissance de cause, pour garantir que les élèves d'aujourd'hui sont mieux préparés à exercer les professions de demain.

La recrudescence des flux migratoires enregistrée dans des pays de l'OCDE a relancé le débat sur la situation des personnes nées à l'étranger sur le marché du travail. Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2017* (OCDE, 2017[3]), 13 % de la population totale des pays de l'OCDE est née à l'étranger. L'accroissement important des migrations humanitaires a largement contribué à relancer l'idée d'une refonte des politiques migratoires. Toutefois, les migrations humanitaires ne constituent qu'une partie des flux migratoires totaux. Une grande partie de migrants sont animés par des raisons professionnelles, et un certain nombre d'éléments montrent que la migration a des retombées sociales et économiques positives. Dans l'ensemble, les adultes nés à l'étranger viennent grossir les rangs de la population active et paient plus d'impôts et de cotisations sociales qu'ils ne reçoivent de prestations sociales (OCDE, 2014[4]).

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire courent près de deux fois plus de risque d'être au chômage que ceux qui sont plus instruits : 15 % des jeunes adultes (les 25-34 ans) qui ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement sont au chômage, contre 7 % chez ceux dont le niveau de formation est plus élevé (égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou à l'enseignement tertiaire).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 35 % des adultes (les 25-64 ans) qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactifs, contre 20 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 12 % des diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Entre 2007 et 2017, la différence de taux d'emploi entre les sexes chez les jeunes adultes (les 25-34 ans) peu instruits a diminué de plus de 5 points de pourcentage dans un tiers environ des pays de l'OCDE, mais a augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage en Estonie, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie.
- Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), une grande majorité des travailleurs disent avoir le niveau de formation correspondant à leur emploi.

A3

Analyse

Niveau de formation et taux d'emploi

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le niveau de formation minimum pour réussir à entrer sur le marché du travail. Les adultes (soit les individus âgés de 25 à 64 ans) qui ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement sont pénalisés sur le marché du travail. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes est égal à 85 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire et à 76 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais est inférieur à 60 % chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau A3.1).

Le taux d'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est supérieur d'au moins 25 points de pourcentage à celui des individus moins instruits en Belgique, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque. Les pays où la progression du taux entre les deux groupes est la moins importante (moins de 10 points de pourcentage) sont l'Arabie saoudite, l'Argentine, le Brésil, la Colombie, la Corée, le Costa Rica, la Grèce, l'Indonésie et le Mexique (voir le tableau A3.1).

Les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'affichent des taux d'emploi élevés (entre 70 % et 80 %) que dans quelques pays, à savoir en Colombie, en Islande, en Indonésie et en Nouvelle-Zélande. Ils sont pénalisés sur le marché du travail dans tous les autres pays. Moins de la moitié d'entre eux travaillent en Afrique du Sud, en Belgique, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie (voir le graphique A3.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un diplôme de l'enseignement tertiaire accroît le taux d'emploi de 10 points de pourcentage environ, par rapport à un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. La différence est égale ou supérieure à 15 points de pourcentage en Afrique du Sud, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie. Elle est inférieure ou égale à 7 points de pourcentage en Allemagne, en Australie, en Corée, au Danemark, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. Cela s'explique en partie par le fait que dans certains de ces pays, les taux d'emploi des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont presque aussi élevés que ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire. En Allemagne et en Suisse par exemple, une majorité des diplômés de la filière professionnelle suivent des programmes « emploi-études », qui facilitent la transition entre l'école et le monde du travail (voir le tableau A3.1 et [OCDE, 2018[5]]).

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, les jeunes adultes (les 25-34 ans) sont plus instruits que leurs aînés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur à 20 % chez les jeunes adultes (voir l'indicateur A1). Cette évolution au fil des générations a un impact sur la situation professionnelle des diplômés : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 81 % des jeunes adultes qui sont allés au-delà de la scolarité obligatoire travaillent, contre 60 % de ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau A3.2 et (OCDE, 2018[5]).

Le taux d'emploi des jeunes adultes est plus élevé de 10 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Afrique du Sud, en Argentine, au Brésil, au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Indonésie, en Irlande, en Israël, en Lettonie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en Turquie (voir le tableau A3.2).

Niveau de formation et taux d'emploi selon le sexe

Dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Norvège et au Portugal, les taux d'emploi sont moins élevés chez les femmes que chez les hommes quel que soit le niveau de formation.

Les taux d'emploi sont particulièrement peu élevés chez les femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des jeunes femmes qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 45 %, contre 71 % chez les jeunes hommes pas plus diplômés qu'elles. Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, moins de la moitié des jeunes femmes qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire travaillent ; leur taux d'emploi est le moins élevé en Arabie saoudite et en Turquie, où une femme seulement sur quatre travaille dans ce groupe (voir le graphique A3.1).

Par contraste, dans la moitié des pays de l'OCDE, les taux d'emploi des jeunes hommes (les 25-34 ans) dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dépassent 70 %. C'est une situation de quasi-plein-emploi (plus de 90 %) qui s'offre aux jeunes hommes en Arabie saoudite, en Colombie, en Indonésie et

au Mexique, mais ces taux élevés ont, semble-t-il, un impact négatif sur les jeunes femmes, dont les taux d'emploi sont entre 40 et 70 points de pourcentage inférieurs dans ces pays. Dans quelques pays, comme l'Islande, le Luxembourg et le Portugal, les jeunes hommes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent des taux d'emploi relativement élevés (de l'ordre de 80 %), comme les femmes (de l'ordre de 70 %) (voir le graphique A3.1).

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 dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 25 points de pourcentage entre les hommes (71 %) et les femmes (45 %). Cette différence de taux d'emploi entre les sexes diminue pour s'établir à 16 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (avec un taux d'emploi de 84 % chez les hommes et de 68 % chez les femmes) et à 9 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (avec un taux d'emploi de 89 % chez les hommes et de 80 % chez les femmes) (voir le tableau A3.2).

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 adultes (les 25-34 ans). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage est presque deux fois plus élevé chez les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : 15 %, contre 8 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 6 % seulement (voir le tableau A3.3).

La situation est particulièrement grave pour les jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Afrique du Sud et en République slovaque, où le taux de chômage dépasse les 30 % dans ce groupe. Le taux de chômage est très élevé aussi en Espagne, en France et en Grève, où 25 % environ de ces jeunes adultes sont sans-emploi (voir le tableau A3.3).

Un niveau de formation égal ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire réduit le risque de chômage. L'impact positif de l'élévation du niveau de formation sur le taux de chômage est particulièrement important en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Hongrie, en République slovaque, en Suède et en Suisse. Dans tous ces pays, le taux de chômage des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente un tiers environ du taux de ceux dont le niveau de formation est inférieur (voir le tableau A3.3).

Les taux de chômage des 25-34 ans ne sont que légèrement moins élevés chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans de nombreux pays (par rapport à un niveau de diplôme supérieur), mais l'effet positif d'un diplôme tertiaire sur les taux de chômage de ce groupe d'âge est particulièrement important en Argentine, en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en France, en Irlande, en Islande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne. Dans ces pays, les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire sont inférieurs de moitié environ à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans le groupe d'âge des 25-34 ans. En Afrique du Sud et en Lituanie, le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire ne représente qu'un tiers du taux des jeunes moins instruits (voir le tableau A3.3).

Les taux de chômage sont similaires quel que soit le niveau de formation en Corée, au Costa Rica, en Islande, en Israël, au Mexique, au Portugal et en Turquie. Une relation inverse s'observe entre les taux de chômage et les niveaux de formation dans quelques pays. En Arabie saoudite par exemple, 20 % des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire sont au chômage, contre 2 % seulement des jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau A3.3).

Niveau de formation et inactivité

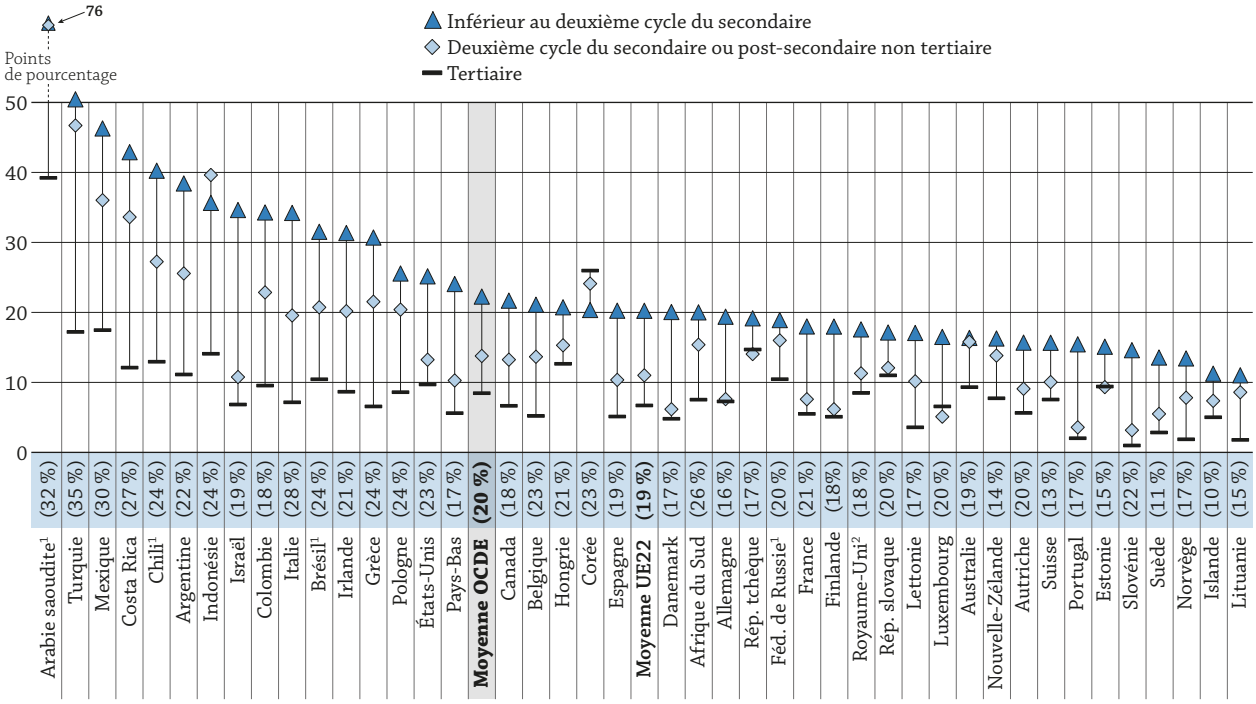
Le pourcentage d'inactifs (soit les individus qui ne travaillent pas et qui ne recherchent pas activement un emploi) est élevé parmi les peu instruits. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 35 % environ des 25-64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactifs, contre 20 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 10 % environ des diplômés de l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2017 (OCDE, 2018[5]).

A3

Les taux d'inactivité sont systématiquement plus élevés chez les femmes que chez les hommes à tous les niveaux de formation, mais ils sont particulièrement élevés chez celles dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence de taux d'inactivité entre les hommes et les femmes s'établit à 22 points de pourcentage chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 14 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 8 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A3.2).

Graphique A3.2. Différence de taux d'inactivité entre les sexes, selon le niveau de formation (2017)

Adultes âgés de 25 à 64 ans, différence en points de pourcentage (taux d'inactivité des femmes moins taux d'inactivité des hommes)



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses indique la taux d'inactivité des adultes âgés de 25 à 64 ans.

1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau A3.1 pour de plus amples informations.

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'inactivité entre les femmes et les hommes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE / OIT (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802076

La différence de taux d'inactivité entre les sexes chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est la plus importante en Arabie saoudite (76 points de pourcentage) et est égale ou supérieure à 40 points de pourcentage au Chili, au Costa Rica et au Mexique. La variation des taux d'inactivité diminue entre les sexes avec l'élévation du niveau de formation, mais les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire varient encore entre les sexes de plus de 10 points de pourcentage, et même de plus de 20 points de pourcentage en Arabie saoudite (39 points de pourcentage) et en Corée (26 points de pourcentage) (voir le graphique A3.2).

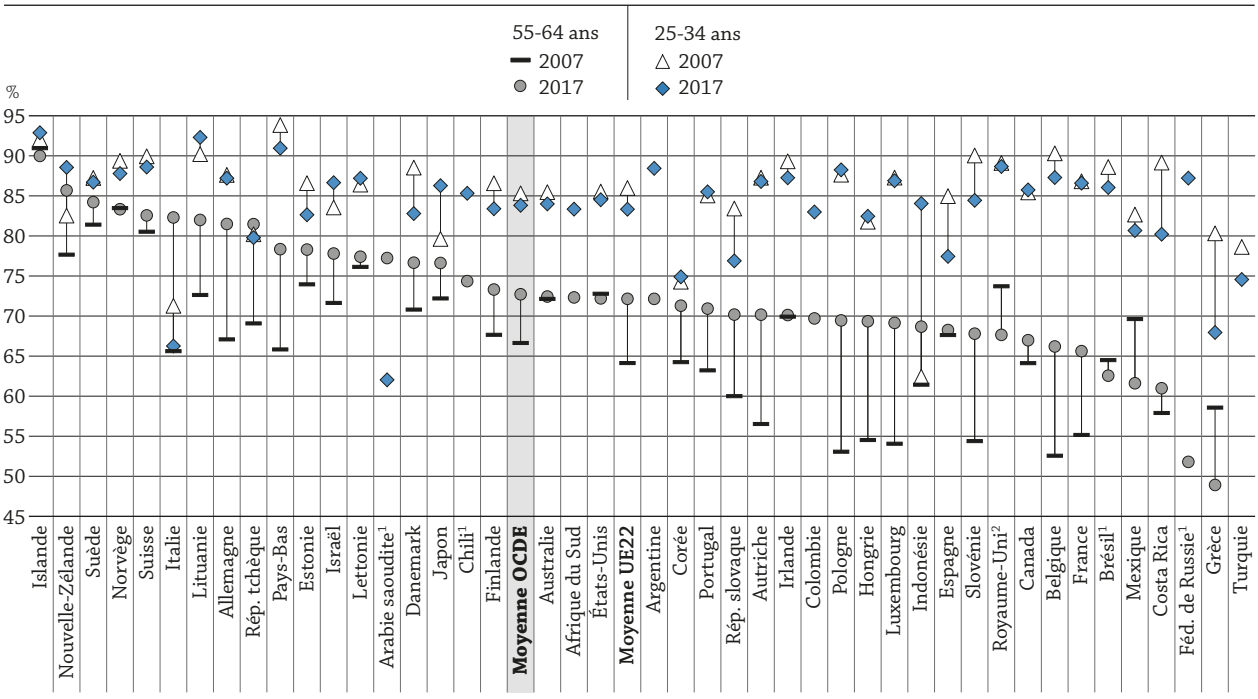
Dans quelques pays seulement, dont la Lituanie, la Norvège, le Portugal et la Slovénie, la différence de taux d'inactivité entre les sexes s'est pratiquement comblée entre les hommes et les femmes diplômés de l'enseignement tertiaire (moins de 3 points de pourcentage) (voir le graphique A3.2).

Tendances globales d'évolution des taux d'emploi selon le niveau de formation

Depuis la grande récession de la fin des années 2000 et du début des années 2010, les taux d'emploi sont revenus à leur niveau de 2000 dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 75 % des adultes (les 25-64 ans), tous niveaux de formation confondus, travaillaient en 2017, un pourcentage similaire à celui enregistré en 2007. Toutefois, ces tendances masquent des taux divergents entre les plus jeunes (les 25-34 ans) et les plus âgés (les 55-64 ans) (OCDE, 2018[5]).

En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire était de l'ordre de 85 % en 2007 et en 2017. Le taux d'emploi des jeunes adultes a augmenté au cours des dix dernières années dans quelques pays, dont l'Indonésie, le Japon et la Nouvelle-Zélande, mais a diminué dans de nombreux autres pays. Le taux d'emploi des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a diminué dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage entre 2007 et 2017 au Costa Rica, en Espagne, en Danemark, en Grèce, en Italie, en République slovaque et en Slovénie. Certains de ces pays ont été particulièrement touchés par la grande récession et leur économie ne s'en est pas encore totalement remise (voir le graphique A3.3).

Graphique A3.3. Évolution des taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans et de 55 à 64 ans (2007 et 2017)



1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau A3.2 pour de plus amples informations.

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi, en 2017, des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 55 à 64 ans. .

Source : OCDE / OIT (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802095

Par contraste, le taux d'emploi des 55-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté de 6 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE, passant de 67 % en 2007 à 73 % en 2017 (voir le graphique A3.3). L'accroissement des taux d'emploi des adultes plus âgés peut en partie s'expliquer par le fait qu'en moyenne, dans les 24 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'âge effectif de départ à la retraite a augmenté au cours des 15 dernières années, tant pour les hommes que pour les femmes. Par contraste, entre les années 1970 et la fin des années 1990, l'âge moyen de départ à la retraite a diminué. Selon les chiffres de 2017, l'âge de départ à la retraite s'établit à 64.3 ans en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; il est inférieur de 1.5 ans chez les femmes. Toutefois, au-delà des statistiques moyennes de l'OCDE, de fortes différences s'observent entre les pays. L'âge moyen de départ à la retraite va de 60.2 ans en France

à 72.1 ans en Corée. Il est inférieur à 62 ans en Belgique, en France, au Luxembourg et en République slovaque, mais supérieur à 66 ans au Chili, en Corée, en Islande, en Israël, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Turquie (OCDE, 2017[6]).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire plus âgés ont augmenté de 5 points de pourcentage au moins au cours des dix dernières années. Dans bon nombre de ces pays, ils ont augmenté de plus de 10 points de pourcentage ; les progressions les plus fortes ont été enregistrées en Italie et en Pologne (voir le graphique A3.3).

L'augmentation des taux d'emploi des aînés au fil du temps s'observe à tous les niveaux de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des 55-64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 6 points de pourcentage, passant de 40 % en 2007 à 46 % en 2017. Durant la même période, le taux d'emploi a augmenté de 8 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (passant de 52 % à 60 %) et de 6 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (passant de 67 % à 73 %) (OCDE, 2018[5]).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence de taux d'emploi entre les sexes est restée assez stable chez les jeunes adultes quel que soit le niveau de formation au cours des dix dernières années, mais elle a évolué de façon différente selon les pays (voir le tableau A3.2).

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, la différence de taux d'emploi entre les sexes chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué entre 2007 et 2017. Dans la plupart des pays, cette baisse est due à la diminution du taux d'emploi des hommes, plutôt qu'à une augmentation du taux d'emploi des femmes. La diminution de la différence entre les sexes due à l'augmentation des taux d'emploi des jeunes femmes est la plus forte en Corée (16 points de pourcentage), où le taux d'emploi des femmes âgées de 25-34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a progressé, passant de 42 % en 2007 à 58 % en 2017, tandis que le taux d'emploi des jeunes hommes est resté stable (de l'ordre de 70 % en 2007 et en 2017) (voir le tableau A3.2).

Dans quelques pays, la différence de taux d'emploi entre les sexes a augmenté chez les jeunes (les 25-34 ans) peu instruits. En Lituanie, en Pologne et en Slovénie par exemple, les taux d'emploi des jeunes femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont diminué à un rythme nettement plus soutenu que ceux des jeunes hommes, ce qui a entraîné une augmentation de la différence entre les sexes dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage (voir le tableau A3.2).

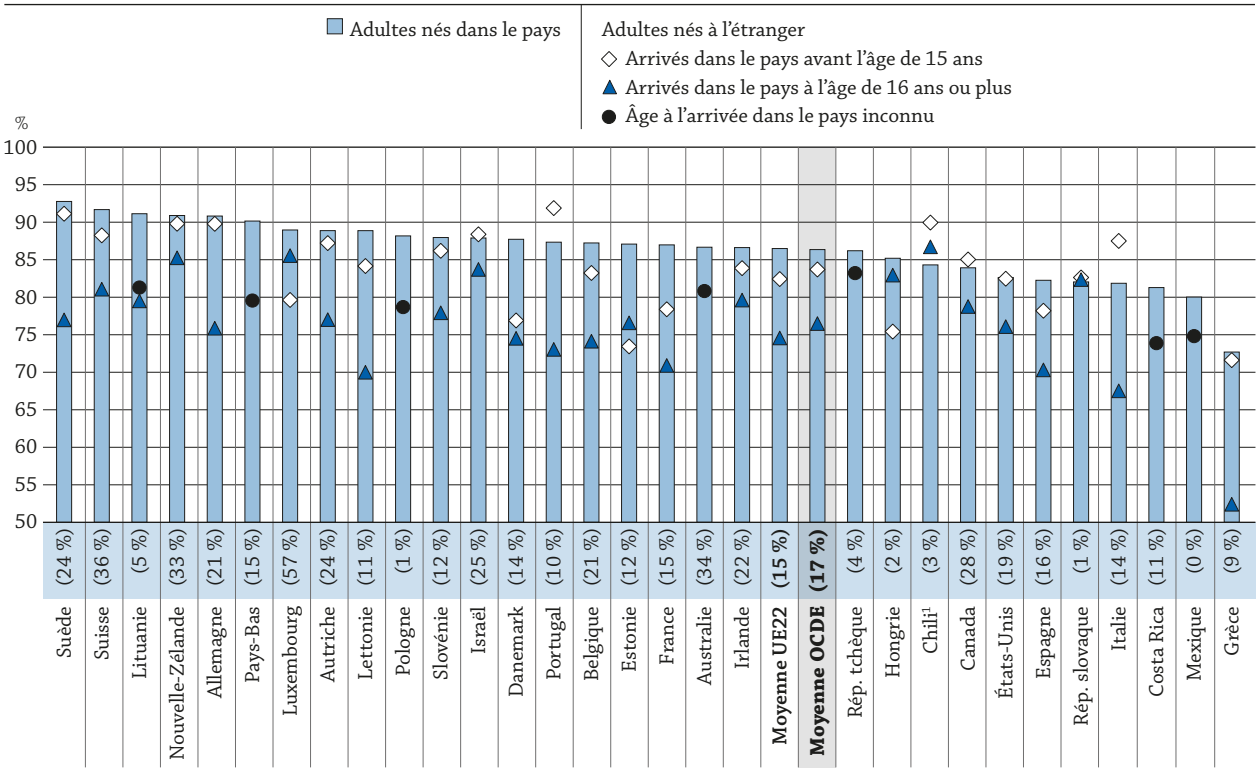
Situation sur le marché du travail des personnes nées à l'étranger, selon le niveau de formation

La situation sur le marché du travail des personnes nées à l'étranger par comparaison avec celle des personnes nées dans le pays varie sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE. La probabilité de travailler augmente avec l'élévation du niveau de formation tant chez les personnes nées dans le pays que chez celles nées à l'étranger, mais plus fortement chez les premiers que chez les seconds (voir le tableau A3.4).

Parmi les pays dont les données sont disponibles, les taux d'emploi des personnes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont tantôt plus élevés, tantôt moins élevés chez les personnes nées dans le pays que chez celles nées à l'étranger. Au Chili, aux États-Unis, en Hongrie, en Israël, en Italie, au Luxembourg et au Portugal, les taux d'emploi des personnes nées à l'étranger dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont par exemple supérieurs de plus de 10 points de pourcentage à ceux des personnes nées dans le pays. Par contraste, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, les taux d'emploi des personnes nées à l'étranger sont inférieurs de plus de 10 points de pourcentage à ceux des personnes nées dans le pays. La différence de taux d'emploi entre ces deux catégories peut varier selon l'âge au moment de l'arrivée dans le pays (voir le tableau A3.4).

Si la situation sur le marché du travail des personnes nées à l'étranger qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie selon les pays membres et partenaires de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger accusent dans la plupart des pays dont les données sont disponibles des perspectives professionnelles moins favorables que leurs homologues nés dans le pays. La différence de taux d'emploi entre les deux catégories diplômées de l'enseignement tertiaire est supérieure à 10 points de pourcentage, systématiquement en faveur des personnes nées dans le pays, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en France, en Grèce, en Italie, en Lettonie, au Pays-Bas et en Suède (voir le tableau A3.4).

Graphique A3.4. Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant (2017)



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses indique la part d'adultes nés à l'étranger parmi les 25-64 ans.
1. L'année de référence n'est pas 2017. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire nés dans le pays.
Source : OCDE/OIT (2018), tableau A3.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802114

L'âge d'arrivée dans le pays est déterminant pour les perspectives d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger. Dans la plupart des pays, les taux d'emploi des immigrés arrivés avant l'âge de 16 ans sont supérieurs aux taux de ceux arrivés plus tard. En Grèce, en Italie et au Portugal, le fait d'arriver dans le pays à un jeune âge procure un avantage de l'ordre de 20 points de pourcentage en termes de taux d'emploi (voir le graphique A3.4).

Comme les adultes nés à l'étranger qui sont arrivés tôt dans le pays ont été scolarisés plusieurs années dans leur pays d'accueil et ont obtenu des titres qui y sont reconnus, leurs perspectives d'emploi sont plus prometteuses que ceux arrivés plus tard diplômes étrangers en poche. Les personnes nées à l'étranger peinent souvent à faire reconnaître leur parcours scolaire et leur expérience dans leur pays d'accueil. Les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils tentent d'obtenir l'équivalence de leurs diplômes expliquent pourquoi ils sont souvent surqualifiés pour leur poste (OCDE, 2017[3]).

De plus, les personnes nées à l'étranger ont souvent moins de soutien de la part de leur famille que celles nées dans le pays. De plus, elles ont souvent moins de droits en matière de chômage et moins de possibilités de reprendre des études (OCDE, 2017[3]). Comme le montre le rapport sur la deuxième enquête de l'Union européenne sur les minorités et la discrimination (FRA, 2017[7]), les personnes nées à l'étranger, en particulier celles originaires d'Afrique du Nord, sont victimes de discrimination quand elles recherchent du travail. C'est pourquoi elles sont susceptibles d'accuser un salaire de réserve inférieur (le salaire le moins élevé pour lequel les travailleurs acceptent de travailler) et, donc, plus susceptibles d'accepter le moindre poste qu'elles peuvent obtenir. Cela peut expliquer le fait que dans de nombreux pays, le taux d'emploi des personnes peu instruites nées à l'étranger est supérieur à celui de leurs homologues nés dans le pays.

A3

Encadré A3.1. Adéquation ou inadéquation des qualifications des travailleurs

Les systèmes d'éducation ont de très larges objectifs, mais préparer les individus à participer activement à la vie de la société par un emploi lucratif est assurément l'un d'entre eux, qui conditionne le bien-être dans une grande mesure. Les qualifications des travailleurs et les exigences cognitives des emplois se rencontrent sur le marché du travail. Le degré d'adéquation des qualifications est un indicateur des liens entre le système d'éducation et le marché du travail. Les deux premiers rapports internationaux sur l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source » en fin d'indicateur) donnent un aperçu de l'inadéquation des qualifications, qui suggère que la surqualification est un phénomène particulièrement courant chez les personnes nées à l'étranger et les salariés de petites entreprises, à temps partiel ou sous contrat à durée déterminée (OCDE, 2013[8]; OCDE, 2016[9]).

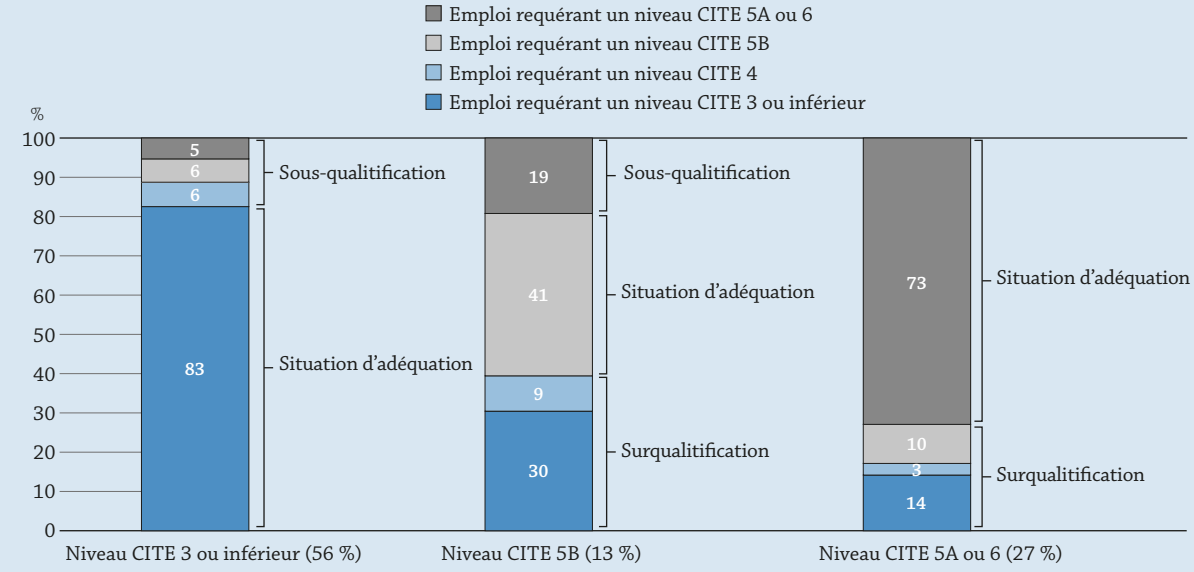
À titre individuel, on parle d'inadéquation des qualifications lorsque le poste occupé ne correspond pas au niveau de formation officiel du travailleur (qui est alors sous-qualifié ou surqualifié) (voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » en fin d'indicateur). Une telle inadéquation, aussi bien à la baisse qu'à la hausse, est susceptible d'influer les revenus (voir l'encadré A4.1 dans l'indicateur A4). À l'échelle nationale, la surqualification peut être le résultat d'une offre excessive de profils qualifiés par comparaison avec la structure de l'emploi dans l'économie, alors que la sous-qualification peut être le résultat d'une reconnaissance des compétences des travailleurs au-delà de leur niveau de formation officiel.

Variation de l'ampleur de la sous-qualification et de la surqualification

Dans les pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), une grande majorité des travailleurs ont dit avoir le niveau de formation correspondant à leur poste (voir le graphique A3.a).

Graphique A3.a. Adéquation ou inadéquation des qualifications parmi les actifs occupés (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), actifs occupés âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la part des actifs occupés ayant ce niveau de formation. Les valeurs ont été redistribuées afin que leur somme soit égale à 100 %. Les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se basent sur la classification CITE 97. Les légendes « sous-qualification », « situation d'adéquation » et « surqualification » ont été ajoutées pour faciliter la lecture, mais dans certains cas, les limites peuvent être floues entre les niveaux de la CITE. Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2018), tableau A3.a, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802133

...

En moyenne, 85 % des travailleurs diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) ont par exemple affirmé exercer des fonctions requérant ce niveau de formation. Parmi les travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire de type A ou d'un programme de recherche de haut niveau (niveau 5A ou 6 de la CITE), 75 % ont dit avoir le profil de leur poste. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire de type B (niveau 5B de la CITE), le degré d'adéquation entre le niveau de formation des travailleurs et celui requis par leur poste n'est pas élevé, mais cela s'explique vraisemblablement par le fait que ce niveau de formation est moins courant et, donc, que les employeurs ne le recherchent pas autant (voir le graphique A3.a).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 15 % des travailleurs ont déclaré être surqualifiés pour leur poste (ils sont diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE et exercent des fonctions qui ne requièrent pas plus que le niveau 3 de la CITE). Les pourcentages les plus élevés s'observent en Angleterre (Royaume-Uni) et au Japon, où plus de 25 % des travailleurs se sont dits surqualifiés (voir le graphique A3.a et le tableau A3.a, disponible en ligne).

Par contraste, 5 % seulement des travailleurs se sont dits en moyenne sous-qualifiés pour leur poste (ils sont au plus diplômés du niveau 3 de la CITE et exercent des fonctions qui requièrent le niveau 5A ou 6 de la CITE). Ces pourcentages sont les plus élevés en Finlande, en Israël, en Italie et aux Pays-Bas, où au moins 10 % des travailleurs se sont dits sous-qualifiés (voir le graphique A3.a et le tableau A3.a, disponible en ligne).

Statut au regard de l'immigration et âge

Parmi les caractéristiques personnelles qui peuvent être associées à diverses situations de sous-qualification ou de surqualification, être issu de l'immigration est un facteur majeur dans la plupart des pays où l'effectif issu de l'immigration est important. En Norvège et en Suède, les immigrés sont trois plus nombreux que les autochtones à s'estimer surqualifiés. Outre d'autres difficultés linguistiques ou culturelles, la reconnaissance de l'équivalence des diplômes pose un grave problème aux immigrés de la première génération qui sont plus instruits et qui recherchent un poste à la hauteur de leurs qualifications (voir le tableau A3.b, disponible en ligne).

L'âge est souvent étroitement associé à l'expérience sur le marché du travail et il joue un rôle dans les deux formes d'inadéquation. D'une part, les jeunes peuvent accepter un emploi pour lesquels ils sont surqualifiés pour entrer dans la vie active. D'autre part, des travailleurs plus âgés peuvent réussir à faire reconnaître leurs compétences et leurs formations continues, au-delà de leur niveau de formation officiel. Les deux formes d'inadéquation devraient dès lors être caractéristiques d'un âge différent. Les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) confirment cette thèse : les travailleurs surqualifiés ont en moyenne 39 ans, soit sept ans de moins que les travailleurs sous-qualifiés (46 ans) (voir le tableau A3.b, disponible en ligne).

Numératie

Les compétences sont loin d'être homogènes à quelque niveau de formation officiel que ce soit ; les compétences sont un moteur pour les individus sur le marché du travail et pour l'économie (OCDE, 2015[10]). En moyenne, à niveau égal de formation, les compétences en numératie tendent à être inférieures chez les surqualifiés que chez les qualifiés (voir le graphique A3.b). En d'autres termes, une qualification officielle ne garantit pas de décrocher un poste correspondant au niveau de formation. Les qualifications officielles doivent aussi se doubler de bonnes compétences. Sinon, il est plus probable de finir par trouver un emploi dont les exigences cognitives sont inférieures à la qualification acquise.

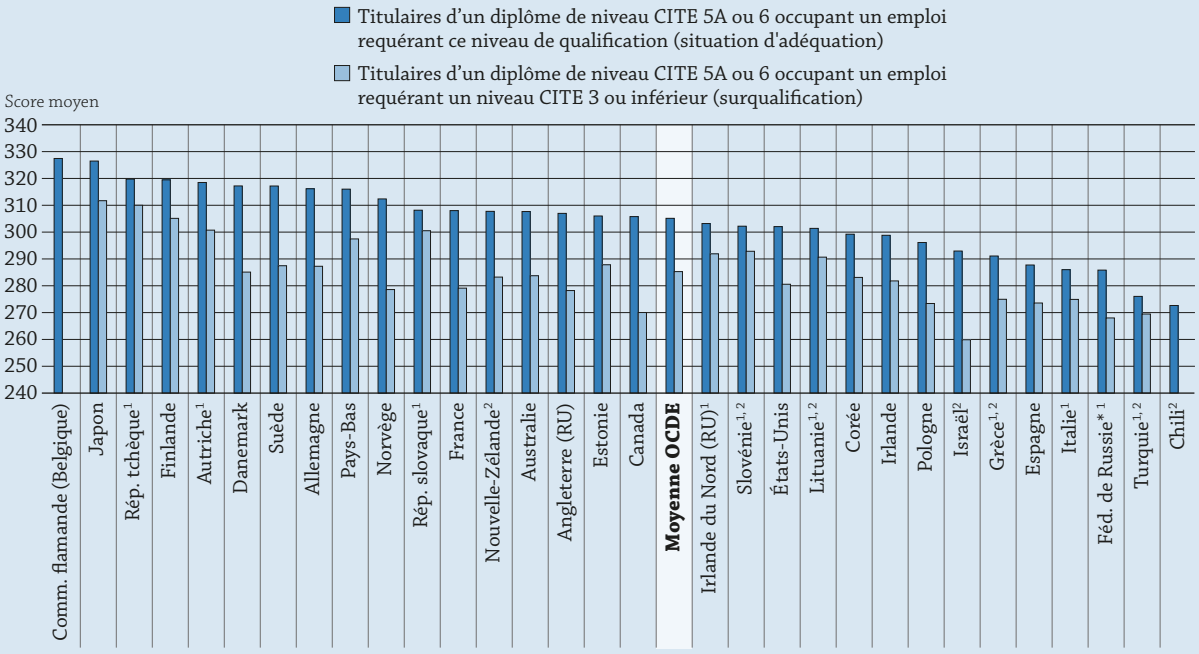
Ce constat vaut pour tous les pays et économies qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), à quelques exceptions près, en l'espèce dans les cas où les données sur les surqualifiés sont manquantes ainsi que dans ceux où les différences ne sont pas statistiquement significatives. Chez les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE, les différences les plus importantes de score en numératie entre les travailleurs qualifiés et les travailleurs surqualifiés s'observent au Canada, au Danemark, en Israël et en Norvège, où elles sont supérieures à 30 points (soit l'équivalent de plus de quatre années d'études). Par contraste, la différence entre les travailleurs qualifiés et surqualifiés n'est pas statistiquement significative dans dix pays ou économies (voir le graphique A3.b).

...

A3

Graphique A3.b. Score moyen en numératie parmi les actifs occupés ayant un niveau de formation CITE 5A ou 6, selon leur situation au regard de l'adéquation des qualifications (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), actifs occupés âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Certains points de données ne sont pas indiqués car les observations sont trop peu nombreuses pour fournir une estimation fiable. Les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se basent sur la classification CITE 97. Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations.

1. La différence entre les actifs occupés en situation d'adéquation et les actifs occupés surqualifiés n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

2. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen des adultes indiquant avoir un niveau de formation correspondant à celui requis pour leur emploi (situation d'adéquation).

Source : OCDE (2018), tableau A3.c, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802152

Tableaux de l'encadré A3.1

WEB	Tableau A3.a	Adéquation ou inadéquation des qualifications et répartition du niveau de formation, parmi les actifs occupés (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A3.b	Inadéquation de certaines qualifications parmi les actifs occupés, selon l'âge moyen et le statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A3.c	Score moyen en numératie parmi les adultes occupés ayant un niveau de formation CITE 5A et 6, selon leur situation au regard de l'adéquation des qualifications (2012 ou 2015)

Variation infranationale de la situation au regard de l'emploi, selon le niveau de formation

Dans les 19 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données infranationales sur la situation au regard de l'emploi sont disponibles, les taux d'emploi tendent dans l'ensemble à varier plus fortement entre les régions chez les moins instruits que chez les plus instruits. Aux États-Unis (un grand pays comptant de nombreuses régions), le taux d'emploi varie par exemple entre les États de 32 % à 68 % chez les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais de 60 % à 79 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE et NCES, 2018[11]).

Dans l'ensemble, la variation régionale des taux d'emploi est la moins élevée chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays, la différence de taux d'emploi entre les régions où le taux est respectivement le moins et le plus élevé est inférieure à 10 points de pourcentage. C'est en Fédération de Russie (un autre grand pays comptant de nombreuses régions) que la différence est la plus forte : 69 % et 93 % (OCDE et NCES, 2018[11]).

Dans de nombreux pays, les taux d'emploi de la région de la capitale sont supérieurs au taux national quel que soit le niveau de formation. En Espagne par exemple, le taux d'emploi des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la région de Madrid (60 %) est supérieur de 4 points de pourcentage à la moyenne nationale (56 %). Cette tendance s'observe aussi dans la plupart des autres catégories de niveau de formation. Par contraste, en Allemagne et en Autriche, les taux d'emploi dans la région de la capitale sont inférieurs à la moyenne nationale quel que soit le niveau de formation (OCDE et NCES, 2018[11])

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 ; et l'expression « **(adultes) plus âgés** », la population âgée de 25 à 64 ans.

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

Par **actifs occupés**, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, ont travaillé contre rémunération ou en vue d'un bénéfice pendant une heure au moins ou avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail. Le taux d'emploi correspond au pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler.

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. Le taux d'inactivité correspond au pourcentage d'individus 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 d'enseignement : les niveaux d'enseignement 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) dans l'encadré A3.1. Les niveaux de formation sont définis comme suit : les **niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspondent aux niveaux 0, 1, 2 et 3C (formations courtes) ; 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 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5A, 5B et 6. Le niveau 5A de la CITE désigne les cursus largement théoriques qui visent à préparer les étudiants à entamer un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence comme celles de médecin, de dentiste ou d'architecte. Ces cursus correspondent à au moins trois années d'études à temps plein, mais le plus souvent à quatre années d'études, voire davantage. Ils ne sont pas uniquement proposés à l'université et certains reconnus comme universitaires à l'échelle nationale ne réunissent pas les conditions pour être classés dans l'enseignement tertiaire de type A. Ils incluent les formations de deuxième cycle, comme le *master's degree* aux États-Unis. Le niveau 5B de la CITE désigne les cursus d'une durée généralement plus courte que ceux relevant de l'enseignement tertiaire de type A. Ces cursus sont axés sur des compétences pratiques ou techniques requises pour exercer immédiatement des métiers spécifiques, bien qu'ils contiennent parfois des volets plus théoriques. Ils correspondent à au moins deux années d'études à temps plein dans l'enseignement tertiaire. Le niveau 6 de la CITE désigne les programmes de recherche de haut niveau donnant directement lieu à la délivrance d'un titre équivalent à un doctorat. Ces formations correspondent en théorie à trois années d'études à temps plein dans la plupart des pays (soit un total cumulé d'au moins sept années d'études à temps plein dans l'enseignement tertiaire), mais ils durent généralement plus longtemps. Ils sont consacrés à des études très poussées et à des recherches inédites.

Adéquation et inadéquation des qualifications : dans l'analyse de l'encadré A3.1, on entend par **travailleurs surqualifiés** les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE qui exercent des fonctions requérant au plus le niveau 3 de la CITE. Par **travailleurs sous-qualifiés**, on entend les individus au plus diplômés du niveau 3 de la CITE qui exercent des fonctions requérant le niveau 5A ou 6 de la CITE. Par **travailleurs qualifiés**, on entend les travailleurs exerçant des fonctions à la hauteur de leur niveau de formation. Les catégories de la CITE 97 utilisées dans l'encadré A3.1 sont les niveaux 0-3, 4, 5B et 5A-6 de la CITE.

A3

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).

Par **population en âge de travailler**, on entend les individus âgés de 25 à 64 ans.

Méthodologie

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

L'adéquation et l'inadéquation dont traite l'encadré A3.1 dépendent du nombre de niveaux de formation sélectionnés. Dans cette analyse, quatre niveaux de formation ont été choisis ; en retenir davantage aurait amplifié le phénomène d'inadéquation. La prudence est plus particulièrement de rigueur dans la catégorie des individus au plus diplômés du niveau 3 de la CITE, qui représentent en tout quatre niveaux de formation différents (les niveaux 0, 1, 2 et 3 de la CITE) et plus de 50 % des travailleurs. Il est important aussi de préciser que l'inadéquation dont traite cette analyse ne reflète pas le fait que le domaine d'études des travailleurs ne correspond pas à leur poste. Les définitions de la sous-qualification et de la surqualification peuvent varier entre les études sur le sujet. Lors de l'Évaluation des compétences des adultes, les personnes interrogées ont répondu à la question suivante à propos de leur emploi actuel : « Si une personne postulait aujourd'hui pour ce type d'emploi, quelles seraient les qualifications habituellement demandées, le cas échéant ? ». L'analyse compare les individus au plus diplômés du niveau 3 et ceux diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE et ne porte pas sur les niveaux 4 et 5B de la CITE. Cette décision a été prise à cause de la limite floue entre les niveaux 5B et 5A ou 6 de la CITE et du fait que le niveau 4 de la CITE est mal défini sur le marché du travail. Voir la description de la méthodologie utilisée dans l'encadré A3.1 dans la section « Méthodologie » de l'indicateur A7.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[12]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis. Dix-neuf pays ont soumis leurs données pour cette édition de l'indicateur A3 : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Colombie, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2). Les régions du Royaume-Uni sont basées sur la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 1 (NUTS 1).

Les données de l'encadré A3.1 proviennent du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]).

Note concernant les données d'Israël

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.

Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Il convient de signaler aux lecteurs que 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 disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016[13]).

References

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*, No. 189, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en. [1]

FRA (2017), *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Main Results*, FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), Vienna, http://dx.doi.org/10.2811/268615. [7]

Lane, M. et G. Conlon (2016), « The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 129, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm2cv4t4gzs-en. [2]

OCDE (2018), *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. [5]

OCDE (2018), *Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/pension_glance-2017-en. [6]

OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [3]

OCDE (2016), *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264259492-fr. [9]

OCDE (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [13]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [10]

OCDE (2014), « Is migration good for the economy? », *Débats sur les politiques migratoires*, www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf (consulté le 05 février 2018). [4]

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264204096-fr. [8]

OCDE (à paraître), *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. [12]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [11]

Tableaux de l'indicateur A3

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801962

Tableau A3.1	**Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2017)**
Tableau A3.2	**Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2007 et 2017)**
Tableau A3.3	**Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2017)**
Tableau A3.4	**Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant et leur niveau de formation (2017)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A3

Tableau A3.1. Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (2017)

Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 64 ans

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Tous niveaux de formation confondus
			Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	59	77	83	78	82	85	84	89	84	77
	Autriche	54	76	81	77	86	80	89	92	86	76
	Belgique	47	73	87	73	81	84	87	93	85	72
	Canada	56	72	79	74	81	83	85[d]	x(7)	82	77
	Chili[1]	62	72	a	72	80	86	95[d]	x(7)	84	71
	République tchèque	51	82[d]	x(2)	82	88	81	87	92	86	81
	Danemark	62	81	93	81	85	84	89	94	86	79
	Estonie	65	79	78	79	81	84	88	94	86	80
	Finlande	53	73	c	74	82	84	87	97	85	76
	France	53	73	66	73	84	84	88	90	85	73
	Allemagne	60	80	86	82	90	88	88	93	89	81
	Grèce	50	58	63	59	63	71	83	85	72	61
	Hongrie	55	77	84	78	86	83	88	93	85	76
	Islande	77	88	95	90	89	92	95	98	93	88
	Irlande	51	70	75	72	80	85	89	90	85	74
	Israël	52	74	a	74	84	87	90	93	87	78
	Italie	52	71	75	71	c	73	83	93	81	65
	Japon[2]	x(2)	79[d]	x(5)	m	79[d]	88[d]	x(6)	x(6)	84[d]	82
	Corée	66	73	a	73	77	78[d]	x(6)	x(6)	77	74
	Lettonie	61	73	73	73	86	86	90	98	88	76
	Luxembourg	60	74	80	75	82	81	89	93	86	76
	Mexique	65	71	a	71	70	80	87	89	80	69
	Pays-Bas	61	80	84	80	87	88	91	95	89	79
	Nouvelle-Zélande	73	80	87	83	88	89	88	93	89	83
	Norvège	61	79	85	80	82	90	93	95	89	80
	Pologne	42	69	73	70	67	85	89	98	88	73
	Portugal	68	82	83	82	c	83	88	92	87	76
	République slovaque	39	75	77	75	91	73	83	86	82	74
	Slovénie	46	70	a	70	78	89	88	93	87	73
	Espagne	56	70	78	70	79	79	84	90	81	68
	Suède	67	87	83	86	85	90	92	93	89	84
	Suisse	67	82[d]	x(2)	82	x(6, 7, 8)	88[d]	88[d]	92[d]	88	83
	Turquie	52	63	a	63	66	77	85	93	75	59
	Royaume-Uni[3]	63	83	a	81	82	86	86	88	85	80
	États-Unis	56	70[d]	x(2)	70	78	82	85	90	82	74
	Moyenne OCDE	58	75	80	76	81	84	88	92	85	76
	Moyenne UE22	55	75	79	76	82	83	87	92	85	75
Partenaires	Argentine	65	74	a	74	x(6)	85[d]	x(6)	x(6)	85	73
	Brésil[1]	65	74[d]	x(2)	74	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	71
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	72	75[d]	x(2)	75	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	75
	Costa Rica	64	69	c	69	71	83	89[d]	x(7)	81	69
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	73	74	m	74	78	87	94	98	85	75
	Lituanie	52	71	77	73	a	90	91	94	91	79
	Fédération de Russie[4]	51	68	75	72	77	88	85	89	81	75
	Arabie saoudite[5]	60	65	a	65	x(6)	75[d]	x(6)	x(6)	75	65
	Afrique du Sud	43	55	74	58	82	85	85[d]	x(7)	85	56
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015.

2. Les données relatives au niveau de formation tertiaire incluent les programmes du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2016.

5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE / OIT (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933801981

A3

Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2007 et 2017)7)

Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 34 ans dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 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	
		2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	80[b]	65	46[b]	44	64[b]	55	91[b]	89	68[b]	67	81[b]	80	93[b]	91	80[b]	79	85[b]	84
	Autriche	78	64	56	46	65	56	89	86	73	83	82	85	92	89	83	85	87	87
	Belgique	69[b]	60	44[b]	37	58[b]	50	88[b]	83	72[b]	70	81[b]	78	91[b]	89	89[b]	86	90[b]	87
	Canada	70	65	50	42	62	57	86	83	74	70	81	78	89	89	83	84	85	86
	Chili[1]	m	79	m	43	m	61	m	80	m	57	m	69	m	89	m	83	m	85
	République tchèque	66[b]	71	35[b]	38	50[b]	54	93[b]	94	63[b]	66	79[b]	82	93[b]	93	70[b]	71	80[b]	80
	Danemark	84[b]	66	63[b]	41	74[b]	56	91[b]	83	82[b]	72	87[b]	78	91[b]	85	86[b]	81	89[b]	83
	Estonie	77	79	53	50	69	69	95	92	69	68	83	82	94	94	82	75	87	83
	Finlande	74	58	53	m	66	48	85	79	70	67	78	74	94	90	81	79	87	83
	France	75	64	45	37	61	52	89	82	72	66	81	74	90	90	84	84	87	87
	Allemagne	68[b]	65	42[b]	43	55[b]	55	82[b]	86	72[b]	79	77[b]	83	93[b]	90	83[b]	84	88[b]	87
	Grèce	89[b]	70	43[b]	31	71[b]	54	86[b]	68	62[b]	48	73[b]	59	84[b]	75	77[b]	63	80[b]	68
	Hongrie	60	73	33	43	47	58	87	91	63	69	76	82	92	94	74	74	82	82
	Islande	90	82	74	72	83	78	93	89	76	80	86	85	95	96	89	90	92	93
	Irlande	74[b]	56	45[b]	31	62[b]	46	90[b]	82	71[b]	63	81[b]	73	93[b]	90	87[b]	85	89[b]	87
	Israël	61[b]	74	22[b]	44	45[b]	62	74[b]	74	58[b]	66	67[b]	71	87[b]	90	81[b]	84	84[b]	87
	Italie	81[b]	65	42[b]	34	64[b]	52	83[b]	73	64[b]	53	73[b]	64	75[b]	69	69[b]	65	71[b]	66
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	93[d]	69	79[d]	80	86[d]
	Corée	71[b]	70	42[b]	58	61[b]	64	76[b]	71	51[b]	54	64[b]	65	84[b]	81	65[b]	69	74[b]	75
	Lettonie	79	76	52	56	70	70	91	86	70	69	81	79	92	94	83	83	86	87
	Luxembourg	90[b]	83	71[b]	72	81[b]	78	88[b]	88	77[b]	79	83[b]	84	89[b]	90	86[b]	84	87[b]	87
	Mexique	93	92	40	42	64	66	91	89	58	54	73	71	90	88	77	74	83	81
	Pays-Bas	88[b]	75	59[b]	50	75[b]	65	94[b]	88	83[b]	77	88[b]	83	96[b]	93	92[b]	90	94[b]	91
	Nouvelle-Zélande	80	81	56	52	69	68	92	91	69	68	82	80	92	93	76	85	83	89
	Norvège	77	68	61	52	70	61	90	85	81	74	86	80	91	87	88	88	89	88
	Pologne	61[b]	59	38[b]	30	51[b]	48	84[b]	89	63[b]	60	74[b]	77	92[b]	95	85[b]	84	88[b]	88
	Portugal	87	80	71	68	80	76	80	82	77	82	78	82	87	85	84	86	85	86
	République slovaque	27[b]	48	21[b]	32	24[b]	40	89[b]	89	62[b]	62	76[b]	78	93[b]	90	76[b]	68	83[b]	77
	Slovénie	78[b]	75	59[b]	43	70[b]	64	89[b]	88	79[b]	76	85[b]	83	94[b]	90	88[b]	81	90[b]	84
	Espagne	85	69	58	51	74	61	86	73	72	65	79	69	89	79	82	76	85	77
	Suède	75[b]	73	51[b]	55	64[b]	66	89[b]	87	79[b]	81	84[b]	84	89[b]	88	86[b]	86	87[b]	87
	Suisse	84[b]	71	59[b]	58	70[b]	65	91[b]	89	78[b]	82	84[b]	85	94[b]	91	84[b]	86	90[b]	89
	Turquie	83[b]	84	20[b]	27	49[b]	54	86[b]	87	31[b]	35	65[b]	65	87[b]	85	68[b]	64	79[b]	75
	Royaume-Uni[3]	78[b]	76	44[b]	49	60[b]	63	90[b]	91	73[b]	75	82[b]	83	93[b]	93	85[b]	84	89[b]	89
	États-Unis	77	69	46	42	64	57	84	80	68	66	76	73	92	88	81	81	86	85
	Moyenne OCDE	76	71	48	45	63	60	88	84	69	68	79	77	91	89	81	80	85	84
	Moyenne UE22	75	68	49	44	63	58	88	85	71	70	80	78	91	88	82	80	86	83
Partenaires	Argentine	m	84	m	43	m	67	m	84	m	60	m	72	m	93	m	85	m	88
	Brésil[1]	88	83	56	50	72	68	90	86	69	64	79	75	92	91	86	83	89	86
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	90	m	51	m	72	m	88	m	62	m	75	m	89	m	78	m	83
	Costa Rica	94	85	45	41	71	66	95	88	59	55	77	71	94	84	85	77	89	80
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	92[b]	91	46	47	67[b]	68	80[b]	90	39[b]	49	60[b]	71	72[b]	91	54[b]	79	62[b]	84
	Lituanie	66[b]	57	53[b]	38	61[b]	51	87[b]	86	75[b]	69	81[b]	79	92[b]	94	89[b]	91	90[b]	92
	Fédération de Russie[4]	m	65	m	46	m	57	m	88	m	70	m	80	m	94	m	82	m	87
	Arabie saoudite[5]	m	94	m	24	m	65	m	91	m	12	m	59	m	92	m	35	m	62
	Afrique du Sud	m	47	m	29	m	40	m	58	m	43	m	50	m	86	m	81	m	83
	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 »), les données de 2017 se rapportant à la classification CITE 2011, tandis que celles de 2007 se rapportent à la classification CITE 97. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015, et non 2017.

2. Les données relatives au niveau de formation tertiaire incluent les programmes du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2016, et non 2017.

5. Année de référence : 2014, et non 2017.

Source : OCDE / OIT (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802000

A3

Tableau A3.3. Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation (2017)

Les taux d'emploi et d'inactivité sont calculés en pourcentage de l'ensemble de la population âgée de 25 à 34 ans, et les taux de chômage, en pourcentage de la population active âgée de 25 à 34 ans

		Taux d'emploi			Taux de chômage			Taux d'inactivité		
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	55	80	84	13.4	4.4	4.1	36	17	12
	Autriche	56	85	87	18.8	5.5	3.7	31	10	10
	Belgique	50	78	87	22.7	9.0	4.7	36	15	8
	Canada	57	78	86	14.0	7.5	5.0	34	16	10
	Chili[1]	61	69	85	11.6	9.2	6.7	32	24	9
	République tchèque	54	82	80	13.9	3.2	1.6	37	15	19
	Danemark	56	78	83	10.2	5.6	7.8	37	17	10
	Estonie	69	82	83	12.3	6.0	3.0	22	13	15
	Finlande	48	74	83	15.8	9.8	5.6	43	18	12
	France	52	74	87	26.3	12.7	5.8	30	15	8
	Allemagne	55	83	87	15.2	3.8	2.8	36	14	10
	Grèce	54	59	68	30.0	28.1	25.4	23	17	9
	Hongrie	58	82	82	13.7	3.8	2.4	33	15	16
	Islande	78	85	93	3.4	3.8	1.9	19	11	5
	Irlande	46	73	87	19.7	9.7	4.2	43	19	9
	Israël	62	71	87	5.3	5.8	3.8	35	25	10
	Italie	52	64	66	23.8	15.7	13.7	32	25	23
	Japon[2]	m	m	86[d]	m	m	2.6[d]	m	m	11[d]
	Corée	64	65	75	4.4	7.0	6.6	33	31	20
	Lettonie	70	79	87	14.7	9.7	4.6	18	12	9
	Luxembourg	78	84	87	c	4.0	4.8	15	13	9
	Mexique	66	71	81	3.2	4.4	5.7	32	26	14
	Pays-Bas	65	83	91	8.6	4.7	2.7	29	13	7
	Nouvelle-Zélande	68	80	89	8.5	5.0	2.5	26	15	9
	Norvège	61	80	88	10.5	4.7	2.9	32	16	10
	Pologne	48	77	88	16.0	6.1	3.2	42	18	9
	Portugal	76	82	86	11.3	10.0	8.1	15	9	7
	République slovaque	40	78	77	31.8	8.9	5.5	42	15	19
	Slovénie	64	83	84	14.8	8.3	8.8	24	9	7
	Espagne	61	69	77	27.8	18.4	13.9	15	15	10
	Suède	66	84	87	16.7	5.3	4.8	21	11	9
	Suisse	65	85	89	14.6	4.7	4.5	24	10	7
	Turquie	54	65	75	11.7	11.3	13.1	39	27	14
	Royaume-Uni[3]	63	83	89	9.5	3.8	2.7	31	13	9
	États-Unis	57	73	85	13.2	6.2	2.8	34	22	13
	Moyenne OCDE	60	77	84	14.8	7.8	5.8	30	17	11
	Moyenne UE22	58	78	83	17.8	8.7	6.4	30	15	11
Partenaires	Argentine	67	72	88	11.1	8.1	4.3	25	22	8
	Brésil[1]	68	75	86	10.6	10.9	6.5	23	16	8
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	72	75	83	8.5	11.5	11.0	21	15	7
	Costa Rica	66	71	80	10.0	11.2	8.8	27	20	12
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	68	71	84	3.1	5.2	5.3	30	25	11
	Lituanie	51	79	92	18.6	8.1	2.8	37	14	5
	Fédération de Russie[4]	57	80	87	16.5	8.5	4.4	32	12	9
	Arabie saoudite[5]	65	59	62	2.1	8.4	19.6	33	35	23
	Afrique du Sud	40	50	83	38.8	34.3	9.7	35	24	8
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015.

2. Les données relatives au niveau de formation tertiaire incluent les programmes du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2016.

5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE / OIT (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802019

A3

Tableau A3.4. Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur âge à l'arrivée dans le pays le cas échéant et leur niveau de formation (2017)

Pourcentage d'actifs occupés âgés de 25 à 64 ans dans l'ensemble de la population âgée de 25 à 64 ans

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
			Nés à l'étranger					Nés à l'étranger					Nés à l'étranger			
		Nés dans le pays	Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	Total	Nés dans le pays	Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	Total	Nés dans le pays	Arrivés dans le pays avant l'âge de 15 ans	Arrivés dans le pays à l'âge de 16 ans ou plus	Total	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	61	x(4)	x(4)	54	59	80	x(9)	x(9)	73	78	87	x(14)	x(14)	81	84
	Autriche	56	57	51	52	54	77	84	71	73	77	89	87	77	78	86
	Belgique	48	38	44	43	47	76	64	63	63	73	87	83	74	76	85
	Canada	56	63	53	55	56	75	73	71	71	74	84	85	79	80	82
	Chili[1]	62	54	83	81	62	71	78	83	81	72	84	90	87	85	84
	République tchèque	50	x(4)	x(4)	59	51	82	x(9)	x(9)	85	82	86	x(14)	x(14)	83	86
	Danemark	64	56	53	53	62	83	64	69	69	81	88	77	75	76	86
	Estonie	66	68	61	64	65	80	74	67	71	79	87	73	77	76	86
	Finlande	m	m	m	m	53	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
	France	54	52	48	49	53	74	64	61	63	73	87	78	71	73	85
	Allemagne	62	63	57	58	60	82	82	75	77	82	91	90	76	78	89
	Grèce	48	57	57	57	50	60	61	52	54	59	73	72	52	56	72
	Hongrie	55	57[r]	79	75	55	78	89	80	81	78	85	75	83	82	85
	Islande	m	m	m	m	77	m	m	m	m	90	m	m	m	m	93
	Irlande	51	49	48	48	51	72	63	71	70	72	87	84	80	80	85
	Israël	47	65	73	71	52	72	79	79	79	74	88	88	84	85	87
	Italie	50	56	61	61	52	71	69	67	68	71	82	88	68	71	81
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84[d]
	Corée	m	m	m	m	66	m	m	m	m	73	m	m	m	m	77
	Lettonie	62	53	56	53	61	74	70	58	63	73	89	84	70	77	88
	Luxembourg	52	66	65	65	60	76	71	74	74	75	89	80	86	85	86
	Mexique	65	x(4)	x(4)	63	65	71	x(9)	x(9)	64	71	80	x(14)	x(14)	75	80
	Pays-Bas	64	x(4)	x(4)	49	61	82	x(9)	x(9)	68	80	90	x(14)	x(14)	80	89
	Nouvelle-Zélande	74	69	65	67	73	85	84	77	79	83	91	90	85	86	89
	Norvège	m	m	m	m	61	m	m	m	m	80	m	m	m	m	89
	Pologne	42	x(4)	x(4)	c	42	70	x(9)	x(9)	76	70	88	x(14)	x(14)	79	88
	Portugal	68	76	71	73	68	82	86	74	80	82	87	92	73	83	87
	République slovaque	39	c	c	c	39	75	74	69	71	75	82	83	82	82	82
	Slovénie	48	58[r]	53	54	46	73	71	70	70	70	88	86	78	81	87
	Espagne	55	57	58	58	56	71	68	68	68	70	82	78	70	71	81
	Suède	74	67	56	57	67	88	80	73	75	86	93	91	77	80	89
	Suisse	66	71	67	68	67	83	81	78	79	82	92	88	81	82	88
	Turquie	m	m	m	m	52	m	m	m	m	63	m	m	m	m	75
	Royaume-Uni[3]	m	m	m	m	63	m	m	m	m	81	m	m	m	m	85
	États-Unis	46	68	66	66	56	69	77	73	74	70	83	82	76	78	82
	Moyenne OCDE	57	60	60	60	58	76	74	71	72	76	86	84	76	78	85
	Moyenne UE22	55	58	57	57	55	76	73	68	71	76	86	82	75	77	85
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	65	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
	Brésil[1]	m	m	m	m	65	m	m	m	m	74	m	m	m	m	83
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	72	m	m	m	m	75	m	m	m	m	83
	Costa Rica	63	x(4)	x(4)	69	64	69	x(9)	x(9)	67	69	81	x(14)	x(14)	74	81
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	73	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
	Lituanie	46	c	c	c	52	74	c	66	67	73	91	c	80	81	91
	Fédération de Russie[4]	m	m	m	m	51	m	m	m	m	72	m	m	m	m	81
	Arabie saoudite[5]	m	m	m	m	60	m	m	m	m	65	m	m	m	m	75
	Afrique du Sud	m	m	m	m	43	m	m	m	m	58	m	m	m	m	85
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Dans la plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Pour l'Arabie saoudite et l'Indonésie, elles se rapportent à la classification CITE 97. 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. Année de référence : 2015.

2. Les données relatives au niveau de formation tertiaire incluent les programmes du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

3. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (17 % des adultes âgés de 25 à 64 ans se classent dans cette catégorie).

4. Année de référence : 2016.

5. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

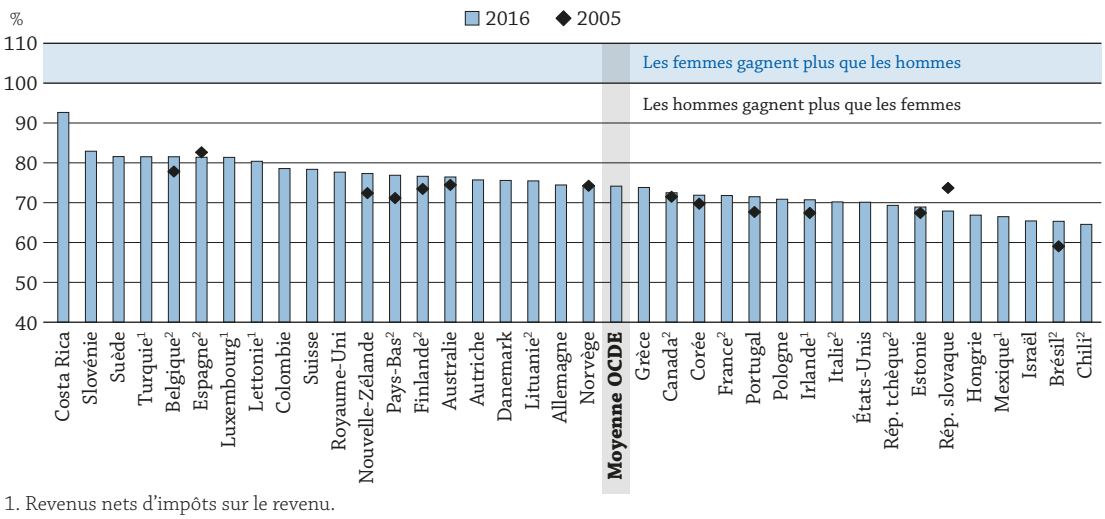
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802038

QUEL AVANTAGE SALARIAL LE NIVEAU DE FORMATION PROCURE-T-IL ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 54 % de plus que ceux au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en gagnent 22 % de moins.
- Tous niveaux de formation confondus, l'écart salarial entre les sexes persiste. Un écart salarial important s'observe entre les hommes et les femmes chez les actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire : à ce niveau de formation, les femmes ne gagnent que 74 % de la rémunération des hommes dans les pays de l'OCDE.
- Les pays où le pourcentage d'individus peu instruits est peu élevé tendent à afficher une inégalité salariale moindre. L'inégalité salariale est la plus forte dans les pays où le pourcentage d'individus non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est élevé, comme le Brésil, le Costa Rica et le Mexique, et la moins forte, dans les pays où ce pourcentage est peu élevé, comme la République slovaque et la République tchèque.

Graphique A4.1. Évolution des revenus du travail des femmes en pourcentage de ceux des hommes parmi les actifs occupés à temps plein diplômés de l'enseignement tertiaire (2005, 2016)

Actifs occupés à temps plein âgés de 25 à 64 ans



1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus du travail des femmes âgés de 25 à 64 ans en pourcentage de ceux des hommes en 2016.

Source : OCDE (2018), tableau A4.3 et Base de données de *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802266

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 des rémunérations. Les individus plus instruits tendent à voir leur rémunération augmenter fortement au fil du temps, tandis que les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tendent à voir leur rémunération n'augmenter que faiblement avec l'âge (voir l'indicateur A6 dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2017[1]]). La perspective d'une rémunération plus élevée qui, de surcroît, augmente plus rapidement peut donc inciter les individus à faire des études et à accroître leur niveau de formation. Cette perspective peut aussi compter parmi les facteurs importants dont ils tiennent compte au moment de choisir leur domaine d'études dans l'enseignement tertiaire.

Outre le niveau de formation, un certain nombre d'autres facteurs influent sur les rémunérations des individus. Dans de nombreux pays, les rémunérations sont systématiquement moins élevées chez les femmes que chez les hommes, et ce, à tous les niveaux de formation. Cette tendance peut être liée aux différences de secteurs d'activité et de professions entre les hommes et les femmes (OCDE, 2016[2]). Les variations salariales reflètent également d'autres facteurs, 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 (dont la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives et la qualité des conditions de travail). Ces facteurs contribuent aussi aux différences dans la répartition des rémunérations. Les rémunérations varient peu dans certains pays, mais fortement dans d'autres pays où les inégalités se creusent.

La recrudescence des flux migratoires enregistrée dans des pays de l'OCDE a relancé le débat sur la situation des individus nés à l'étranger sur le marché du travail. Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales 2017* (OCDE, 2017[3]), 13 % de la population totale des pays de l'OCDE est née à l'étranger. La taille et les caractéristiques des populations nées à l'étranger varient, et il important d'analyser ces éléments pour mieux comprendre la composition démographique des pays. Selon le rapport *Perspectives des migrations internationales* 2017, 11 % des flux migratoires permanents relèvent de la catégorie d'entrée liée au travail, 33 %, de celle liée à la libre circulation, 32 %, de celle liée à la famille et 13 %, de celle liée à des raisons humanitaires. Les *Débats sur les politiques migratoires* (OCDE, 2014[4]) montrent, éléments à l'appui, que la migration a des effets économiques et sociaux positifs. Dans l'ensemble, les individus nés à l'étranger viennent grossir les rangs de la population active et paient plus d'impôts et de cotisations sociales qu'ils ne reçoivent de prestations sociales.

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, la probabilité de gagner plus que le revenu médian augmente avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux diplômés de l'enseignement tertiaire sur trois gagnent plus que le revenu médian calculé sur la base de tous les actifs occupés, qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel ; à titre de comparaison ce n'est le cas que d'un individu sur quatre chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, l'écart salarial entre les hommes et les femmes diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein s'est resserré entre 2005 et 2016. Il s'est réduit dans une mesure égale ou supérieure à 5 points de pourcentage au Brésil, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas.
- Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, la rémunération des individus nés à l'étranger est égale, voire supérieure à celle de leurs homologues nés dans le pays en Allemagne, en Belgique, au Chili, en Colombie, aux États-Unis, au Luxembourg, en Slovénie et en Suisse.

A4

Analyse

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 diplômées de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein ne gagnent que 74 % de la rémunération de leurs homologues masculins. Cet écart salarial de 26 % entre les sexes est légèrement supérieur à celui qui s'observe chez les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (22 %) et chez ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (22 %) (voir le graphique A4.1 et le tableau A4.1).

Le niveau de rémunération des femmes qui travaillent à temps plein varie fortement par rapport à celui des hommes. Les diplômées de l'enseignement tertiaire gagnent 65 % de la rémunération des hommes au Brésil, au Chili et en Israël, et au moins 80 % de leur rémunération en Belgique, au Costa Rica, en Espagne, en Lettonie, au Luxembourg, en Slovénie, en Suède et en Turquie. Le Costa Rica est le pays où le niveau de rémunération des diplômées de l'enseignement tertiaire est le plus proche de celui des hommes, mais il y est tout même inférieur de 7 % (voir le graphique A4.1).

Comme les femmes sont plus susceptibles que les hommes de travailler à temps partiel, l'écart de rémunération moyenne (calculée sur la base des travailleurs à temps plein et à temps partiel) est encore plus important entre les sexes (OCDE, 2016[5]). Dans les pays de l'OCDE, 24 % des femmes et 17 % des hommes travaillent à temps partiel ou comme saisonniers dans le groupe d'âge des 25-64 ans (OCDE, 2018[6]). Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes qui travaillent à temps plein ou à temps partiel ne gagnent en moyenne que 68 % de la rémunération des hommes dans les pays de l'OCDE. L'écart salarial est du même ordre (68 % environ) chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et chez les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2018[6]).

Les raisons qui expliquent ces écarts entre les sexes résident dans les stéréotypes sexistes, les conventions sociales et la discrimination envers les femmes (OCDE, 2017[7]), mais également dans les différences de domaines d'études entre les hommes et les femmes. Les hommes sont plus nombreux que les femmes à avoir opté pour des domaines d'études plus rémunérateurs comme l'ingénierie, les industries de transformation et la production ou les sciences, les mathématiques et l'informatique, alors que les femmes sont plus nombreuses à avoir choisi des domaines d'études moins rémunérateurs comme l'enseignement et les sciences de l'éducation et les lettres, les langues et les arts (voir l'indicateur A6 dans l'édition de 2016 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2016[5]]). D'autres raisons peuvent avoir trait à la difficulté de concilier des responsabilités professionnelles avec les responsabilités familiales. Pour honorer leurs différents engagements, les femmes sont plus susceptibles d'opter pour des carrières moins prenantes qui leur laissent une plus grande souplesse, de sorte qu'elles gagnent moins que les hommes à niveau égal de formation (OCDE, 2016[2]).

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, 2017[7]). 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 2005 et 2016 (voir le graphique A4.1).

Rémunération relative, selon le niveau de formation

Parmi les 25-64 ans actifs occupés à temps plein ou à temps partiel, ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent 20 % de moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 55 % de plus en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A4.1).

Le handicap salarial relatif des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie peu entre les pays, contrairement à l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire. En Autriche, au Brésil, au Chili, au Mexique et en République slovaque, les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent de l'ordre de 35 % de moins à temps plein ou à temps partiel que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le handicap salarial représente environ 40 % pour les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil et au Mexique (le handicap salarial le plus important de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE), mais au plus 15 % en Australie, en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A4.1).

Un diplôme tertiaire procure un avantage salarial important dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. L'avantage salarial relatif des travailleurs à temps plein et à temps partiel est le plus important au Brésil, où les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 150 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Hongrie et au Mexique, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent environ deux fois plus que les moins instruits qu'eux (voir le tableau A4.1). Dans tous ces pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire compte parmi les moins élevés des pays membres et partenaires des pays de l'OCDE (moins de 25 %), ce qui explique en partie leur avantage salarial relatif (voir l'indicateur A6 dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2017[1]]).

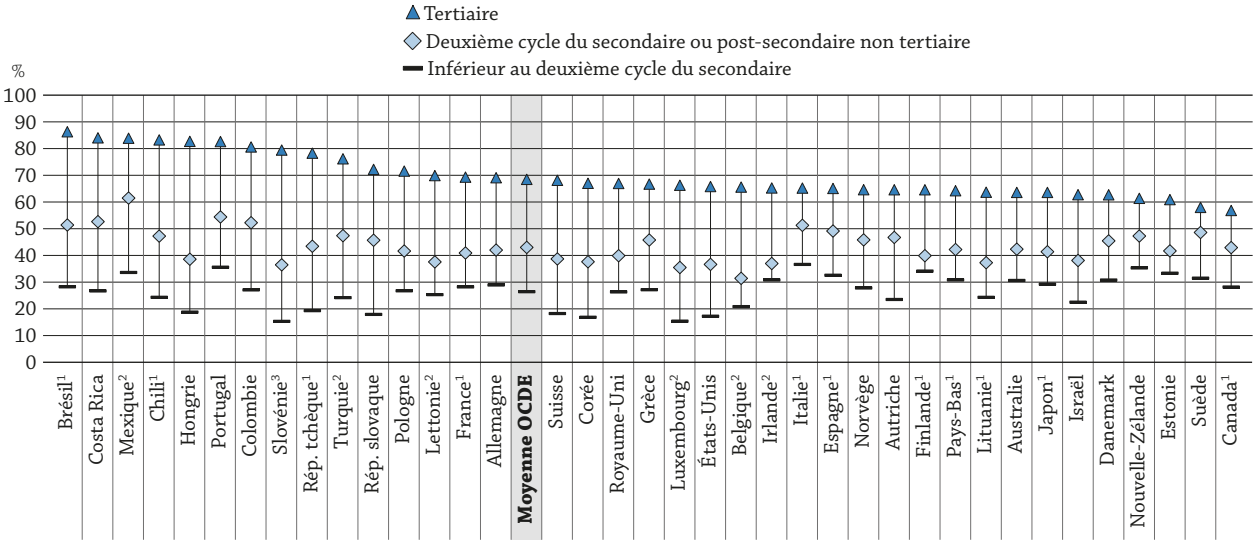
Dans certains pays, la rémunération relative est inférieure à la moyenne de l'OCDE alors que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est élevé (voir l'indicateur A1). L'avantage salarial d'un diplôme tertiaire ne représente que 30 % environ en Australie, au Danemark, en Estonie, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont environ 40 %, et à peine 15 % en Suède, où le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est similaire (voir le tableau A4.1). Toutefois, les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent des taux d'emploi des plus élevés dans ces pays (voir l'indicateur A3).

Répartition des rémunérations entre les niveaux de formation

Les chiffres sur la répartition des rémunérations entre les niveaux de formation indiquent dans quelle mesure les rémunérations se concentrent autour du revenu médian dans un pays. Le « revenu médian » est calculé sur la base de la rémunération de tous les actifs occupés, sans contrôle des différences de temps de travail.

Graphique A4.2. Pourcentage d'adultes dont les revenus sont supérieurs au revenu médian, selon le niveau de formation (2016)

Actifs occupés (à temps plein ou partiel) âgés de 25 à 64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
3. Les données concernent uniquement les actifs occupés à plein temps toute l'année.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans dont les revenus sont supérieurs au revenu médian.

Source : OCDE (2018), tableau A4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802285

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, la probabilité de gagner plus que le revenu médian augmente avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 68 % environ des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus du double du revenu médian calculé sur la base de tous les actifs occupés, qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel, contre 26 % seulement des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 80 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus que le revenu médian au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Hongrie, au Mexique et au Portugal. La plupart d'entre eux

gagnent plus du double du revenu médian, sauf en Colombie, en Hongrie et au Portugal. La forte asymétrie de la répartition des rémunérations est le signe d'inégalités de revenus, qui peuvent affecter la cohésion sociale des communautés (voir le graphique A4.2 et le tableau A4.2 ; voir aussi la section ci-après sur l'inégalité salariale et le pourcentage d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

Par contraste, 26 % seulement des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus que le revenu médian en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En Italie, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, au moins 35 % des adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus que le revenu médian. Le pourcentage de travailleurs non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui gagnent plus du double du revenu médian s'établit à 3 % seulement en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, ce pourcentage est égal ou supérieur à 5 % au Brésil, au Canada, en Espagne, en Estonie, au Mexique et au Portugal, ce qui suggère que des facteurs autres que le niveau de formation expliquent les rémunérations élevées dans ces pays (voir le graphique A4.2 et le tableau A4.2).

Chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les pourcentages de ceux qui gagnent plus que le revenu médian se situent entre les pourcentages correspondants de diplômés de l'enseignement tertiaire et d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent plus que le revenu médian. Ce pourcentage passe la barre des 50 % au Brésil, au Costa Rica, en Colombie, en Italie, au Mexique et au Portugal. Dans la plupart de ces pays, le pourcentage d'adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente plus du double du pourcentage moyen de l'OCDE (15 %), ce qui explique en partie le pourcentage plus élevé de travailleurs qui gagnent plus que le revenu médian (voir le graphique A4.2 et le tableau A1.2).

Inégalité salariale et pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Au cours des quelques dernières décennies, les inégalités salariales se sont creusées dans les pays de l'OCDE. Les inégalités qui se creusent ont un impact considérable sur la croissance économique, car elles réduisent la capacité des plus pauvres à investir dans l'éducation et dans l'amélioration de leurs compétences. Des sociétés plus égalitaires tendent à réussir à offrir de meilleures possibilités de formation à leur population et à réunir les conditions propices à la croissance inclusive (OCDE, 2015[8]).

Une approche couramment utilisée pour mesurer l'inégalité salariale est le rapport du revenu disponible entre le 90e et le 10e décile de la population âgée de 18 à 65 ans (le rapport interdécile P90/P10). Comme le montre le graphique A4.3, au Costa Rica, le revenu par habitant des individus dans le décile maximum de la répartition est dix fois plus élevé que celui des individus dans le décile minimum, puisque le rapport interdécile P90/P10 est égal à 10. Dans le classement de l'inégalité, le Costa Rica est suivi par le Brésil, le Chili, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Grèce, Israël, la Lituanie, le Mexique et la Turquie, où le rapport interdécile P90/P10 dépasse 5. L'inégalité de revenu la plus faible s'observe au Danemark, en Islande, en République slovaque et en République tchèque (rapport interdécile P90/P10 de 3) (voir le graphique A4.3 et [OCDE, 2018[9]]).

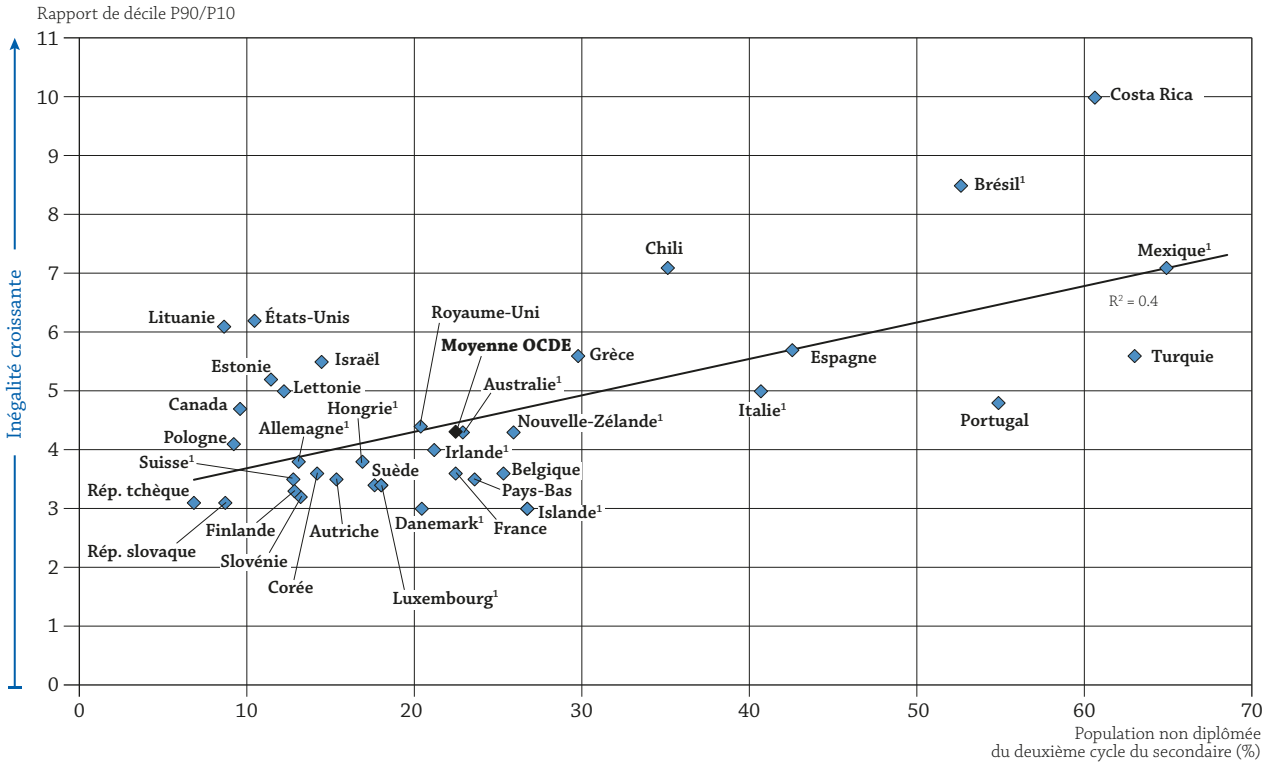
La comparaison du rapport interdécile P90/P10 des pays membres et partenaires de l'OCDE et du pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans leur population révèle que les pays dont le pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevé tendent à afficher une inégalité salariale moindre. L'inégalité salariale est la plus forte dans des pays où le pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est élevé, comme le Brésil, le Costa Rica et le Mexique, et la moins forte dans des pays où le pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est peu élevé, comme la République slovaque et la République tchèque. Le graphique A.4.3 suggère une relation linéaire relativement forte, qui s'atténue toutefois si le Brésil et le Costa Rica, les pays où l'inégalité salariale est la plus forte, sont exclus de l'analyse (voir le graphique A4.3).

Différences de rémunération entre les travailleurs nés à l'étranger et ceux nés dans le pays, selon le niveau de formation

Les individus nés à l'étranger peinent davantage à trouver du travail que les individus nés dans le pays, car ils rencontrent divers problèmes, dont la reconnaissance des diplômes obtenus à l'étranger, le manque de compétences, la barrière de la langue ou encore la discrimination à l'embauche. C'est pourquoi ils sont prêts à accepter le moindre poste (à temps plein) qui leur est proposé, ce qui affecte leur niveau de rémunération par rapport aux individus nés dans le pays (OCDE, 2017[3]) (FRA, 2017[10]).

Graphique A4.3. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans non diplômés du deuxième cycle du secondaire et inégalité des revenus (2015)

Inégalité des revenus telle que mesurée par le rapport interdécile P90/P10



Remarque : Le rapport interdécile P90/P10 est le rapport de la valeur supérieure du neuvième décile (qui regroupe les 10 % de personnes ayant le revenu le plus élevé) à celle du premier décile. La distribution des revenus est mesurée sur la base du revenu disponible de la population âgée de 18 à 65 ans.

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2018), Base de données de *Regards sur l'éducation* et Base de données de l'OCDE sur la distribution des revenus, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802304

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, la rémunération des individus nés à l'étranger qui travaillent à temps plein est inférieure à celle de leurs homologues nés dans le pays, et ce, à tous les niveaux de formation.

Dans de nombreux pays, les individus nés à l'étranger dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent moins que leurs homologues nés dans le pays. C'est particulièrement vrai en Espagne, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Suède, où le différentiel salarial est égal ou supérieur à 20 %. Deux pays font figure d'exception : les individus nés à l'étranger qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus que leurs homologues nés dans le pays en Allemagne (18 %) et en Suisse (6 %) (voir le graphique A4.4).

Les individus nés à l'étranger qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont également pénalisés par comparaison avec leurs homologues nés dans le pays. L'écart salarial entre les individus nés à l'étranger et ceux nés dans le pays qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est égal ou supérieur à 30 points de pourcentage au Chili, en Espagne et en Italie. Par contraste, les individus nés à l'étranger qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent autant que leurs homologues nés dans le pays en France et en Allemagne et gagnent environ 25 % de plus qu'eux en Colombie (voir le graphique A4.4).

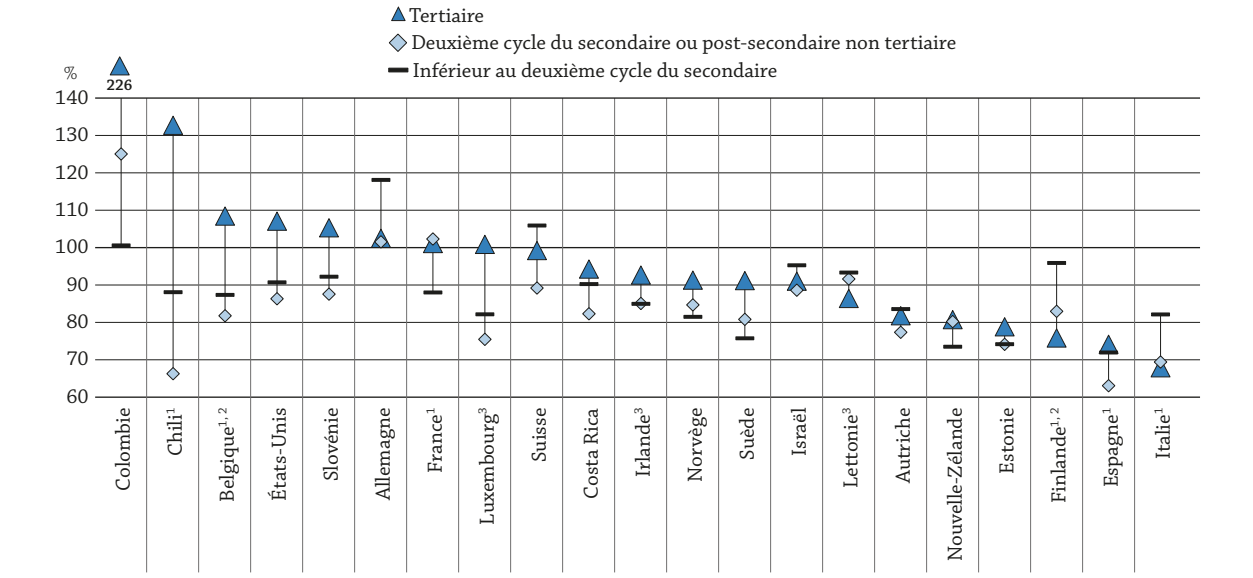
A4

Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui sont nés à l'étranger gagnent autant, voire plus que leurs homologues nés dans le pays en Allemagne, en Belgique, au Chili, en Colombie, aux États-Unis, en France, au Luxembourg, en Slovénie et en Suisse. Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui sont nés à l'étranger gagnent 30 % de plus que leurs homologues nés dans le pays au Chili et environ 125 % de plus qu'eux en Colombie. Par contraste ils gagnent moins de 80 % de leur rémunération en Espagne, en Estonie, en Finlande et en Italie (voir le graphique A4.4).

Le différentiel salarial entre les individus nés à l'étranger et les individus nés dans le pays varie fortement entre les pays et les niveaux de formation. Le différentiel salarial entre les niveaux de formation passe la barre des 20 points de pourcentage en Belgique, au Chili, en Colombie, aux États-Unis et en Finlande. À l'inverse, il est peu élevé (moins de 7 points de pourcentage) entre les individus nés à l'étranger et les individus nés dans le pays selon le niveau de formation en Autriche et en Estonie (voir le graphique A4.4).

Graphique A4.4. Revenus du travail des actifs occupés nés à l'étranger en pourcentage de ceux des actifs occupés à temps plein nés dans le pays, selon le niveau de formation (2016)

Actifs occupés (à temps plein) âgés de 25 à 64 ans



1. L'année de référence n'est pas 2016. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données se rapportent à l'ensemble des actifs occupés à temps plein et à temps partiel.
3. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus du travail des actifs occupés nés à l'étranger et diplômés de l'enseignement tertiaire en pourcentage de ceux des actifs occupés nés dans le pays et diplômés de ce même niveau d'enseignement. .

Source : OCDE (2018), tableau A4.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802323

Encadré A4.1. Adéquation ou inadéquation des qualifications et rémunération des travailleurs

Cet indicateur explore la relation entre la sous-qualification et la surqualification et la rémunération sur la base des données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source » en fin d'indicateur). Il prolonge l'analyse présentée dans l'encadré A3.1 sur l'adéquation ou l'inadéquation des qualifications des travailleurs en décrivant en détail en quoi l'adéquation ou l'inadéquation des qualifications est liée à la rémunération (voir l'indicateur A3).

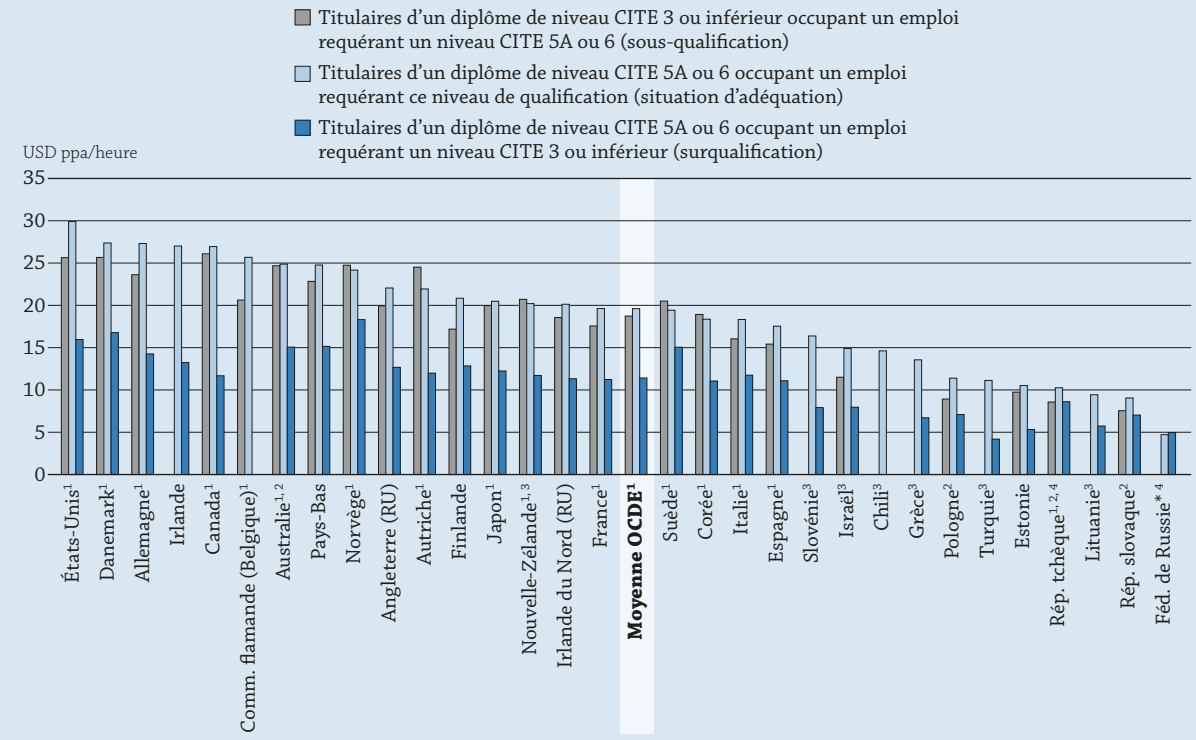
La rémunération semble plus liée au niveau de l'emploi qu'au niveau de formation (en d'autres termes, ceux qui exercent des fonctions requérant un diplôme tertiaire gagnent autant, qu'ils soient qualifiés ou surqualifiés, tandis que les diplômés de l'enseignement tertiaire qui exercent des fonctions requérant un niveau nettement moins élevé de qualification gagnent beaucoup moins). Comme le montre le graphique A4.a, les individus

...

au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) qui exercent des fonctions requérant un diplôme de l'enseignement tertiaire de type A ou un doctorat (niveau 5A ou 6 de la CITE) (c'est-à-dire les sous-qualifiés), gagnent une rémunération horaire médiane de 19 USD environ, qui est comparable à celle des individus qualifiés pour exercer ces fonctions. Dans la plupart des pays, les différences entre les deux groupes ne sont pas statistiquement significatives. Les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE exerçant des fonctions requérant au plus un niveau de formation égal au niveau 3 de la CITE (c'est-à-dire les surqualifiés) gagnent une rémunération horaire médiane de 11 USD environ (voir le graphique A4.a). Les raisons de cette inadéquation des qualifications varient entre les pays et au sein même de ceux-ci, mais l'encadré A3.1 démontre que les surqualifiés sont susceptibles d'être moins performants en numératie. Les surqualifiés peuvent exercer des fonctions requérant moins que leur niveau de formation, car ils n'ont pas été capables de prouver qu'ils étaient suffisamment compétents pour décrocher un emploi à la hauteur de leur qualification (voir l'indicateur A3).

Graphique A4.a. Rémunération horaire médiane, selon différentes situations d'adéquation ou d'inadéquation des qualifications parmi les actifs occupés (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), actifs occupés âgés de 25 à 64 ans, rémunération horaire médiane en équivalents USD de 2012 convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Remarque : Certains points de données ne sont pas indiqués car les observations sont trop peu nombreuses pour fournir une estimation fiable. Les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se basent sur la classification CITE 97. Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations.

1. La différence de rémunération entre les actifs occupés en situation d'adéquation et les actifs occupés sous-qualifiés n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

2. La différence de rémunération entre les actifs occupés surqualifiés et les actifs occupés sous-qualifiés n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

3. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

4. La différence de rémunération entre les actifs occupés en situation d'adéquation et les actifs occupés surqualifiés n'est pas statistiquement significative à un niveau de 5 %.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération horaire médiane des actifs indiquant que leur niveau de formation correspond au niveau de qualification requis dans l'emploi qu'ils occupent (situation d'adéquation).

Source : OCDE (2018), tableau A4.a, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802342

...

A4

Certaines différences s'observent entre les pays, mais les tendances sont relativement cohérentes. Les écarts les plus importants de rémunération horaire (de plus de 10 USD) entre les travailleurs qualifiés et surqualifiés s'observent en Allemagne, au Canada, au Danemark, aux États-Unis et en Irlande. L'écart de rémunération horaire est particulièrement prononcé au Canada (de l'ordre de 15 USD), où les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE exerçant des fonctions requérant au plus un diplôme du niveau 3 de la CITE gagnent moins de la moitié de la rémunération horaire médiane des travailleurs qualifiés (voir le graphique A4.a).

Par contraste, l'écart de rémunération horaire entre les travailleurs surqualifiés, qualifiés et sous-qualifiés n'est pas statistiquement significatif en République tchèque. Dans l'ensemble, les rémunérations sont peu élevées en Estonie, en Grèce, en République tchèque et en Turquie, mais les travailleurs surqualifiés sont tout de même susceptibles de gagner la moitié environ de la rémunération des travailleurs qualifiés. En Turquie par exemple, les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE qui exercent des fonctions à la hauteur de leur qualification affichent une rémunération horaire médiane de 11 USD environ, tandis que ceux qui exercent des fonctions requérant au plus le niveau 3 de la CITE accusent une rémunération horaire médiane de 4 USD environ. Cela ne pose guère de problème puisque le pourcentage de travailleurs surqualifiés en Turquie (9 %) est nettement inférieur à la moyenne (15 %) calculée sur la base des pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir le graphique A4.a et le tableau A3.a, disponible en ligne).

Il ressort des résultats que les travailleurs doivent démontrer qu'ils possèdent des compétences à la hauteur de leur niveau de formation officiel pour que les employeurs leur proposent le salaire qu'ils sont en droit d'espérer vu leur niveau de formation. L'importance des compétences apparaît par contraste lorsque des travailleurs sous-qualifiés gagnent plus que le suggère leur niveau de formation, c'est-à-dire lorsque leur employeur reconnaît leurs compétences plus que leur diplôme. Dans ce contexte, il est important d'analyser l'inadéquation de manière plus approfondie et de s'attacher en particulier à étudier l'effectif surqualifié qui a investi dans son capital humain et dont la société a investi dans l'éducation, sans toutefois développer pleinement les compétences valorisées sur le marché du travail.

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.

Niveaux d'enseignement : les niveaux d'enseignement 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) dans l'encadré A4.1. Voir la définition des différents niveaux d'enseignement de la CITE 97 dans l'indicateur A3.

Adéquation et inadéquation des qualifications : voir la définition dans l'indicateur A3.

Méthodologie

L'analyse de la rémunération relative de la population par niveau de formation (tableau A4.1) est basée sur les travailleurs à temps plein et à temps partiel. L'analyse des écarts de rémunération entre les hommes et les femmes (tableau A4.3) et entre les individus nés dans le pays et ceux nés à l'étranger (tableau A4.4) porte uniquement sur les travailleurs à temps plein. L'analyse sur la répartition des rémunérations porte 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. 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.

Les données sur les rémunérations se basent sur une période de référence annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays. La longueur de la période de référence des rémunérations varie aussi. Pour la plupart des pays, les données se rapportent aux revenus avant impôts. Les rémunérations des travailleurs indépendants sont exclues des chiffres de nombreux pays ; il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de distinguer les rémunérations du 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, bien que les rémunérations puissent être inférieures dans certains pays que dans d'autres, les soins de santé et l'enseignement peuvent être gratuits.

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, à paraître[11]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Voir la méthodologie utilisée dans l'encadré A4.1 dans la section « Méthodologie » de l'indicateur A7.

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

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.

Les données de l'encadré A4.1 proviennent du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]).

Note concernant les données d'Israël

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.

Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Il convient de signaler aux lecteurs que 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 disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016[12]).

Références

FRA (2017), *Second European Union Minorities and Discrimination Survey – Main Results*, FRA, Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, Vienne, http://dx.doi.org/10.2811/268615. [10]

OCDE (2018), *Base de données de l'OCDE sur la distribution des revenus*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=IDD (consulté le 31 mai 2018). [9]

OCDE (2018), *Base de données de Regards sur l'éducation – Niveau de formation et remmunération*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [6]

OCDE (2017), *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264203426-fr. [7]

OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [3]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [1]

OCDE (2016), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr. [2]

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [5]

OCDE (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [12]

OCDE (2015), *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264235519-fr. [8]

OCDE (2014), « Is migration good for the economy? », *Débats sur les politiques migratoires*, www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf (consulté le 5 février 2018). [4]

OCDE (à paraître), *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. [11]

Tableaux de l'indicateur A4

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802171

Tableau A4.1	**Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation (2016)**
Tableau A4.2	**Comparaison du niveau de revenus par rapport au revenu médian, selon le niveau de formation (2016)**
Tableau A4.3	**Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes travaillant à temps plein, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2016)**
Tableau A4.4	**Différences de revenus du travail entre les actifs occupés à temps plein nés dans le pays et ceux nés à l'étranger, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2016)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A4

Tableau A4.1. Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation (2016)

Adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail (actifs occupés à temps plein ou partiel) ; deuxième cycle du secondaire = 100

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			
				Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master, doctorat ou niveaux équivalents	Tous niveaux tertiaires confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	87	101	107	135	152	131
	Autriche	69	112	133	93	174	146
	Belgique[1]	82	c	c	126	165	141
	Canada[1]	83	126	121	152	186	144
	Chili[1]	68	a	142	264	472	237
	République tchèque[1, 2]	74	m	112	142	180	169
	Danemark	80	136	116	111	166	129
	Estonie	89	89	90	124	139	127
	Finlande[1]	98	118	124	125	169	141
	France[3]	80	c	125	142	210	155
	Allemagne	76	114	151	165	183	169
	Grèce	77	99	145	133	174	140
	Hongrie	76	98	110	172	234	194
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	80	91	129	167	208	168
	Israël	77	a	115	149	216	159
	Italie[3]	78	m	x(5)	x(5)	138[d]	138
	Japon[5]	78	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	152[d]
	Corée	72	a	116	149	198	145
	Lettonie[4]	89	97	118	136	166	145
	Luxembourg[4]	77	c	122	139	159	148
	Mexique[4]	59	a	133	192	303	195
	Pays-Bas[3]	82	124	132	132	184	150
	Nouvelle-Zélande	87	108	114	130	154	132
	Norvège	76	102	118	114	156	127
	Pologne	83	100	m	139	161	156
	Portugal	75	103	166	170[d]	x(4)	169
	République slovaque[2]	65	m	123	124	174	168
	Slovénie	m	m	m	m	m	m
	Espagne[1]	73	101[r]	x(6)	x(6)	x(6)	151
	Suède	82	109	98	105	135	115
	Suisse[2]	78	m	x(4, 5)	141[d]	167[d]	155
	Turquie[4]	72	a	x(6)	x(6)	x(6)	171
	Royaume-Uni	76	a	125	148	172	150
	États-Unis[2]	74	m	112	169	233	175
	Moyenne OCDE	78	m	123	144	191	154
	Moyenne UE22	79	107	125	136	173	151
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 2]	62	m	x(4)	235[d]	449	249
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	67	m	m	m	m	236
	Costa Rica	69	c	119	207	337	203
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[3]	86	113	a	155	213	179
	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

Remarque : 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. Année de référence : 2015.
2. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 de la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
3. Année de référence : 2014.
4. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
5. Année de référence : 2012.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802190

A4

Tableau A4.2. Comparaison du niveau de revenus par rapport au revenu médian, selon le niveau de formation (2016)

Revenu médian des adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail (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				
		Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian	Revenus supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux au revenu médian	Revenus supérieurs au revenu médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le revenu médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le revenu médian, mais inférieurs ou égaux à deux fois le revenu médian	Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian	Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian	Revenus supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux au revenu médian	Revenus supérieurs au revenu médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le revenu médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le revenu médian, mais inférieurs ou égaux à deux fois le revenu médian	Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian	Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian	Revenus supérieurs à la moitié du revenu médian, mais inférieurs ou égaux au revenu médian	Revenus supérieurs au revenu médian, mais inférieurs ou égaux à 1.5 fois le revenu médian	Revenus supérieurs à 1.5 fois le revenu médian, mais inférieurs ou égaux à deux fois le revenu médian	Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	13	57	22	4	4	8	50	29	8	6	5	31	36	14	14
	Autriche	37	39	18	4	1	21	32	29	11	7	16	19	24	17	23
	Belgique[1]	12	68	20	1	0	6	63	29	2	0	2	33	49	12	4
	Canada[2]	38	34	16	6	6	28	29	21	11	11	21	22	21	15	21
	Chili[2]	23	53	16	5	3	11	41	24	12	11	3	14	17	17	50
	République tchèque[2]	22	58	17	2	0	10	47	32	8	4	3	18	37	18	23
	Danemark	29	40	24	4	2	17	38	34	8	4	14	23	38	14	11
	Estonie	19	48	20	6	7	13	46	26	7	9	8	31	30	13	18
	Finlande[2]	29	37	25	6	3	22	38	30	7	3	14	22	33	17	15
	France[3]	34	37	20	5	3	21	38	27	8	5	11	20	32	18	19
	Allemagne	41	30	19	7	2	22	36	28	10	4	13	18	26	19	24
	Grèce	30	43	19	5	4	19	35	31	9	6	11	22	33	18	15
	Hongrie	2	79	15	3	1	0	61	24	9	6	0	17	28	22	32
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	41	28	20	6	4	30	33	21	9	7	15	20	21	19	26
	Israël	28	50	14	4	4	17	45	21	8	9	11	26	20	15	28
	Italie[3]	31	32	24	8	4	19	30	30	12	10	16	19	27	16	22
	Japon[4]	37	33	18	7	4	29	29	19	12	11	17	20	21	16	27
	Corée	27	56	13	3	1	14	48	23	8	6	6	27	29	17	21
	Lettonie[1]	9	66	18	5	2	6	57	26	8	3	2	28	35	19	16
	Luxembourg[1]	20	65	11	4	1	12	52	20	12	3	3	30	30	21	16
	Mexique[1]	29	38	21	8	6	12	26	25	15	21	5	11	15	17	52
	Pays-Bas[3]	33	36	24	5	2	22	35	28	10	5	15	21	26	18	20
	Nouvelle-Zélande	23	42	23	8	4	19	34	27	12	8	13	25	27	17	17
	Norvège	31	41	21	5	2	16	38	32	9	5	12	23	39	14	12
	Pologne	0	73	20	5	2	0	58	28	9	5	0	28	34	17	20
	Portugal	9	55	24	6	5	6	40	29	11	15	3	14	22	20	41
	République slovaque	37	45	13	3	1	18	36	28	11	6	12	16	28	19	26
	Slovénie[5]	0	85	14	1	0	0	64	28	6	2	0	21	32	25	22
	Espagne[2]	37	31	20	8	5	24	26	22	14	13	17	18	17	15	33
	Suède	19	49	26	4	2	11	40	34	10	4	15	27	36	12	10
	Suisse	32	50	17	1	1	22	39	30	6	2	10	22	34	19	15
	Turquie[1]	33	43	18	5	2	17	35	26	13	8	11	13	15	27	35
	Royaume-Uni	28	46	20	5	2	21	39	25	9	5	10	23	28	18	20
	États-Unis	42	40	11	3	3	26	37	20	9	8	13	21	23	15	28
	Moyenne OCDE	26	48	19	5	3	16	41	27	9	7	10	22	28	17	23
	Moyenne UE22	24	50	20	5	2	15	43	28	9	6	9	22	30	18	21
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	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
	Colombie	38	35	20	4	3	19	28	32	10	10	7	13	21	13	47
	Costa Rica	23	51	20	4	3	11	37	29	13	11	3	13	19	16	50
	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
	Lituanie[3]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
	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 et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
2. Année de référence : 2015.
3. Année de référence : 2014.
4. Année de référence : 2012.
5. Les données concernent uniquement les actifs occupés à plein temps toute l'année.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802209

A4

Tableau A4.3. Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes travaillant à temps plein, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2016)

Population adulte percevant des revenus du travail (actifs occupés à temps plein) ; revenus du travail annuels moyens des femmes en pourcentage de ceux des hommes

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	82	81	80	77	74	70	76	79	73
	Autriche	76	71	70	82	81	80	76	73	80
	Belgique[1]	c	c	c	86	89	c	82	86	c
	Canada[1]	70	73	74	69	66	72	72	76	66
	Chili[1]	78	81	74	73	72	74	65	71	59
	République tchèque[1]	81	82	83	79	75	86	69	66	82
	Danemark	84	81	83	81	79	83	76	78	72
	Estonie	62	62	61	63	60	72	69	77	69
	Finlande[1]	81	79	80	79	76	79	77	76	74
	France[2]	76	c	c	83	87	95	72	80	c
	Allemagne	75	c	76	84	80	89	74	83	82
	Grèce	71	71	70	80	85	67	74	80	63
	Hongrie	83	81	84	84	81	87	67	62	76
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	92	c	c	73	84	59	71	77	75
	Israël	66	63	54	70	67	73	65	65	66
	Italie[2]	80	75	79	79	77	77	70	67	73
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	70	77	66	65	68	62	72	75	74
	Lettonie[3]	76	77	85	73	69	78	80	83	90
	Luxembourg[3]	83	c	c	81	c	c	81	87	c
	Mexique[3]	74	72	75	78	73	93	66	76	35
	Pays-Bas[2]	87	90	88	83	89	79	77	87	75
	Nouvelle-Zélande	80	75	85	76	75	84	77	80	73
	Norvège	82	80	81	79	77	78	74	75	71
	Pologne	75	73	76	80	74	87	71	69	74
	Portugal	77	77	74	74	75	68	71	76	69
	République slovaque	74	74	74	75	71	81	68	62	73
	Slovénie	83	81	83	87	82	95	83	81	87
	Espagne[1]	78	72	89	78	70	80	81	79	82
	Suède	90	c	93	85	84	84	82	82	77
	Suisse	77	76	73	83	85	82	78	88	78
	Turquie[3]	67	68	c	80	77	c	82	88	c
	Royaume-Uni	79	73	84	74	70	73	78	79	67
	États-Unis	74	73	87	73	68	78	70	70	71
	Moyenne OCDE	78	76	78	78	76	79	74	77	73
	Moyenne UE22	79	76	80	79	78	80	75	77	76
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	69	69	68	65	66	60	65	66	63
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	78	79	75	79	76	78	79	80	69
	Costa Rica	85	92	73	78	76	c	93	97	99
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[2]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
	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 : 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. Année de référence : 2015.
2. Année de référence : 2014.
3. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802228

A4

Tableau A4.4. Différences de revenus du travail entre les actifs occupés à temps plein nés dans le pays et ceux nés à l'étranger, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2016)

Population adulte percevant des revenus du travail (actifs occupés à temps plein) ; revenus du travail annuels moyens des actifs occupés nés à l'étranger en pourcentage de ceux des actifs occupés nés dans le pays

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64	25-64	35-44	55-64
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	84	86	76	77	83	70	82	86	72
	Belgique[1]	87	m	m	82	m	m	108	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	88	113	c	66	71	c	133	128	c
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	74	c	89	74	85	82	79	93	71
	Finlande[1, 2]	96	99	109	83	81	85	76	79	77
	France[3]	88	c	c	102	c	c	101	c	c
	Allemagne	118	m	m	102	m	m	102	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	85	c	c	85	72	c	93	78	c
	Israël	95	m	m	89	m	m	91	m	m
	Italie[3]	82	88	73	69	70	58	68	56	88
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie[4]	93	c	116[r]	92	97	99	86	73	102
	Luxembourg[4]	82	c	c	75	c	m	101	c	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	73	51	35	80	73	95	81	87	80
	Norvège	81	80	99	85	81	100	91	96	154
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	92	90	96	88	87	88	105	106	100
	Espagne[2]	72	79	74[r]	63	63	62[r]	74	56	100[r]
	Suède	76	c	c	81	73	87	91	97	87
	Suisse	106	99[r]	116	89	90	89	99	99	99
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	91	74	118	86	85	82	107	112	92
	Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne UE22	m	m	m	m	m	m	m	m	m
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
	Colombie	101	c	c	125	96[r]	c	226	161[r]	c
	Costa Rica	90	91	c	82	c	c	94	c	c
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	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 : 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. Les données se rapportent à l'ensemble des actifs occupés à temps plein et à temps partiel.
2. Année de référence : 2015.
3. Année de référence : 2014.
4. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

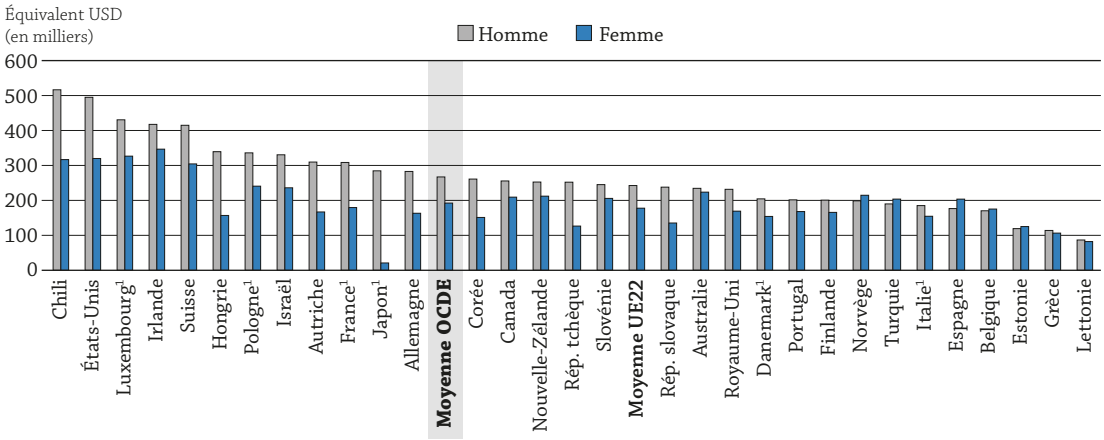
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802247

QUELS SONT LES FACTEURS FINANCIERS QUI INCITENT À INVESTIR DANS L'ÉDUCATION ?

- L'éducation est rentable non seulement pour les individus, mais aussi pour les comptes publics qui profitent des niveaux plus élevés de recettes fiscales et de cotisations sociales versés par les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Le rendement privé de l'investissement dans l'enseignement tertiaire est considérable : les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles que ceux qui ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement de travailler et d'être mieux rémunérés.
- Dans les pays de l'OCDE, les hommes investissent de l'ordre de 52 500 USD (coûts directs et manque à gagner) en moyenne dans l'obtention d'un diplôme tertiaire, et les femmes, de l'ordre de 41 700 USD. Car les hommes tendent à afficher des rémunérations et des taux d'emploi supérieurs, leur bénéfice total est également plus élevé pendant leur carrière : ils touchent 319 600 USD, contre 234 000 USD pour les femmes.

Graphique A5.1. Rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2015)

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 2015. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du rendement financier privé net pour un homme.

Source : OCDE (2018), tableaux A5.1a et A5.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802494

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 plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir l'indicateur A1), mais ces derniers tirent un plus grand profit de leur investissement dans la poursuite de leurs études, sous la forme de meilleurs débouchés et de salaires plus élevés dans l'ensemble.

Les pays bénéficient également de l'élévation du niveau de formation de leur population au travers de la réduction des dépenses publiques au titre des programmes d'aide sociale et de l'augmentation des recettes fiscales dès l'entrée des individus 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 B7).

Il est essentiel pour les responsables politiques de comprendre les facteurs financiers qui incitent les individus à investir dans l'éducation. Ainsi, une forte hausse de la demande de travailleurs très instruits sur le marché du travail peut entraîner une augmentation sensible des salaires et des rendements avant que l'offre ne s'ajuste à la nouvelle conjoncture, signe qu'il faut investir davantage dans l'éducation.

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, la situation économique particulière des pays, le marché du travail et le cadre institutionnel ainsi que par des facteurs culturels et sociaux. De plus, les retombées de l'éducation ne sont pas uniquement financières, elles sont aussi économiques – car l'accroissement de la productivité dope la croissance économique – et sociales – car les individus plus instruits ont tendance à s'impliquer davantage dans la protection de l'environnement (voir l'indicateur A6).

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le principal coût lié aux études tertiaires est le manque à gagner des étudiants et non les coûts directs tels que les frais de scolarité et de subsistance, et ce, même si le fait que de nombreux étudiants travaillent pendant leurs études supérieures est pris en considération.
- Le rendement privé de l'investissement dans l'éducation dépend du régime fiscal et du système de protection sociale des pays. Les impôts sur le revenu et les cotisations sociales représentent par exemple moins d'un quart de la rémunération brute des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire au Chili, en Corée et en Estonie, mais en représentent plus de la moitié en Belgique.
- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le rendement financier net privé d'une licence, d'un master ou d'un doctorat est supérieur d'au moins 40 % au rendement d'une formation tertiaire de cycle court.

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) Soit investir dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire au lieu d'entrer dans la vie active dès l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ;
2) Soit investir dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au lieu d'entrer dans la vie active sans ce diplôme.

Deux types d'investisseurs sont pris en considération :

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 ») ;
2) Les pouvoirs publics qui décident d'investir dans l'éducation compte tenu des coûts et de l'augmentation de leurs recettes (fiscales) que cela implique (le rendement « public »).

Comme cet indicateur n'estime le rendement financier de l'investissement dans l'éducation que jusqu'à 64 ans, l'âge théorique du départ à la retraite, il ne tient pas compte des pensions de retraite. Les valeurs sont présentées séparément pour les hommes et les femmes afin de tenir compte de la variation de la rémunération et du taux de chômage entre les sexes. Les coûts directs de l'éducation présentés dans cet indicateur ne prennent pas en considération les prêts d'études.

Précisons que les valeurs indiquées dans cette édition de *Regards sur l'éducation* ne sont pas nécessairement comparables à celles publiées dans des éditions antérieures, car la méthodologie de cet indicateur est constamment affinée.

A5

Analyse

Facteurs financiers incitant les individus à investir dans l'enseignement tertiaire

Le graphique A5.1 montre que dans les pays de l'OCDE, investir dans l'éducation est dans l'ensemble payant à long terme, tant pour les hommes que pour les femmes. Le gain sur lequel les individus peuvent tabler pendant toute leur carrière s'ils élèvent leur niveau de formation est supérieur au coût de leurs études à leur charge. Ce constat vaut pour l'enseignement tertiaire ainsi que pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A5.1, les tableaux A5.1a et b et les tableaux A5.4a et b, disponibles en ligne).

Dans les pays de l'OCDE, le rendement privé de l'obtention, par un homme, d'un diplôme tertiaire s'élève en moyenne à 267 100 USD. Chez les jeunes, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à suivre des études supérieures (voir l'indicateur A1), mais elles tendent à ne pas bénéficier d'un rendement net aussi élevé à l'obtention d'un diplôme tertiaire. En moyenne, l'obtention d'un diplôme tertiaire procure aux femmes un rendement net de 192 300 USD, soit moins des trois quarts du rendement que ce diplôme procure aux hommes (voir le graphique A5.1).

Le rendement financier privé de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf en Belgique, en Espagne, en Estonie et en Turquie. Dans ces pays, les femmes accusent toujours une rémunération et un taux d'emploi moins élevés que les hommes selon les chiffres de 2016, mais elles retirent un plus grand avantage qu'eux de l'obtention d'un diplôme tertiaire, par comparaison avec un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En d'autres termes, l'écart entre la rémunération et le taux d'emploi par niveau de formation est plus important chez les femmes que chez les hommes dans ces pays.

Le rendement généralement inférieur des femmes peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment leur rémunération moins élevée, leur taux de chômage plus élevé, leur plus grande propension moyenne à travailler à temps partiel et leur domaine d'études différent de celui des hommes. L'offre de structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance de qualité peut aussi influer sur le taux d'emploi des femmes. La différence est la plus élevée au Japon : le rendement financier net de l'obtention d'un diplôme tertiaire est environ 13 fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Au Japon, le régime fiscal et la structure du marché du travail tendent à réduire le rendement de l'enseignement tertiaire chez les femmes. Le rendement financier privé net des Japonaises pourrait toutefois augmenter à l'avenir, car le gouvernement en exercice a pris un certain nombre de mesures pour accroître le taux d'emploi des femmes (Secrétariat du Cabinet, 2016[1]) (voir les tableaux A5.1a et b).

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 le 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 individus chaque année durant leur carrière. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de rendement interne de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'établit à 14 % chez les hommes et à 16 % chez les femmes. Le taux de rendement interne supérieur chez les femmes reflète le fait que leur investissement initial dans l'élévation de leur niveau de formation est moins élevé (en termes de manque à gagner) (voir les tableaux A5.1a et b).

Coûts et bénéfices privés de l'enseignement tertiaire

Le rendement financier privé net des individus 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 ; et les bénéfices sont évalués sur la base des revenus du travail et des allocations de chômage. Pour montrer l'impact de la fiscalité sur le bénéfice total, l'effet de l'impôt sur le revenu, l'effet des cotisations sociales et l'effet des transferts sociaux sont également analysés (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur).

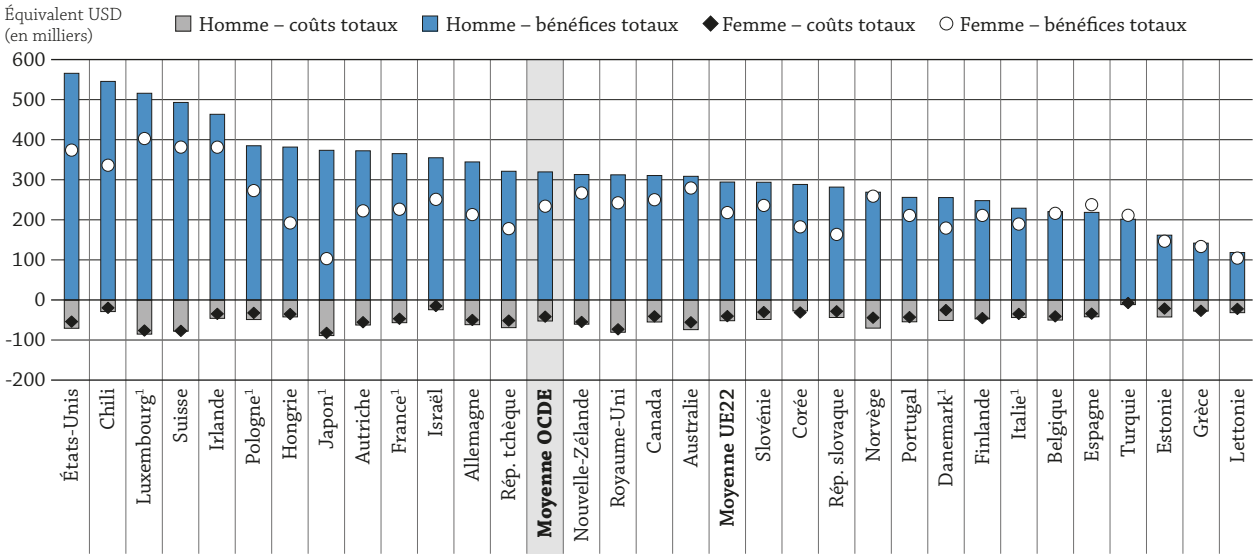
Les coûts privés totaux, qui sont composés des coûts directs et du manque à gagner, augmentent généralement avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût direct de l'investissement dans une formation tertiaire s'élève au total à 9 000 USD chez les hommes et chez les femmes. Toutefois, dans la plupart des pays, le manque à gagner, c'est-à-dire la rémunération que les individus auraient pu percevoir s'ils n'avaient pas décidé de faire des études supérieures, est le poste le plus important de dépense. Il varie fortement entre les pays selon la durée de la formation, le niveau de salaire et les différentiels salariaux entre les niveaux de formation. Le modèle d'analyse tient également compte du fait que dans de nombreux pays, il est courant que les étudiants travaillent pendant leurs études, ce qui réduit leur manque à gagner et le coût total de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation. L'indicateur A6 publié dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2017[2]) indique le taux d'emploi des étudiants et leur niveau de rémunération dans les pays membres et partenaires de l'OCDE.

Chez les hommes, le manque à gagner associé à l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève à 8 500 USD en Turquie, mais à plus de 80 000 USD au Luxembourg. C'est au Japon que les coûts privés totaux, c'est-à-dire la somme des coûts directs et du manque à gagner, sont les plus élevés. Le coût privé total de l'obtention d'un diplôme tertiaire est plus de sept fois plus élevé au Japon qu'en Turquie, tant chez les hommes que chez les femmes (voir les tableaux A5.1a et b).

Le graphique A5.2 montre que l'élévation du niveau de formation procure des bénéfices considérables aux individus, qui peuvent toutefois varier entre les hommes et les femmes selon la situation du marché du travail dans leur pays. En moyenne, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire procure un bénéfice total de 319 600 USD aux hommes, mais de 234 000 USD aux femmes. En d'autres termes, les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagneront environ 2 100 USD de plus environ par an (par comparaison avec les hommes diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) que leurs homologues féminines en 40 ans de carrière. Cette différence s'explique essentiellement par la variation des rémunérations entre les sexes (voir l'indicateur A4), mais elle est également imputable aux taux d'inactivité et de chômage plus élevés des femmes (voir l'indicateur A3) (voir les tableaux A5.1a et b).

Graphique A5.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation 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 2015. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant des bénéfices privés totaux pour un homme.

Source : OCDE (2018), tableaux A5.1a et A5.1b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802513

L'élévation du niveau de formation accroît certes les revenus du travail des individus tout au long de leur carrière, mais les bénéfices privés qu'elle leur procure dépendent aussi de la fiscalité et du système de protection sociale des pays (Brys et Torres, 2013[3]). À titre d'exemple, les impôts sur le revenu et les cotisations sociales représentent moins d'un quart du salaire brut d'un homme diplômé de l'enseignement tertiaire au Chili, en Corée et en Estonie, mais en représentent plus de la moitié en Belgique. Comme les femmes tendent à gagner moins, elles se situent souvent dans des tranches inférieures d'imposition. En Grèce, en Irlande et en Israël par exemple, les impôts sur le revenu et les cotisations sociales dus par les diplômés de l'enseignement tertiaire en fonction de leur salaire brut sont moins élevés de 10 points de pourcentage environ chez les femmes que chez les hommes (voir les tableaux A5.1a et b). Les impôts et les cotisations sociales sont également en rapport avec les régimes et les programmes de retraite, qui ne sont pas abordés dans cet indicateur.

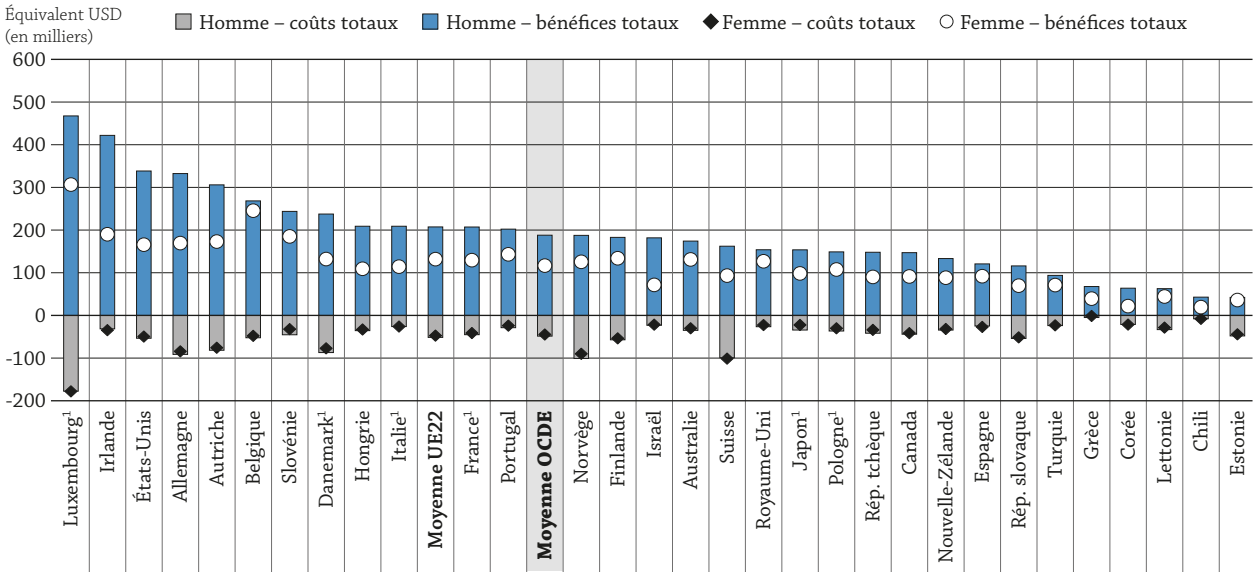
A5

Facteurs financiers incitant les pouvoirs publics à investir dans l'enseignement tertiaire

Les pouvoirs publics investissent massivement dans l'éducation (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. Comme l'élévation du niveau de formation tend à se traduire par une augmentation des revenus (voir l'indicateur A4), les investissements dans l'éducation produisent un rendement public, puisque les diplômés de l'enseignement tertiaire paient plus de cotisations sociales et d'impôts sur le revenu et requièrent moins de transferts sociaux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement public net de l'investissement dans la formation tertiaire d'un homme s'élève à 139 600 USD environ, et à 72 100 USD dans la formation tertiaire d'une femme (voir les tableaux A7.2a et b).

Graphique A5.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin ou féminin (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation 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 2015. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant des bénéfices publics totaux pour un homme.

Source : OCDE (2018), tableaux A5.2a et A5.2b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802532

Le rendement public net de l'investissement est étroitement lié au rendement privé. Les pays où le rendement de l'enseignement tertiaire est le plus élevé pour les individus sont aussi ceux où il est le plus élevé pour les pouvoirs publics. C'est le cas aux États-Unis, en Irlande et au Luxembourg, où le rendement financier net est très élevé, tant pour les individus que pour les pouvoirs publics.

Toutefois, les régimes fiscaux différents peuvent influer sensiblement sur la mesure dans laquelle le rendement public suit le rendement privé. Au Chili par exemple, le rendement masculin privé de l'obtention d'un diplôme tertiaire est le plus élevé, car le régime fiscal est tel que les impôts et les cotisations sociales dus sur les tranches supérieures de rémunération sont proportionnellement moins élevés ; le rendement public y est le troisième le moins élevé (voir les tableaux A5.1a et A5.2a).

Coûts et bénéfices publics de l'enseignement tertiaire

Le rendement financier net est évalué sur la base de la différence entre les coûts et bénéfices associés à l'élévation du niveau de formation des individus. Dans cette analyse, les coûts comprennent les dépenses publiques directes au titre de l'éducation et le manque à gagner fiscal. Les bénéfices sont calculés compte tenu des recettes fiscales, des cotisations sociales, des transferts sociaux et des allocations de chômage.

Pour les pouvoirs publics, les coûts directs 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 sont aussi ceux où le coût public total est le plus élevé ; le coût public total est par exemple supérieur à 100 000 USD pour les hommes au Luxembourg et en Norvège. Par contraste, le coût public total est le moins élevé de tous les pays de l'OCDE au Chili et en Grèce (moins de 10 000 USD pour les hommes et les femmes). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût public de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève au total à 48 500 USD pour un homme et à 44 700 USD pour une femme (voir les tableaux A5.2a et b).

Les pouvoirs publics compensent le coût direct de l'investissement et le manque à gagner fiscal associés à l'élévation du niveau de formation par les recettes fiscales et les cotisations sociales plus élevées des travailleurs qui sont souvent mieux rémunérés puisqu'ils sont plus instruits. En moyenne, le bénéfice public de l'obtention d'un diplôme tertiaire s'élève au total à 185 500 USD pour un homme et à 115 000 USD pour une femme (voir les tableaux A5.2a et b).

Le bénéfice public total varie entre les sexes, essentiellement car hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne sur le marché du travail. 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 pour obtenir un meilleur rendement de l'investissement conséquent dans la formation des femmes. En moyenne, le bénéfice public total de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est environ 60 % plus élevé pour un homme que pour une femme. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Luxembourg que le rendement public total de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est le plus élevé, tant pour les hommes (467 700 USD) que pour les femmes (plus de 306 800 USD) (voir les tableaux A5.2a et b).

Pour les pouvoirs publics, le taux de rendement interne de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation est également plus élevé chez les hommes (10 % si le niveau atteint est égal à l'enseignement tertiaire et 9 % s'il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) que chez les femmes (8 % si le niveau atteint est égal à l'enseignement tertiaire et 6 % s'il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Cette différence entre les sexes s'explique par le fait que le coût public (c'est-à-dire l'investissement public) est très similaire chez les hommes et chez les femmes, mais que le bénéfice public est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (voir les tableaux A5.2a et b et les tableaux A5.5a et b, disponibles en ligne).

En moyenne, le bénéfice public total de l'obtention, par un homme, d'un diplôme tertiaire (188 100 USD) se décompose comme suit : l'effet des recettes fiscales (132 500 USD), l'effet des cotisations sociales (51 900 USD), l'effet des transferts sociaux (600 USD) et l'effet des allocations de chômage (3 100 USD). Quant au bénéfice public total de l'obtention, par une femme, d'un diplôme tertiaire, il est moins élevé (116 800 USD) et se décompose selon les effets suivants : 74 700 USD de recettes fiscales, 37 400 USD de cotisations sociales, 2 700 USD de transferts sociaux et 2 000 USD d'allocations de chômage (voir les tableaux A5.2a et b). L'effet des transferts sociaux est peu élevé chez les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'ensemble ; il est presque nul dans la plupart des pays, car même les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont susceptibles d'être suffisamment bien rémunérés pour ne pas pouvoir prétendre à des transferts publics importants. Chez les femmes, l'effet des transferts est positif dans la plupart des pays et est plus élevé dans l'ensemble. Cette différence s'explique par le fait que les femmes, en particulier celles diplômées de l'enseignement tertiaire, sont moins bien rémunérées que les hommes, ce qui augmente la probabilité qu'elles bénéficient de transferts publics.

Comme une fiscalité plus lourde peut parfois dissuader les individus d'investir dans différents domaines (notamment dans l'élévation de leur niveau de formation), un certain nombre de pays ont adopté des politiques fiscales qui réduisent l'impôt sur le revenu des contribuables, en particulier dans les tranches supérieures de revenu. De nombreux pays de l'OCDE ont par exemple instauré des allègements fiscaux au titre des prêts hypothécaires pour favoriser l'accession à la propriété. Ces mesures favorisent les individus plus instruits dont le taux marginal d'imposition est élevé. Les incitations fiscales sont particulièrement élevées en matière d'immobilier au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en République tchèque (Andrews, Caldera Sánchez et Johansson, 2011[4]).

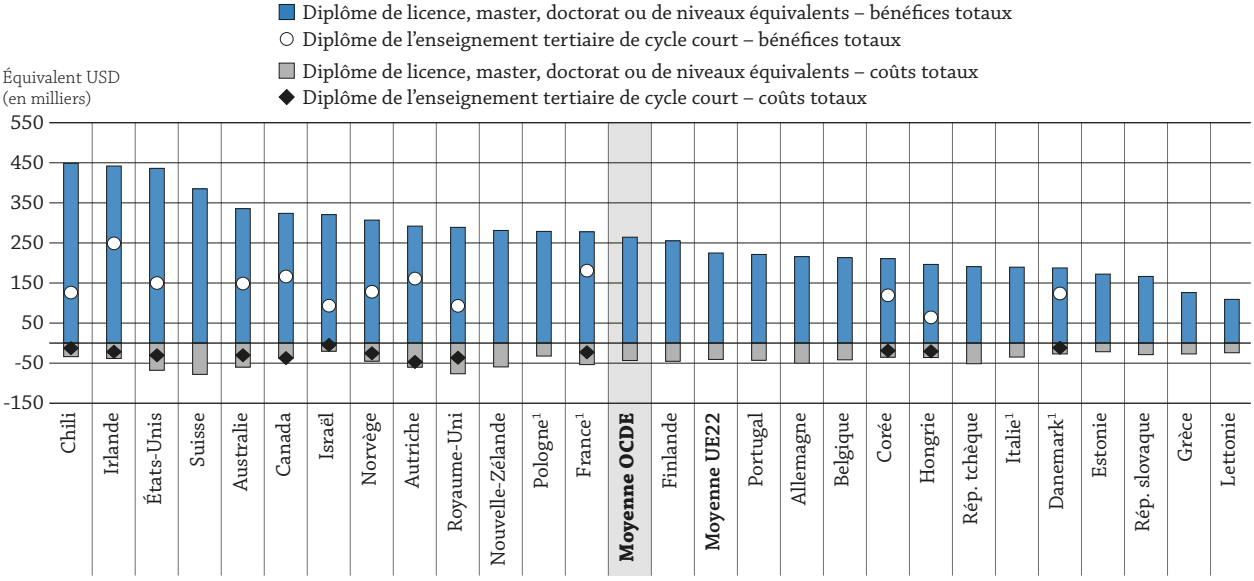
Coûts et bénéfices publics et privés par niveau de l'enseignement tertiaire

Le rendement de l'enseignement tertiaire peut être analysé, d'une part, dans les formations de cycle court (niveau 5 de la CITE) et, d'autre part, en licence, en master et en doctorat ou formations équivalentes (niveaux 6, 7 et 8 de la CITE). La composition de l'effectif diplômé de chaque niveau de l'enseignement tertiaire varie entre les pays (voir l'indicateur A1), et la répartition des diplômés entre les niveaux peut grandement influencer le rendement financier global de l'enseignement tertiaire, tous niveaux confondus (voir le graphique A5.4).

A5

Graphique A5.4. Coûts et bénéfices privés de l'obtention, chez les individus de sexe féminin, d'un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court, ou de licence, master, doctorat ou de niveaux équivalents (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation 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 : Un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court correspond au niveau 5 de la CITE, et un diplôme de licence, master, doctorat ou de niveaux équivalents, aux niveaux 6, 7 et 8 de la CITE.

1. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant des bénéfices privés totaux de l'obtention, chez les individus de sexe féminin, d'un diplôme de licence, master, doctorat ou de niveaux équivalents.

Source : OCDE (2018), tableau A5.3b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802551

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, une licence, un master ou un doctorat procure un rendement privé net plus élevé qu'une formation tertiaire de cycle court. Il en va de même pour le rendement public net, sauf en Corée. Le coût total d'une licence, d'un master ou d'un doctorat tend à être supérieur à celui d'une formation tertiaire de cycle court, mais le bénéfice total que les individus retirent de leurs études pendant leur carrière compense le coût initial plus élevés de leurs études (voir les tableaux A5.3a et b).

En conséquence, le rendement privé de l'ensemble de l'enseignement tertiaire sous-estime l'investissement dans une licence, un master et un doctorat, en particulier dans les pays où le pourcentage d'individus au plus diplômés d'une formation tertiaire de cycle court est plus élevé.

Encadré A5.1. L'effet du taux d'actualisation sur le rendement 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.

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.

...

Tableau A5.a. Taux d'actualisation utilisés par les gouvernements dans les analyses coûts-bénéfices nationales

	Taux d'actualisation (%)
Australie	7.0
Canada	8.0
Chili	6.0
France	4.0
Allemagne	3.0
Irlande	5.0
Italie	5.0
Nouvelle-Zélande	6 à 8
Norvège	3.5
Royaume-Uni	3.5
États-Unis	7.0

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802570

Tableau A5.b. Rendement financier net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le taux d'actualisation (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

	Taux d'actualisation		
	2 %	3.75 %	8 %
	(1)	(2)	(3)
Australie	234 500	132 300	22 800
Autriche	309 700	166 500	25 300
Belgique	170 300	94 600	15 400
Canada	255 600	152 500	41 000
Chili	516 500	334 300	134 300
République tchèque	252 100	145 700	29 900
Danemark	204 400	115 200	21 800
Estonie	119 200	68 400	12 500
Finlande	200 600	116 900	27 500
France[1]	308 500	178 300	43 500
Allemagne	282 800	166 300	41 400
Grèce	114 000	64 300	12 800
Hongrie	339 300	221 500	85 800
Irlande	417 500	268 000	101 800
Israël	330 500	224 100	98 100
Italie[1]	185 100	93 600	4 500
Japon[2]	284 600	160 400	28 200
Corée	261 000	168 900	67 100
Lettonie	86 700	52 400	13 000
Luxembourg[1]	430 600	249 100	58 800
Nouvelle-Zélande	252 500	151 300	42 200
Norvège	198 700	98 700	- 2 400
Pologne[1]	336 000	210 300	70 300
Portugal	201 500	107 300	13 300
République slovaque	237 900	143 400	39 500
Slovénie	245 100	141 900	33 400
Espagne	176 600	100 900	22 200
Suisse	414 900	248 500	69 500
Turquie	189 900	124 300	51 100
Royaume-Uni	231 700	134 800	27 700
États-Unis	495 000	311 400	108 700
Moyenne OCDE	267 100	159 552	43 903
Moyenne UE22	242 500	147 043	36 662

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

1. Année de référence : 2014.

2. Année de référence : 2012. Les revenus des étudiants ne sont pas inclus dans le calcul du manque à gagner.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802589

...

A5

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 fortement entre eux. Le tableau A5.a indique le taux d'actualisation utilisé par certains pays de l'OCDE pour évaluer des investissements publics, pas nécessairement en rapport avec l'éducation.

Pour évaluer l'ampleur de l'effet du taux d'actualisation, il est utile de recourir à une analyse de sensibilité. Le tableau A5.b indique la variation de la valeur actuelle nette de l'obtention, par un homme, d'un diplôme 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 plus de 30 % dans tous les pays dont les données sont disponibles. Si le taux d'actualisation de 8 % est utilisé, la valeur actuelle nette chute de plus de 70 % dans tous les pays et devient même négative en Norvège. Ces comparaisons montrent à quel point la valeur actuelle nette est sensible à la variation du taux d'actualisation.

Définitions

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

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

- Les **coûts privés directs** 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 publics directs** correspondent aux dépenses publiques d'éducation par élève/étudiant. 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 nets qu'un individu aurait perçus s'il était entré dans la vie active et avait trouvé du travail au lieu de décider de poursuivre ses études.

Le **manque à gagner fiscal** correspond aux recettes fiscales supplémentaires que les pouvoirs publics auraient perçues si un individu était entré dans la vie active et avait trouvé du travail au lieu de décider de poursuivre ses études.

Les **avantages salariaux bruts** correspondent à la somme actualisée des avantages salariaux que perçoit un individu pendant sa vie active grâce à l'élévation de son niveau de formation, pour autant qu'il travaille.

L'effet de l'impôt sur le revenu correspond à la somme actualisée du supplément d'impôt sur le revenu versé aux pouvoirs publics par un individu au cours de sa carrière en raison de l'élévation de son 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'éducation. Il indique en quelque sorte les intérêts qu'un individu peut retirer chaque année durant sa carrière de l'investissement dans l'élévation de son niveau de formation.

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.

L'**effet des cotisations sociales** est la somme actualisée du supplément de cotisations sociales versé aux pouvoirs publics par un individu au cours de sa carrière en raison de l'élévation de son niveau de formation.

L'**effet des transferts** est la somme actualisée des différences de transferts sociaux résultant de l'élévation du niveau de formation d'un individu au cours de sa carrière. Les transferts sociaux incluent deux types de prestations : les aides au logement et les prestations sociales.

L'**effet des allocations** de chômage est la somme actualisée des allocations plus élevées associées à un niveau de formation plus élevé perçues par un individu au cours de sa carrière pendant ses périodes de chômage.

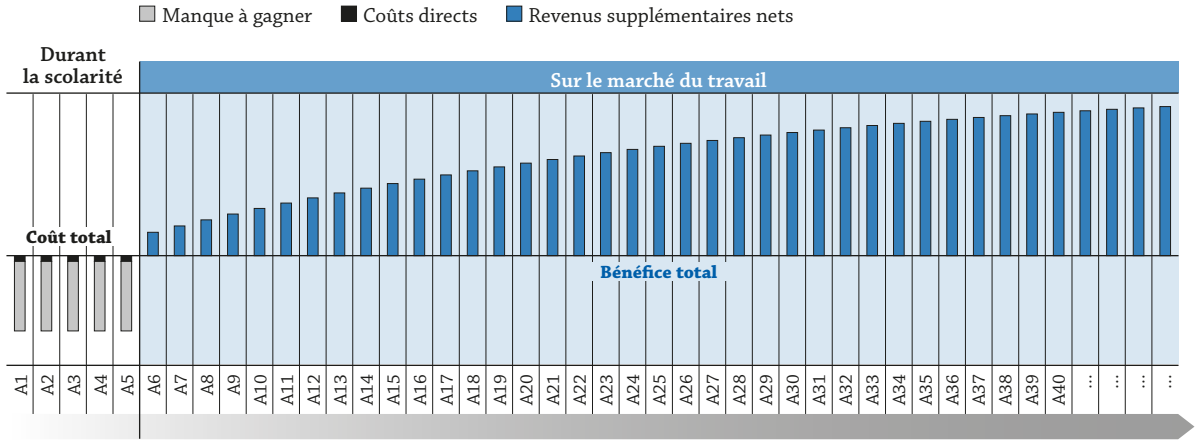
Méthodologie

Cet indicateur estime le rendement financier de l'investissement dans l'éducation entre le début de la poursuite des études et un âge théorique de départ à la retraite (64 ans). Le rendement de l'éducation est uniquement étudié sous l'angle d'un investissement financier, c'est-à-dire des coûts et bénéfices de l'investissement.

Deux périodes sont examinées (voir le diagramme 1) :

1) Le temps passé en formation, c'est-à-dire la période durant laquelle l'individu et les pouvoirs publics paient le coût de l'éducation ;
2) Le temps passé sur le marché du travail, c'est-à-dire la période pendant laquelle l'individu et les pouvoirs publics bénéficient des retombées financières de l'élévation du niveau de formation.

Diagramme 1. Rendement financier de l'investissement dans l'éducation tout au long de la vie pour un individu type



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).

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).

Changements de méthodologie entre les éditions de 2017 et de 2018 de Regards sur l'éducation

Trois changements méthodologiques importants ont été apportés à cette édition :

1) Le présent modèle tient compte de la rémunération des étudiants pour calculer le manque à gagner. Dans l'édition précédente, l'hypothèse était que les étudiants ne travaillaient pas, qu'ils n'étaient pas rémunérés et qu'ils ne payaient pas d'impôts. Le modèle de cette édition se base toujours sur l'hypothèse que les étudiants ne perçoivent aucun transfert public.
2) Pour tenir compte de la probabilité que des individus ne travaillent pas, il utilise le taux d'emploi au lieu de 1 moins le taux de chômage, qui représente la probabilité que les individus soient rémunérés.
3) Les rémunérations sont agrégées pendant trois années de référence au lieu de se rapporter à une seule année de référence.

De plus, l'année de référence de cet indicateur a été avancée d'un an. L'année de référence de cette édition est 2015, tandis que celle de l'édition de 2017 était 2013.

A5

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les coûts directs de l'éducation proviennent de l'exercice UOE de collecte de données financières et se rapportent à l'année 2015 (sauf mention contraire dans les tableaux).

Les données sur les revenus proviennent d'une collecte de données réalisée par le réseau LSO (*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) de l'OCDE. Les revenus sont ventilés par âge, sexe et niveau de formation. Les rémunérations sont agrégées pendant trois années différentes (2013, 2014 et 2015). Une moyenne mobile sera utilisée dans les prochaines éditions.

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 2017* (OCDE, 2017[6]).

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 2017* (OCDE, 2017[6]).

Les transferts sociaux et les allocations de chômage sont calculés à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Prestations et salaires* dans l'hypothèse d'un travailleur âgé de 40 ans, célibataire et sans enfants. On considère que les individus peuvent prétendre aux allocations de chômage prévues durant les périodes où ils sont au chômage. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle de l'OCDE relatif aux transferts sociaux dans *Prestations et salaires : Informations spécifiques par pays* (www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Andrews, D., A. Caldera Sánchez et Å. Johansson (2011), « Housing markets and structural policies in OECD countries », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, No. 836, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en. [4]

Brys, B. et C. Torres (2013), « Effective personal tax rates on marginal skills investments in OECD countries: A new methodology », *Documents de travail de l'OCDE sur la fiscalité*, No. 16, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en. [3]

OCDE (à paraître), *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. [5]

OCDE (2017), *Les impôts sur les salaires*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/tax_wages-2017-fr. [6]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [2]

Secrétariat du Cabinet (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015: Main Achievements to Date and Further Reforms*, www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf. [1]

Tableaux de l'indicateur A5

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802361

Tableau A5.1a	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2015)
Tableau A5.1b	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2015)
Tableau A5.2a	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2015)
Tableau A5.2b	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2015)
Tableau A5.3a	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)
Tableau A5.3b	Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)
WEB Tableau A5.4a	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes (2015)
WEB Tableau A5.4b	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les femmes (2015)
WEB Tableau A5.5a	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes (2015)
WEB Tableau A5.5b	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire chez les hommes (2015)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A5

Tableau A5.1a. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin, 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	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Australie	- 31 500	- 42 600	**- 74 100**	482 900	- 171 800	0	0	- 2 500	**308 600**	**234 500**	10%
	Autriche	0	- 62 600	**- 62 600**	678 400	- 208 100	- 95 700	0	- 2 300	**372 300**	**309 700**	10%
	Belgique	- 1 400	- 48 800	**- 50 200**	489 000	- 187 100	- 70 300	0	- 11 100	**220 500**	**170 300**	10%
	Canada	- 20 800	- 34 200	**- 55 000**	457 800	- 125 300	- 14 900	0	- 7 000	**310 600**	**255 600**	13%
	Chili	- 10 400	- 18 600	**- 29 000**	588 400	- 13 200	- 41 200	0	11 500	**545 500**	**516 500**	31%
	République tchèque	- 4 200	- 64 900	**- 69 100**	469 300	- 92 500	- 51 600	0	- 4 000	**321 200**	**252 100**	11%
	Danemark[1]	0	- 51 200	**- 51 200**	493 300	- 223 500	0	- 15 600	1 400	**255 600**	**204 400**	11%
	Estonie	0	- 42 500	**- 42 500**	204 000	- 37 700	- 2 800	0	- 1 800	**161 700**	**119 200**	10%
	Finlande	0	- 47 300	**- 47 300**	430 900	- 152 200	- 35 100	0	4 300	**247 900**	**200 600**	12%
	France[1]	- 5 400	- 51 300	**- 56 700**	572 500	- 134 600	- 74 600	- 100	2 000	**365 200**	**308 500**	12%
	Allemagne	- 3 400	- 58 300	**- 61 700**	677 100	- 208 700	- 118 500	0	- 5 400	**344 500**	**282 800**	12%
	Grèce	- 3 300	- 24 600	**- 27 900**	209 700	- 30 900	- 32 800	0	- 4 100	**141 900**	**114 000**	11%
	Hongrie	- 9 000	- 33 300	**- 42 300**	590 700	- 94 500	- 109 300	0	- 5 300	**381 600**	**339 300**	20%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	0	- 45 900	**- 45 900**	885 500	- 366 900	- 35 700	- 900	- 18 600	**463 400**	**417 500**	22%
	Israël	- 7 600	- 16 800	**- 24 400**	536 800	- 119 200	- 60 200	0	- 2 500	**354 900**	**330 500**	30%
	Italie[1]	- 8 600	- 35 300	**- 43 900**	438 100	- 161 600	- 42 500	0	- 5 000	**229 000**	**185 100**	8%
	Japon[2]	- 29 600	- 59 300	**- 88 900**	527 300	- 77 700	- 70 300	0	- 5 800	**373 500**	**284 600**	10%
	Corée	- 7 600	- 19 700	**- 27 300**	352 200	- 37 100	- 29 500	0	2 700	**288 300**	**261 000**	25%
	Lettonie	- 9 200	- 22 500	**- 31 700**	181 200	- 35 800	- 19 000	0	- 8 000	**118 400**	**86 700**	11%
	Luxembourg[1]	0	- 85 300	**- 85 300**	983 600	- 344 000	- 121 100	0	- 2 600	**515 900**	**430 600**	12%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Nouvelle-Zélande	- 18 700	- 41 800	**- 60 500**	446 400	- 131 400	0	0	- 2 000	**313 000**	**252 500**	13%
	Norvège	0	- 70 300	**- 70 300**	456 700	- 147 600	- 37 500	0	- 2 600	**269 000**	**198 700**	8%
	Pologne[1]	- 3 000	- 45 900	**- 48 900**	533 900	- 45 900	- 95 200	0	- 7 900	**384 900**	**336 000**	16%
	Portugal	- 8 400	- 46 100	**- 54 500**	458 300	- 157 100	- 50 400	0	5 200	**256 000**	**201 500**	9%
	République slovaque	- 6 500	- 37 300	**- 43 800**	397 800	- 63 200	- 53 300	0	400	**281 700**	**237 900**	13%
	Slovénie	- 500	- 48 200	**- 48 700**	537 700	- 116 200	- 118 800	0	- 8 900	**293 800**	**245 100**	12%
	Espagne	- 10 500	- 31 500	**- 42 000**	339 400	- 85 000	- 21 500	0	- 14 300	**218 600**	**176 600**	11%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 6 600	- 71 500	**- 78 100**	655 300	- 129 800	- 40 800	0	8 300	**493 000**	**414 900**	14%
	Turquie	- 3 100	- 8 500	**- 11 600**	295 400	- 54 000	- 44 300	0	4 400	**201 500**	**189 900**	31%
	Royaume-Uni	- 39 500	- 41 100	**- 80 600**	466 300	- 97 400	- 52 600	- 1 000	- 3 000	**312 300**	**231 700**	11%
	États-Unis	- 35 700	- 35 000	**- 70 700**	904 300	- 257 500	- 69 200	0	- 11 900	**565 700**	**495 000**	18%
	Moyenne OCDE	- 9 200	- 43 300	**- 52 500**	507 700	- 132 500	- 51 900	- 600	- 3 100	**319 600**	**267 100**	14%
	Moyenne UE22	- 5 600	- 46 200	**- 51 800**	501 800	- 142 100	- 60 000	- 900	- 4 500	**294 300**	**242 500**	12%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

En raison de changements de méthodologie, les valeurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* ne peuvent pas être comparées à celles des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2014.

2. Année de référence : 2012. Les revenus des étudiants ne sont pas inclus dans le calcul du manque à gagner.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802380

A5

Tableau A5.1b. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin, 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	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Australie	- 31 500	- 24 300	**- 55 800**	410 700	- 125 300	0	- 100	- 5 900	**279 400**	**223 600**	14%
	Autriche	0	- 55 600	**- 55 600**	395 700	- 95 600	- 75 300	0	- 2 300	**222 500**	**166 900**	9%
	Belgique	- 1 400	- 39 600	**- 41 000**	461 800	- 149 500	- 87 000	0	- 9 100	**216 200**	**175 200**	15%
	Canada	- 20 800	- 20 100	**- 40 900**	341 600	- 64 500	- 27 300	- 800	1 200	**250 200**	**209 300**	17%
	Chili	- 10 400	- 9 200	**- 19 600**	355 800	- 2 000	- 24 900	0	7 400	**336 300**	**316 700**	35%
	République tchèque	- 4 200	- 47 300	**- 51 500**	268 300	- 50 000	- 29 500	- 4 500	- 6 300	**178 000**	**126 500**	8%
	Danemark[1]	0	- 25 300	**- 25 300**	311 600	- 120 600	0	- 6 300	- 5 300	**179 400**	**154 100**	18%
	Estonie	0	- 21 500	**- 21 500**	182 700	- 33 100	- 2 700	0	- 300	**146 600**	**125 100**	19%
	Finlande	0	- 45 300	**- 45 300**	345 100	- 105 500	- 28 400	- 200	0	**211 000**	**165 700**	13%
	France[1]	- 5 400	- 41 500	**- 46 900**	356 000	- 70 200	- 49 100	- 6 200	- 4 100	**226 400**	**179 500**	13%
	Allemagne	- 3 400	- 46 500	**- 49 900**	382 700	- 88 400	- 78 300	- 1 000	- 1 900	**213 100**	**163 200**	10%
	Grèce	- 3 300	- 23 700	**- 27 000**	172 800	- 7 300	- 26 900	0	- 5 200	**133 400**	**106 400**	12%
	Hongrie	- 9 000	- 26 300	**- 35 300**	301 600	- 48 300	- 55 800	0	- 5 300	**192 200**	**156 900**	14%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	0	- 34 700	**- 34 700**	571 600	- 160 400	- 24 400	- 600	- 4 900	**381 300**	**346 600**	29%
	Israël	- 7 600	- 7 400	**- 15 000**	322 700	- 42 900	- 32 200	0	3 500	**251 100**	**236 100**	35%
	Italie[1]	- 8 600	- 26 200	**- 34 800**	303 800	- 83 900	- 28 800	0	- 1 700	**189 400**	**154 600**	10%
	Japon[2]	- 29 600	- 52 600	**- 82 200**	201 700	- 16 600	- 27 600	- 50 200	- 4 100	**103 200**	**21 000**	3%
	Corée	- 7 600	- 23 700	**- 31 300**	204 400	- 7 400	- 17 100	0	2 600	**182 500**	**151 200**	19%
	Lettonie	- 9 200	- 13 100	**- 22 300**	148 900	- 29 200	- 15 600	0	400	**104 500**	**82 200**	13%
	Luxembourg[1]	0	- 76 300	**- 76 300**	709 700	- 225 100	- 88 100	0	6 400	**402 900**	**326 600**	14%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Nouvelle-Zélande	- 18 700	- 36 200	**- 54 900**	355 500	- 78 200	0	- 2 100	- 8 200	**267 000**	**212 100**	15%
	Norvège	0	- 44 300	**- 44 300**	384 700	- 92 700	- 31 500	0	- 1 500	**259 000**	**214 700**	14%
	Pologne[1]	- 3 000	- 29 300	**- 32 300**	380 700	- 31 000	- 67 900	0	- 8 800	**273 000**	**240 700**	19%
	Portugal	- 8 400	- 34 500	**- 42 900**	354 200	- 108 400	- 39 000	0	4 100	**210 900**	**168 000**	11%
	République slovaque	- 6 500	- 21 800	**- 28 300**	233 400	- 34 700	- 31 700	0	- 3 400	**163 600**	**135 300**	12%
	Slovénie	- 500	- 29 700	**- 30 200**	421 200	- 79 200	- 93 100	0	- 13 000	**235 900**	**205 700**	15%
	Espagne	- 10 500	- 23 700	**- 34 200**	329 800	- 68 800	- 20 900	0	- 2 300	**237 800**	**203 600**	15%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 6 600	- 70 500	**- 77 100**	474 900	- 67 300	- 29 700	0	3 600	**381 500**	**304 400**	14%
	Turquie	- 3 100	- 4 500	**- 7 600**	282 500	- 39 300	- 42 400	0	10 500	**211 300**	**203 700**	41%
	Royaume-Uni	- 39 500	- 33 800	**- 73 300**	369 500	- 71 200	- 42 300	- 12 200	- 1 300	**242 500**	**169 200**	10%
	États-Unis	- 35 700	- 18 400	**- 54 100**	539 900	- 118 200	- 41 300	0	- 6 400	**374 000**	**319 900**	18%
	Moyenne OCDE	- 9 200	- 32 500	**- 41 700**	350 800	- 74 700	- 37 400	- 2 700	- 2 000	**234 000**	**192 300**	16%
	Moyenne UE22	- 5 600	- 34 800	**- 40 400**	350 100	- 83 000	- 44 200	- 1 600	- 3 200	**218 100**	**177 700**	13%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

En raison de changements de méthodologie, les valeurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* ne peuvent pas être comparées à celles des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2014.

2. Année de référence : 2012. Les revenus des étudiants ne sont pas inclus dans le calcul du manque à gagner.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802399

A5

Tableau A5.2a. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin, 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 fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Australie	- 29 600	- 5 300	**- 34 900**	171 800	0	0	2 500	**174 300**	**139 400**	11%
OCDE	Autriche	- 65 500	- 16 100	**- 81 600**	208 100	95 700	0	2 300	**306 100**	**224 500**	8%
OCDE	Belgique	- 52 000	- 300	**- 52 300**	187 100	70 300	0	11 100	**268 500**	**216 200**	11%
OCDE	Canada	- 40 700	- 3 300	**- 44 000**	125 300	14 900	0	7 000	**147 200**	**103 200**	8%
OCDE	Chili	- 8 700	800	**- 7 900**	13 200	41 200	0	- 11 500	**42 900**	**35 000**	10%
OCDE	République tchèque	- 30 000	- 11 700	**- 41 700**	92 500	51 600	0	4 000	**148 100**	**106 400**	9%
OCDE	Danemark[1]	- 80 400	- 6 600	**- 87 000**	223 500	0	15 600	- 1 400	**237 700**	**150 700**	7%
OCDE	Estonie	- 42 700	- 5 300	**- 48 000**	37 700	2 800	0	1 800	**42 300**	**- 5 700**	1%
OCDE	Finlande	- 75 100	18 000	**- 57 100**	152 200	35 100	0	- 4 300	**183 000**	**125 900**	8%
OCDE	France[1]	- 51 700	6 600	**- 45 100**	134 600	74 600	100	- 2 000	**207 300**	**162 200**	10%
OCDE	Allemagne	- 68 700	- 22 600	**- 91 300**	208 700	118 500	0	5 400	**332 600**	**241 300**	9%
OCDE	Grèce	- 12 800	9 300	**- 3 500**	30 900	32 800	0	4 100	**67 800**	**64 300**	17%
OCDE	Hongrie	- 23 400	- 12 200	**- 35 600**	94 500	109 300	0	5 300	**209 100**	**173 500**	15%
OCDE	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Irlande	- 43 900	12 500	**- 31 400**	366 900	35 700	900	18 600	**422 100**	**390 700**	21%
OCDE	Israël	- 24 200	1 100	**- 23 100**	119 200	60 200	0	2 500	**181 900**	**158 800**	16%
OCDE	Italie[1]	- 35 600	9 500	**- 26 100**	161 600	42 500	0	5 000	**209 100**	**183 000**	11%
OCDE	Japon[2]	- 23 000	- 11 200	**- 34 200**	77 700	70 300	0	5 800	**153 800**	**119 600**	10%
OCDE	Corée	- 19 200	- 1 900	**- 21 100**	37 100	29 500	0	- 2 700	**63 900**	**42 800**	7%
OCDE	Lettonie	- 29 100	- 4 100	**- 33 200**	35 800	19 000	0	8 000	**62 800**	**29 600**	6%
OCDE	Luxembourg[1]	- 167 900	- 9 700	**- 177 600**	344 000	121 100	0	2 600	**467 700**	**290 100**	7%
OCDE	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Pays-Bas	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Nouvelle-Zélande	- 32 000	- 2 300	**- 34 300**	131 400	0	0	2 000	**133 400**	**99 100**	10%
OCDE	Norvège	- 81 600	- 19 200	**- 100 800**	147 600	37 500	0	2 600	**187 700**	**86 900**	4%
OCDE	Pologne[1]	- 31 100	- 5 400	**- 36 500**	45 900	95 200	0	7 900	**149 000**	**112 500**	11%
OCDE	Portugal	- 33 800	5 100	**- 28 700**	157 100	50 400	0	- 5 200	**202 300**	**173 600**	11%
OCDE	République slovaque	- 52 800	- 1 200	**- 54 000**	63 200	53 300	0	- 400	**116 100**	**62 100**	6%
OCDE	Slovénie	- 35 700	- 9 600	**- 45 300**	116 200	118 800	0	8 900	**243 900**	**198 600**	11%
OCDE	Espagne	- 35 500	10 700	**- 24 800**	85 000	21 500	0	14 300	**120 800**	**96 000**	9%
OCDE	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
OCDE	Suisse	- 96 200	- 3 000	**- 99 200**	129 800	40 800	0	- 8 300	**162 300**	**63 100**	4%
OCDE	Turquie	- 24 600	800	**- 23 800**	54 000	44 300	0	- 4 400	**93 900**	**70 100**	9%
OCDE	Royaume-Uni	- 27 900	1 500	**- 26 400**	97 400	52 600	1 000	3 000	**154 000**	**127 600**	16%
OCDE	États-Unis	- 48 600	- 4 900	**- 53 500**	257 500	69 200	0	11 900	**338 600**	**285 100**	14%
	Moyenne OCDE	- 45 900	- 2 600	**- 48 500**	132 500	51 900	600	3 100	**188 100**	**139 600**	10%
	Moyenne UE22	- 49 800	- 1 600	**- 51 400**	142 100	60 000	900	4 500	**207 500**	**156 200**	10%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

En raison de changements de méthodologie, les valeurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* ne peuvent pas être comparées à celles des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2014.

2. Année de référence : 2012. Les revenus des étudiants ne sont pas inclus dans le calcul du manque à gagner.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802418

Tableau A5.2b. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin, 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 fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Australie	- 29 600	- 500	**- 30 100**	125 300	0	100	5 900	**131 300**	**101 200**	12%
OCDE	Autriche	- 65 500	- 10 200	**- 75 700**	95 600	75 300	0	2 300	**173 200**	**97 500**	6%
	Belgique	- 52 000	4 200	**- 47 800**	149 500	87 000	0	9 100	**245 600**	**197 800**	13%
	Canada	- 40 700	- 800	**- 41 500**	64 500	27 300	800	- 1 200	**91 400**	**49 900**	7%
	Chili	- 8 700	800	**- 7 900**	2 000	24 900	0	- 7 400	**19 500**	**11 600**	7%
	République tchèque	- 30 000	- 3 800	**- 33 800**	50 000	29 500	4 500	6 300	**90 300**	**56 500**	7%
	Danemark[1]	- 80 400	3 300	**- 77 100**	120 600	0	6 300	5 300	**132 200**	**55 100**	5%
	Estonie	- 42 700	- 1 500	**- 44 200**	33 100	2 700	0	300	**36 100**	**- 8 100**	1%
	Finlande	- 75 100	21 400	**- 53 700**	105 500	28 400	200	0	**134 100**	**80 400**	7%
	France[1]	- 51 700	10 400	**- 41 300**	70 200	49 100	6 200	4 100	**129 600**	**88 300**	10%
	Allemagne	- 68 700	- 15 500	**- 84 200**	88 400	78 300	1 000	1 900	**169 600**	**85 400**	5%
	Grèce	- 12 800	11 600	**- 1 200**	7 300	26 900	0	5 200	**39 400**	**38 200**	22%
	Hongrie	- 23 400	- 9 500	**- 32 900**	48 300	55 800	0	5 300	**109 400**	**76 500**	9%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	- 43 900	9 400	**- 34 500**	160 400	24 400	600	4 900	**190 300**	**155 800**	14%
	Israël	- 24 200	2 600	**- 21 600**	42 900	32 200	0	- 3 500	**71 600**	**50 000**	9%
	Italie[1]	- 35 600	9 600	**- 26 000**	83 900	28 800	0	1 700	**114 400**	**88 400**	8%
	Japon[2]	- 23 000	700	**- 22 300**	16 600	27 600	50 200	4 100	**98 500**	**76 200**	13%
	Corée	- 19 200	- 2 200	**- 21 400**	7 400	17 100	0	- 2 600	**21 900**	**500**	2%
	Lettonie	- 29 100	600	**- 28 500**	29 200	15 600	0	- 400	**44 400**	**15 900**	4%
	Luxembourg[1]	- 167 900	- 10 100	**- 178 000**	225 100	88 100	0	- 6 400	**306 800**	**128 800**	5%
	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	- 32 000	300	**- 31 700**	78 200	0	2 100	8 200	**88 500**	**56 800**	8%
	Norvège	- 81 600	- 8 300	**- 89 900**	92 700	31 500	0	1 500	**125 700**	**35 800**	4%
	Pologne[1]	- 31 100	1 000	**- 30 100**	31 000	67 900	0	8 800	**107 700**	**77 600**	10%
	Portugal	- 33 800	9 900	**- 23 900**	108 400	39 000	0	- 4 100	**143 300**	**119 400**	11%
	République slovaque	- 52 800	1 400	**- 51 400**	34 700	31 700	0	3 400	**69 800**	**18 400**	3%
	Slovénie	- 35 700	3 600	**- 32 100**	79 200	93 100	0	13 000	**185 300**	**153 200**	12%
	Espagne	- 35 500	8 600	**- 26 900**	68 800	20 900	0	2 300	**92 000**	**65 100**	7%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 96 200	- 5 000	**- 101 200**	67 300	29 700	0	- 3 600	**93 400**	**- 7 800**	2%
	Turquie	- 24 600	1 400	**- 23 200**	39 300	42 400	0	- 10 500	**71 200**	**48 000**	8%
	Royaume-Uni	- 27 900	5 400	**- 22 500**	71 200	42 300	12 200	1 300	**127 000**	**104 500**	21%
	États-Unis	- 48 600	- 900	**- 49 500**	118 200	41 300	0	6 400	**165 900**	**116 400**	10%
	Moyenne OCDE	- 45 900	1 200	**- 44 700**	74 700	37 400	2 700	2 000	**116 800**	**72 100**	8%
	Moyenne UE22	- 49 800	2 500	**- 47 300**	83 000	44 200	1 600	3 200	**132 000**	**84 700**	9%

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

En raison de changements de méthodologie, les valeurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* ne peuvent pas être comparées à celles des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2014.

2. Année de référence : 2012. Les revenus des étudiants ne sont pas inclus dans le calcul du manque à gagner.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802437

A5

Tableau A5.3a. Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe masculin, 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 %

		Tertiaire de cycle court (CITE 5)						Licence, master et doctorat, ou niveaux équivalents (CITE 6 à 8)					
		Privés			Publics			Privés			Publics		
		Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	- 38 800	155 600	**116 800**	- 15 200	84 100	**68 900**	- 80 400	361 400	**281 000**	- 39 600	207 300	**167 700**
	Autriche	- 53 000	236 800	**183 800**	- 68 200	207 300	**139 100**	- 67 700	555 300	**487 600**	- 88 200	438 800	**350 600**
	Belgique	m	m	**m**	m	m	**m**	- 51 000	221 600	**170 600**	- 53 400	269 400	**216 000**
	Canada	- 46 700	186 700	**140 000**	- 29 200	86 500	**57 300**	- 53 300	406 100	**352 800**	- 49 400	201 900	**152 500**
	Chili	- 19 700	193 800	**174 100**	- 3 000	9 600	**6 600**	- 49 000	689 800	**640 800**	- 15 500	62 700	**47 200**
	République tchèque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 69 000	334 300	**265 300**	- 41 500	154 000	**112 500**
	Danemark[1]	- 23 500	127 400	**103 900**	- 40 100	103 200	**63 100**	- 54 500	289 200	**234 700**	- 92 700	276 200	**183 500**
	Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	- 42 500	193 800	**151 300**	- 48 000	50 100	**2 100**
	Finlande	a	a	**a**	a	a	**a**	- 47 300	295 700	**248 400**	- 57 100	218 100	**161 000**
	France[1]	- 28 000	186 200	**158 200**	- 22 100	99 700	**77 600**	- 64 500	496 800	**432 300**	- 51 400	289 300	**237 900**
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	**m**	- 61 900	361 900	**300 000**	- 91 700	349 600	**257 900**
	Grèce	a	a	**a**	a	a	**a**	- 27 900	142 600	**114 700**	- 3 500	65 100	**61 600**
	Hongrie	- 25 200	119 600	**94 400**	- 15 900	68 900	**53 000**	- 43 100	387 200	**344 100**	- 36 600	212 200	**175 600**
	Islande	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Irlande	- 28 600	240 900	**212 300**	- 19 500	187 500	**168 000**	- 50 500	547 000	**496 500**	- 34 600	514 200	**479 600**
	Israël	- 8 800	134 500	**125 700**	- 6 200	37 100	**30 900**	- 31 000	458 600	**427 600**	- 32 100	261 600	**229 500**
	Italie[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 43 900	229 000	**185 100**	- 26 100	209 100	**183 000**
	Japon	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Corée	- 16 200	196 600	**180 400**	- 7 800	34 600	**26 800**	- 30 700	310 100	**279 400**	- 26 000	71 800	**45 800**
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	**m**	- 34 500	125 500	**91 000**	- 36 600	64 100	**27 500**
	Luxembourg[1]	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	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	m	m	**m**	- 65 500	338 600	**273 100**	- 40 700	145 600	**104 900**
	Norvège	- 39 300	126 900	**87 600**	- 40 400	91 700	**51 300**	- 71 600	348 600	**277 000**	- 103 500	243 600	**140 100**
	Pologne[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 48 900	402 100	**353 200**	- 36 400	155 100	**118 700**
	Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	- 54 500	268 400	**213 900**	- 28 700	213 900	**185 200**
	République slovaque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 44 600	284 300	**239 700**	- 55 400	116 900	**61 500**
	Slovénie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Espagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suède	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	- 79 000	485 700	**406 700**	- 100 500	159 400	**58 900**
	Turquie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Royaume-Uni	- 41 600	144 300	**102 700**	m	m	**m**	- 84 000	361 400	**277 400**	- 29 000	183 900	**154 900**
	États-Unis	- 39 800	158 500	**118 700**	- 30 100	82 800	**52 700**	- 88 500	673 900	**585 400**	- 67 000	412 100	**345 100**
	Moyenne OCDE	m	m	**m**	m	m	**m**	- 55 400	368 000	**312 600**	- 49 400	213 300	**163 900**
	Moyenne UE22	m	m	**m**	m	m	**m**	- 52 400	323 300	**270 900**	- 47 700	222 400	**174 700**

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés d'un niveau donné de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

En raison de changements de méthodologie, les valeurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* ne peuvent pas être comparées à celles des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802456

A5

Tableau A5.3b. Coûts et bénéfices privés/publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)

Par comparaison avec un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire chez les individus de sexe féminin, 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 %

		Tertiaire de cycle court (CITE 5)						Licence, master et doctorat, ou niveaux équivalents (CITE 6 à 8)					
		Privés			Publics			Privés			Publics		
		Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Coûts totaux	Bénéfices totaux	Rendement financier net
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	- 30 200	148 700	**118 500**	- 13 000	60 900	**47 900**	- 59 900	335 500	**275 600**	- 34 300	160 800	**126 500**
OCDE	Autriche	- 47 000	161 100	**114 100**	- 63 200	120 300	**57 100**	- 60 000	292 000	**232 000**	- 81 900	231 300	**149 400**
	Belgique	m	m	**m**	m	m	**m**	- 41 700	213 200	**171 500**	- 48 900	241 900	**193 000**
	Canada	- 37 400	166 300	**128 900**	- 27 600	55 700	**28 100**	- 37 300	323 800	**286 500**	- 46 600	126 800	**80 200**
	Chili	- 12 500	126 100	**113 600**	- 3 000	6 300	**3 300**	- 33 800	448 700	**414 900**	- 15 400	31 500	**16 100**
	République tchèque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 51 400	190 800	**139 400**	- 33 600	95 900	**62 300**
	Danemark[1]	- 11 600	123 900	**112 300**	- 35 500	63 200	**27 700**	- 26 900	187 600	**160 700**	- 82 100	146 200	**64 100**
	Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	- 21 500	172 200	**150 700**	- 44 200	42 300	**- 1 900**
	Finlande	a	a	**a**	a	a	**a**	- 45 300	255 200	**209 900**	- 53 700	171 200	**117 500**
	France[1]	- 22 800	180 900	**158 100**	- 20 100	110 000	**89 900**	- 53 600	277 800	**224 200**	- 47 200	153 700	**106 500**
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	**m**	- 50 100	215 800	**165 700**	- 84 500	172 300	**87 800**
	Grèce	a	a	**a**	a	a	**a**	- 27 000	126 100	**99 100**	- 1 200	36 800	**35 600**
	Hongrie	- 20 500	64 200	**43 700**	- 14 100	38 200	**24 100**	- 36 000	196 400	**160 400**	- 33 800	111 800	**78 000**
	Islande	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Irlande	- 21 600	248 900	**227 300**	- 21 400	85 500	**64 100**	- 38 200	441 900	**403 700**	- 37 900	243 800	**205 900**
	Israël	- 4 400	93 400	**89 000**	- 5 500	10 100	**4 600**	- 20 300	320 600	**300 300**	- 30 300	102 800	**72 500**
	Italie[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 34 800	189 500	**154 700**	- 26 000	114 400	**88 400**
	Japon	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Corée	- 18 800	119 300	**100 500**	- 8 000	10 700	**2 700**	- 35 200	210 800	**175 600**	- 26 400	28 900	**2 500**
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	**m**	- 24 100	109 200	**85 100**	- 31 400	46 500	**15 100**
	Luxembourg[1]	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	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	m	m	**m**	- 59 400	281 100	**221 700**	- 37 800	94 500	**56 700**
	Norvège	- 25 400	128 200	**102 800**	- 34 500	50 100	**15 600**	- 45 100	307 000	**261 900**	- 92 400	152 300	**59 900**
	Pologne[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	- 32 300	278 800	**246 500**	- 30 000	109 700	**79 700**
	Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	- 42 900	221 300	**178 400**	- 23 900	151 700	**127 800**
	République slovaque	m	m	**m**	m	m	**m**	- 28 800	166 400	**137 600**	- 52 700	70 800	**18 100**
	Slovénie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Espagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suède	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	- 78 000	385 000	**307 000**	- 102 600	94 400	**- 8 200**
	Turquie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Royaume-Uni	- 36 500	93 000	**56 500**	m	m	**m**	- 76 500	288 900	**212 400**	- 25 000	148 300	**123 300**
	États-Unis	- 30 400	150 000	**119 600**	- 27 800	57 000	**29 200**	- 67 700	436 100	**368 400**	- 62 000	204 200	**142 200**
	Moyenne OCDE	m	m	**m**	m	m	**m**	- 43 400	264 300	**220 900**	- 45 600	126 300	**80 700**
	Moyenne UE22	m	m	**m**	m	m	**m**	- 40 700	224 900	**184 200**	- 43 400	134 600	**91 200**

Remarque : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées d'un niveau donné de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche. Les coûts directs de l'éducation n'incluent pas les prêts d'études.

En raison de changements de méthodologie, les valeurs de cette édition de *Regards sur l'éducation* ne peuvent pas être comparées à celles des éditions antérieures. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2014.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

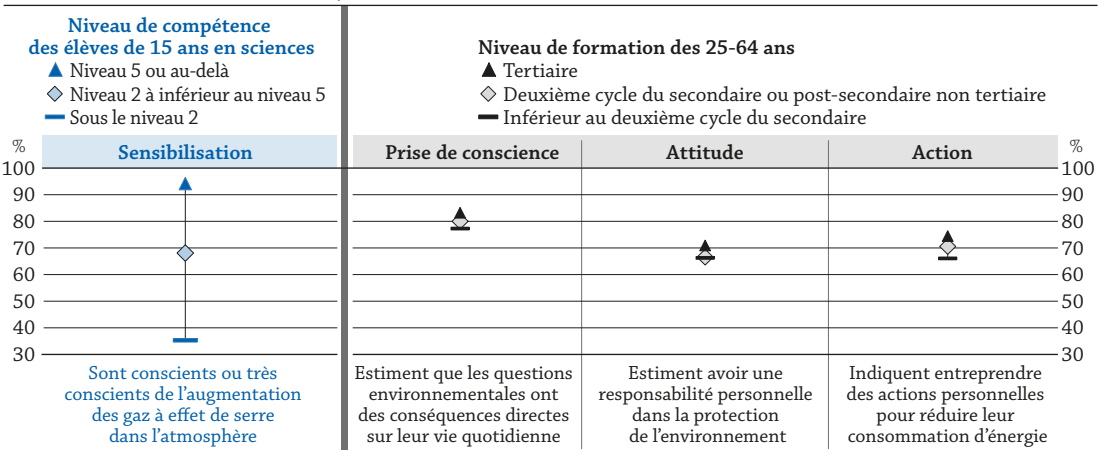
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802475

EN QUOI LES RETOMBÉES SOCIALES SONT-ELLES LIÉES À L'ÉDUCATION ?

- La sensibilisation des élèves de 15 ans aux questions environnementales augmente significativement et sytématiquement plus ils sont performants en sciences.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, il existe une corrélation positive, quoique pas toujours statistiquement significative, entre un niveau de formation plus élevé et la prise de conscience des questions environnementales, les attitudes à l'égard de l'environnement et les actions en faveur de l'environnement.
- Sept des dix-sept objectifs de développement durable des Nations Unies sont directement liés à l'environnement et à la protection de l'environnement, mais dans certains établissements d'enseignement, cette matière n'est pas inscrite au programme des élèves de 8e année (qui ont 13.5 ans en moyenne).

Graphique A6.1. Sensibilisation, prise de conscience, attitude et action en matière d'environnement, selon le niveau de compétence en sciences ou de formation (2014, 2015 ou 2016)

Moyenne des élèves de 15 ans et des 25-64 ans



Remarque : Les données relatives à la sensibilisation sont tirées de l'enquête PISA (2015), celles relatives à la prise de conscience, de l'Eurobaromètre (2014), et celles relatives aux attitudes et aux actions, de l'Enquête sociale européenne (2016).
Les items sont classés en fonction des processus cognitifs et comportementaux gouvernant la dynamique complexe des interactions d'un individu avec l'environnement.
Source : OCDE (2018), tableaux A6.1, A6.2, A6.3 et A6.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802703

Contexte

Les considérations environnementales affectent notre bien-être quotidien, que ce soit par les événements météorologiques dévastateurs, la perte de la biodiversité ou la qualité de l'air que nous respirons et de l'eau que nous buvons. L'environnement et la protection de l'environnement deviennent rapidement la pierre angulaire du développement de l'humanité (ONU, 2013[1]; Forum économique mondial , 2018[2]). Au cours de ces 150 dernières années, le monde a connu une évolution industrielle et technologique sans précédent et, en parallèle, une croissance démographique phénoménale. Cette marche spectaculaire sur la voie du développement a mis l'écosystème mondial à rude épreuve, lui imposant d'absorber les conséquences néfastes pour l'environnement de la forte industrialisation et de l'utilisation accrue des ressources naturelles (Dimick, 2014[3] ; WWF, 2016[4]). Selon des scientifiques qui font autorité, l'écosystème est arrivé à un tournant important : garantir un habitat sain et équilibré pour tous les êtres vivants est devenu un véritable défi (Ripple et al., 2017[5] ; PNUE, 2016[6] ; Waters et al., 2016[7]).

Au milieu de défis mondiaux à relever, les quelques dernières décennies nous ont offert de nombreux exemples de développements positifs à l'échelle locale ou nationale. Plus important encore, nous avons assisté ces dernières années à la convergence de forces mondiales s'alliant pour réclamer des politiques et des mesures concertées en vue de mettre fin et remédier à la dégradation de l'environnement.

Ces développements montrent que des efforts sont indispensables à l'échelle mondiale pour garantir la durabilité environnementale (Goosen, 2012[8]). La dernière initiative en date de la communauté internationale remonte à la Conférence mondiale des Nations Unies sur les changements climatiques, organisée à Bonn, en Allemagne, en novembre 2017. Sept des dix-sept objectifs de développement durable portent explicitement sur l'environnement ou s'inscrivent dans le contexte de l'environnement (voir l'encadré A6.2).

L'éducation joue un rôle fondamental dans la réalisation des objectifs de développement durable. L'éducation au service du développement durable (EDD) est explicitement considérée comme une cible dans l'objectif relatif à l'éducation pour tous. L'éducation permet aux individus de changer de comportement. C'est en changeant de comportement que les individus contribuent collectivement au développement durable et promeuvent l'évolution sociétale, économique et politique.

La relation entre l'éducation et l'environnement, dont traite pour la première fois l'édition de 2018 de *Regards sur l'éducation*, s'inscrit dans un cycle de compte rendu de quatre ans, comme le prévoit le nouveau cadre thématique de l'indicateur sur l'éducation et les retombées sociales présenté dans l'encadré A8.1 de l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2017[9]). Au cours des trois prochaines années, l'indicateur sur l'éducation et les retombées sociales portera sur l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée et les liens sociaux (en 2019), l'engagement civique, la gouvernance et la sécurité personnelle (en 2020) et sur l'état de santé et le bien-être subjectif (en 2021). Ces thèmes constitueront le premier cycle sur le bien-être des sociétés et l'éducation.

Autres faits marquants

- Le pourcentage d'adultes qui disent réduire leur consommation d'énergie varie de façon statistiquement significative entre les niveaux de formation dans un grand nombre de pays. Par contraste, le pourcentage d'adultes qui estiment que les problèmes environnementaux ont un impact direct sur leur vie quotidienne ou qu'à titre personnel, ils peuvent jouer un rôle dans la protection de l'environnement ne varie de façon statistiquement significative que dans quelques pays.
- Moins de 30 % des adultes ont dit avoir signé une pétition concernant l'environnement ou soutenu financièrement un groupe s'occupant de l'environnement. Ce pourcentage est peu élevé, mais il varie plus sensiblement entre les niveaux de formation que les pourcentages relatifs aux autres types d'actions, comme la réduction de la consommation d'énergie, un acte que 45 % des adultes disent faire quel que soit leur niveau de formation.

Remarque

Cet indicateur présente des données provenant de différentes sources. Ses principales sources de données sont l'édition de 2015 du Programme international de l'OCDE sur le suivi des acquis des élèves (PISA) et la huitième édition (2016) de l'Enquête sociale européenne. Ses sources complémentaires sont l'édition de 2016 de l'Étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté (International Civics and Citizenship Education Study [ICCS]) relative aux élèves de 8e année et trois enquêtes sociales internationales, à savoir l'Eurobaromètre (modules spéciaux nos 416 et 417 en 2014), le Programme international d'enquêtes sociales (International Social Survey Programme [ISSP]) (Environnement III) de 2010 et la sixième édition de l'Enquête mondiale sur les valeurs (World Values Survey [WVS]) (2010-14).

Dans chaque enquête internationale, les pourcentages d'adultes à chaque niveau de formation dans chaque pays sont comparés à leur pourcentage respectif dans l'indicateur A1. Dans les cas où les données d'un pays posent un problème majeur de compatibilité avec la CITE qui ne peut être résolu de façon satisfaisante, les données sont exclues de l'analyse. La section « Méthodologie » en fin d'indicateur fournit de plus amples informations sur l'évaluation des données et les différentes questions administrées lors des enquêtes.

Comme les questions posées varient entre les différentes enquêtes, les résultats ne sont pas comparés directement dans les analyses. Les différences entre les niveaux de formation qui s'observent au sein même des pays peuvent toutefois permettre de bien cerner les liens entre l'éducation et les retombées sociales relatives à l'environnement.

A6

Analyse

L'analyse présentée dans cet indicateur s'inscrit dans le cadre à quatre dimensions exposé ci-dessous qui décrit les processus cognitifs et comportementaux qui président à la dynamique des interactions entre les individus et l'environnement. Les processus se développent progressivement pour ouvrir la voie à un engagement environnemental renforcé :

1. La **sensibilisation** aux questions environnementales indique dans quelle mesure les individus connaissent ou perçoivent une situation, les circonstances l'entourant et la façon dont elle pourrait évoluer. C'est un processus largement passif, qui ne requiert pas d'interaction cognitive de niveau supérieur au-delà de la simple reconnaissance des faits.
2. La **prise de conscience** des questions environnementales montre ce que les individus et, par inférence, la société acceptent comme norme. La prise de conscience est une étape qui va au-delà de la simple acceptation, elle consiste à admettre l'existence de la question. Elle implique de passer par une analyse cognitive des faits.
3. L'**attitude** à l'égard des questions environnementales renvoie à une série d'émotions et de convictions qui est atténuée par le système de valeurs des individus. Elle renvoie implicitement aux jugements de valeur des individus, qui relèvent d'un processus cognitif supérieur.
4. Les **actions** en réponse à des questions environnementales sont l'expression concrète des attitudes des individus qui décident d'agir d'une certaine façon. L'action est un domaine clairement comportemental, mais l'inaction peut être aussi révélatrice.

Le graphique A6.1 rassemble, par pays, les données des sources principales pour donner un aperçu schématique des résultats selon le cadre à quatre dimensions présenté ci-dessus. Les retombées sociales relatives à l'environnement apparaissent nettement et, dans la plupart des cas, de façon statistiquement significative, chez les individus plus instruits. Les niveaux généraux sont élevés dans les quatre dimensions, même s'il ne faut pas comparer les données entre les dimensions, puisqu'elles proviennent de sources différentes et concernent des populations différentes. Parmi les quatre dimensions, la sensibilisation est la plus répandue entre les groupes et l'attitude, la moins répandue. Cela donne à penser que la performance des élèves en sciences influe beaucoup sur la sensibilisation, tandis que le niveau de formation ne semble pas contribuer largement à façonner les attitudes.

Sensibilisation aux questions environnementales

Les résultats de l'enquête PISA 2015 révèle dans l'ensemble que les élèves de 15 ans s'estiment sensibilisés à une série de questions environnementales. Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont très sensibilisés aux questions environnementales relatives à l'utilisation et à la préservation des ressources naturelles (notamment l'extinction d'espèces animales et végétales, les conséquences de la déforestation et d'autres affectations des sols et la pénurie d'eau). Au moins sept élèves sur dix ont dit au moins en avoir entendu parler et être capables de les expliquer dans les grandes lignes. Par comparaison, une moins grande sensibilisation s'observe au sujet des problèmes posés par des applications technologiques (l'augmentation des gaz à effet de serre dans l'atmosphère, les déchets nucléaires et l'utilisation d'organismes génétiquement modifiés) (voir le tableau A6.1).

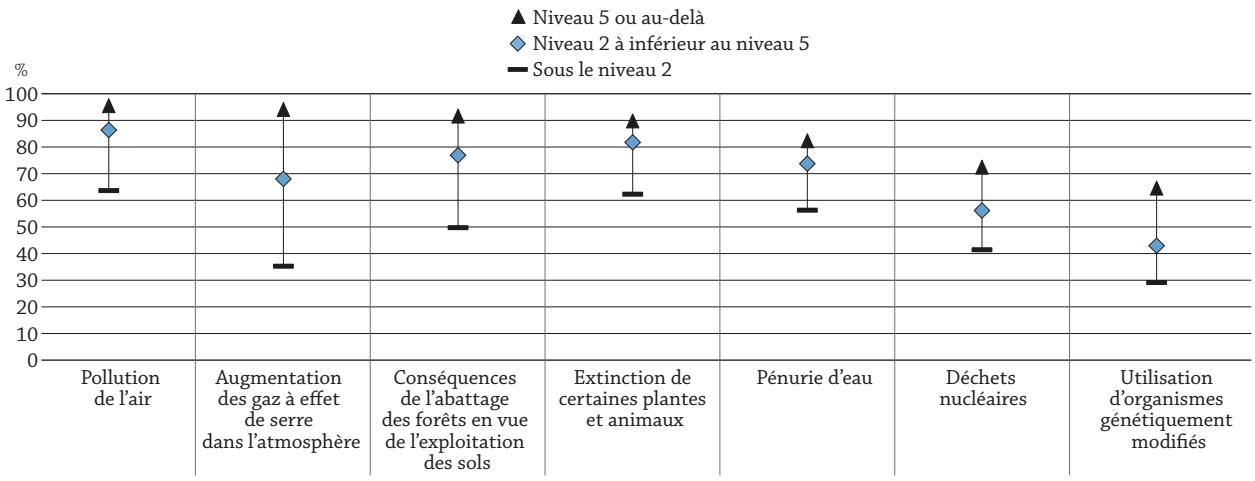
L'analyse de la sensibilisation aux questions environnementales des élèves en fonction de leur score PISA en sciences révèle un fort contraste entre les élèves peu et très performants. Le pourcentage d'élèves qui se disent sensibilisés aux questions environnementales augmente considérablement avec le score PISA en sciences, une tendance constante dans les sept questions environnementales (voir le graphique A6.2).

Le gradient de la sensibilisation et de la performance en sciences est particulièrement pentu au Japon, où les élèves tendent aussi à se dire globalement moins sensibilisés à la plupart des questions environnementales. La sensibilisation des élèves aux questions environnementales relatives à la préservation et à l'utilisation des ressources naturelles varie fortement selon le niveau de compétence en Belgique et en France. En Corée et au Luxembourg, le gradient de la sensibilisation aux problèmes posés par des applications technologiques et de la performance en sciences est très pentu (voir le tableau A6.1).

Le graphique A6.2 montre aussi que dans les pays de l'OCDE, l'augmentation des gaz à effet de serre dans l'atmosphère est la question qui différencie le plus les élèves selon leur score PISA en sciences. En moyenne, les élèves qui se situent au moins au niveau 5 de l'échelle PISA de compétence sont plus de deux fois et demie plus susceptibles de se dire sensibilisés aux gaz à effet de serre que les élèves qui se situent au niveau 2 de cette échelle ou en-deçà. Ce constat s'applique à la majorité des pays (voir le tableau A6.1).

Graphique A6.2. Pourcentage d'élèves de 15 ans se disant sensibles ou très sensibles aux questions environnementales, selon le niveau de compétence en sciences (2015)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), moyenne OCDE



Remarque : On mesure le degré de sensibilisation des élèves (« sensibles ou très sensibles ») grâce aux catégories suivantes : « Je vois de quoi il s'agit et je pourrais expliquer cela dans les grandes lignes » et « Je connais ce sujet et je pourrais clairement expliquer de quoi il s'agit ».
Les questions environnementales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves de 15 ans se situant au niveau 5 de compétence en sciences ou au-delà qui se disent « sensibles ou très sensibles » à ces questions.
Source : OCDE (2018), tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802722

Encadré A6.1. Éducation environnementale en milieu scolaire

L'éducation environnementale a plus de 40 ans d'existence (Stevenson et al., 2013[10]). Pendant ces quatre décennies, l'éducation environnementale a perdu son statut de matière à part pour s'intégrer dans des questions sociales relatives à la santé, à l'éducation, à la pauvreté et, plus largement, au progrès social. Ces dernières années, le sujet a suscité beaucoup plus d'intérêt, car des thématiques telles que la conservation, la biodiversité et la durabilité ont pris de l'importance.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, entre la moitié et les trois quarts des élèves de 15 ans ont déclaré que l'école était leur principale source d'information sur une série de questions environnementales. L'éducation environnementale en milieu scolaire aide les adolescents à acquérir les connaissances, les compétences et les valeurs requises pour favoriser la transition vers un monde plus durable. Le numéro 21 de *PISA à la loupe*, « Aujourd'hui, les jeunes de 15 ans se sentent-ils responsables à l'égard de l'environnement ? », conclut que l'école semble jouer un rôle central en tant que vecteur de connaissances sur les problèmes environnementaux (OCDE, 2012[11]).

L'éducation et l'éducation environnementale étaient au cœur de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-14), qui avait pour but d'intégrer les principes, les valeurs et les pratiques du développement durable dans tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage. Selon le rapport d'évaluation de 2015 de la Commission économique des Nations Unies pour l'Europe, l'EDD est reprise dans les documents sur la politique de l'éducation dans plus de 90 % des pays ayant soumis un rapport de suivi et d'évaluation (Creech et Buckler, 2015[12]). La grande majorité de ces pays ont été au-delà du cadre politique et ont adopté un programme de cours ou des normes. Les gouvernements s'attachent le plus souvent : 1) à inscrire des thèmes majeurs du développement durable au programme ; 2) à diversifier les compétences et à améliorer le rendement de l'apprentissage ; et 3) à parfaire les approches pédagogiques.

Les pays ont rendu compte de diverses approches pour inscrire l'EDD au programme de cours, de l'intégration de l'EDD dans les cadres pédagogiques, avec connaissances, compétences et attitudes à acquérir, à l'expérimentation de modules axés sur la durabilité et d'activités extrascolaires, telles que des visites sur le terrain et des concours (Creech et Buckler, 2015[12]). De nombreux pays ont mis davantage d'outils et de ressources à disposition, mais certains d'entre eux ont précisé qu'ils ne savaient pas à quel point ces outils et ressources étaient demandés.

...

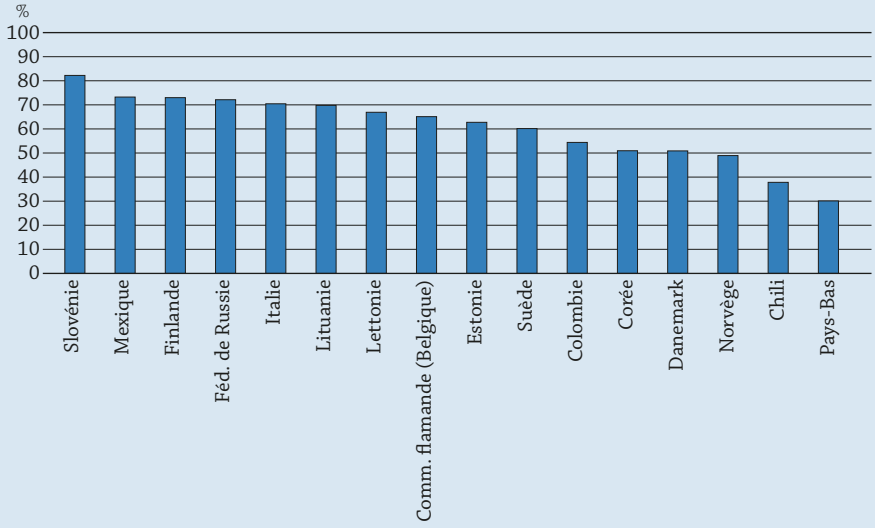
A6

Selon l'édition de 2016 de l'ICCS, qui a sondé les élèves de 8e année (13.5 ans en moyenne), leurs enseignants et leur établissement d'enseignement, l'environnement et la durabilité environnementale sont souvent au programme de cette année d'études. Parmi les 15 pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont participé à cette enquête et qui ont répondu à la question sur les matières au programme, 11 pays ont indiqué que cette matière était inscrite au programme à ce niveau d'enseignement (ICCS et IEA, 2016[13]).

De nombreux éléments montrent que l'accent est largement mis sur la durabilité environnementale dans les cours et les pratiques scolaires dans certains pays. Le graphique A6.a indique le pourcentage d'établissements d'enseignement dont le chef d'établissement a déclaré que la totalité ou la plupart des élèves de 8e année avaient eu la possibilité de participer à des activités en lien avec la durabilité environnementale durant l'année scolaire de l'enquête. Comme l'unité d'analyse est l'établissement d'enseignement, la marge d'erreur est relativement grande.

Graphique A6.a. Pourcentage d'établissements d'enseignement où la totalité ou la quasi-totalité des élèves de 8e année participent à des activités, en dehors ou au sein de l'établissement d'enseignement, en lien avec la durabilité environnementale (2016)

International Civics and Citizenship Education Study



Remarque : Les élèves de 8e année sont en moyenne âgés de 13 ou 14 ans.
Source : International Civics and Citizenship Education Study (2016). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802760

En Fédération de Russie, en Finlande, en Italie, en Lituanie, au Mexique et en Slovénie, la totalité ou la plupart des élèves de 8e année ont participé à des activités en lien avec la durabilité environnementale dans au moins 70 % des établissements d'enseignement en 2016. Au Chili, en Corée, au Danemark, en Norvège et aux Pays-Bas, le pourcentage d'établissements d'enseignement dont les élèves ont participé à des activités en lien avec la durabilité environnementales est nettement moins élevé (voir le graphique A6.a).

Prise de conscience des questions environnementales

Dans l'ensemble, l'impact des questions environnementales recueille un large consensus. Parmi les pays participant à l'Eurobaromètre, qui suit l'évolution de l'opinion publique dans les pays membres de l'Union européenne (UE), entre 70 % et 90 % des adultes conviennent que les questions environnementales ont des conséquences directes sur leur vie quotidienne. Parmi les pays participant à l'ISSP, un programme international d'enquêtes annuelles sur divers thèmes en rapport avec les sciences sociales, le pourcentage d'adultes qui reconnaissent que les questions environnementales ont des conséquences sur leur vie quotidienne est moins élevé, mais il s'établit tout de même à plus de 45 % en moyenne (voir le tableau A6.2). La différence entre les deux sources s'explique en partie par la façon dont la question est posée (voir la section « Méthodologie »).

Le degré de prise de conscience des questions environnementales varie sensiblement selon le niveau de formation. Dans l'ensemble, plus le niveau de formation est élevé, plus la prise de conscience des questions environnementales est grande. À l'échelle nationale toutefois, relativement peu de différences statistiquement significatives s'observent. Cela s'explique par la nature générale des enquêtes et par l'imprécision inhérente aux estimations statistiques dérivées de petits sous-échantillons (voir le tableau A6.2).

Le gradient de l'éducation et de la prise de conscience de l'impact des questions environnementales est particulièrement pentu en Belgique, en Lettonie, au Royaume-Uni et en Turquie. Dans ces pays, le pourcentage d'adultes qui conviennent que les questions environnementales ont des conséquences sur leur vie quotidienne est nettement plus élevé chez ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire que chez ceux qui n'en sont pas diplômés (voir le tableau A6.2).

Attitude à l'égard des questions environnementales

En moyenne, plus de deux tiers des adultes se disent favorables à la protection de l'environnement. Par comparaison avec les degrés de sensibilisation ou de prise de conscience, les attitudes positives à l'égard de la protection de l'environnement semblent plus uniformément réparties entre les niveaux de formation. Ce constat donne à penser qu'une autre dynamique, comme les normes sociales ou la désirabilité sociale, intervient dans l'expression de ces attitudes. Il n'en reste pas moins que le gradient de l'éducation est tout à fait perceptible. Dans l'ensemble, le pourcentage d'individus favorables à la protection de l'environnement augmente avec l'élévation du niveau de formation (voir le tableau A6.3).

On compte nettement plus d'individus favorables à la protection de l'environnement chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les adultes moins instruits. C'est particulièrement vrai en République tchèque et au Royaume-Uni. En République tchèque, le pourcentage d'individus favorables à la protection de l'environnement varie nettement aussi entre les adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui sont diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A6.3).

Par contraste, il semble y avoir une relation inverse entre les attitudes favorables à la protection de l'environnement et le niveau de formation en Israël et en Suisse. Toutefois, les différences entre les niveaux de formation ne sont pas statistiquement significatives (voir le tableau A6.3).

Actions en faveur de l'environnement

Il y a de nombreuses actions à entreprendre pour défendre une cause environnementale. Les enquêtes sociales générales tendent à se concentrer soit sur des tendances comportementales ou des changements dans les habitudes personnelles de consommation, soit sur des actes délibérés à l'appui de certaines causes environnementales.

En moyenne, dans les pays qui ont participé à l'ESS (une enquête internationale menée par des chercheurs en Europe), plus de 70 % des adultes déclarent entreprendre souvent ou tout le temps des actions pour réduire leur consommation d'énergie par souci de l'environnement (voir le tableau A6.4). Ces actions positives se situent légèrement au-dessus des attitudes positives évoquées ci-dessus. Toutefois, nous le verrons ci-après, les attitudes ne se traduisent pas nécessairement en actions.

Comme dans d'autres domaines cognitifs, les comportements sont également en rapport avec le gradient de l'éducation : le pourcentage d'adultes qui agissent augmente avec le niveau de formation. Mais contrairement à d'autres domaines cognitifs, la différence incrémentielle est plus élevée entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A6.4).

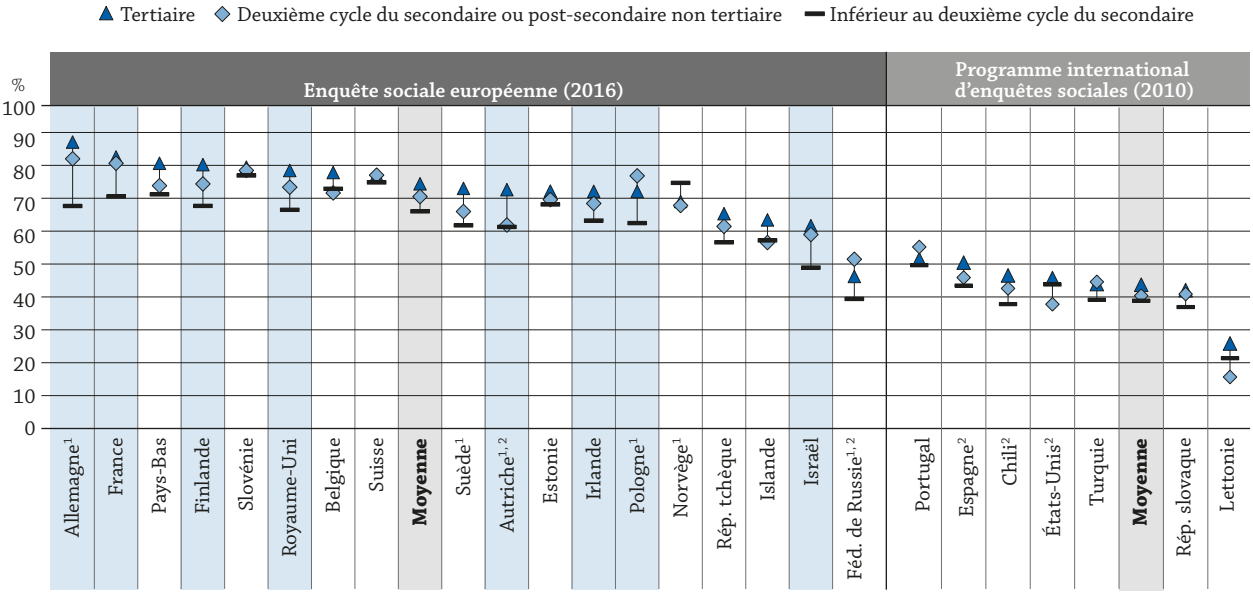
C'est en Allemagne que le gradient de l'éducation est le plus pentu : la différence atteint 20 points de pourcentage entre les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ont dit réduire souvent ou tout le temps leur consommation d'énergie. En Autriche, en Finlande, en Irlande, en Israël, en Pologne et au Royaume-Uni, les différences sont statistiquement significatives entre tous les niveaux de formation ou certains d'entre eux (voir le graphique A6.3).

Une analyse plus approfondie des données montre que sur quatre adultes qui estiment que protéger l'environnement est important, trois seulement réduisent souvent ou toujours leur consommation d'énergie par souci de l'environnement. De plus, le gradient de l'éducation est observable autant chez ceux qui agissent que chez ceux qui n'agissent pas. En d'autres termes, l'élévation du niveau de formation fait davantage joindre le geste à la parole (ESS, 2017[14]).

A6

Graphique A6.3. Pourcentage d'adultes indiquant entreprendre des actions personnelles pour réduire leur consommation d'énergie, selon le niveau de formation (2016 ou 2010)

Enquête sociale européenne et Programme international d'enquêtes sociales, individus âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Au vu de la variation des questions administrées dans les différentes enquêtes, les résultats ne sont pas comparés directement dans l'analyse (consulter la section « Définitions » pour de plus amples informations). Les différences statistiquement significatives entre tout ou partie des niveaux de formation sont indiquées dans une couleur plus foncée.

1. Des différences de répartition par niveau de formation le plus élevé atteint subsistent entre l'échantillon d'enquête et les données présentées dans l'indicateur A1.

2. Les données sur le niveau de formation le plus élevé atteint par les répondants de l'enquête ont été recodées pour améliorer la compatibilité avec la CITE 2011. Consulter l'annexe 3 pour les notes spécifiques aux pays.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans indiquant entreprendre des actions personnelles pour réduire leur consommation d'énergie.

Source : OCDE (2018), tableau A6.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802741

Encadré A6.2. Les objectifs de développement durable des Nations Unies et les actions individuelles

Sept des dix-sept objectifs de développement durable sont en lien direct avec l'environnement et la protection de l'environnement (les objectifs 6, 7, 11, 12, 13, 14 et 15) (ONU, 2015[15]). Ces objectifs doivent changer le monde, et les Nations Unies ont rédigé le *Guide des paresseux pour sauver la planète*, qui donne des exemples de ce que les gens peuvent faire pour y contribuer (ONU, 2018[16]).

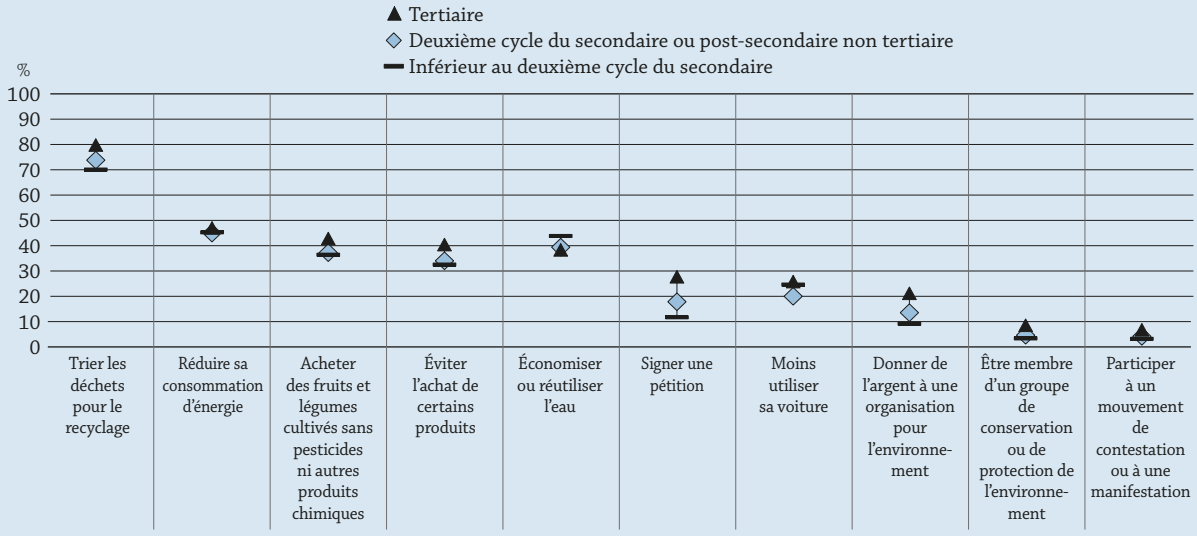
Des questions sur des actions personnelles sont souvent posées dans les enquêtes sociales sur l'environnement. Dans l'ISSP par exemple, les adultes sont priés d'indiquer à quelle fréquence ils font, par souci de l'environnement, six actions spécifiques dans leur choix de consommation ou dans leur style de vie, notamment trier et recycler les déchets, acheter des fruits et légumes sans pesticides, ni produits chimiques, réduire leur consommation d'énergie ou de carburant ou moins utiliser leur voiture.

Le graphique A6.b présente les données des pays membres et partenaires de l'OCDE qui ont participé à l'enquête. Le graphique A6.3 analyse en détail les données relatives à la réduction de la consommation d'énergie. À l'exception de la mesure qui consiste « [à] économiser ou [à] recycler l'eau pour protéger l'environnement » toutes les autres mesures sont en corrélation positive nette avec le niveau de formation : le pourcentage d'adultes qui entreprennent souvent ou toujours une action pour protéger l'environnement augmente avec le niveau de formation (voir le graphique A6.b).

...

Graphique A6.b. Pourcentage d'adultes indiquant entreprendre des actions personnelles pour des raisons environnementales, selon le niveau de formation (2010)

Programme international d'enquêtes sociales, moyenne, individus âgés de 25 à 64 ans



Remarque : La moyenne inclut les données des pays suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Corée, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Israël, Japon, Lettonie, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse et Turquie.

Les items sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire indiquant entreprendre des actions personnelles pour chacun des items à l'étude.

Source : Programme international d'enquêtes sociales (2010). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802779

Comme nous l'avons dit ci-dessus, différentes mesures, choisies par certains individus, impliquent une forme plus active de participation publique et civique. Lors de l'ISSP, il a également été demandé aux personnes interrogées si elles étaient membres d'un groupe de préservation ou de protection de l'environnement et si, au cours des cinq années précédant l'enquête, elles avaient signé une pétition sur une question concernant l'environnement ou participé à une action ou à une manifestation pour la protection de l'environnement. Il est intéressant de constater qu'alors que le pourcentage de réponses positives est dans l'ensemble nettement moins élevé aux questions sur la participation qu'aux questions sur les mesures concrètes relatives aux choix de consommation et aux styles de vie, le gradient positif de l'éducation est nettement plus marqué, en particulier entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les adultes moins instruits. Ce dernier constat suggère que l'éducation a plus d'influence sur la participation civique que sur la consommation et les styles de vie (voir le graphique A6.b).

Définitions

La **prise de conscience des questions environnementales** se définit différemment selon les enquêtes. Dans l'Eurobaromètre, cette variable est dérivée du nombre de personnes interrogées qui sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que les questions environnementales ont des conséquences directes sur leur vie quotidienne. Dans l'ISSP, elle est dérivée du nombre de personnes interrogées qui sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que les problèmes environnementaux ont un impact direct sur leur vie de tous les jours.

Les **actions en faveur de l'environnement** se définissent également différemment selon les enquêtes. Dans l'ESS, cette variable est dérivée du nombre de personnes interrogées qui entreprennent souvent, très souvent ou tout le temps des actions pour réduire leur consommation d'énergie, par exemple éteindre les appareils non utilisés, faire les trajets courts à pied ou utiliser le chauffage ou la climatisation seulement quand c'est vraiment nécessaire. Dans l'ISSP, il est dérivé du nombre de personnes interrogées qui réduisent souvent ou tout le temps leur consommation d'énergie ou de carburant par souci de l'environnement.

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

A6

L'**attitude à l'égard des questions environnementales** est dérivée du pourcentage de personnes interrogées qui répondent que les caractéristiques qui leur sont décrites lui ressemble plutôt ou beaucoup. Dans l'ESS, la personne décrite est la suivante : « Elle pense que les gens doivent se soucier de la nature. S'occuper de la nature est important pour elle. » Dans la WVS, la personne décrite est la suivante : « S'occuper de l'environnement est important pour cette personne ; s'occuper de la nature. »

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

Le **gradient de l'éducation** renvoie à la variation de la valeur d'une variable entre les niveaux de formation. Si le gradient est pentu, la valeur de la variable à l'étude varie fortement entre les niveaux de de formation.

L'**indicateur de la sensibilisation à l'environnement** est dérivé du pourcentage d'élèves de 15 ans qui ont dit au sujet de questions environnementales spécifiques qu'ils les connaissaient et qu'ils les pourraient expliquer clairement.

Niveau de compétence en sciences : pour faciliter l'interprétation des scores des élèves, les échelles PISA sont divisées en niveaux de compétence. Dans l'évaluation PISA 2015, le degré de difficulté des items de sciences est représenté par sept niveaux de compétence (du moins élevé, le niveau 1b, au plus élevé, le niveau 6). Les scores sont inférieurs à 410 points sous le niveau 2, sont compris entre 410 et 632 points du niveau 2 à inférieur au niveau 5 et sont supérieurs à 632 points au niveau 5 ou au-delà. Pour de plus amples informations sur les niveaux de compétence en sciences, voir *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation* (OCDE, 2016[17]).

Méthodologie

Dans chaque enquête, les pourcentages d'adultes à chaque niveau de formation dans chaque pays ont été comparés à leur pourcentage respectif dans l'indicateur A1. Après consultation des pays concernés, les données des enquêtes ci-dessous sur les niveaux de formation ont été recodées pour améliorer leur compatibilité avec les niveaux de l'indicateur A1 :

- ESS : Autriche et Fédération de Russie
- Eurobaromètre : Autriche, Belgique, Espagne et Finlande
- ISSP : Chili, Espagne, États-Unis, Israël et Suisse
- WVS : Chili et Turquie

Dans l'ESS, il reste quelques écarts dans la répartition de l'échantillon en Autriche, en Fédération de Russie, en Pologne et en Suède, et ce, même après le recodage des niveaux de formation en Autriche et en Fédération de Russie. Dans l'Eurobaromètre, de tels écarts s'observent également dans les données de la Grèce. Voir l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

La sensibilisation des élèves de 15 ans à l'environnement est dérivée de l'enquête PISA 2015.

La possibilité des élèves de 8e année de participer à des activités relatives à la durabilité environnementale est dérivée de l'édition de 2016 de l'ICCS.

Les attitudes des adultes à l'égard des questions environnementales et leurs actions en faveur de l'environnement sont dérivées de la huitième édition de l'ESS (2016).

La prise de conscience des questions environnementales chez les adultes est dérivée de l'Eurobaromètre de 2014 (modules spéciaux nos 416 et 417).

Les actions des adultes en faveur de l'environnement et leur prise de conscience des questions environnementales sont dérivés de l'ISSP (Environnement III) de 2010.

Les attitudes des adultes à l'égard des questions environnementales sont dérivées de la sixième édition de la WVS (2010-2014).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Creech, H. et C. Buckler (2015), *Learning from each other: achievements, challenges and ways forward, Third evaluation report of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, Comité directeur de la Commission des Nations Unies pour l'Europe, Genève, www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/11thMeetSC/Documents/1521609E.pdf. [12]

Dimick, D. (2014), *As World's Population Booms, Will Its Resources Be Enough for Us?*, https://news.nationalgeographic.com/news/2014/09/140920-population-11billion-demographics-anthropocene/ (consulté le 27 février 2018). [3]

ESS (2017), *Data and Documentation by Round*, www.europeansocialsurvey.org/data/download.html?r=8 (consulté le 28 février 2018). [14]

Forum économique mondial (2018), *The Global Risks Report 2018 13th Edition*, Forum économique mondial, Genève, www3.weforum.org/docs/WEF_GRR18_Report.pdf (consulté le 27 février 2018). [2]

Goosen, M. (2012), "Environmental management and sustainable development", *Procedia Engineering*, vol. 33, pp. 6-13, http://dx.doi.org/10.1016/J.PROENG.2012.01.1171. [8]

ICCS et IEA (2016), *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, http://iccs.iea.nl/cycles/2016.html (consulté le 27 février 2018). [13]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [9]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr. [17]

OCDE (2012), « Aujourd'hui, les jeunes de 15 ans se sentent-ils responsables à l'égard de l'environnement? », *PISA à la loupe, no 21*, No. 21, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5k8zpcj27c8v-fr. [11]

ONU (2018), *Guide des paresseux pour sauver la planète*, www.un.org/sustainabledevelopment/fr/takeaction/ (consulté le 27 février 2018). [16]

ONU (2015), *Transformer notre monde : Le Programme de développement durable à l'horizon 2030*, https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld (consulté le 15 mai 2018). [15]

ONU (2013), *Groupe de travail ouvert sur les objectifs de développement durable*, https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html (consulté le 27 février 2018). [1]

PNUE (2016), *Rate of Environmental Damage Increasing Across the Planet but Still Time to Reverse Worst Impacts*, www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2016/05/rate-of-environmental-damage-increasing-across-planet-but-still-time-to-reverse-worst-impacts/ (consulté le 27 février 2018). [6]

Ripple, W. et al. (2017), « World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice », *BioScience*, vol. 67/12, pp. 1026-1028, http://dx.doi.org/10.1093/biosci/bix125. [5]

Stevenson, R. et al. (2013), *International Handbook of Research on Environmental Education*, Routledge, Londres, www.routledge.com/International-Handbook-of-Research-on-Environmental-Education/Stevenson-Brody-Dillon-Wals/p/book/9780415892391 (consulté le 27 février 2018). [10]

Waters, C. et al. (2016), « The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene », *Science*, vol. 351/6269, http://dx.doi.org/10.1126/science.aad2622. [7]

WWF (2016), *Living Planet Report 2016: Risk and Resilience in a New Era*, wwf.panda.org/about_our_earth/all_publications/lpr_2016/ (consulté le 27 février 2018). [4]

Tableaux de l'indicateur A6

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802608

Tableau A6.1	**Pourcentage d'élèves de 15 ans se disant sensibles ou très sensibles aux questions environnementales, selon le niveau de compétence en sciences (2015)**
Tableau A6.2	**Pourcentage d'adultes estimant que les questions environnementales ont des conséquences directes sur leur vie quotidienne, selon le niveau de formation (2014 ou 2010)**
Tableau A6.3	**Pourcentage d'adultes estimant avoir une responsabilité personnelle dans la protection de l'environnement, selon le niveau de formation (2016 ou 2010-14)**
Tableau A6.4	**Pourcentage d'adultes indiquant entreprendre des actions personnelles pour réduire leur consommation d'énergie, selon le niveau de formation (2016 ou 2010)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A6

Tableau A6.1. Pourcentage d'élèves de 15 ans se disant sensibles ou très sensibles aux questions environnementales, selon le niveau de compétence en sciences (2015)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)

		Augmentation des gaz à effet de serre dans l'atmosphère						Utilisation d'organismes génétiquement modifiés		Déchets nucléaires		Conséquences de l'abattage des forêts en vue de l'exploitation des sols		Pollution de l'air		Extinction de certaines plantes et animaux		Pénurie d'eau	
		Niveau de compétence en sciences : sous le niveau 2		Niveau de compétence en sciences : niveau 5 ou au-delà		Tous niveaux de compétence en sciences		Tous niveaux de compétence en sciences		Tous niveaux de compétence en sciences		Tous niveaux de compétence en sciences		Tous niveaux de compétence en sciences		Tous niveaux de compétence en sciences		Tous niveaux de compétence en sciences	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(5)	(6)	(7)	(8)	(15)	(16)	(23)	(24)	(31)	(32)	(39)	(40)	(47)	(48)	(55)	(56)
OCDE	Australie	40	(1.2)	95	(1.0)	69	(0.6)	45	(0.7)	50	(0.5)	79	(0.5)	81	(0.5)	82	(0.4)	64	(0.5)
	Autriche	26	(1.9)	94	(1.5)	57	(1.0)	32	(0.8)	58	(0.8)	76	(0.7)	82	(0.6)	76	(0.6)	65	(0.8)
	Belgique	26	(1.3)	95	(1.1)	62	(0.7)	24	(0.7)	53	(0.7)	73	(0.7)	81	(0.5)	72	(0.6)	59	(0.7)
	Canada	47	(1.7)	97	(0.6)	78	(0.7)	59	(0.7)	57	(0.6)	82	(0.7)	88	(0.5)	85	(0.5)	68	(0.6)
	Chili	30	(1.4)	93	(3.3)	51	(1.1)	30	(0.8)	53	(0.8)	72	(0.8)	80	(0.7)	81	(0.7)	79	(0.8)
	République tchèque	20	(1.6)	90	(1.7)	50	(0.9)	19	(0.7)	64	(0.9)	77	(0.7)	85	(0.5)	75	(0.6)	73	(0.7)
	Danemark	41	(2.3)	98	(0.9)	73	(0.9)	36	(1.0)	59	(1.0)	79	(0.7)	82	(0.7)	74	(0.8)	66	(0.8)
	Estonie	30	(3.1)	91	(1.4)	62	(1.0)	57	(1.1)	61	(0.8)	84	(0.6)	87	(0.6)	86	(0.6)	82	(0.6)
	Finlande	35	(2.8)	97	(0.7)	74	(1.0)	28	(1.0)	66	(0.8)	72	(0.8)	90	(0.5)	85	(0.6)	71	(0.8)
	France	31	(1.9)	96	(1.1)	66	(0.8)	61	(0.8)	50	(0.7)	68	(0.7)	79	(0.6)	70	(0.7)	58	(0.8)
	Allemagne	32	(2.8)	93	(1.3)	65	(1.1)	35	(0.8)	65	(1.0)	79	(0.9)	85	(0.6)	79	(0.7)	68	(0.8)
	Grèce	42	(1.9)	97	(1.8)	67	(1.2)	43	(1.2)	53	(0.8)	59	(0.8)	90	(0.8)	85	(0.8)	83	(0.8)
	Hongrie	38	(2.1)	93	(2.1)	63	(0.8)	23	(0.8)	43	(0.8)	71	(0.8)	87	(0.7)	82	(0.7)	78	(0.8)
	Islande	28	(1.9)	95	(2.9)	56	(0.9)	43	(0.7)	50	(0.9)	70	(0.8)	79	(0.7)	73	(0.9)	75	(0.7)
	Irlande	44	(2.4)	98	(0.7)	79	(1.0)	35	(0.8)	59	(0.7)	84	(0.7)	88	(0.6)	81	(0.6)	76	(0.7)
	Israël	29	(1.7)	82	(2.4)	46	(1.0)	46	(0.9)	35	(0.6)	64	(0.9)	82	(0.7)	73	(0.6)	78	(0.5)
	Italie	50	(1.9)	97	(1.3)	73	(1.0)	57	(0.8)	52	(0.8)	73	(0.8)	87	(0.6)	74	(0.7)	74	(0.7)
	Japon	19	(2.4)	90	(1.2)	59	(1.2)	42	(0.9)	36	(0.9)	59	(1.0)	71	(0.8)	62	(0.9)	45	(1.0)
	Corée	40	(2.1)	96	(1.0)	72	(0.9)	47	(1.2)	43	(1.0)	52	(1.0)	87	(0.6)	83	(0.7)	86	(0.6)
	Lettonie	29	(2.3)	83	(3.5)	48	(0.9)	49	(1.0)	64	(0.8)	86	(0.6)	89	(0.5)	84	(0.7)	73	(0.7)
	Luxembourg	28	(1.7)	95	(1.7)	55	(0.6)	39	(0.7)	56	(0.7)	70	(0.6)	81	(0.6)	76	(0.6)	65	(0.6)
	Mexique	40	(1.3)	c	c	52	(1.1)	35	(0.8)	49	(0.7)	75	(0.8)	85	(0.6)	82	(0.6)	81	(0.8)
	Pays-Bas	27	(2.0)	98	(0.8)	69	(1.0)	20	(0.9)	59	(0.8)	77	(0.9)	61	(1.0)	76	(0.7)	62	(0.8)
	Nouvelle-Zélande	29	(2.3)	90	(1.8)	60	(1.0)	41	(0.8)	39	(0.7)	69	(0.8)	73	(0.8)	74	(0.8)	54	(0.9)
	Norvège	42	(1.9)	98	(0.8)	73	(0.9)	36	(1.1)	53	(0.9)	82	(0.7)	81	(0.7)	82	(0.6)	74	(0.7)
	Pologne	30	(2.6)	94	(1.9)	57	(1.1)	48	(1.1)	60	(0.9)	86	(0.6)	89	(0.6)	83	(0.6)	73	(0.8)
	Portugal	59	(2.2)	100	(0.2)	86	(0.7)	56	(0.9)	67	(0.7)	85	(0.6)	91	(0.5)	90	(0.5)	88	(0.5)
	République slovaque	27	(1.5)	94	(1.8)	55	(0.9)	24	(0.7)	57	(0.8)	66	(0.7)	82	(0.7)	75	(0.8)	75	(0.7)
	Slovénie	31	(2.2)	95	(1.5)	67	(0.6)	74	(0.6)	55	(0.8)	80	(0.6)	91	(0.4)	83	(0.6)	85	(0.4)
	Espagne	43	(1.8)	97	(1.2)	72	(0.9)	42	(1.0)	56	(0.8)	70	(0.9)	83	(0.7)	81	(0.7)	70	(0.8)
	Suède	53	(2.0)	99	(0.5)	81	(0.9)	43	(1.4)	60	(1.1)	51	(1.0)	76	(0.8)	81	(0.7)	72	(0.8)
	Suisse	27	(2.4)	92	(1.7)	60	(1.2)	34	(0.9)	58	(0.9)	70	(0.8)	81	(0.7)	74	(0.8)	62	(1.1)
	Turquie	40	(1.3)	c	c	55	(1.3)	70	(1.2)	69	(0.8)	75	(0.9)	87	(0.8)	85	(0.7)	82	(0.7)
	Royaume-Uni	51	(1.8)	98	(0.7)	80	(0.7)	55	(1.1)	62	(1.0)	78	(0.6)	83	(0.6)	82	(0.5)	59	(0.8)
	États-Unis	33	(1.8)	88	(2.0)	55	(1.2)	49	(1.0)	53	(1.0)	74	(0.8)	83	(0.7)	81	(0.5)	69	(0.8)
	Moyenne OCDE	35	(0.3)	94	(0.3)	64	(0.2)	42	(0.2)	55	(0.1)	73	(0.1)	83	(0.1)	79	(0.1)	71	(0.1)
	Moyenne UE22	36	(0.5)	95	(0.3)	66	(0.2)	41	(0.2)	58	(0.2)	75	(0.2)	84	(0.1)	79	(0.1)	72	(0.2)
Partenaires	CABA (Argentine)[1]	23	(2.9)	88	(8.6)	44	(2.8)	25	(1.7)	35	(1.8)	76	(1.9)	83	(1.4)	75	(1.5)	72	(1.6)
	Brésil	38	(0.9)	96	(3.2)	55	(0.9)	36	(0.7)	49	(0.7)	68	(0.8)	79	(0.7)	75	(0.7)	72	(0.8)
	B-S-J-G (Chine)[2]	36	(2.0)	98	(0.7)	73	(1.2)	37	(0.9)	37	(0.8)	88	(0.6)	91	(0.5)	82	(0.6)	89	(0.6)
	Colombie	32	(1.2)	95	(6.2)	45	(1.0)	40	(0.8)	37	(0.7)	61	(1.0)	m	m	71	(0.9)	77	(0.8)
	Costa Rica	36	(1.2)	c	c	49	(1.0)	25	(0.7)	39	(0.8)	71	(0.8)	78	(0.8)	74	(0.9)	74	(0.9)
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	17	(1.2)	c	c	27	(1.2)	19	(1.0)	15	(0.7)	58	(1.2)	67	(1.2)	64	(1.1)	62	(1.1)
	Lituanie	37	(1.6)	96	(2.1)	64	(1.0)	64	(0.9)	57	(0.7)	80	(0.6)	88	(0.6)	84	(0.7)	80	(0.6)
	Fédération de Russie	34	(2.2)	83	(3.6)	57	(1.1)	57	(1.2)	71	(1.1)	89	(0.7)	89	(0.7)	86	(0.8)	54	(0.9)
	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	36	(0.5)	93	(0.8)	61	(0.3)	46	(0.2)	50	(0.2)	73	(0.2)	83	(0.2)	78	(0.2)	69	(0.2)

Remarque : Des colonnes supplémentaires présentant les données par niveau de compétence peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Consulter la section « Définitions » pour de plus amples informations.

1. Désigne les données adjugées de la région de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

2. Désigne les quatre provinces chinoises participant à l'enquête PISA : Beijing, Shanghai, Jiangsu et Guangdong (B-S-J-G).

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802627

A6

Tableau A6.2. Pourcentage d'adultes estimant que les questions environnementales ont des conséquences directes sur leur vie quotidienne, selon le niveau de formation (2014 ou 2010)

Eurobaromètre et Programme international d'enquêtes sociales, individus âgés de 25 à 64 ans

		Eurobaromètre (2014)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Total	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Autriche[1]	70	(4.7)	66	(2.7)	73	(2.8)	69	(1.8)
OCDE	Belgique[1]	66	(5.6)	67	(2.7)	78	(2.5)	72	(1.8)
OCDE	République tchèque	77	(6.2)	78	(1.7)	75	(4.3)	78	(1.5)
OCDE	Estonie	78	(6.4)	78	(2.2)	81	(2.4)	79	(1.6)
OCDE	Finlande[1]	79	(4.8)	77	(2.7)	76	(2.3)	77	(1.7)
OCDE	Grèce[2]	93	(2.1)	95	(1.2)	96	(1.5)	q	q
OCDE	Hongrie	73	(4.1)	80	(1.9)	86	(2.9)	80	(1.5)
OCDE	Irlande	80	(3.9)	80	(2.2)	85	(2.1)	82	(1.4)
OCDE	Lettonie	58	(6.7)	79	(2.1)	79	(2.7)	77	(1.6)
OCDE	Luxembourg	75	(5.0)	78	(3.6)	89	(2.7)	82	(2.1)
OCDE	Pologne	81	(3.8)	80	(2.0)	76	(3.5)	79	(1.6)
OCDE	République slovaque	76	(6.1)	85	(1.6)	83	(2.8)	84	(1.3)
OCDE	Slovénie	86	(4.0)	88	(1.5)	88	(2.3)	88	(1.2)
OCDE	Espagne[1]	85	(2.2)	89	(2.1)	91	(1.9)	88	(1.2)
OCDE	Royaume-Uni	81	(4.4)	78	(2.2)	90	(1.5)	84	(1.3)
OCDE	Moyenne	77	(1.3)	80	(0.6)	83	(0.7)	80	(0.4)
Partenaire	Lituanie	75	(8.3)	87	(1.8)	90	(1.8)	88	(1.3)

		Programme international d'enquêtes sociales (2010)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Total	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Chili[1]	55	(3.1)	62	(2.4)	63	(2.9)	60	(1.6)
OCDE	Israël[1]	47	(4.7)	52	(3.0)	61	(2.5)	56	(1.8)
OCDE	Norvège	19	(2.9)	16	(1.9)	24	(2.2)	20	(1.3)
OCDE	Portugal	55	(2.6)	52	(4.1)	61	(4.0)	55	(1.9)
OCDE	Suisse[1]	37	(4.7)	36	(2.3)	42	(3.0)	38	(1.7)
OCDE	Turquie	44	(1.8)	40	(3.0)	57	(4.4)	45	(1.5)
OCDE	États-Unis[1]	54	(4.5)	46	(2.3)	51	(2.5)	49	(1.6)
OCDE	Moyenne	44	(1.4)	44	(1.1)	51	(1.2)	46	(0.6)

1. Les données sur le niveau de formation le plus élevé atteint par les répondants de l'enquête ont été recodées pour améliorer la compatibilité avec la CITE 2011.

2. Les valeurs de la catégorie « Total » sont supprimées en raison des différences de répartition par niveau de formation le plus élevé atteint entre l'échantillon d'enquête et les données présentées dans l'indicateur A1.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802646

A6

Tableau A6.3. Pourcentage d'adultes estimant avoir une responsabilité personnelle dans la protection de l'environnement, selon le niveau de formation (2016 ou 2010-14)

Enquête sociale européenne et World Values Survey, individus âgés de 25 à 64 ans

		Enquête sociale européenne (2016)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Total	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Autriche[1, 2]	65	(4.0)	66	(1.6)	72	(2.4)	q	q
OCDE	Belgique	76	(2.9)	74	(2.2)	74	(2.0)	74	(1.3)
OCDE	République tchèque	43	(3.9)	55	(1.5)	65	(3.0)	55	(1.3)
OCDE	Estonie	70	(3.9)	72	(1.7)	76	(2.0)	73	(1.2)
OCDE	Finlande	65	(4.8)	72	(2.1)	75	(1.7)	73	(1.3)
OCDE	France	63	(3.6)	63	(1.9)	64	(2.2)	63	(1.3)
OCDE	Allemagne[2]	70	(4.5)	72	(1.5)	76	(1.5)	q	q
OCDE	Islande	59	(4.9)	59	(3.6)	70	(2.7)	64	(2.0)
OCDE	Irlande	61	(2.5)	61	(2.0)	68	(1.5)	64	(1.1)
OCDE	Israël	68	(4.6)	62	(2.0)	59	(1.8)	61	(1.3)
OCDE	Pays-Bas	66	(3.1)	66	(2.4)	72	(2.2)	68	(1.4)
OCDE	Norvège[2]	57	(5.8)	46	(2.7)	57	(2.1)	q	q
OCDE	Pologne[2]	74	(2.1)	80	(2.1)	77	(2.4)	q	q
OCDE	Slovénie	87	(3.1)	85	(1.7)	89	(1.9)	86	(1.2)
OCDE	Suède[2]	64	(5.9)	62	(2.3)	65	(2.3)	q	q
OCDE	Suisse	84	(3.1)	78	(2.0)	75	(2.2)	78	(1.3)
OCDE	Royaume-Uni	56	(2.9)	59	(2.7)	71	(1.9)	64	(1.4)
OCDE	Moyenne	66	(1.0)	67	(0.5)	71	(0.5)	69	(0.4)
Partenaire	Fédération de Russie[1, 2]	65	(5.6)	68	(2.5)	65	(1.3)	q	q

	World Values Survey (2010-14)							
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Total	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Chili[1, 3]	55	(3.1)	62	(2.4)	63	(2.9)	60	(1.6)
Turquie[1, 3]	19	(2.9)	16	(1.9)	24	(2.2)	20	(1.3)
États-Unis[4]	55	(2.6)	52	(4.1)	61	(4.0)	55	(1.9)
Moyenne	43	(1.6)	43	(1.7)	49	(1.8)	45	(0.9)

1. Les données sur le niveau de formation le plus élevé atteint par les répondants de l'enquête ont été recodées pour améliorer la compatibilité avec la CITE 2011.
2. Les valeurs de la catégorie « Total » sont supprimées en raison des différences de répartition par niveau de formation le plus élevé atteint entre l'échantillon d'enquête et les données présentées dans l'indicateur A1.
3. Année de référence : 2012.
4. Année de référence : 2011.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802665

Tableau A6.4. Pourcentage d'adultes indiquant entreprendre des actions personnelles pour réduire leur consommation d'énergie, selon le niveau de formation (2016 ou 2010)

Enquête sociale européenne et Programme international d'enquêtes sociales, individus âgés de 25 à 64 ans

		Enquête sociale européenne (2016)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Total	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Autriche[1, 2]	61	(4.1)	62	(1.6)	73	(2.4)	q	q
	Belgique	73	(3.1)	72	(2.2)	78	(1.9)	75	(1.3)
	République tchèque	57	(3.9)	61	(1.4)	65	(3.0)	62	(1.2)
	Estonie	68	(4.0)	70	(1.7)	72	(2.1)	70	(1.3)
	Finlande	68	(4.7)	74	(2.0)	80	(1.6)	77	(1.2)
	France	71	(3.4)	81	(1.5)	83	(1.8)	80	(1.1)
	Allemagne[2]	68	(4.6)	82	(1.3)	87	(1.2)	q	q
	Islande	57	(4.7)	57	(3.6)	63	(2.8)	60	(2.0)
	Irlande	63	(2.5)	68	(2.0)	72	(1.5)	69	(1.1)
	Israël	49	(4.6)	59	(1.9)	62	(1.8)	60	(1.3)
	Pays-Bas	71	(2.9)	74	(2.2)	81	(2.0)	76	(1.3)
	Norvège[2]	75	(5.0)	68	(2.5)	69	(1.9)	q	q
	Pologne[2]	62	(2.4)	77	(2.2)	72	(2.5)	q	q
	Slovénie	77	(3.9)	78	(1.9)	79	(2.5)	79	(1.4)
	Suède[2]	62	(5.9)	66	(2.3)	73	(2.2)	q	q
	Suisse	75	(3.7)	77	(2.0)	77	(2.1)	77	(1.4)
	Royaume-Uni	66	(2.8)	73	(2.5)	78	(1.7)	74	(1.3)
	Moyenne	66	(1.0)	71	(0.5)	74	(0.5)	71	(0.4)
Partenaire	Fédération de Russie[1, 2]	39	(5.9)	51	(2.7)	46	(1.4)	q	q

		Programme international d'enquêtes sociales (2010)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Total	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Chili[1]	38	(2.8)	42	(2.4)	46	(3.0)	42	(1.6)
	Lettonie	21	(4.2)	16	(1.8)	26	(3.4)	19	(1.5)
	Portugal	49	(2.5)	55	(4.1)	51	(4.1)	51	(1.9)
	République slovaque	37	(2.5)	41	(2.9)	42	(4.9)	39	(1.7)
	Espagne[1]	43	(1.9)	46	(2.5)	50	(2.0)	46	(1.2)
	Turquie	39	(1.7)	44	(3.0)	44	(4.4)	41	(1.4)
	États-Unis[1]	44	(4.4)	38	(2.2)	46	(2.5)	42	(1.6)
	Moyenne	39	(1.1)	40	(1.1)	44	(1.4)	40	(0.6)

1. Les données sur le niveau de formation le plus élevé atteint par les répondants de l'enquête ont été recodées pour améliorer la compatibilité avec la CITE 2011.

2. Les valeurs de la catégorie « Total » sont supprimées en raison des différences de répartition par niveau de formation le plus élevé atteint entre l'échantillon d'enquête et les données présentées dans l'indicateur A1.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

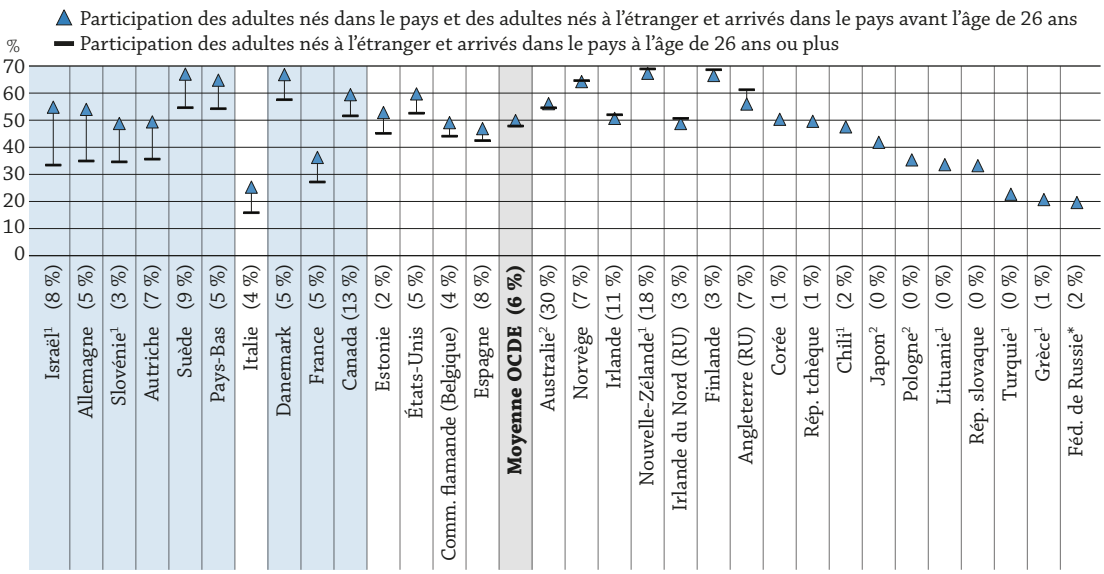
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802684

DANS QUELLE MESURE LES ADULTES PARTICIPENT-ILS ÉQUITABLEMENT À DES ACTIVITÉS DE FORMATION ?

- La participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation augmente avec le niveau de formation dans les pays et économies qui ont pris part à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), mais elle augmente plus fortement chez les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans que chez les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus.
- En moyenne, le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation des adultes nés à l'étranger et arrivés à l'âge de 26 ans ou plus dans le pays est légèrement inférieur à celui des adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans.
- Travailler accroît le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation dans l'ensemble, mais dans une plus grande mesure chez les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans que chez les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus.

Graphique A7.1. Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la part d'adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus, par rapport à la population totale. Les différences (exprimées en points de pourcentage) statistiquement significatives sont indiquées en bleu. Certains points de données ne sont pas présentés car les observations sont trop peu nombreuses pour fournir une estimation fiable. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

2. L'âge à l'arrivée dans le pays n'est pas pris en compte pour la ventilation entre adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger. Les deux catégories présentées sont donc les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) entre les deux groupes.

Source : OCDE (2018), tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802874

Contexte

L'apprentissage à l'âge adulte peut jouer un rôle important pour aider les adultes à entretenir et à enrichir des compétences clés en matière de 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]).

L'apprentissage tout au long de la vie peut aussi contribuer à atteindre des objectifs non économiques, par exemple aider les individus à s'épanouir sur le plan personnel, à se sentir en bonne santé, à s'intégrer dans la société et à participer à la vie publique. Toutefois, la forte variation des activités de formation pour adultes et de la participation de ceux-ci à ces activités entre des pays de l'OCDE dont le niveau de développement économique est similaire suggère l'existence de grandes différences dans les cultures d'apprentissage, les possibilités d'apprentissage dans le cadre professionnel et les systèmes de formation pour adultes (Borkowsky, 2013[2]).

Cet indicateur examine pour la première fois la variation du taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes nés dans le pays et nés à l'étranger, pour prolonger les analyses sur l'apprentissage des adultes publiées dans des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*. Les activités formelles et/ou non formelles de formation sont particulièrement importantes pour les adultes nés à l'étranger, quel que soit leur niveau de formation, car elles peuvent faciliter leur processus d'intégration dans leur pays d'accueil (OCDE, 2017[3]). Il est crucial pour les adultes nés à l'étranger qui maîtrisent mal la ou les langues parlées dans leur pays d'accueil de suivre des cours de langue. D'autres types de formation sont également importants pour les adultes nés à l'étranger, car elles peuvent les aider à adapter leurs compétences ou à en acquérir d'autres pour répondre à la demande sur le marché du travail.

Le rapport de 2015 de l'OCDE et de l'Union européenne (UE), *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques*, identifie des différences sensibles de compétences en numératie entre les adultes nés dans le pays et les adultes nés à l'étranger, qui varient selon la longueur du séjour de ces derniers. Il conclut qu'une moins grande maîtrise de la langue parlée dans le pays d'accueil peut affecter la participation des immigrés à des activités formelles et/ou non formelles de formation. Les adultes nés à l'étranger disent plus souvent avoir besoin de formation que les adultes nés dans le pays, mais les seconds sont plus susceptibles que les premiers de participer à des formations. Le coût des formations et le manque de normes sont les deux raisons principales que les adultes nés à l'étranger invoquent pour expliquer pourquoi ils ne suivent pas de formation (OCDE et UE, 2015[4]).

Autres faits marquants

- La différence de taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans et les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus s'observe quelle que soit la taille de l'effectif d'adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus et quel que soit le taux global de participation des pays.
- Dans les pays où la différence de taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans et les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus est statistiquement significative, la différence de taux est dans la plupart des cas statistiquement significative aussi si la comparaison porte sur les actifs occupés et les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Remarque

Le cadre scolaire institutionnel jette les bases de l'éducation des adultes, mais il est important que ceux qui sont passés par un système d'éducation autre que celui de leur pays d'accueil aient aussi accès à des activités formelles et/ou non formelles de formation et puissent bénéficier de leurs bienfaits.

Les adultes nés à l'étranger peuvent rencontrer différents obstacles qui les empêchent de suivre des formations. Ceux d'entre eux qui ont fait toutes leurs études ou la majeure partie de leurs études dans un autre pays peuvent n'être pas suffisamment au courant des possibilités de formation qui s'offrent à eux dans leur pays d'accueil. C'est pourquoi ils ne participent pas nécessairement autant à des activités de formation que les adultes nés dans le pays ou que ceux nés à l'étranger, mais arrivés plus tôt dans leur pays d'accueil.

Lors de l'analyse de l'impact du pays d'origine sur la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, il est important de tenir compte de l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil. En fait, l'âge d'arrivée est, avec d'autres variables (telles que la connaissance de la langue parlée dans le pays d'accueil et la raison de la migration ainsi que le pays d'origine, son indice de développement humain et son système d'éducation), essentiel pour évaluer la différence d'accès aux activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes nés à l'étranger et les adultes nés dans le pays.

Cet indicateur scinde la population en deux groupes : 1) les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays d'accueil avant l'âge de 26 ans et 2) les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus. L'expression « adultes nés dans le pays » désigne les adultes nés dans le pays, que leurs parents ou l'un d'entre eux soient ou non d'origine étrangère.

A7

Analyse

Participation des adultes nés dans le pays et des adultes nés à l'étranger à des activités formelles et/ou non formelles de formation

En moyenne, dans les pays et économies qui ont pris part à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source » en fin d'indicateur), la moitié environ des adultes (soit les individus âgés de 25 à 64 ans) ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les taux de participation varient fortement : ils sont inférieurs ou égaux à 25 % en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie et en Turquie, mais sont supérieurs à 65 % au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède (voir le tableau A7.1).

Le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation est comparable au taux moyen de toute la population chez les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans, à 1 ou 2 points de pourcentage près. Le taux des adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus est inférieur de 2 points de pourcentage environ à celui des adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans (voir le graphique A7.1 et le tableau A7.1).

Le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation est supérieur à 60 % tant chez les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés avant l'âge de 26 ans que chez les adultes nés à l'étranger et arrivés à l'âge de 26 ans ou plus en Finlande, en Norvège et en Nouvelle-Zélande. Ce pourcentage élevé dénote une participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation importante dans l'ensemble, quel que soit le pays d'origine. Dans neuf pays dont les données sont disponibles sur les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés avant l'âge de 26 ans, d'une part, et les adultes nés à l'étranger et arrivés à l'âge de 26 ans ou plus, d'autre part, la différence de taux de participation entre les deux groupes est statistiquement significative. Dans tous ces pays, les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus participent moins à des activités formelles et/ou non formelles de formation que les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés avant l'âge de 26 ans. Le taux de participation des adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus reste relativement élevé dans certains pays. Au Canada, au Danemark, aux Pays-Bas et en Suède, plus de 50 % des adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation, contre 48 % en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE. Par contraste, en Allemagne et en Israël, la différence entre les deux groupes atteint 15 points de pourcentage, et le taux de participation des adultes nés à l'étranger qui sont arrivés à l'âge de 26 ans ou plus est inférieur à la moyenne (voir le graphique A7.1).

La différence de taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation ne dépend pas du pourcentage d'adultes nés à l'étranger qui sont arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus. En Autriche et en Norvège par exemple, 7 % des adultes nés à l'étranger sont arrivés à l'âge de 26 ans ou plus. En Norvège, il n'y a pratiquement aucune différence de taux de participation entre les adultes nés à l'étranger selon qu'ils sont arrivés avant l'âge de 26 ans ou à l'âge de 26 ans ou plus, et les taux des deux groupes sont supérieurs à la moyenne. En Autriche, quelque 50 % des adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation, mais le pourcentage des adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus qui en font autant est inférieur de 15 points de pourcentage environ. Ce constat donne à penser que dans certains pays, les deux groupes ont autant de possibilités de formation de sorte que les taux de participation sont élevés, tandis que dans d'autres, les adultes nés à l'étranger qui sont arrivés à l'âge de 26 ans ou plus semblent être à la traîne (voir le graphique A7.1).

Participation des adultes nés dans le pays et des adultes nés à l'étranger à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la situation au regard de l'emploi

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE qui ont pris part à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 50 % des 25-64 ans ont déclaré avoir participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation durant les 12 mois précédant l'enquête. Les taux de participation sont en moyenne plus élevés chez les actifs occupés (58 %) que chez les chômeurs (43 %) et que chez les inactifs (les adultes qui ne cherchent pas de travail) (22 %) (voir les tableaux A7.1 et A7.2).

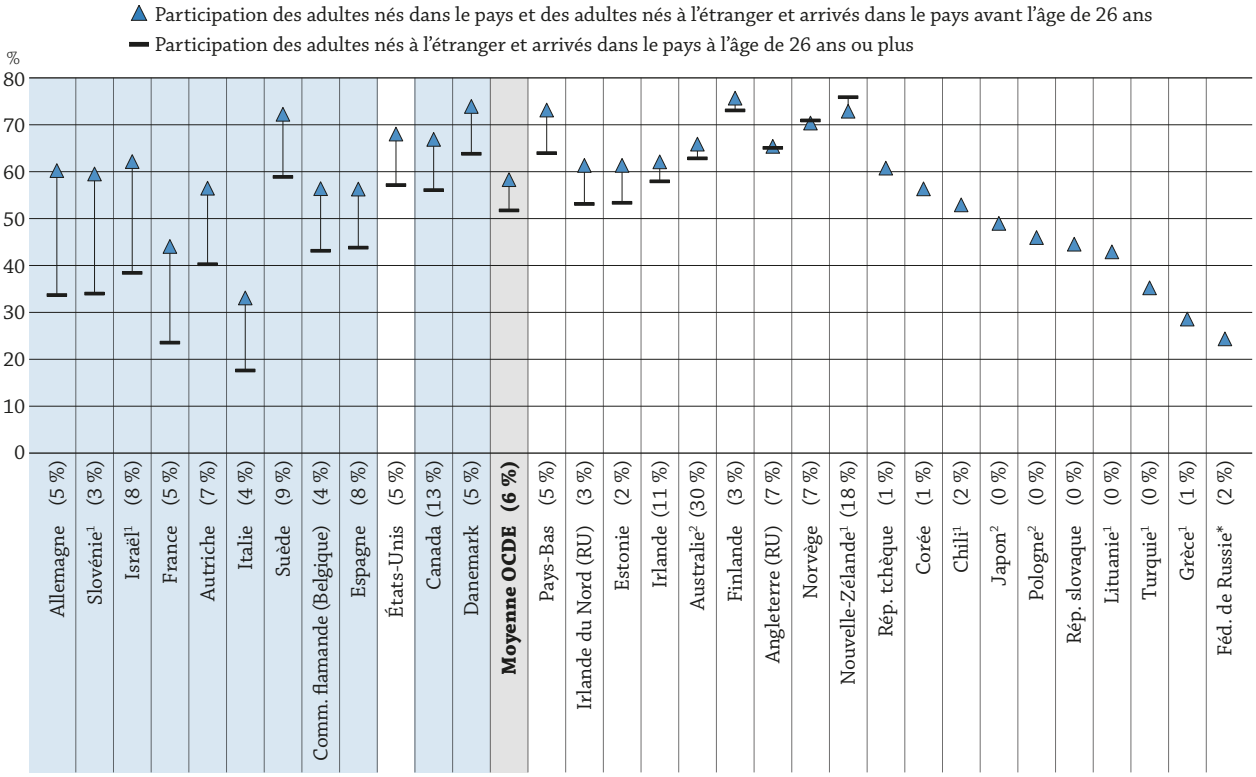
Les taux de participation varient également entre les adultes nés à l'étranger et les adultes nés dans le pays, même chez ceux dans la même situation au regard de l'emploi. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 52 % des actifs occupés nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation. Ce pourcentage est inférieur de 7 points de pourcentage au pourcentage moyen d'actifs

occupés nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans dans les pays et économies de l'OCDE. Cette différence moyenne, 7 points de pourcentage, est statistiquement significative et représente le triple environ de la différence moyenne tous adultes confondus (voir les graphiques A7.1 et A7.2).

Dans 11 des 21 pays et économies dont les données sont disponibles, les différences de taux de participation entre les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans et les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus sont statistiquement significatives. En Communauté flamande de Belgique, en Espagne et en Italie, les différences entre les deux groupes deviennent statistiquement significatives si la comparaison porte sur les actifs occupés. Dans les 11 pays et économies, les actifs occupés participent moins à des activités formelles et/ou non formelles de formation s'ils sont nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus que s'ils sont nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans. La différence de taux de participation est égale à 10 points de pourcentage au Danemark, mais supérieure à 20 points de pourcentage en Allemagne, en France, en Israël et en Slovénie. Dans les 11 pays et économies, les différences sont plus importantes aussi chez les actifs occupés que chez tous les adultes quelle que soit leur situation au regard de l'emploi (voir les graphiques A7.1 et A7.2).

Graphique A7.2. Participation des adultes occupant un emploi à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la part d'adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus, par rapport à la population totale. Les différences (exprimées en points de pourcentage) statistiquement significatives sont indiquées en bleu. Certains points de données ne sont pas présentés car les observations sont trop peu nombreuses pour fournir une estimation fiable. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

2. L'âge à l'arrivée dans le pays n'est pas pris en compte pour la ventilation entre adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger. Les deux catégories présentées sont donc les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) entre les deux groupes.

Source : OCDE (2018), tableau A7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802893

Ces différences particulièrement prononcées s'expliquent entre autres par le fait que travailler n'accroît pas sensiblement les taux de participation des adultes nés à l'étranger qui sont arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus, mais accroît les taux de participation des adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le taux de participation des actifs occupés nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus (52 %) n'est supérieur que de 4 points de pourcentage à celui de tous les adultes nés à l'étranger qui sont arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus (48 %). Toutefois, le taux de participation des actifs occupés nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans (58 %) est supérieur de 8 points de pourcentage à celui de tous les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans (50 %) ; cette différence est statistiquement significative (voir les graphiques A7.1 et A7.2).

Ce constat donne à penser que travailler a un effet positif sur la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation en général, mais que cet effet n'est pas aussi important chez les adultes nés à l'étranger qui sont arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus. En Espagne et en France, la différence de taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation entre les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans et les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus est particulièrement marquée chez les actifs occupés par rapport aux adultes dans leur ensemble (voir les graphiques A7.1 et A7.3). Cette différence peut s'expliquer par le fait que les individus occupant des postes moins qualifiés accusent des taux de participation moins élevés aux activités de formation. En France et en Slovénie, un pourcentage élevé d'adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus accusent un niveau de formation peu élevé et occupent de tels postes.

Participation des adultes nés dans le pays et des adultes nés à l'étranger à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le niveau de formation

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE qui ont pris part à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 70 % des diplômés de l'enseignement tertiaire ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation durant les 12 mois précédant l'enquête. Ce taux est nettement supérieur aux taux de participation des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (26 %) et des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (46 %) (voir le tableau A7.3).

Les adultes nés à l'étranger qui sont arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus participent moins que les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans, même à niveau égal de formation. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, 61 % des diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger qui sont arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation, soit un taux de participation inférieur de 10 points de pourcentage à celui des adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans à niveau égal de formation (voir le graphique A7.3).

Les différences de taux de participation entre les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans et les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus sont statistiquement significatives dans 10 des 16 pays dont les données sont disponibles. Parmi ces pays, la différence va de 7 points de pourcentage en Australie et en Irlande à 27 points de pourcentage en Israël. La différence est supérieure à 15 points de pourcentage en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en France (voir le graphique A7.3).

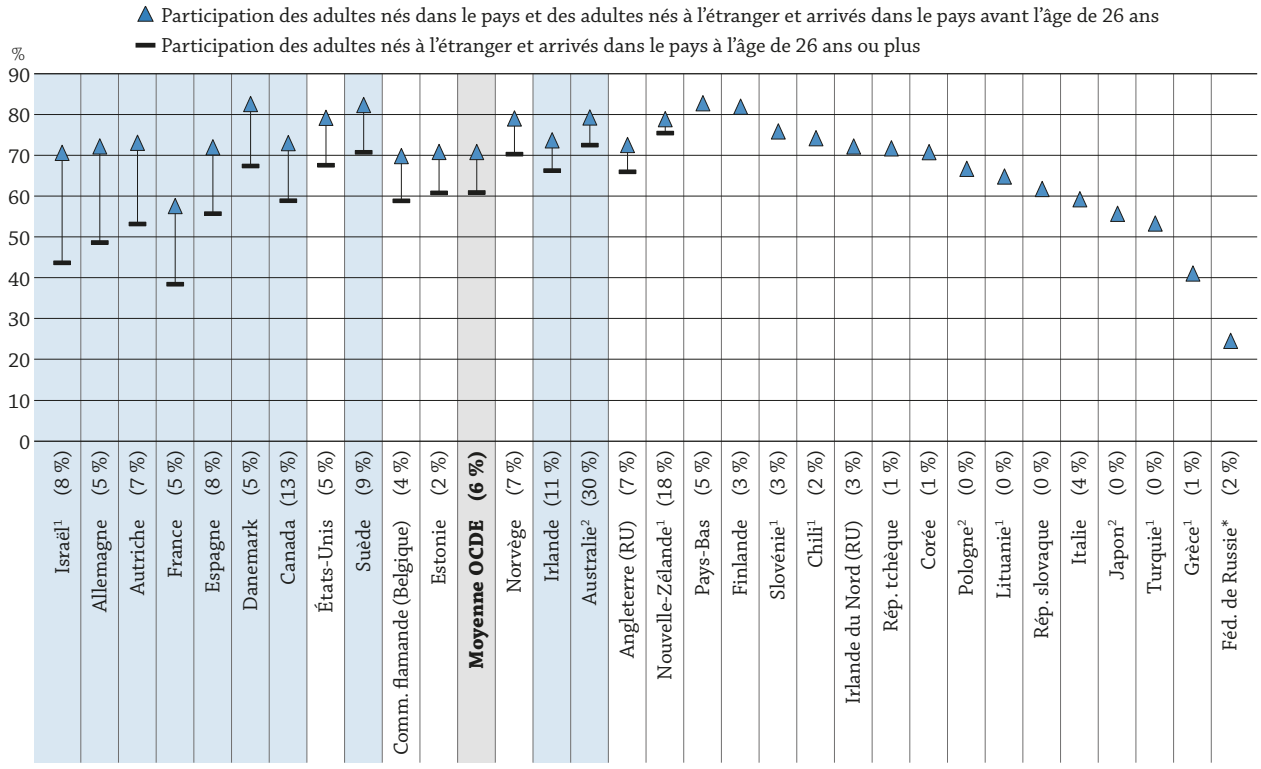
En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le taux de participation des diplômés de l'enseignement tertiaire nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus est supérieur de 13 points de pourcentage au taux de l'effectif total d'adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus. Toutefois, la différence de taux chez les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans est plus élevée (21 points de pourcentage), ce qui montre que l'impact de l'enseignement tertiaire est plus important chez les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans que chez les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus. La différence de taux de participation entre les deux groupes est supérieure de 10 points de pourcentage au moins à celle qui s'observe tous adultes confondus en Espagne et en France (voir les graphiques A7.1 et A7.3).

Le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation diminue moins les individus sont instruits. Ce constat s'applique aux deux groupes dans les pays et économies dont les données sur la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation selon le niveau de formation sont disponibles. Dans les sept pays où les différences sont statistiquement significatives, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement

secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus ont moins participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation que les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans. Les différences sont supérieures à 20 points de pourcentage et sont les plus marquées en Allemagne, en Israël et en Italie (voir le tableau A7.3).

Graphique A7.3. Participation des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la part d'adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus, par rapport à la population totale. Les différences (exprimées en points de pourcentage) statistiquement significatives sont indiquées en bleu. Certains points de données ne sont pas présentés car les observations sont trop peu nombreuses pour fournir une estimation fiable. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

2. L'âge à l'arrivée dans le pays n'est pas pris en compte pour la ventilation entre adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger. Les deux catégories présentées sont donc les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en points de pourcentage) entre les deux groupes.

Source : OCDE (2018), tableau A7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802912

Chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les estimations sur la participation des adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus sont disponibles dans quelques pays seulement. Mais dans ces pays dont les données sont disponibles, les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans et les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus tendent à accuser des taux de participation moins élevés que les individus plus instruits. Les adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus ont moins participé à des activités formelles et/non formelles de formation que les adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans dans certains pays, mais les différences ne sont nulle part statistiquement significatives (voir le tableau A7.3).

Comme indiqué ci-dessus, la différence de taux de participation est la plus forte parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays à l'étude. Cette différence peut être liée aux difficultés que les très instruits nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus peuvent rencontrer s'ils veulent exploiter leurs compétences, mais qu'ils ne maîtrisent pas la langue de leur pays d'accueil et qu'ils comprennent mal la dynamique du marché du travail local. Cette situation peut les amener à accuser des taux d'emploi moins élevés et à occuper des postes moins rémunérés, deux tendances qui limitent leurs possibilités d'accéder à des formations financées par les employeurs. Selon le rapport de l'OCDE et de l'UE *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques* (OCDE et UE, 2015[4]), les immigrés, en particulier ceux fraîchement débarqués, maîtrisent nettement moins bien la langue de leur pays d'accueil que les adultes qui y sont nés, et ce, quel que soit leur niveau de formation. Un diplôme de l'enseignement tertiaire n'est pas synonyme de compétence linguistique, en particulier dans les pays d'accueil dont la langue n'est pas largement employée à l'étranger (OCDE, 2015[5]). Comme les adultes nés à l'étranger ont connu un contexte linguistique et éducatif différent, il est important de concevoir des mesures adaptées à leurs besoins pour qu'ils réussissent leur intégration. Prévoir uniquement des activités formelles et/ou non formelles de formation pour éliminer la barrière de la langue peut être insuffisant, si les compétences des adultes nés à l'étranger ne sont pas pleinement exploitées sur le marché du travail. Combiner des cours de langue avec des programmes d'insertion professionnelle pourrait permettre de mieux répondre aux besoins du marché du travail et faciliter et accélérer la transition vers la vie active (OCDE, 2017[3]).

Encadré A7.1. **Programmes actifs du marché du travail dans les pays de l'OCDE**

Les programmes actifs du marché du travail (PAMT) visent à améliorer l'employabilité et la motivation des demandeurs d'emploi et à élargir leur éventail de débouchés pour appuyer le bon fonctionnement du marché du travail (OCDE, 2015[5]; OCDE, 2017[6]). Par PAMT, on entend les agences pour l'emploi (les services de gestion des allocations, de placement et autres) et les programmes d'activation (formation, incitations à l'embauche ou à la création de startup, création directe d'emplois, etc.) (OCDE, 2017[6]).

Il apparaît que les programmes de formation ont un impact à long terme sur l'emploi et les débouchés des individus qui les suivent. Toutefois, il est important que les programmes de formation correspondent aux besoins du marché du travail et, donc, aux besoins des employeurs pour qu'ils aient un impact optimal (OCDE, 2015[5]).

Investissement des pays dans la formation dans le cadre des PAMT

La *Base de données de l'OCDE sur les programmes du marché du travail* propose divers indicateurs sur la participation et les dépenses relatives aux programmes, y compris de formation, du marché du travail. Le graphique A7.a montre qu'en pourcentage du PIB, le niveau de dépenses au titre des programmes de formation est le plus élevé en Autriche, au Danemark et en Finlande, où il est supérieur à 0.40 % du PIB, et le moins élevé, en Australie, en Hongrie, au Japon, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et au Royaume-Uni, où il est inférieur à 0.02 % du PIB.

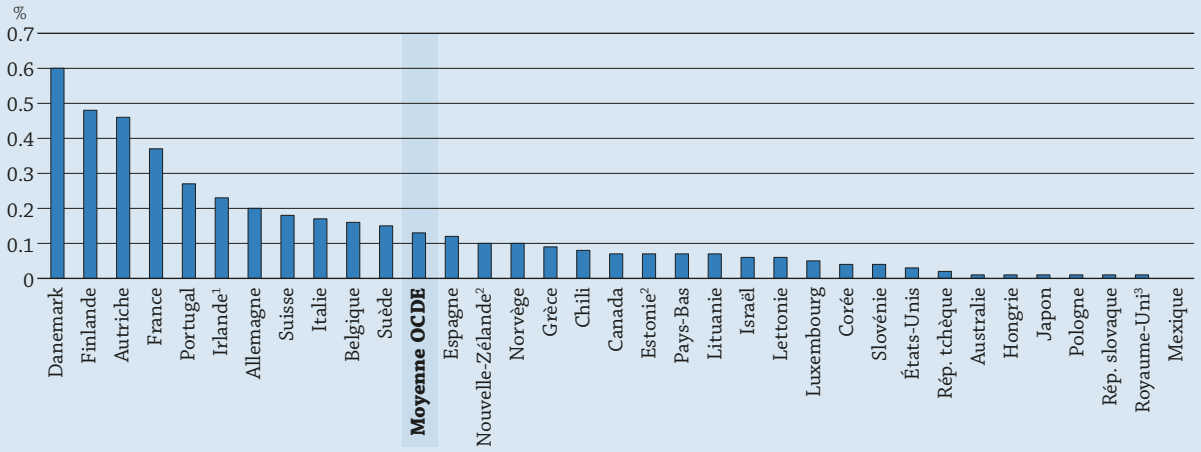
Certains pays affichent des niveaux élevés de dépenses dans d'autres catégories de PAMT. Ainsi, la Suède consacre une part égale à 0.60 % de son PIB aux incitations à l'embauche et la Hongrie, une part égale à 0.74 % de son PIB aux incitations à la création directe d'emplois. Toutefois, la formation représente en moyenne 25 % des dépenses publiques au titre de tous les PAMT dans les pays de l'OCDE, et il existe une forte corrélation entre les dépenses publiques au titre des programmes de formation et les dépenses publiques totales au titre des PAMT.

Programmes actifs de formation en période de chômage élevé

Dans l'ensemble, il n'y a pas de consensus autour de l'idée que les PAMT ont un grand impact positif en temps de crise économique, mais certaines études font état de corrélations positives avec le retour à l'emploi. Selon Nordlund, les programmes de formation ont un impact positif en Suède, quelle que soit la conjoncture économique (Nordlund, 2011[7]). Toutefois, en cas de ralentissement économique, les programmes de formation sont bénéfiques, car ils retardent le retour sur le marché du travail à un moment où il est plus difficile de trouver un emploi.

...

Graphique A7.a. Dépenses publiques au titre des programmes de formation dans le cadre des politiques actives du marché du travail, en pourcentage du PIB (2015)



1. Les changements entre 2014 et 2015 proviennent pour une large part d'une augmentation importation du PIB en 2015. On trouvera de plus amples informations sur cette augmentation dans le rapport disponible sur www.cso.ie/en/media/csoie/newsevents/documents/pr_GDPexplanatorynote.pdf. En 2016, l'Irlande a produit un indice GNI modifié (GNI*), selon la recommandation du Groupe d'examen des statistiques économiques, conçu pour exclure les effets de la mondialisation affectant la mesure de la taille de l'économie irlandaise de manière disproportionnée.

2. Année de référence : 2014.

3. Année de référence : 2011.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques au titre des programmes de formation dans le cadre des politiques actives du marché du travail, en pourcentage du PIB.

Source : OCDE (2018), politiques actives du marché du travail ; dépenses publiques au titre des PMT et nombre de participants, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LMPEXP#.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802931

En Allemagne, Lechner, Miquel et Wunsch (2011[8]) ont découvert un impact positif à long terme pour les individus qui ont participé à des programmes de formation dans les années 1990, lorsque le taux de chômage était élevé. Ces conclusions ne peuvent toutefois pas être généralisées. Selon Wunsch et Lechner (2008[9]), une série similaire de programmes lancés dans les années 2000 n'a pas réussi à améliorer la probabilité des individus qui y ont participé de trouver un emploi stable. Les deux auteurs en sont arrivés à la conclusion que des aspects tels que la qualité des programmes, le profil des participants ou le processus de sélection et certaines caractéristiques du marché du travail jouaient un rôle important. Selon une méta-étude des conclusions de 137 évaluations de plusieurs types de PAMT, un taux de chômage plus élevé au moment de la participation à un programme de formation est associé à une probabilité nettement plus élevée d'impact positif (Kluve, 2010[10]).

Le graphique A7.b montre l'évolution moyenne des dépenses publiques au titre des PAMT et, plus spécifiquement, des programmes de formation entre 2004 et 2015. Les dépenses publiques au titre de tous les PAMT sont passées de 0.46 % du PIB en 2008 à 0.60 % en 2010. En parallèle, les dépenses publiques au titre des programmes de formation sont passées de 0.12 % du PIB en 2008 à 0.17 % en 2010. Ces chiffres montrent que les dépenses publiques au titre des PAMT et des programmes de formation ont suivi des tendances similaires, puisqu'elles ont augmenté de 30 % entre 2008 et 2010 sous l'effet de l'accroissement des taux de chômage.

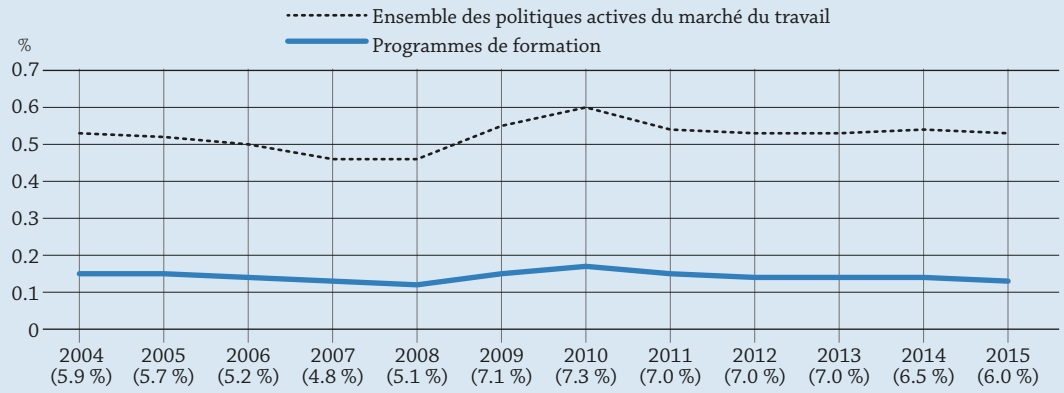
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des programmes de formation ont toujours représenté 25 % environ des dépenses au titre de tous les PAMT, quelle que soit la conjoncture économique. En moyenne, les dépenses publiques au titre des programmes de formation s'alignent sur celles au titre de tous les PAMT, mais leur évolution varie entre les pays avec, parfois, des réaffectations importantes entre 2008 et 2009. Au Canada, en Estonie, en Lettonie, au Portugal et en Slovénie, le pourcentage des programmes de formation dans le budget des PAMT a augmenté de 10 points de pourcentage au moins, essentiellement à cause de la revalorisation du budget de la formation institutionnelle. En Pologne, leur budget a diminué de 15 points de pourcentage durant la même période à cause de la réduction de l'enveloppe spéciale allouée à l'apprentissage (OCDE, 2017[6]).

...

A7

Graphique A7.b. Évolution des dépenses publiques au titre des programmes de formation dans le cadre des politiques actives du marché du travail et au titre de l'ensemble des politiques actives du marché du travail, en pourcentage du PIB (2004-15)

Moyenne OCDE



Remarque : Le pourcentage entre parenthèses représente la moyenne pondérée du taux de chômage des 25-64 ans.
Source : OCDE (2018), politiques actives du marché du travail ; dépenses publiques au titre des PMT et nombre de participants, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LMPEXP#.
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802950

Définitions

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

Formation des adultes : par **activités formelles de formation**, on entend les 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. Les formations peuvent être dispensées par des établissements publics ou privés. Par **activités non formelles de formation**, on entend les activités organisées et régulières qui ne correspondent pas exactement aux activités formelles définies ci-dessus. Ces activités 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. L'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) dresse une liste d'activités non formelles de formation, notamment les cours à distance, les cours privés, les formations organisées sur le lieu de travail et les ateliers et séminaires, pour amener les personnes interrogées à citer toutes les activités de formation auxquelles elles ont pris part au cours des 12 mois précédents. Certaines de ces activités de formation sont de courte durée.

Niveaux de formation : 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

Concernant les observations, les chiffres dont le numérateur est inférieur à 5 observations ou dont le dénominateur est inférieur à 30 observations sont remplacés par la lettre « c » dans les tableaux. Au Chili, en Corée, en Fédération de Russie, en Grèce, au Japon, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie, le nombre d'observations est insuffisant pour fournir des estimations fiables de la variable « Adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus ». Les chiffres sur la participation des adultes nés dans le pays ou nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans à des activités formelles et/ou non formelles de formation sont repris dans les graphiques à des fins de comparaison internationale.

En Australie, au Japon et en Pologne, les chiffres sur l'âge d'arrivée dans le pays ne sont pas pris en considération dans la désagrégation entre les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger. Les deux groupes doivent donc être considérés comme les « adultes nés dans le pays » et les « adultes nés à l'étranger », quel que soit l'âge d'arrivée dans le pays.

Les langues disponibles dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) varient, même dans les pays où un pourcentage important d'adultes nés à l'étranger sont originaires du même pays. Ainsi, les individus d'origine turque représentent un effectif important des adultes nés à l'étranger en Allemagne et en Autriche, mais le questionnaire contextuel de l'Évaluation a été administré en turc en Autriche, mais pas en Allemagne.

Dans certains pays, les personnes interrogées ont été assistées par des interprètes en plus de la traduction officielle du questionnaire contextuel. En Suède, l'enquêteur proposait aux personnes interrogées qui ne maîtrisaient pas suffisamment le suédois qu'un interprète assiste à l'entretien relatif au questionnaire contextuel.

Les adultes nés à l'étranger qui ne maîtrisaient pas suffisamment la langue de leur pays d'accueil ont été exclus de l'enquête dans certains pays, mais pas dans d'autres.

À l'exception des données de l'encadré A7.1, toutes les données de cet indicateur proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (voir la section « Source » en fin d'indicateur). Comme l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) n'a pas été conçue pour sonder explicitement les populations d'immigrés, la taille de l'échantillon des adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays d'accueil à l'âge de 26 ans ou plus peut être limitée. Comme le nombre d'observations est réduit, les chiffres doivent être interprétés avec prudence, compte tenu des erreurs-types et des différences statistiquement significatives.

Voir les remarques spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Toutes les données, sauf celles de l'encadré A7.1, proviennent du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (Évaluation des compétences des adultes [PIAAC]).

Note concernant les données d'Israël

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.

Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)

Il convient de signaler aux lecteurs que 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 disponibles dans le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OCDE, 2016[11]).

Références

Borkowsky, A. (2013), « Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 88, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en. [2]

Kluve, J. (2010), « The effectiveness of European active labor market programs », *Labour Economics*, vol. 17/6, pp. 904-918, http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2010.02.004. [10]

Lechner, M., R. Miquel et C. Wunsch (2011), « Long-run effects of public sector sponsored training in West Germany », *Journal of the European Economic Association*, vol. 9/4, pp. 742-784, http://dx.doi.org/10.1111/j.1542-4774.2011.01029.x. [8]

Nordlund, M. (2011), « What works best when? The role of active labour market policy programmes in different business cycles », *International Journal of Social Welfare*, vol. 20/1, pp. 43-54, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00683.x. [7]

OCDE (2017), *Base de données sur les programmes du marché du travail – Dépenses publiques et nombre de participants PMT*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LMPEXP (consulté le 28 novembre 2017). [6]

OCDE (2017), *Perspectives des migrations internationales 2017*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-fr. [3]

OCDE (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [11]

OCDE (2015), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2015*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-fr. [5]

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264204096-fr. [1]

OCDE et UE (2015), *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264233799-fr. [4]

Wunsch, C. et M. Lechner (2008), « What did all the money do? On the general ineffectiveness of recent West German labour market programmes », *Kyklos*, vol. 61/1, pp. 134-174, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6435.2008.00396.x. [9]

Tableaux de l'indicateur A7

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802798

Tableau A7.1	**Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur sexe et leur répartition démographique (2012 ou 2015)**
Tableau A7.2	**Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur situation au regard de l'emploi (2012 ou 2015)**
Tableau A7.3	**Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur niveau de formation (2012 ou 2015)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

A7

Tableau A7.1. Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger), leur sexe et leur répartition démographique (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 64 ans

		Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation														Répartition démographique totale			
		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans						Adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus						Total		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans		Adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus	
		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total							
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie[1]	57	(1.2)	55	(1.1)	56	(0.9)	57	(2.1)	52	(1.9)	55	(1.4)	56	(0.7)	70	(0.7)	30	(0.7)
	Autriche	51	(1.2)	48	(1.1)	49	(0.7)	41	(4.9)	29	(4.9)	36	(3.8)	48	(0.7)	93	(0.4)	7	(0.4)
	Canada	60	(0.8)	59	(0.8)	59	(0.6)	52	(2.5)	51	(1.8)	52	(1.7)	58	(0.6)	87	(0.4)	13	(0.4)
	Chili[2]	53	(2.2)	42	(2.1)	48	(1.9)	c	c	c	c	c	c	47	(1.9)	98	(0.9)	2	(0.9)
	République tchèque	53	(1.7)	46	(1.3)	50	(1.2)	c	c	c	c	c	c	50	(1.2)	99	(0.3)	1	(0.3)
	Danemark	64	(1.0)	69	(0.9)	67	(0.7)	54	(3.2)	61	(2.8)	58	(2.2)	66	(0.6)	95	(0.1)	5	(0.1)
	Estonie	48	(1.0)	57	(0.9)	53	(0.7)	c	c	42	(4.7)	45	(3.9)	53	(0.7)	98	(0.2)	2	(0.2)
	Finlande	63	(1.0)	70	(1.1)	66	(0.7)	c	c	c	c	69	(5.0)	66	(0.7)	97	(0.2)	3	(0.2)
	France	37	(0.8)	36	(0.9)	36	(0.6)	23	(3.3)	31	(3.5)	27	(2.5)	36	(0.6)	95	(0.2)	5	(0.2)
	Allemagne	57	(1.3)	51	(1.4)	54	(1.1)	39	(6.4)	32	(5.2)	35	(4.0)	53	(1.0)	95	(0.4)	5	(0.4)
	Grèce[2]	22	(1.1)	19	(1.0)	21	(0.8)	c	c	c	c	c	c	20	(0.8)	99	(0.3)	1	(0.3)
	Irlande	52	(1.2)	49	(1.0)	51	(0.8)	56	(3.7)	48	(3.3)	52	(2.4)	51	(0.7)	89	(0.5)	11	(0.5)
	Israël[2]	54	(1.1)	55	(1.2)	55	(0.8)	39	(5.3)	29	(3.6)	33	(3.5)	53	(0.8)	92	(0.4)	8	(0.4)
	Italie	27	(1.5)	23	(1.0)	25	(1.0)	c	c	18	(6.2)	16	(4.4)	25	(1.0)	96	(0.4)	4	(0.4)
	Japon[1]	48	(1.1)	35	(0.9)	42	(0.8)	c	c	c	c	c	c	42	(0.8)	100	(0.1)	0	(0.1)
	Corée	54	(1.1)	46	(1.0)	50	(0.8)	c	c	c	c	c	c	50	(0.8)	99	(0.1)	1	(0.1)
	Pays-Bas	67	(1.1)	62	(1.0)	65	(0.6)	55	(6.0)	53	(5.8)	54	(4.1)	64	(0.6)	95	(0.4)	5	(0.4)
	Nouvelle-Zélande[2]	68	(1.2)	67	(1.3)	67	(0.9)	71	(3.0)	67	(2.8)	69	(2.3)	68	(0.8)	82	(0.7)	18	(0.7)
	Norvège	63	(1.1)	66	(1.1)	64	(0.8)	66	(3.8)	63	(4.5)	65	(2.8)	64	(0.7)	93	(0.4)	7	(0.4)
	Pologne[1]	35	(1.1)	36	(1.1)	35	(0.8)	c	c	c	c	c	c	35	(0.8)	100	(0.0)	0	(0.0)
	République slovaque	34	(1.2)	32	(1.1)	33	(0.8)	c	c	c	c	c	c	33	(0.8)	100	(0.1)	0	(0.1)
	Slovénie[2]	47	(1.1)	50	(1.0)	49	(0.8)	32	(5.7)	c	c	35	(4.3)	48	(0.8)	97	(0.3)	3	(0.3)
	Espagne	47	(0.9)	46	(1.1)	47	(0.7)	48	(4.2)	38	(3.9)	42	(2.9)	47	(0.7)	92	(0.3)	8	(0.3)
	Suède	65	(1.2)	69	(1.1)	67	(0.8)	48	(4.3)	61	(4.4)	55	(2.9)	66	(0.8)	91	(0.4)	9	(0.4)
	Turquie[2]	29	(1.2)	16	(0.9)	23	(0.8)	c	c	c	c	c	c	23	(0.8)	100	(0.1)	0	(0.1)
	États-Unis	59	(1.6)	60	(1.4)	60	(1.1)	62	(6.4)	45	(5.0)	53	(3.4)	59	(1.1)	95	(0.4)	5	(0.4)
	Économies																		
	Comm. flamande (Belgique)	49	(1.3)	49	(1.1)	49	(0.8)	c	c	52	(5.2)	44	(4.4)	49	(0.8)	96	(0.3)	4	(0.3)
	Angleterre (RU)	58	(1.4)	54	(1.1)	56	(0.9)	61	(5.5)	61	(4.6)	61	(3.5)	56	(0.9)	93	(0.4)	7	(0.4)
	Irlande du Nord (RU)	48	(1.5)	49	(1.2)	49	(1.0)	c	c	56	(7.5)	51	(5.4)	49	(0.9)	97	(0.4)	3	(0.4)
	Moyenne OCDE	51	(0.2)	49	(0.2)	50	(0.2)	50	(1.1)	47	(1.0)	48	(0.8)	50	(0.2)	94	(0.1)	6	(0.1)
Partenaires	Lituanie[2]	30	(1.4)	36	(1.3)	34	(0.8)	c	c	c	c	c	c	34	(0.8)	100	(0.1)	0	(0.1)
	Fédération de Russie*	16	(1.6)	23	(2.0)	20	(1.6)	c	c	c	c	c	c	20	(1.6)	98	(0.4)	2	(0.4)

1. L'âge à l'arrivée dans le pays n'est pas pris en compte pour la ventilation entre adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger. Les deux catégories présentées sont donc les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger.

2. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802817

A7

Tableau A7.2. Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur situation au regard de l'emploi (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 64 ans

		Participation des adultes occupant un emploi						Participation des adultes sans emploi		Participation des adultes inactifs	
		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans		Adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus		Total		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(13)	(14)
OCDE	**Pays**										
	Australie[1]	66	(1.0)	63	(1.6)	65	(0.8)	51	(6.1)	19	(1.7)
	Autriche	56	(0.9)	40	(3.9)	55	(0.9)	53	(6.3)	21	(1.6)
	Canada	67	(0.6)	56	(1.9)	65	(0.6)	49	(3.4)	26	(1.2)
	Chili[2]	53	(2.1)	c	c	53	(2.0)	48	(6.9)	23	(2.7)
	République tchèque	61	(1.4)	c	c	61	(1.4)	32	(4.9)	13	(1.7)
	Danemark	74	(0.8)	64	(2.5)	73	(0.7)	63	(3.9)	34	(1.8)
	Estonie	61	(0.9)	53	(4.5)	61	(0.9)	36	(2.8)	16	(1.1)
	Finlande	76	(0.7)	73	(5.7)	76	(0.7)	58	(3.7)	29	(1.7)
	France	44	(0.8)	24	(2.8)	43	(0.8)	28	(3.0)	13	(1.0)
	Allemagne	60	(1.2)	34	(4.8)	59	(1.1)	41	(4.7)	24	(2.1)
	Grèce[2]	29	(1.2)	c	c	28	(1.2)	17	(1.9)	9	(1.1)
	Irlande	62	(1.0)	58	(2.8)	62	(1.0)	40	(2.7)	24	(1.4)
	Israël[2]	62	(1.0)	38	(4.2)	60	(0.9)	44	(4.3)	28	(1.5)
	Italie	33	(1.3)	18	(5.2)	32	(1.2)	19	(2.5)	10	(1.1)
	Japon[1]	49	(0.9)	c	c	49	(0.9)	c	c	17	(1.3)
	Corée	56	(1.0)	c	c	56	(1.0)	51	(4.9)	30	(1.5)
	Pays-Bas	73	(0.8)	64	(5.4)	73	(0.8)	56	(5.0)	26	(1.8)
	Nouvelle-Zélande[2]	73	(1.0)	76	(2.2)	73	(0.9)	56	(3.8)	39	(2.3)
	Norvège	70	(0.8)	71	(3.2)	70	(0.8)	54	(5.8)	28	(2.1)
	Pologne[1]	46	(1.0)	c	c	46	(1.0)	27	(2.8)	10	(0.9)
	République slovaque	45	(1.1)	c	c	44	(1.1)	12	(2.0)	7	(0.8)
	Slovénie[2]	60	(0.9)	34	(5.1)	59	(0.9)	47	(3.2)	23	(1.3)
	Espagne	56	(0.9)	44	(4.6)	55	(0.9)	42	(2.6)	24	(1.4)
	Suède	72	(0.9)	59	(3.2)	71	(0.8)	52	(4.9)	36	(2.4)
	Turquie[2]	35	(1.4)	c	c	35	(1.4)	27	(3.6)	11	(0.7)
	États-Unis	68	(1.2)	57	(4.7)	68	(1.2)	47	(3.2)	25	(1.8)
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	56	(0.9)	43	(5.2)	56	(0.9)	52	(7.3)	20	(1.5)
	Angleterre (RU)	65	(1.1)	65	(4.2)	65	(1.1)	49	(4.5)	20	(1.6)
	Irlande du Nord (RU)	61	(1.2)	53	(6.0)	61	(1.2)	46	(6.6)	14	(1.2)
	Moyenne OCDE	58	(0.2)	52	(0.9)	58	(0.2)	43	(0.8)	21	(0.3)
Partenaires	Lituanie[2]	43	(1.0)	c	c	43	(1.0)	14	(2.3)	8	(1.2)
	Fédération de Russie*	24	(1.8)	c	c	24	(1.8)	23	(3.6)	9	(1.3)

Remarque : Des colonnes supplémentaires présentant les données sur la participation des adultes sans emploi et des adultes inactifs peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Les données tirées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se rapportent à la classification CITE 97. Pour de plus amples informations, consulter la section « Définitions ».

1. L'âge à l'arrivée dans le pays n'est pas pris en compte pour la ventilation entre adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger. Les deux catégories présentées sont donc les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger.

2. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802836

A7

Tableau A7.3. Participation des adultes à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon leur lieu de naissance (dans le pays ou à l'étranger) et leur niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), adultes âgés de 25 à 64 ans

		Participation des adultes non diplômés du deuxième cycle du secondaire		Participation des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		Participation des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire					
		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans		Adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays avant l'âge de 26 ans		Adultes nés à l'étranger et arrivés dans le pays à l'âge de 26 ans ou plus		Total	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(7)	(8)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**										
	Australie[1]	35	(1.8)	53	(1.3)	79	(1.2)	72	(1.7)	76	(1.1)
	Autriche	26	(2.0)	49	(0.9)	73	(1.4)	53	(5.8)	71	(1.5)
	Canada	26	(1.3)	52	(0.9)	73	(0.9)	59	(1.9)	70	(0.8)
	Chili[2]	25	(1.8)	46	(2.1)	74	(1.4)	c	c	74	(1.5)
	République tchèque	19	(2.5)	48	(1.4)	72	(2.5)	c	c	71	(2.6)
	Danemark	44	(2.0)	62	(1.1)	83	(0.8)	67	(2.9)	82	(0.7)
	Estonie	28	(1.4)	43	(1.0)	71	(1.0)	61	(5.4)	70	(1.0)
	Finlande	32	(2.2)	62	(1.0)	82	(0.9)	c	c	81	(0.9)
	France	18	(1.0)	33	(1.0)	58	(1.1)	38	(4.8)	56	(1.1)
	Allemagne	22	(2.6)	48	(1.5)	72	(1.4)	49	(5.8)	71	(1.3)
	Grèce[2]	7	(1.2)	18	(1.1)	41	(1.7)	c	c	41	(1.7)
	Irlande	29	(1.5)	47	(1.2)	74	(1.2)	66	(2.6)	72	(1.1)
	Israël[2]	23	(2.0)	45	(1.4)	71	(1.1)	44	(4.4)	68	(1.1)
	Italie	12	(1.2)	32	(1.4)	59	(2.2)	c	c	59	(2.1)
	Japon[1]	22	(2.2)	32	(1.2)	56	(1.1)	c	c	56	(1.1)
	Corée	21	(1.3)	43	(1.3)	71	(1.1)	c	c	71	(1.1)
	Pays-Bas	42	(1.3)	65	(1.3)	83	(0.9)	c	c	82	(0.9)
	Nouvelle-Zélande[2]	49	(1.7)	65	(1.3)	79	(1.2)	75	(2.6)	78	(1.1)
	Norvège	40	(1.9)	62	(1.5)	79	(0.9)	70	(3.9)	78	(0.9)
	Pologne[1]	14	(1.9)	24	(1.0)	67	(1.5)	c	c	67	(1.5)
	République slovaque	6	(0.9)	30	(1.1)	62	(1.5)	c	c	62	(1.5)
	Slovénie[2]	19	(1.5)	46	(1.1)	76	(1.3)	c	c	76	(1.3)
	Espagne	28	(1.0)	49	(2.1)	72	(1.2)	56	(5.3)	71	(1.2)
	Suède	44	(2.3)	65	(1.1)	82	(1.2)	71	(3.8)	81	(1.1)
	Turquie[2]	14	(0.7)	31	(2.0)	53	(1.8)	c	c	53	(1.8)
	États-Unis	28	(2.4)	50	(1.6)	79	(1.1)	68	(5.6)	79	(1.2)
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	20	(1.8)	41	(1.3)	70	(1.2)	59	(6.4)	69	(1.2)
	Angleterre (RU)	33	(1.6)	54	(1.5)	73	(1.2)	66	(4.8)	72	(1.3)
	Irlande du Nord (RU)	23	(1.5)	52	(1.9)	72	(1.6)	c	c	72	(1.5)
	Moyenne OCDE	26	(0.3)	46	(0.3)	71	(0.3)	61	(1.1)	70	(0.2)
Partenaires	Lituanie[2]	10	(2.3)	22	(1.1)	65	(1.5)	c	c	65	(1.5)
	Fédération de Russie*	6	(3.0)	11	(2.0)	25	(1.9)	c	c	24	(1.8)

Remarque : Des colonnes supplémentaires présentant les données sur la participation des adultes non diplômés du deuxième cycle du secondaire et des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Les données issues de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) se rapportent à la classification CITE 97. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions ».

1. L'âge à l'arrivée dans le pays n'est pas pris en compte pour la ventilation entre adultes nés dans le pays et adultes nés à l'étranger. Les deux catégories présentées sont donc les adultes nés dans le pays et ceux nés à l'étranger.

2. Année de référence : 2015 ; pour tous les autres pays et économies, année de référence : 2012.

* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Source ».

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

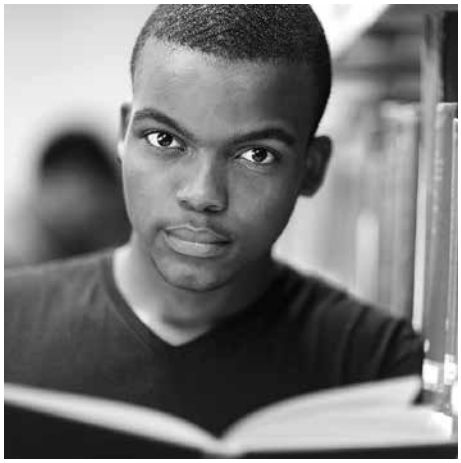
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802855

Chapitre

B

Accès à l'éducation, participation et progression



Indicateur B1 Quels sont les effectifs scolarisés ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933802969

Indicateur B2 En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803121

Indicateur B3 Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803330

Indicateur B4 Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803482

Indicateur B5 Quel est le profil des diplômés de l'enseignement tertiaire ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803615

Indicateur B6 Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803748

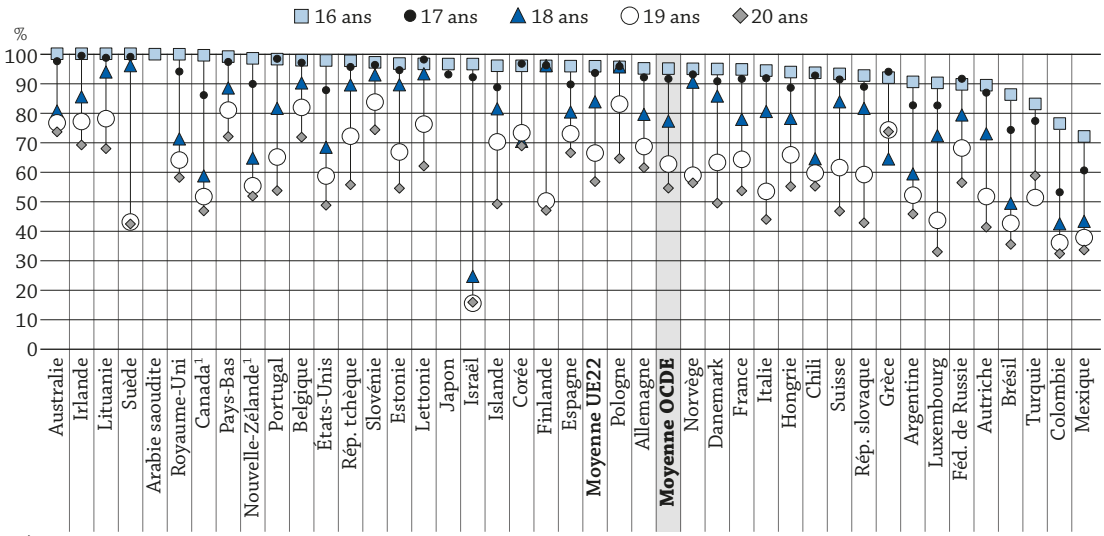
Indicateur B7 Dans quelle mesure l'enseignement tertiaire est-il équitable en termes d'accès et d'obtention d'un diplôme ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803900

QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

- Selon les chiffres de 2016, 90 % au moins de la population est en moyenne scolarisée entre 4 et 17 ans, une tranche d'âge plus vaste que celle que recouvre la scolarité obligatoire (entre l'âge de 6 et 16 ans en moyenne), dans les pays de l'OCDE. La transition vers la vie active ou l'enseignement tertiaire a généralement lieu entre 17 et 20 ans.
- Dans les pays de l'OCDE, 85 % des 15-19 ans sont encore scolarisés, selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2016. Les taux de scolarisation sont supérieurs à 95 % à l'âge de 15 et 16 ans dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, mais ils chutent à 63 % à l'âge de 19 ans et à 54 % à l'âge de 20 ans.
- En filière générale, les redoublants représentent 2 % de l'effectif d'élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 4 % de l'effectif dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles de redoubler que les filles.

Graphique B1.1. Taux de scolarisation entre les âges de 16 et 20 ans (2016)

Scolarisation à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés



1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation à l'âge de 16 ans.

Source : OCDE (2018), tableau B1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803045

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, où la scolarité est le plus souvent obligatoire et où les études ne sont pas très différenciées entre les élèves. Toutefois, comme les préférences, les besoins et les aptitudes varient entre les individus, la plupart des systèmes d'éducation tentent de proposer, en particulier aux niveaux supérieurs d'enseignement (à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et dans la formation des adultes, des filières et des modes de scolarisation différents.

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. La réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est essentielle pour remédier aux problèmes d'inégalité (voir l'indicateur A9 dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2017[1]]), mais les taux d'obtention d'un diplôme varient encore fortement entre les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B3).

Le développement et le renforcement des filières générale et professionnelle (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont un moyen de rendre l'éducation plus inclusive et plus attractive pour tous, puisque les individus n'ont pas les mêmes préférences et les mêmes inclinations. Dans de nombreux pays, l'éducation et la formation professionnelles (EFP) permettent à des adultes de réintégrer un environnement d'apprentissage et de développer des compétences pour accroître leur employabilité. Par ailleurs, les élèves qui ont éprouvé des difficultés aux niveaux inférieurs d'enseignement et qui risquent donc plus que d'autres de ne pas réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'orientent souvent vers des filières professionnelles (OCDE, 2017[1]). Les systèmes scolaires efficaces dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont ceux où des parcours flexibles permettent aux élèves de continuer leurs études ou d'entrer directement dans la vie active.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, 90 % des enfants peuvent s'attendre à être scolarisés pendant 14 ans en moyenne, mais la durée de scolarisation varie entre les pays, de 10 ans en République slovaque et en Turquie à 17 ans en Norvège.
- Les jeunes adultes sont scolarisés plus longtemps qu'auparavant : entre 2005 et 2016, les taux de scolarisation entre l'âge de 20 et 24 ans ont en moyenne augmenté de 6 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles.
- L'effectif scolarisé à temps partiel augmente avec le niveau d'enseignement et l'âge moyen des élèves/étudiants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les étudiants à temps partiel représentent 20 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2016. Le pourcentage d'étudiants à temps partiel augmente et passe à 35 % à partir de l'âge de 25 ans et à 44 % à partir de l'âge de 30 ans.

Analyse

Scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire débute généralement à l'âge de 6 ans dans l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE, mais plus tôt dans un tiers environ des pays membres et partenaires de l'OCDE et plus tard (à l'âge de 7 ans) en Afrique du Sud, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie et en Suède. Elle se termine à la fin, totale ou partielle, du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à un âge allant de 14 ans en Corée et en Slovénie à 18 ans en Allemagne, en Belgique, au Chili, aux Pays-Bas et au Portugal. Bien que la scolarité obligatoire aille de l'âge de 6 à 16 ans en moyenne dans l'OCDE, les taux de scolarisation sont élevés dans une plus grande tranche d'âge, et au moins 90 % de la population est en moyenne scolarisée pendant 14 ans, entre l'âge de 4 et 17 ans. La tranche d'âge est généralement plus courte dans les pays partenaires de l'OCDE, et la scolarisation généralisée (soit un taux de scolarisation supérieur à 90 % dans cet indicateur) peut être de 3 ans, comme en Afrique du Sud, ou de 4 ans, comme en Colombie.

Dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE, le taux de scolarisation a dépassé 90 % (scolarisation généralisée) à l'âge de 3 et de 4 ans en 2016. Il est assez courant de scolariser les enfants plus jeunes dans certains pays, notamment au Danemark, en Islande et en Norvège, où la scolarisation est généralisée à l'âge de 2 ans (voir également l'indicateur B2). Dans d'autres pays, la scolarisation est généralisée à partir de l'âge de 5 ou 6 ans, sauf en République slovaque, où elle l'est à partir de l'âge de 7 ans. La scolarisation généralisée prend fin vers l'âge de 17 ou 18 ans dans la plupart des pays de l'OCDE, mais nettement plus tôt au Mexique (14 ans) et en Autriche et en Turquie (15 ans). Le taux de scolarisation ne passe nulle part la barre des 90 % à l'âge de 19 ans.

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, du moins en partie, 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 5 et 14 ans dans tous les pays de l'OCDE, sauf en République slovaque (93 %). La scolarisation est généralisée entre l'âge de 5 et 14 ans dans les pays partenaires de l'OCDE, sauf en Afrique du Sud (84 %), en Colombie (87 %) et au Costa Rica (93 %).

Profil des élèves dans l'enseignement secondaire

Le premier cycle de l'enseignement secondaire est conçu pour consolider et enrichir les acquis de l'enseignement primaire et jeter les bases de l'apprentissage tout au long de la vie et du développement humain, ce qui est indispensable pour poursuivre des études. À ce niveau d'enseignement, les cours sont généralement organisés pour faire passer les élèves à des programmes plus spécifiques aux matières et prévoient de les initier à des concepts théoriques dans un large éventail de disciplines. Ce niveau d'enseignement est connu sous plusieurs appellations : premier degré, secondaire inférieur, etc. La durée du premier cycle de l'enseignement secondaire est de minimum deux ans, en Belgique, mais peut aller jusqu'à cinq ans, en République slovaque, voire à six ans, en Allemagne.

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la dernière phase de ce niveau d'enseignement, est conçu pour préparer les élèves à entamer des études tertiaires ou leur permettre d'acquérir des compétences pertinentes sur le marché du travail, ces deux objectifs se combinant dans certains cas. À ce niveau, l'enseignement est plus varié, plus spécialisé et plus approfondi que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les élèves ont généralement entre 14 et 16 ans lorsqu'ils entament ce niveau d'enseignement, qui se termine d'ordinaire 12 ou 13 ans après le début de l'enseignement primaire. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est connu sous plusieurs appellations : degré supérieur, lycée, etc. Le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire couvrent les programmes dits de « seconde chance », les programmes d'alphabétisation, la formation pour adultes et la formation continue. La longueur du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie : de deux ans en Australie, en Fédération de Russie, en Irlande et en Lituanie à cinq ans en Italie.

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, de changements dans les cursus et de l'évolution 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.

La structure de l'enseignement secondaire dépend de plusieurs facteurs, dont l'âge au début des études, la longueur des formations et l'existence de la filière professionnelle et de programmes « emploi-études », ainsi que de la mesure dans laquelle les adultes peuvent s'inscrire à ce niveau (programmes dits de « seconde chance », programmes d'alphabétisation, formation pour adultes et formation continue) après une incursion sur le marché du travail.

Dans les pays de l'OCDE, l'âge moyen de l'effectif du premier cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 14 ans, mais il varie entre l'âge de 12 ans, en Autriche et en Italie, de 17 ans, au Mexique, et de 19 ans, en Belgique. L'âge moyen de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteint 19 ans, mais à ce niveau d'enseignement, l'âge moyen varie davantage qu'aux niveaux inférieurs à cause de la plus grande diversité des formations, dont celles plus axées sur les besoins du marché du travail et celles ouvertes aux adultes. En fait, l'âge moyen varie entre l'âge de 16 ans en Corée, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Israël, en Italie, au Japon et au Mexique, et de 25 ans en Finlande. L'écart d'âge moyen entre le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus important au Danemark, en Finlande, en Islande en Nouvelle-Zélande (plus de sept ans).

Les établissements publics sont dominants en termes d'effectif global tous niveaux d'enseignement confondus, mais leur part tend à diminuer aux niveaux supérieurs. Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2016, 85 % environ des élèves fréquentent un établissement public dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Parmi tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, les établissements privés, essentiellement des établissements subventionnés par l'État, n'accueillent plus de 50 % de l'effectif de ce niveau d'enseignement qu'en Belgique, au Chili et au Royaume-Uni. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'effectif des établissements publics diminue pour s'établir à 80 % en moyenne dans les pays de l'OCDE ; il diminue de plus de 20 points de pourcentage en Corée, en Islande et au Japon, où la part des établissements privés est plus importante à ce niveau d'enseignement. Par contraste, l'effectif des établissements publics est plus important dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Danemark, en Espagne et en Israël.

Éducation et formation professionnelles

L'éducation et la formation professionnelles sont considérées comme un moyen efficace de garantir une entrée sans heurt sur le marché du travail. Les pays où la filière professionnelle et les formations sous contrat d'apprentissage sont bien établies ont mieux réussi à contenir le chômage des jeunes (voir l'indicateur A3). Parallèlement, certains pays considèrent que la filière professionnelle est moins attractive que la filière générale, et certaines études donnent à penser que suivre une formation professionnelle accroît le risque de chômage plus tard dans la vie (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011[2]).

La structure de la filière professionnelle varie selon les pays, qui dosent chacun à leur façon programmes professionnels et formations sous contrat d'apprentissage. De nombreux pays de l'OCDE proposent des formations professionnelles dès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais certains n'y donnent accès qu'après l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Les formations professionnelles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Autriche, en Espagne et en Hongrie, mais de l'enseignement post-secondaire au Canada (voir l'indicateur A2).

Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2016, 56 % des élèves sont scolarisés en filière générale et 44 %, en filière professionnelle, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau B1.3). La répartition de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre la filière générale et la filière professionnelle dépend largement de l'offre de formations ainsi que de la variation des débouchés sur le marché du travail selon les filières. Dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles, les élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux en filière professionnelle qu'en filière générale : leur pourcentage en filière professionnelle atteint au moins 70 % en Finlande, en République tchèque et en Slovénie. Par contraste, les élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux en filière générale en Argentine et en Irlande, où la filière professionnelle n'existe pas à ce niveau d'enseignement, ainsi qu'au Brésil, au Canada et en Inde, où leur pourcentage est supérieur à 90 % (voir le tableau B1.3).

Dans les programmes « emploi-études », entre 10 % et 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Il s'agit notamment des formations dans lesquelles les périodes d'étude en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). En moyenne, dans l'OCDE, 11 % des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent ce type de formations, qui ne sont proposées et dont les données ne sont disponibles que dans 21 pays de l'OCDE. En Hongrie et en Lettonie, les cursus de la filière professionnelle sont tous proposés sous la forme de programmes « emploi-études ».

Redoublants

Terminer au fur et à mesure des niveaux d'enseignement de la CITE permet aux individus d'accéder à des niveaux d'enseignement supérieurs, de rester employables et de bénéficier de meilleurs débouchés sur le marché du travail. Parallèlement, interrompre les études ou redoubler une année d'études peut entraîner un arrêt complet des études et réduire l'employabilité des individus et diminuer l'utilité sociale et les moyens humains, matériels et financiers des systèmes d'éducation (apprentissage des élèves, usage des infrastructures scolaires et temps de travail des enseignants) (UNESCO Bureau international d'éducation, 2017[3]).

L'équité de l'éducation peut être liée aux politiques que les établissements adoptent pour classer et sélectionner les élèves. Le redoublement, qui consiste à imposer aux élèves de suivre une fois de plus la même année d'études, sert à laisser aux élèves en difficulté plus de temps pour assimiler la matière avant de passer en classe supérieure (et à empêcher qu'ils abandonnent l'école). Le redoublement peut se révéler inefficace pour améliorer les résultats des élèves peu performants à court terme selon la littérature (OCDE, 2016[4]), mais le redoublement précoce peut être plus utile que le redoublement tardif, et les redoublants peuvent rattraper leur retard après quelques années (Fruehwirth, Navarro et Yuya Takahashi, 2016[5]).

Les garçons et les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles de redoubler ; il en va de même pour les élèves défavorisés sur le plan socio-économique qui sont plus susceptibles de redoubler que les élèves favorisés (OCDE, 2016[4]), ce qui peut perpétuer des inégalités socio-économiques. Les taux de réussite sont généralement inférieurs chez les élèves issus d'un milieu défavorisé (les immigrés de la première génération ainsi que les élèves dont les parents sont peu instruits) (OCDE, 2017[1]; OCDE, 2016[6]).

Le traitement que les systèmes d'éducation réservent aux redoublants varie parfois dans une grande mesure entre les pays et au sein même de ceux-ci, selon les niveaux et les filières d'enseignement, les zones urbaines et rurales, la situation socio-économique ou d'autres facteurs. Les redoublants tendent à se concentrer dans les deux dernières années des niveaux d'enseignement dans la plupart des pays, mais sont plus uniformément répartis entre les années d'études dans quelques autres pays. Dans un plus petit nombre de pays, le redoublement est limité par la loi et la réglementation scolaire, et le concept de redoublement n'existe même pas, en particulier aux niveaux d'enseignement inférieur. C'est le cas dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Norvège, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Royaume-Uni. Au Canada, les élèves scolarisés dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne recommencent que les cours auxquels ils ont échoué, pas l'année d'études entière, et les élèves scolarisés dans l'enseignement primaire ne redoublent en principe pas.

Encadré B1.1 Les élèves plus âgés

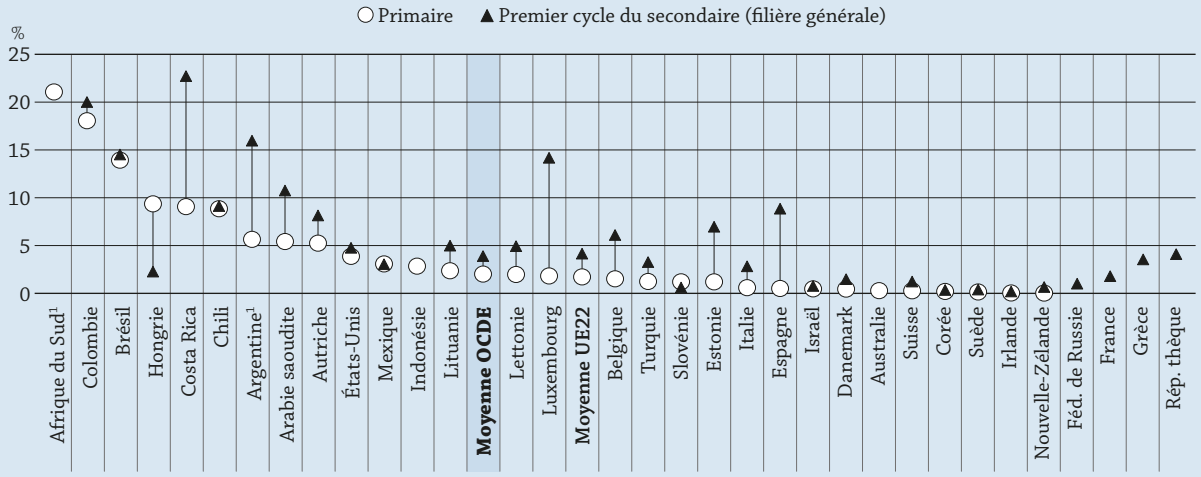
Par élèves plus âgés, on entend ceux qui ont au moins deux ans de plus que l'âge typique de leur année d'études. Le nombre et le pourcentage d'élèves plus âgés sont des indicateurs qui viennent en complément de l'indicateur du redoublement : les élèves plus âgés en dernière année sont susceptibles d'entamer le niveau d'enseignement suivant avec deux ans de retard par rapport à l'âge typique. Le nombre de redoublants et le nombre d'élèves plus âgés sont étroitement liés, puisque dans la plupart des pays, l'effectif d'élèves plus âgés s'explique par le fait que des élèves ont redoublé au moins une fois (en d'autres termes, l'augmentation marginale du nombre d'élèves plus âgés dans des années d'études est en corrélation avec le nombre de redoublants dans ces années d'études). Les élèves plus âgés parce qu'ils ont redoublé ou ont entamé leurs études plus tard sont exposés au risque d'abandon scolaire (UNESCO, 2016[7]).

Il est relativement courant dans des pays partenaires tels que l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, le Brésil, la Colombie et le Costa Rica, mais aussi au Chili et en Hongrie, d'observer un pourcentage élevé d'élèves plus âgés en dernière année d'enseignement primaire ; c'est particulièrement vrai en Afrique du Sud, au Brésil et en Colombie, où les élèves plus âgés représentent plus de 10 % de l'effectif scolarisé. Dans tous les autres pays dont les données sont disponibles, ce pourcentage représente entre 0 % et 5 % (voir le graphique B1.a). En dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, ce pourcentage passe du simple au double en moyenne dans les pays de l'OCDE (de 2 % à 4 %). Le pourcentage d'élèves plus âgés augmente le plus entre la dernière année de l'enseignement primaire et la dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire

...

en Argentine (de 10 points de pourcentage), au Costa Rica (de 14 points de pourcentage), en Espagne (de 8 points de pourcentage) et au Luxembourg (de 12 points de pourcentage) ; il diminue sensiblement en Hongrie (de 7 points de pourcentage), signe d'un taux élevé d'abandon scolaire et d'une baisse des taux de scolarisation chez les 15-19 ans.

Graphique B1.a. Pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge typique en dernière année du primaire et du premier cycle du secondaire (2016)



1. Année de référence : 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur part d'élèves ayant dépassé l'âge typique dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE (2018), tableau B1.3 et données consultables en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les note (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803102

Le pourcentage de redoublants varie dans une grande mesure entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. Il atteint 2 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (hors élèves adultes) et augmente avec le niveau d'enseignement. Le redoublement est relativement rare dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et le pourcentage de redoublants est inférieur à 5 % dans la plupart des pays. Le pourcentage de redoublants passe toutefois la barre des 10 % en Argentine, au Costa Rica, en Espagne et au Luxembourg (voir le graphique B1.2).

Le redoublement est plus fréquent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en particulier en Afrique du Sud, au Luxembourg, au Mexique et en République tchèque, où les redoublants représentent au moins 10 % de l'effectif scolarisé, ainsi qu'en Belgique, au Chili et au Costa Rica (8 % dans les trois pays) et en Italie (7 %).

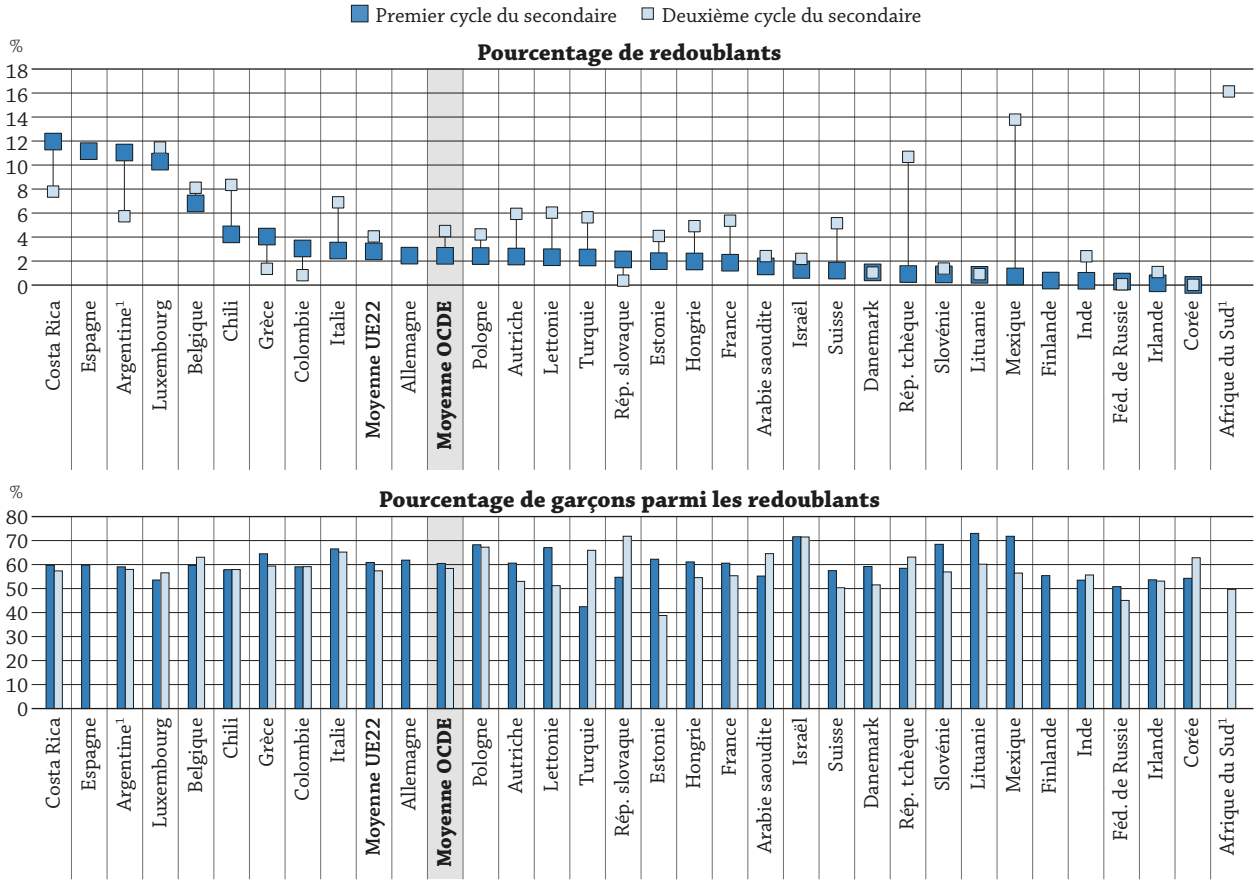
Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de redoublants s'établit en moyenne à 4 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit 2 points de pourcentage de plus que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de redoublants augmente le plus entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Mexique (13 points de pourcentage de plus) et en République tchèque (10 points de pourcentage de plus). À l'inverse, le pourcentage de redoublants est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle en Argentine, en Colombie, au Costa Rica, en Grèce et en République slovaque.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les garçons sont plus susceptibles de redoubler que les filles ; leur pourcentage dans l'effectif de redoublants atteint 60 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 58 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique B1.2). Ce constat vaut pour le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays, sauf en Turquie, où les filles sont surreprésentées dans l'effectif de redoublants (qui ne compte que 42 % de garçons). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, deux redoublants sur trois sont des garçons en Indonésie, en Israël, en Lettonie, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en Slovénie. Il en va de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Israël, en Pologne, en République slovaque et en Turquie ; le redoublement est plus courant chez les filles en Estonie.

B1

Graphique B1.2. Pourcentage de redoublants dans l'enseignement secondaire et de garçons parmi eux (2016)

Filière générale uniquement



1. Année de référence : 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de redoublants dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE (2018), tableau B1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803064

Taux de scolarisation entre l'âge de 15 et 19 ans

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 85 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont scolarisés. Cette tranche d'âge correspond à la fin de la scolarité obligatoire et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays. À l'âge de 19 ou 20 ans, les individus entrent dans l'enseignement tertiaire ou arrêtent leurs études pour commencer à travailler dans la plupart des pays de l'OCDE. La scolarisation est quasi généralisée à l'âge de 15 et 16 ans, mais les taux de scolarisation commencent à baisser par la suite. C'est en Israël, au Luxembourg et en Suède que les taux baissent le plus entre l'âge de 16 et 20 ans.

Chez les 15-16 ans (qui sont généralement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), les taux de scolarisation de 2016 atteignent au moins 95 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. À l'âge de 17 ans, 92 % des individus sont scolarisés en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; les taux de scolarisation atteignent ou passent la barre des 99 % en Irlande et en Suède et, dans les pays partenaires, en Arabie saoudite et en Lituanie. Par contraste, moins de 80 % des individus âgés de 17 ans sont scolarisés au Brésil, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie ; c'est en Colombie que le taux de scolarisation est le moins élevé (52 %).

Les taux de scolarisation baissent fortement à l'âge de 18 ans : en moyenne, 76 % des individus âgés de 18 ans sont scolarisés dans l'enseignement secondaire, post-secondaire non tertiaire ou tertiaire dans les pays de l'OCDE. La baisse des taux de scolarisation à cet âge coïncide avec la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Entre l'âge de 17 et 18 ans, les taux de scolarisation diminuent d'au moins 25 points de pourcentage au Brésil, au Chili,

en Corée, en Grèce, en Nouvelle-Zélande et en Turquie. Les taux diminuent aussi à l'âge de 19 ans pour s'établir à 63 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le tableau B1.2). Dans certains pays, le taux de scolarisation suit une tendance différente et augmente après l'âge de 18 ans : c'est le cas en Grèce par exemple, où il passe de 64 % à l'âge de 18 ans à 74 % à l'âge de 19 ans.

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 formations, et le taux de scolarisation diminue dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (tant en filière générale que professionnelle). Selon la structure des systèmes d'éducation, l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire est accessible dès l'âge de 17 ans dans les pays de l'OCDE. Toutefois, ces deux niveaux d'enseignement restent l'exception à cet âge, puisqu'en moyenne, 90 % des individus âgés de 17 ans sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Les parcours scolaires commencent à se diversifier sensiblement à partir de l'âge de 18 ans, même si l'âge de la transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays. Au moins 90 % des individus âgés de 18 ans sont encore scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, en Norvège, en Pologne, en Slovénie et en Suède, mais plus de 60 % d'entre eux commencent déjà leurs études tertiaires en Corée et en Fédération de Russie. En moyenne, 26 % des individus âgés de 19 ans sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Toutefois, plus de 40 % d'entre eux sont encore scolarisés dans l'enseignement secondaire au Danemark, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Pologne, en République tchèque et en Suisse. Ces pourcentages élevés s'expliquent en partie par la structure du système d'éducation et les bons débouchés qu'offrent sur le marché du travail les formations professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ce qui rend ces formations plus attractives que l'enseignement tertiaire. À l'âge de 19 ans, le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire s'établit en moyenne à 34 % dans les pays de l'OCDE ; il ne représente que 2 % au Luxembourg (où ce taux peu élevé s'explique en grande partie par le nombre élevé d'étudiants en formation à l'étranger) et 3 % en Islande, mais atteint 73 % en Corée.

Les taux de scolarisation à l'âge de 18, 19 et 20 ans augmentent depuis 2010, mais dans une mesure qui varie à chaque âge selon les pays. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, c'est en Australie que le taux de scolarisation à l'âge de 18 ans a le plus augmenté depuis 2010 (de 11 points de pourcentage). La hausse a été plus modérée dans d'autres pays. Les taux de scolarisation à l'âge de 18 ans ont augmenté dans une mesure comprise entre 6 et 9 points de pourcentage en Belgique, au Chili, en Espagne et au Mexique durant les dix dernières années, mais les taux restent inférieurs à la moyenne de l'OCDE (76 %) au Chili et au Mexique. Les taux de scolarisation à l'âge de 18 ans ont augmenté depuis 2010 dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, mais ils ont diminué dans certains pays : de 8 points de pourcentage en Allemagne (en partie à cause de l'afflux récent de réfugiés qui ont gonflé l'effectif de cet âge), de 10 points de pourcentage en Hongrie et de 6 points de pourcentage en Lituanie. Le taux de scolarisation a diminué d'au moins 11 points de pourcentage en Australie (à l'âge de 19 et 20 ans), en Espagne (à l'âge de 19 et 20 ans) et en Estonie (à l'âge de 20 ans). En Pologne, il a augmenté d'au moins 35 points de pourcentage à ces deux âges (voir le tableau B1.2).

L'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le *Guide du lecteur*) est moins important dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Aucune formation n'est proposée à ce niveau en Arabie saoudite, en Argentine, au Chili, en Corée, au Costa Rica, au Danemark, en Indonésie, au Mexique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, entre 1 % et 4 % des 17-19 ans sont scolarisés en filière générale ou professionnelle à ce niveau. Dans certains pays, les taux de scolarisation sont toutefois plus élevés à ce niveau. À l'âge de 19 ans, le taux de scolarisation dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire atteint 11 % en Allemagne et en Grèce et 17 % en Hongrie et en Irlande (voir le tableau B1.2).

Taux de scolarisation entre l'âge de 20 et 29 ans

À l'âge de 20 ans, le taux de scolarisation moyen chute à 55 % dans les pays de l'OCDE, car les jeunes commencent à entrer dans la vie active. Les taux sont inférieurs ou égaux à 40 % au Luxembourg, au Mexique et dans la plupart des pays partenaires de l'OCDE, mais sont égaux ou supérieurs 70 % en Australie, en Belgique, en Grèce, aux Pays-Bas et en Slovénie. Les taux de scolarisation à cet âge dépendent de la structure du système d'éducation et des débouchés que les formations suivies laissent entrevoir sur le marché du travail. Plus de la moitié des individus scolarisés à l'âge de 20 ans sont en formation dans l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire en Afrique du Sud, en Allemagne, au Danemark, en Islande, au Luxembourg et en Suisse, tandis que la plupart d'entre eux sont en formation dans l'enseignement tertiaire dans d'autres pays de l'OCDE. À cet âge, le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire passe même la barre des 90 % au Chili, en Corée, aux États-Unis et en Fédération de Russie.

En moyenne, les taux de scolarisation selon les groupes d'âge régressent le plus entre les groupes d'âge des 20-24 ans et des 25-29 ans dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation de 2016 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire et l'enseignement tertiaire atteignent en moyenne 42 % chez les 20-24 ans, contre 16 % seulement chez les 25-29 ans. Toutefois, le taux de scolarisation des 20-24 ans a augmenté au fil du temps, comme dans les autres groupes d'âge. Parmi les pays dont les données sont disponibles, les taux ont le plus augmenté entre 2005 et 2016 en Australie, en Espagne et en Pologne (de 14 points de pourcentage au moins). Les taux de scolarisation dans ce groupe d'âge ont en revanche diminué durant ces 11 ans dans d'autres pays : ils ont diminué d'au moins 3 points de pourcentage en Finlande, en Hongrie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau B1.1).

Le taux de scolarisation des 25-29 ans a suivi la même tendance à la hausse que dans les autres groupes : le taux de scolarisation de 2016 a augmenté de 3 points de pourcentage par rapport à 2010. L'augmentation a été la plus forte en Australie et en Pologne (au moins 8 points de pourcentage). Les taux ont toutefois diminué dans d'autres pays, notamment en Fédération de Russie et en Nouvelle-Zélande, où ils ont baissé d'au moins 5 points de pourcentage entre 2005 et 2016.

Taux de scolarisation après l'âge de 30 ans

Il est crucial de proposer aux adultes des possibilités d'apprentissage dans un cadre organisé au-delà de la formation initiale et de leur permettre d'y accéder. En effet, de telles possibilités peuvent les aider s'ils doivent s'adapter au changement tout au long de leur carrière, s'ils estiment qu'ils manquent des qualifications requises pour entrer sur le marché du travail ou s'ils considèrent qu'ils doivent améliorer leurs connaissances et compétences pour participer plus activement à la vie de la société. Les programmes de formation pour adultes visent à améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, à développer leurs compétences et à enrichir leurs connaissances. Les adultes qui suivent ces formations ne sont pas nécessairement diplômés du niveau d'enseignement correspondant, mais ils en retirent un avantage puisqu'ils acquièrent ou actualisent des connaissances et des compétences. L'apprentissage des adultes revêt plusieurs formes, notamment l'apprentissage formel, non formel et informel ainsi que la formation en entreprise. Cette section porte sur les programmes formels (c'est-à-dire relevant de l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié qui est dispensé par des organismes publics et des entités privées reconnues). L'indicateur A7 analyse l'ensemble des programmes de formation pour adultes, y compris les programmes non formels.

Après l'âge de 30 ans, les taux de scolarisation dans le cadre institutionnel sont parfois assez élevés. Le pourcentage de 30-39 ans scolarisés ne représente que 7 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il atteint 19 % en Australie et 16 % en Finlande. Depuis 2005, les taux de scolarisation de ce groupe d'âge ont augmenté en moyenne dans les pays de l'OCDE ; c'est en Australie qu'ils ont le plus progressé (6 points de pourcentage). Ils ont toutefois diminué dans d'autres pays, notamment en Nouvelle-Zélande et en Slovénie (de 4 points de pourcentage).

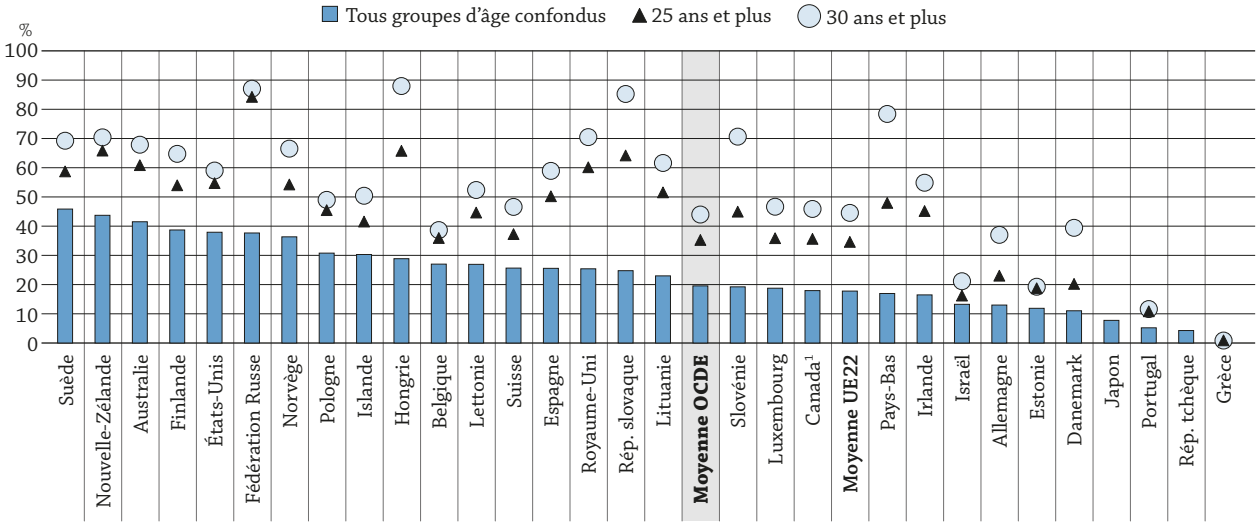
Après l'âge de 40 ans, le taux de scolarisation atteint 1 % en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données de 2016 sont disponibles. Les taux restent toutefois assez élevés en Australie (6 %) et en Belgique, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suède (3 % dans ces six pays). Les taux de scolarisation plus élevés qui s'observent dans ces groupes d'âge dans certains pays peuvent s'expliquer par la prévalence de la scolarisation à temps partiel ou de l'apprentissage tout au long de la vie. En Suède par exemple, les adultes ont la possibilité de suivre des parties spécifiques d'un programme dans le cadre institutionnel grâce aux systèmes d'unités de valeur (crédits) afin de mettre à niveau leurs compétences dans un domaine donné. Ils ont la possibilité de combiner des cours à la carte et peuvent être diplômés si la combinaison de cours qu'ils ont choisie respecte certaines exigences.

L'effectif scolarisé à temps partiel augmente avec le niveau d'enseignement et l'âge moyen des élèves/étudiants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'effectif scolarisé à temps partiel représente 20 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire de 2016 (voir le graphique B1.3), contre 9 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage est supérieur dans de nombreux pays ; il passe la barre des 40 % en Australie, aux Pays-Bas et en Suède.

Il atteint 35 % même si les élèves/étudiants de moins de 25 ans sont exclus, soit au moins deux tiers de l'effectif total en Fédération de Russie, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande. La scolarisation à temps partiel est encore plus fréquente à partir de l'âge de 30 ans, et le taux de scolarisation atteint 44 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les pays où le taux de scolarisation à temps partiel augmente le plus avec l'âge (à partir de l'âge de 30 ans) sont la Hongrie, les Pays-Bas, la République slovaque et la Slovénie, où il progresse de plus de 50 points de pourcentage. Le taux de scolarisation à temps partiel ne diminue nulle part avec l'âge.

Graphique B1.3. Scolarisation à temps partiel dans l'enseignement tertiaire, par groupe d'âge (2016)

Pourcentage d'étudiants à temps partiel



1. À l'exclusion des étudiants scolarisés dans des formations tertiaires de cycle court dans des établissements privés.

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur part de scolarisation à temps partiel dans l'enseignement tertiaire, tous groupes d'âge confondus.

Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803083

Variation infranationale des taux de scolarisation

La variation infranationale des taux de scolarisation est révélatrice de l'égalité d'accès à l'enseignement, des débouchés sur le marché du travail et de l'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie au-delà de la scolarité obligatoire dans chaque pays. Les différences infranationales sont relativement faibles entre l'âge de 5 et 14 ans (une tranche d'âge qui correspond à la scolarité obligatoire dans de nombreux pays) et de 15 et 19 ans (une tranche d'âge qui correspond au passage vers l'enseignement tertiaire ou à l'entrée dans la vie active) : les coefficients de variation entre les régions sont inférieurs à 20 % dans tous les pays dont les données infranationales sont disponibles.

En moyenne, dans les pays dont les données infranationales et les données de tous les groupes d'âge à partir de l'âge de 5 ans sont disponibles, les taux de scolarisation varient le plus entre les régions chez les plus âgés. Les taux de scolarisation des 20-29 ans varient relativement peu entre les régions en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis et en Suède, mais le coefficient de variation est plus élevé et passe la barre des 35 % en Autriche, en Colombie, en Corée, en Slovénie et en Turquie. La Colombie et la Turquie accusent aussi les ratios les plus élevés entre les régions où le taux de scolarisation est respectivement le plus et le moins élevé dans ce groupe d'âge.

Les différences infranationales de taux de scolarisation sont plus marquées chez les 30-39 ans. La variation infranationale est particulièrement forte en Espagne et en Turquie, où le coefficient de variation passe la barre des 60 %. Dans ce groupe d'âge, les différences régionales diminuent toutefois sensiblement par rapport à celles qui s'observent chez les 20-29 ans en Slovénie. Le taux de scolarisation des plus âgés (à partir de l'âge de 40 ans) est relativement peu élevé : il atteint 1 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Des différences régionales dans ce groupe d'âge s'observent tout de même dans les pays dont les données sont disponibles, en particulier en Allemagne, en Belgique et en Italie, où le coefficient de variation entre les régions est le plus élevé dans ce groupe d'âge.

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 élèves à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques.

Les **formations de la filière professionnelle** (éducation et formation professionnelles, 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 formations de la filière professionnelle se répartissent en deux catégories selon qu'elles sont dispensées principalement en milieu scolaire (formations scolaires) ou en entreprise (programmes « emploi-études »). L'orientation professionnelle ou générale plus ou moins marquée d'une formation ne signifie pas nécessairement qu'elle donne accès ou non à l'enseignement tertiaire. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les formations professionnelles sont également conçues pour préparer les élèves à des études tertiaires plus poussées, alors que dans d'autres, les formations générales ne donnent pas toujours directement accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

Dans les **programmes « emploi-études »**, entre 10 % et 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Le volet « emploi » peut donc représenter entre 25 % minimum et 90 % maximum de la formation. Ces programmes 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'étude en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance).

Les **établissements privés subventionnés par l'État** sont ceux dont le budget est financé à plus de 50 % par les pouvoirs publics et 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.

Par **redoublants**, on entend les élèves qui recommencent la même année d'études une ou plusieurs fois. Les élèves qui suivent un cursus d'un niveau d'enseignement donné après en avoir réussi un du même niveau ne sont pas considérés comme des redoublants, contrairement à ceux qui recommencent le même cursus.

Par **élèves plus âgés**, on entend ceux qui ont au moins deux ans de plus que l'âge typique de leur année d'études. Les élèves plus âgés sont définis selon le système d'éducation de chaque pays, compte tenu de l'âge spécifique au début de chaque année d'études. Les élèves plus âgés sont par définition ceux scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à partir de l'âge de 20 ans, quel que soit l'âge de début et de fin de ce niveau d'enseignement.

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.

Le pourcentage de redoublants est dérivé de l'effectif de redoublants d'une année d'études lors d'une année de référence par rapport à l'effectif total de la même année d'études lors de la même année de référence. Cet indicateur doit être interprété avec prudence, car les redoublants sont comptabilisés par rapport à l'année d'études qu'ils redoublent lors de l'année de référence, pas à celle qu'ils ont suivie pour la première fois.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter 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, à paraître[8]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans 15 pays. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Fruehwirth, J., S. Navarro et Yuya Takahashi (2016), « How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects », *Journal of Labor Economics*, vol. 34/4, pp. 979-1021, http://dx.doi.org/10.1086/686262. [5]

Hanushek, E., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *IZA Discussion Papers,* 6083, http://ftp.iza.org/dp6083.pdf (consulté le 27 avril 2018). [2]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [1]

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [6]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr. [4]

OCDE (à paraître), *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. [8]

UNESCO (2016), « Ne laisser personne pour compte: Sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel ? Nombre mondial d'enfants et de jeunes non scolarisés, 2000-2014 », *Document d'orientation de l'UNESCO* 27, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs37-leaving-no-one-behind-how-far-on-the-way-to-universal-primary-and-secondary-education-2016-fr.pdf (consulté le 27 avril 2018). [7]

UNESCO – Bureau international d'éducation (1970), *Educational Trends in 1970: An International Survey,* UNESCO, Paris, http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000006/000673eo.pdf. [3]

Tableaux de l'indicateur B1

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802969

Tableau B1.1	**Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2010 et 2016)**
Tableau B1.2	**Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2010, 2016)**
Tableau B1.3	**Profil des effectifs scolarisés (2016)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

B1

Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2010 et 2016)

Scolarisation à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés

		2016		Effectifs scolarisés en pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné											
				2016						2010			2005		
		Nombre d'années pendant lesquelles au moins 90 % de la population d'âge scolaire est scolarisée	Groupe d'âge dans lequel au moins 90 % de la population d'âge scolaire est scolarisée	5-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40 ans ou plus	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	14	4-17	100	91	58	30	19	6	45	19	12	44	21	13
	Autriche	12	4-15	98	78	34	18	6	1	33	17	5	m	m	m
	Belgique	16	3-18	98	93	47	14	7	3	52	17	9	42	15	8
	Canada[1]	12	5-16	100	78	33	10	4	0	36	11	5	m	m	m
	Chili	13	5-17	98	81	43	16	6	1	36	13	4	m	m	m
	République tchèque	14	4-17	98	91	41	10	3	0	39	11	4	34	10	4
	Danemark	16	2-17	99	86	55	32	9	1	49	27	8	m	m	m
	Estonie	14	4-17	97	89	40	16	7	1	44	14	6	40	14	10
	Finlande	13	6-18	97	87	51	31	16	3	53	31	15	55	30	13
	France	15	3-17	99	85	36	7	2	0	34	6	1	32	7	1
	Allemagne	15	3-17	98	86	48	21	5	0	45	17	3	41	18	2
	Grèce	13	5-17	97	84	52	21	8	1	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	13	4-16	96	84	36	10	3	1	41	11	4	38	13	6
	Islande	15	2-16	99	87	46	26	12	3	m	m	m	m	m	m
	Irlande	14	4-17	100	93	44	12	6	2	32	9	5	32	10	4
	Israël[1]	15	3-17	97	66	20	20	6	1	24	21	5	m	m	m
	Italie	15	3-17	98	83	34	11	2	0	35	11	3	33	10	3
	Japon[2]	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	14	3-17	97	87	50	9	2	0	54	10	2	46	9	2
	Lettonie	15	4-18	98	92	44	15	6	1	44	11	5	m	m	m
	Luxembourg	13	4-16	97	76	21	6	2	0	m	m	m	m	m	m
	Mexique	11	4-14	100	59	25	8	4	2	19	5	2	17	5	2
	Pays-Bas	14	4-17	100	93	53	18	5	1	47	12	3	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	14	4-17	99	81	36	16	10	3	42	20	12	41	21	14
	Norvège	17	2-18	99	87	45	18	8	2	48	19	7	46	19	7
	Pologne	14	5-18	95	93	50	11	3	1	11	2	1	12	3	1
	Portugal	14	4-17	98	89	37	10	4	1	37	14	9	34	12	4
	République slovaque	10	7-16	93	84	33	7	2	0	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	15	4-18	97	93	61	13	2	0	54	16	5	50	17	6
	Espagne	15	3-17	97	87	49	16	5	1	37	12	4	34	11	3
	Suède	16	3-18	99	87	42	27	15	3	m	m	m	m	m	m
	Suisse	13	5-17	100	85	39	17	4	1	34	14	4	31	13	4
	Turquie[3]	10	6-15	95[d]	71	52	29	13	2	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	15	3-17	98	85	34	14	10	3	27	10	6	m	m	m
	États-Unis	12	5-16	99	83	34	15	7	2	38	15	7	32	13	6
	Moyenne OCDE	14	4-17	98	85	42	16	7	1	39	14	6	37	14	6
	Moyenne des pays disposant de données pour toutes les années de référence	~	~	~	~	43	16	6	~	40	14	6	37	14	6
	Moyenne UE22	14	4-17	98	87	43	15	6	1	40	14	5	37	13	5
Partenaires	Argentine[4]	12	5-16	100	76	40	21	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	11	4-14	98	69	29	14	8	2	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	4	9-12	87	59	25	12	6	2	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	93	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
	Lituanie	14	5-18	100	94	47	13	6	1	56	16	6	49	17	6
	Fédération de Russie	13	5-17	96	84	33	7	3	0	m	m	m	34	13	1
	Arabie saoudite	11	6-16	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	3	7-9	84	m	25	8	2	1	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. La répartition par âge n'est pas disponible après l'âge de 15 ans.
3. Le groupe d'âge des 5-14 ans inclut les 15-17 ans scolarisés dans l'enseignement primaire.
4. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933802988

B1

Tableau B1.2. Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2010, 2016)

Scolarisation à temps plein ou partiel, dans des établissements publics ou privés

		2016													2010			
		15 ans	16 ans	17 ans			18 ans			19 ans			20 ans			17 ans	18 ans	19 ans	20 ans
		Secondaire	Secondaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus	Tous niveaux d'enseignement confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	100	100	90	1	6	39	3	38	22	4	51	18	4	51	87	69	66	62
	Autriche	94	89	73	1	13	43	1	29	19	1	31	9	2	31	87	72	50	39
	Belgique	98	98	96	0	1	51	2	38	27	3	51	14	4	54	98	81	83	75
	Canada[1]	100	99	83	m	3	23	m	35	8	m	43	4	m	42	m	m	m	m
	Chili	97	93	92	a	0	34	a	30	11	a	48	5	a	51	89	58	51	46
	République tchèque	100	98	95	m	0	88	m	2	48	m	24	14	m	41	m	m	m	m
	Danemark	99	95	91	a	0	85	a	1	56	a	8	28	a	21	86	82	63	49
	Estonie	98	97	94	0	0	88	0	1	36	3	27	15	5	35	m	m	m	41
	Finlande	98	96	96	0	0	95	0	1	35	0	15	20	0	27	95	94	52	49
	France	96	94	88	0	3	35	1	42	12	1	51	6	0	47	88	77	64	52
	Allemagne	97	94	88	4	0	65	7	7	39	11	19	22	12	28	93	87	71	58
	Grèce	96	92	93	0	1	16	1	48	9	11	54	5	13	56	m	m	m	m
	Hongrie	96	94	88	0	0	68	5	5	28	17	21	11	16	29	98	88	74	63
	Islande	99	96	89	0	0	81	0	0	67	0	3	31	0	18	m	m	m	m
	Irlande	100	100	90	6	3	42	16	28	5	17	55	2	12	56	m	m	m	m
	Israël	97	96	91	m	1	16	m	9	2	m	14	1	m	15	88	26	16	18
	Italie	97	94	92	0	0	78	0	3	20	0	33	7	0	37	m	m	m	m
	Japon	97	97	93	0	0	3	1	m	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	100	96	96	a	1	9	a	61	0	a	73	0	a	69	91	68	74	71
	Lettonie	98	96	97	0	0	89	0	4	36	2	37	13	3	47	100	93	82	59
	Luxembourg	92	90	82	0	0	72	0	1	41	0	2	25	0	8	m	m	m	m
	Mexique	82	72	57	a	3	23	a	20	11	a	27	6	a	28	53	37	32	26
	Pays-Bas	100	99	90	a	8	63	a	25	43	a	38	28	a	44	95	85	75	67
	Nouvelle-Zélande	98	98	86	2	2	27	7	31	9	6	41	5	5	42	86	65	58	55
	Norvège	100	95	93	0	0	90	0	0	39	1	20	20	1	36	92	88	60	57
	Pologne	95	95	94	0	1	93	0	2	44	4	35	10	8	47	96	92	44	19
	Portugal	96	97	97	0	0	53	0	28	26	1	38	13	1	40	89	76	64	55
	République slovaque	97	92	88	0	0	76	3	3	33	5	22	6	3	34	m	m	m	m
	Slovénie	97	97	96	a	0	91	a	2	30	a	54	17	a	57	100	92	82	64
	Espagne	96	96	89	0	0	43	0	37	26	0	47	17	0	49	84	73	62	53
	Suède	100	100	99	0	0	95	0	1	26	1	15	16	1	23	m	m	m	m
	Suisse	98	93	91	0	0	79	1	4	49	1	11	25	1	21	90	84	61	44
	Turquie	90	83	77	a	1	34	a	18	11	a	40	10	a	49	m	m	m	m
	Royaume-Uni	100	99	92	a	2	39	a	33	22	a	42	15	a	43	m	m	m	m
	États-Unis	100	97	87	0	1	30	1	37	5	2	52	0	2	47	82	68	61	53
	Moyenne OCDE	97	95	90	1	2	56	2	18	26	4	34	13	4	39	89	75	61	51
	Moyenne des pays disposant de données pour toutes les années de référence	~	~	89	1	2	55	2	21	26	4	35	13	4	40	89	75	61	51
	Moyenne UE22	97	95	91	1	2	66	2	16	30	5	33	14	5	39	93	84	67	53
Partenaires	Argentine[2]	94	88	79	a	1	39	a	19	19	a	32	9	a	36	m	m	m	m
	Brésil	86	85	68	1	5	33	2	14	20	2	20	11	2	22	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	4	m	m	22	m	m	35	m	m	36	m	m	m	m
	Colombie	83	72	38	0	14	19	0	23	9	0	27	5	0	27	m	m	m	m
	Costa Rica	85	78	53	a	m	31	a	m	19	a	m	14	a	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	a	5	m	a	19	m	a	23	m	a	23	m	m	m	m
	Lituanie	100	100	98	0	0	83	1	9	22	7	49	6	8	54	100	100	88	77
	Fédération de Russie[3]	85	55	39	13	40	3	11	65	0	5	63	0	2	54	m	m	m	m
	Arabie saoudite	100	99	100	a	m	59	a	m	27	a	m	11	a	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	76	m	m	0	1	m	1	7	35	2	10	24	3	11	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	4	m	m	28	m	m	39	m	m	40	m	m	m	m

1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Année de référence : 2015.
3. Les données sur les programmes du deuxième cycle du secondaire sont incluses dans les programmes post-secondaires non tertiaires ou tertiaires de cycle court.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803007

B1

Tableau B1.3. Profil des effectifs scolarisés dans les premier et deuxième cycles du secondaire (2016)

		Premier cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire								
		Âge moyen des effectifs scolarisés	Pourcentage des effectifs scolarisés dans des établissements publics	Pourcentage de redoublants en filière générale	Pourcentage de filles parmi les redoublants en filière générale	Pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge typique en dernière année (filière générale uniquement)	Pourcentage de filles parmi les élèves ayant dépassé l'âge typique en filière générale	Âge moyen des effectifs scolarisés	Pourcentage des effectifs scolarisés dans des établissements publics	Pourcentage des effectifs scolarisés à temps partiel	Pourcentage des effectifs scolarisés		Pourcentage de filles en filière professionnelle (en % de l'ensemble des filières)	Pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge typique (20 ans)		Pourcentage de redoublants en filière générale	Pourcentage de filles parmi les redoublants en filière générale
											en filière professionnelle	dans des programmes emploi-études		en filière générale	en filière professionnelle		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	m	59	m	m	m	m	m	60	50	56	x(10)	49	7	82	m	m
	Autriche	12	90	2	39	8	40	17	89	0	69	32	64	3	12	6	47
	Belgique	19	42	7	40	6	40	22	41	30	59	3	57	21	25	8	37
	Canada	13	92	m	m	m	m	17	93	0	9	x(10)	8	m	m	m	m
	Chili	13	42	4	42	9	37	17	37	0	28	2	26	7	3	8	42
	République tchèque	13	97	1	42	4	37	18	85	1	73	6	67	1	17	11	37
	Danemark	15	71	1	41	1	39	21	97	8	41	33	36	19	72	1	48
	Estonie	15	96	2	38	7	37	20	97	11	39	1	30	11	36	4	61
	Finlande	14	95	0	45	m	m	25	80	a	71	9	69	6	65	a	a
	France	13	78	2	39	2	41	17	71	0	41	10	36	0	13	5	45
	Allemagne	13	90	2	38	m	m	18	92	2	38	31	38	4	44	m	m
	Grèce	14	96	4	35	4	35	17	96	7	29	a	20	1	16	1	41
	Hongrie	13	83	2	39	2	38	18	73	12	21	21	16	10	16	5	45
	Islande	14	99	m	m	a	a	21	77	22	32	15	26	23	65	m	m
	Irlande	14	100	0	46	0	49	17	99	1	a	a	a	4	a	1	47
	Israël	13	83	1	28	1	39	16	94	a	40	3	41	1	0	2	28
	Italie	12	96	3	33	3	35	16	91	0	56	a	43	1	6	7	35
	Japon	13	93	m	m	a	a	16	67	5	23	a	20	m	m	m	m
	Corée	13	82	0	46	0	40	16	57	0	18	a	15	0	0	0	37
	Lettonie	14	98	2	33	5	32	19	96	15	38	38	32	17	18	6	49
	Luxembourg	14	81	10	46	14	49	18	82	1	61	13	59	5	25	11	43
	Mexique	17	90	1	28	3	37	16	81	a	38	a	36	4	6	14	44
	Pays-Bas	14	99	m	m	m	m	21	90	8	68	m	67	2	46	m	m
	Nouvelle-Zélande	13	95	m	m	1	46	21	87	27	30	x(10)	32	2	67	m	m
	Norvège	14	96	a	a	a	a	19	90	3	50	17	42	10	26	m	m
	Pologne	14	93	2	32	m	m	18	86	12	51	8	41	18	2	4	33
	Portugal	15	86	m	m	m	m	18	79	8	41	a	36	9	20	m	m
	République slovaque	13	92	2	45	m	m	17	84	2	69	7	63	2	7	0	28
	Slovénie	13	100	1	32	1	37	18	94	22	70	a	64	4	28	1	43
	Espagne	15	68	11	40	9	39	20	73	14	35	1	32	7	57	m	m
	Suède	16	83	a	a	0	44	21	83	28	37	2	36	32	40	a	a
	Suisse	14	91	1	43	1	44	18	85	1	65	58	57	11	24	5	50
	Turquie	13	95	2	58	3	52	18	92	a	48	a	47	26	6	6	34
	Royaume-Uni	m	28	a	a	a	a	21	19	34	53	20	54	0	53	a	a
	États-Unis	13	91	m	m	5	36	16	91	a	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	14	85	2	40	3	40	19	80	9	44	11	40	8	28	4	42
	Moyenne UE22	14	85	3	39	4	40	19	82	10	48	11	44	8	28	4	43
Partenaires	Argentine[1]	15	76	11	41	16	49	17	70	m	a	m	a	9	a	6	42
	Brésil	14	86	m	m	15	38	18	86	m	9	a	10	15	28	m	m
	Chine	m	88	m	m	m	m	m	89	m	41	m	38	m	m	m	m
	Colombie	14	81	3	41	20	40	17	74	a	26	a	27	14	1	1	41
	Costa Rica	16	91	12	40	23	43	19	90	a	33	a	34	23	22	8	43
	Inde	m	58	0	46	m	m	m	41	m	3	m	1	m	m	2	44
	Indonésie	m	61	m	25	m	m	18	53	m	43	m	37	8	6	m	m
	Lituanie	14	97	1	27	5	32	19	98	5	27	a	20	9	19	1	40
	Fédération de Russie	13	99	0	49	1	m	16	97	1	54	m	46	0	m	0	55
	Arabie saoudite	14	92	2	45	11	48	18	83	m	m	m	m	12	m	2	35
	Afrique du Sud[1]	15	96	m	m	m	m	m	m	m	12	m	11	15	78	16	50
	Moyenne G20	m	81	3	41	m	m	m	74	m	32	m	29	m	m	5	42

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

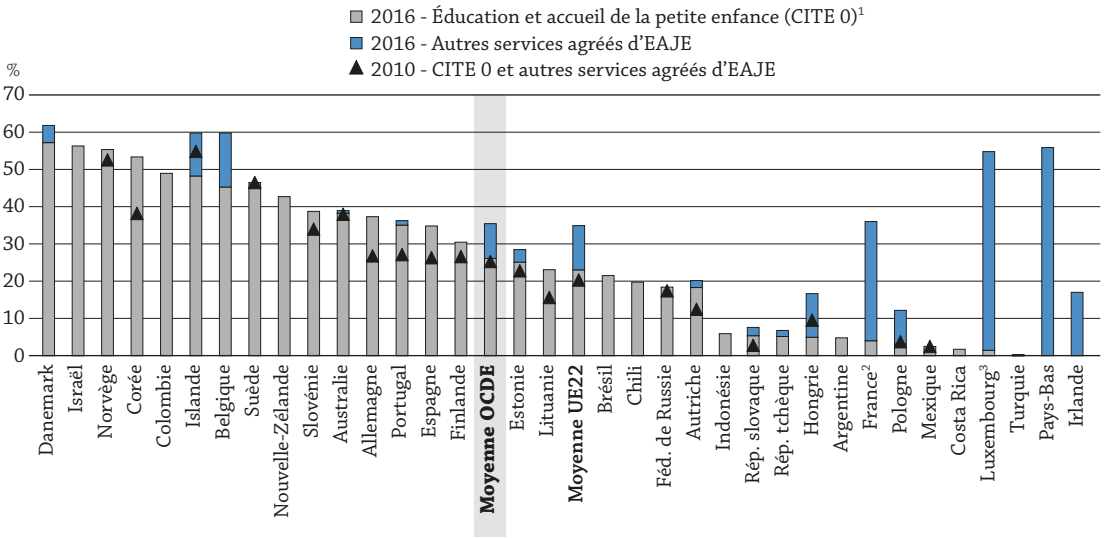
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803026

EN QUOI LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE SE DIFFÉRENCIENT-ILS DANS LE MONDE ?

- 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. Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2016, un tiers environ des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE dans les pays de l'OCDE, soit une augmentation de 5 points de pourcentage par rapport à 2010.
- Tous les enfants ou presque 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). Entre 2005 et 2016, le taux moyen de scolarisation des 3-5 ans dans l'enseignement préprimaire ou primaire a augmenté, passant de 75 % à 85 %.
- En dépit des progrès, de fortes inégalités d'accès aux services d'EAJE persistent chez les très jeunes enfants. Les enfants de moins de 3 ans sont par exemple plus susceptibles de fréquenter une structure d'EAJE s'ils sont issus d'un milieu socio-économique relativement favorisé ou que leur mère est diplômée de l'enseignement tertiaire.

Graphique B2.1. Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance, selon le type de service (2010 et 2016)

Tous services d'EAJE (éducation de la petite enfance [CITE 0] et autres services agréés d'EAJE en dehors du cadre de la CITE 0)



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 relever de 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. Conformément aux critères de la CITE.

2. Les données de la catégorie « Autres services agréés d'EAJE » sont tirées de l'enquête « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants » menée par la Direction des statistiques du ministère français des Solidarités et de la Santé (DREES). Les chiffres se rapportent au mode de garde principal.

3. Année de référence : 2014, et non 2016 pour les enfants de moins de 3 ans scolarisés dans d'« autres services agréés d'EAJE ». Les données sont tirées de la Base de données de l'OCDE sur la famille (www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation en 2016 des enfants de moins de 3 ans au niveau 0 de la CITE.

Source : OCDE (2018), tableau B2.1a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803216

Contexte

Il faut que le ratio emploi-population reste élevé 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. L'offre de services d'EAJE de qualité et d'autres dispositifs destinés à améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée donnent aux pères et aux mères plus de possibilités de travailler et leur permettent de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2018[1]) ; (OCDE, 2011[2]). (OCDE, 2016[3]).

Toutefois, 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, 2017[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 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.

Actuellement, tous les services d'EAJE sont sous la tutelle d'une autorité nationale ou régionale principale dans plus de la moitié des pays de l'OCDE. Ces pays ont également conçu un programme intégré d'EAJE adapté à l'âge des enfants entre l'âge de moins de 1 an jusqu'au début de l'enseignement primaire. Un nombre croissant de pays se sont orientés vers ce type de systèmes intégrés (OCDE, 2017[4]).

Autres faits marquants

- Selon les chiffres de 2015, les dépenses au titre de l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) représentent en moyenne 0.8 % du PIB, dont trois quarts au titre de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB dans les 18 pays dont les données de 2005 et de 2015 sont disponibles.
- Le coût est un facteur déterminant de l'équité de l'accès aux services d'EAJE. La part des dépenses publiques totales tend à être inférieure dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) que dans l'enseignement préprimaire. Entre 2005 et 2015, la part des dépenses publiques au titre de l'enseignement préprimaire a augmenté de 4 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Les enfants de moins de 3 ans sont nettement plus susceptibles de fréquenter des structures privées d'EAJE que les enfants plus âgés. Le pourcentage d'enfants fréquentant une structure privée est nettement plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) ; il passe la barre des 50 % dans environ deux tiers des pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants (hors auxiliaires d'éducation) s'occupent chacun de 14 enfants dans l'enseignement préprimaire. Il est intéressant de constater que le nombre d'enfants par enseignant a chuté entre 2005 et 2016 dans environ deux tiers des 21 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En moyenne, l'effectif de l'enseignement préprimaire a augmenté de 18 % entre 2005 et 2016, une période durant laquelle le nombre d'enseignants a augmenté de 29 %.

B2

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'idée que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sont de plus en plus nécessaires. Toutefois, les types de services d'EAJE à la disposition des enfants et des parents dans les pays de l'OCDE varient fortement 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, 2017[4]).

Dans l'ensemble, les services institutionnels d'EAJE peuvent se répartir en deux catégories :

- Les services d'EAJE décrits dans la CITE 2011 (OCDE, Eurostat et Institut de statistique de l'UNESCO, 2016[6]). Pour se classer au niveau 0 de la CITE, les services d'EAJE doivent :
  1) Avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates.
  2) Être institutionnalisés (organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants).
  3) Afficher une intensité et une durée représentant au moins l'équivalent de 2 heures par jour d'activités éducatives pendant 100 jours par an.
  4) S'inscrire dans un cadre règlementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (programmes, par exemple).
  5) Être fournis par du personnel formé ou certifié (qualifications pédagogiques exigées du personnel enseignant, par exemple).
- D'autres services agréés d'EAJE 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). La distinction entre ces deux sous-niveaux est explicite dans le graphique B2.1 et le tableau B2.4.

Les services de garde informels (organisés par les parents pour faire garder leurs enfants 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 (pour plus de détails, voir la section « Définitions » en fin d'indicateur).

Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux de scolarisation avant l'âge de 3 ans

La fréquentation de services d'EAJE de grande qualité peut avoir des effets positifs sur le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants durant les premières années de leur vie (OCDE, 2018[1]).

Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2016, un tiers environ des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE à temps plein ou à temps partiel. Cette moyenne occulte de fortes différences entre les pays. La longueur du congé parental influe aussi sur l'âge auquel les enfants fréquentent une structure d'EAJE. Les structures d'EAJE pour enfants de moins 3 ans sont pratiquement inexistantes au Mexique (2 % seulement des enfants en fréquentent une) et en Turquie, alors que plus de la moitié des enfants de moins de 3 ans y sont inscrits en Belgique, en Corée, au Danemark, en Israël, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas (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 et a augmenté en moyenne de 25 % à 31 % entre 2010 et 2016 (voir le tableau B2.1b). Cette tendance est particulièrement marquée dans de nombreux pays européens à la suite de l'élan supplémentaire insufflé par la réalisation des objectifs de 2010 fixés par l'Union européenne (UE) en 2002 lors de la réunion de Barcelone (proposer des places à temps plein en structures totalement subventionnées à un tiers des enfants de moins de 3 ans d'ici 2010) (OCDE, 2017[4]). Plus globalement, 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 sont plus élevés avant l'âge de 3 ans tendent à compter parmi ceux où les taux d'emploi des mères sont les plus élevés (OCDE, 2018[1]) (OCDE, 2018[7]) (voir le graphique B2.1).

Toutefois, la fréquentation accrue des services d'EAJE ne permet pas d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé aux enfants. Dans des pays comme la Norvège par exemple, plus de la moitié des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE, où ils suivent des programmes intégrés dans le système d'éducation qui commencent avant

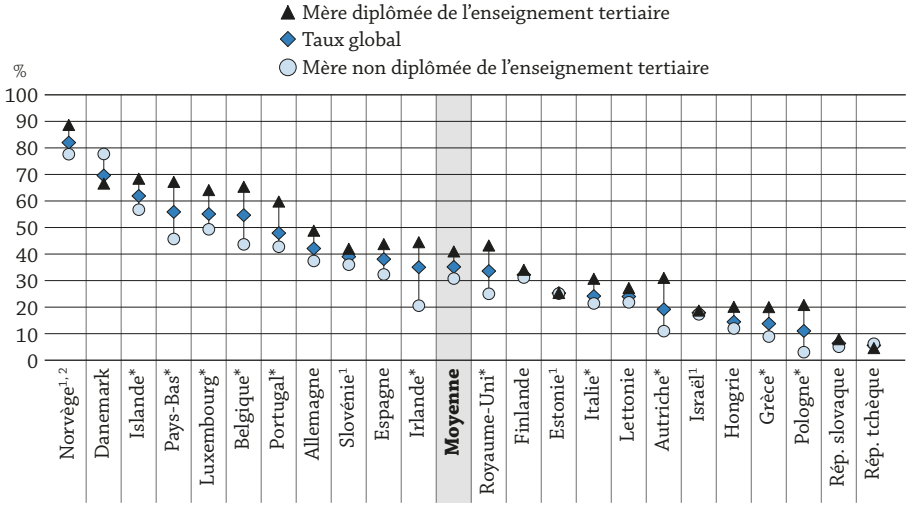
l'âge de 1 an et prennent fin au début de l'enseignement primaire. Dans ces programmes, les enfants fréquentent souvent une structure d'EAJE où du personnel formé ou certifié est en poste, où les objectifs pédagogiques sont explicites et qui est soumis à un cadre règlementaire reconnu par les autorités nationales compétentes, et ce, avant même l'âge de 3 ans. Dans d'autres pays où les taux de fréquentation sont similaires, comme au Luxembourg et aux Pays-Bas, des normes différentes s'appliquent souvent aux structures d'EAJE différentes ou aux groupes d'âge différents (pour plus de détails, voir le tableau B2.4).

Taux de scolarisation avant l'âge de 3 ans, selon le milieu socio-économique

Selon des études, ce sont les enfants issus de milieux défavorisés ou de l'immigration qui peuvent bénéficier le plus de services d'EAJE de grande qualité (voir l'encadré B2.1). Promouvoir l'équité dans l'éducation dès le plus jeune âge est primordial, mais les inégalités dans le milieu économique, social et culturel des enfants dans les centres d'EAJE sont de plus en plus préoccupantes dans les pays de l'OCDE. C'est particulièrement vrai d'autant que les enfants de familles plus pauvres ont de tout temps eu plus d'obstacles à l'accès aux services d'EAJE. On constate souvent que bien que les enfants de condition modeste aient le plus besoin de services d'EAJE de grande qualité, leur famille a rarement connaissance de l'existence de ces services (OCDE, 2017[4]) (voir l'encadré B2.1).

Graphique B2.2. Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans, selon le niveau de formation de la mère (2014)

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 : Pour la plupart des pays européens, les données proviennent de la vague 2014 de l'enquête UE-SILC menée par Eurostat. L'enquête UE-SILC comprend les services payants et non réglementés d'assistantes maternelles. Les différents groupes sont des échantillons de population. Les différences de taux de scolarisation entre les groupes ne sont donc pas statistiquement significatives à un niveau de $p<0.05$ pour quelques pays. Dans les pays suivis d'un astérisque (*), les différences de taux de scolarisation entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de $p<0.05$.
1. Données de 2016, fournies par le pays. Il n'y a pas d'échantillonnage et, de fait, aucune valeur-p n'est reportée. Les données pour la Norvège sont fondées sur les enfants âgés de 1 et 2 ans.
2. Données fournies par le pays pour le niveau 0 de la CITE uniquement.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux global de scolarisation des enfants de moins de 3 ans.
Source : OCDE (2018), tableau B2.1c, disponible en ligne, et Base de données de l'OCDE sur la famille. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803235

Les enfants de moins de 3 ans sont plus susceptibles de fréquenter une structure d'EAJE si leur mère est diplômée de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, les enfants sont environ 10 points de pourcentage plus susceptibles de fréquenter une structure d'EAJE si leur mère est diplômée de l'enseignement tertiaire que si elle est moins instruite. La différence est statistiquement significative et est supérieure à 20 points de pourcentage en Autriche, en Belgique, en Irlande et aux Pays-Bas (voir le le graphique B2.2 ; voir aussi [OCDE, 2018[7]]). Les diplômées de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de travailler et d'être mieux rémunérées que les femmes moins instruites, de sorte qu'elles sont plus susceptibles d'avoir les moyens d'inscrire leurs enfants dans de telles structures (OCDE, 2018[1]) (OCDE, 2018[7]).

Il apparaît en effet que les enfants de moins de 3 ans qui sont issus de milieux socio-économiques relativement favorisés sont plus susceptibles de fréquenter une structure d'EAJE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 28 % seulement des enfants vivant dans les ménages les plus pauvres, soit ceux situés dans le tercile inférieur, fréquentent une structure d'EAJE, contre plus de 44 % des enfants vivant dans les ménages les plus riches, soit ceux situés dans le tercile supérieur (voir le tableau B2.1c, [OCDE, 2018[7]; OCDE, 2016[8]]). Cette différence entre les catégories de revenus est statistiquement significative dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, en particulier dans ceux où les taux globaux de fréquentation sont les moins élevés, c'est-à-dire dans les pays où le pourcentage d'enfants fréquentant une structure d'EAJE est le moins élevé (tels que la Hongrie, la Pologne et la République tchèque).

Taux de scolarisation entre l'âge de 3 ans et le début de l'enseignement primaire

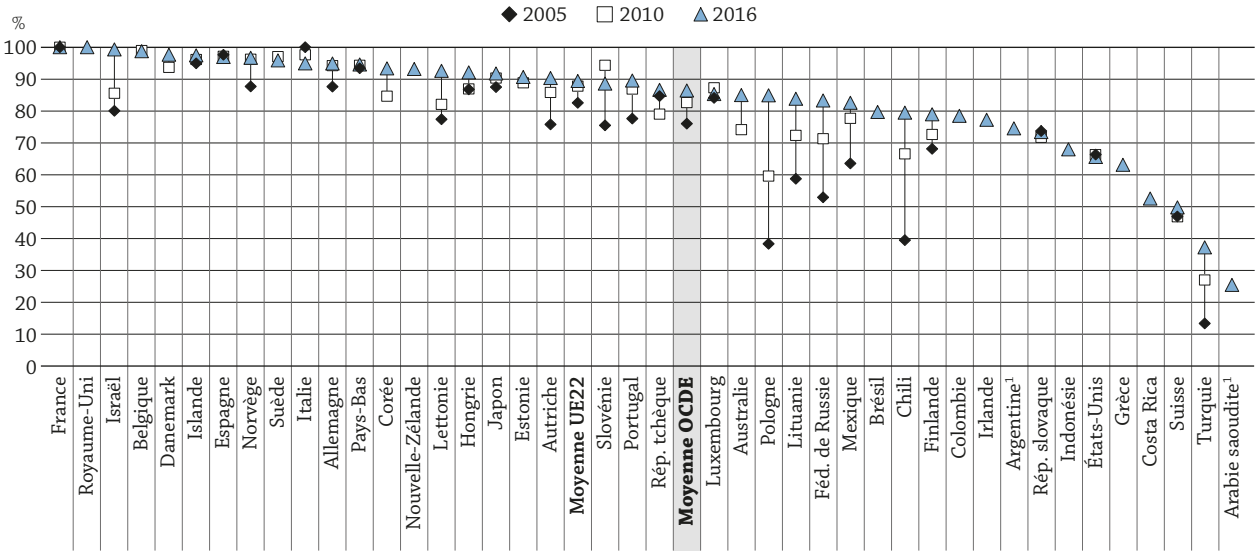
Dans de nombreux pays de l'OCDE, la plupart des enfants fréquentent une structure d'EAJE bien avant l'âge de 5 ans. Dans les pays de l'OCDE, près de neuf enfants sur dix (88 %) sont inscrits dans l'enseignement préprimaire ou primaire à l'âge de 4 ans. Dans les pays de l'OCDE membres de l'UE, 91 % des enfants de 4 ans y sont inscrits. À cet âge, les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire sont égaux ou supérieurs à 98 % en Belgique, au Danemark, en France, en Islande, en Israël et au Royaume-Uni, mais inférieurs à 50 % en Suisse et en Turquie, parmi les pays de l'OCDE. C'est en Belgique, en Corée, au Danemark, en Espagne, en France, en Hongrie, en Islande, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni que les taux de fréquentation des structures d'EAJE sont les plus élevés à l'âge de 3 ans : ils passent la barre des 95 % (voir le tableau B2.1a).

Dans de nombreux pays de l'OCDE, le droit légal à une place dans une structure d'EAJE est universel pendant un à deux ans avant le début de la scolarité obligatoire. En moyenne, 86 % des enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentent une structure d'EAJE, généralement dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans 18 des 42 pays dont les données sont disponibles, la scolarisation est pratiquement généralisée (supérieure à 90 %) entre l'âge de 3 et 5 ans.

Cette tendance s'explique par l'expansion des services d'EAJE durant les dernières décennies dans de nombreux pays. 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, un 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. Côté chiffres, le taux moyen de scolarisation entre l'âge de 3 et 5 ans a augmenté dans l'enseignement préprimaire et primaire, passant de 75 % en 2005 à 85 % en 2016.

Graphique B2.3. Évolution du taux de scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans (2005, 2010 et 2016)

Éducation de la petite enfance (CITE 0) et enseignement primaire



1. Année de référence : 2015, et non 2016.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des 3-5 ans en 2016.

Source : OCDE (2018), tableaux B2.1a et b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803254

L'augmentation a été spectaculaire durant cette période dans quelques pays, comme au Chili, 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. La Suisse compte par exemple parmi les pays qui ont déclaré le taux de scolarisation le moins élevé en 2005 et en 2016 (voir le graphique B2.3).

Taux de scolarisation dans les structures d'EAJE, selon les entités infranationales

L'âge de 3 ans est le début de l'accès universel aux structures d'EAJE dans de nombreux pays, mais de fortes différences d'accès à l'enseignement préprimaire à cet âge continuent de s'observer entre les régions dans de nombreux pays. C'est le cas par exemple en Autriche, où jusqu'à 90 % des enfants de 3 ans sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire dans le Burgenland et en Basse-Autriche, contre 54 % seulement en Styrie (Steiermark) (OCDE et NCES, 2018[9]). La différence de taux de scolarisation à l'âge de 3 ans entre les régions représente 20 points de pourcentage ou plus en Espagne, aux États-Unis, en Fédération de Russie et en Pologne. Elle montre à quel point il est important de garantir l'accès à l'EAJE sur un pied d'égalité en milieu urbain et en milieu rural.

À l'âge de 4 ans, la scolarisation est généralisée ou quasi généralisée dans la plupart des pays. Toutefois, des différences s'observent entre les entités infranationales dans les 14 pays dont les données infranationales sont disponibles (voir la section « Source »). Dans l'enseignement préprimaire ou primaire, le taux de scolarisation à l'âge de 4 ans varie de plus de 10 points de pourcentage entre les régions où il est respectivement le plus et le moins élevé en Autriche, en Corée, en Espagne, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Finlande, en Italie, en Pologne et en Turquie.

Taux de scolarisation dans les structures d'EAJE, selon le type de structures

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, certains parents risquent d'inscrire leur enfant dans des établissements privés (Shin, 2009[10]).

Dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés est nettement plus élevé dans l'EAJE que dans l'enseignement primaire et secondaire. Les établissements privés se répartissent entre deux catégories différentes : les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés indépendants. 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.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les établissements privés accueillent la moitié environ de l'effectif des programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). Cette moyenne occulte toutefois de grandes différences entre les pays. Les établissements privés accueillent au plus 20 % de l'effectif des programmes de développement éducatif de la petite enfance au Danemark, en Fédération de Russie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Lituanie, en Slovénie et en Suède, mais la totalité ou la quasi-totalité de cet effectif en Belgique, en Corée, en Indonésie, en Israël, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le tableau B2.2).

Encadré B2.1. Encourager la fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants pour favoriser l'intégration des jeunes enfants issus de l'immigration

Les populations des pays de l'OCDE deviennent de plus en plus hétérogènes en raison des migrations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'effectif né à l'étranger est passé de 6 % à plus de 9 % dans la population au cours des deux dernières décennies. La plus grande diversité résultant de l'accroissement de la mobilité impose des efforts particuliers en matière d'intégration, surtout aux premiers stades de l'éducation (OCDE, 2016[11]).

L'intégration des jeunes enfants issus de l'immigration dans leur nouvelle communauté est d'une importance capitale à long terme. Les systèmes d'éducation peuvent y contribuer en encourageant leur inscription dans des structures d'EAJE. Dans la plupart des pays toutefois, les jeunes enfants issus de l'immigration sont nettement moins nombreux à les fréquenter que les autres enfants (OCDE, 2017[4]; Magnuson et Waldfogel, 2006[12]).

...

Selon la moyenne calculée sur la base des résultats de l'édition de 2015 du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les élèves issus de l'immigration qui ont dit avoir fréquenté une structure d'EAJE (niveau 0 de la CITE) pendant au moins un an ont obtenu aux épreuves de sciences 36 points de plus (soit l'équivalent d'une année d'études environ) que ceux qui en ont fréquenté une pendant moins d'un an. La différence reste significative et atteint 25 points de pourcentage après contrôle du milieu socio-économique des élèves (OCDE, 2017[4]).

L'EAJE a été développé dans les pays à plusieurs fins, par exemple proposer des solutions de garde d'enfants dans les régions retirées, garantir l'équité pour les enfants défavorisés sur le plan économique, favoriser l'intégration des immigrants ou soutenir les cultures indigènes. Plusieurs pays (le Danemark, la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède) ont adopté une politique visant à améliorer l'accès des enfants issus de l'immigration et de ceux appartenant à des minorités ethniques aux services d'accueil des jeunes enfants. Ces politiques visent à exposer les enfants et leur famille à la langue et aux traditions de leur pays d'accueil et à offrir aux parents la possibilité de nouer des liens sociaux et de se constituer un réseau.

Des pays ayant une population indigène (l'Australie, le Canada, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande) ont également pris des mesures pour préserver les langues et les cultures traditionnelles et aider les familles à trouver leur place dans la société. En dépit de ces avancées, de nombreux pays ont encore du mal à évaluer les attentes dans le domaine de la petite enfance des familles diverses sur les plans ethnique, culturel et linguistique et par conséquent à répondre aux besoins en personnel et en services d'EAJE (OCDE, 2017[4]).

La qualité des services d'EAJE est cruciale pour garantir que l'EAJE bénéficie à ceux qui en ont le plus besoin. Concernant cette question clé, la synthèse de l'examen de la littérature et des métaconclusions proposée dans le rapport *Engaging Young Children* (OCDE, 2018[13]) montre que les interactions entre le personnel et les enfants sont de moins bonne qualité dans les structures accueillant proportionnellement davantage d'enfants bilingues ou issus de l'immigration. De même, il a été démontré que ces structures accueillant proportionnellement davantage d'enfants bilingues ou issus de l'immigration avaient un impact sur le développement des enfants : les enfants défavorisés qui fréquentent un établissement d'enseignement préprimaire où le pourcentage d'autres enfants aussi défavorisés est plus élevé sont moins performants en littératie et accusent de moins bonnes compétences linguistiques.

La qualité inférieure des structures accueillant un pourcentage élevé d'enfants bilingues ou issus de l'immigration peut refléter les obstacles à l'accès de ces structures que rencontrent les familles multilingues, défavorisées ou issues de minorités ethniques (Eurydice, 2009[14]) et le risque accru auquel elles sont exposées (Stewart et Waldfogel, 2017[15]). Une autre explication a été avancée, en l'espèce que s'occuper d'enfants défavorisés présente plus de difficultés et que des ressources supplémentaires sont requises pour surmonter ces difficultés et améliorer la qualité des services (Pianta et al., 2005[16]; OCDE, 2018[13]).

Les établissements privés accueillent généralement plus d'enfants âgés de moins de 3 ans que d'enfants plus âgés. Deux tiers environ de l'effectif de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) fréquentent un établissement privé dans les pays de l'OCDE et jusqu'à environ trois quarts de l'effectif en font de même dans les 22 pays membres de l'UE à l'étude, fruit de la politique visant à promouvoir l'essor de l'offre publique d'EAJE adoptée dans la plupart des pays européens au cours des deux dernières décennies. Dans quelques pays toutefois, les services d'EAJE restent essentiellement fournis et financés par le secteur privé : plus de 70 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire fréquente un établissement privé indépendant en Inde, en Irlande et au Japon (voir le tableau B2.2).

Encadré B2.2. **Combien d'heures par an en moyenne les enfants fréquentent-ils l'enseignement préprimaire ?**

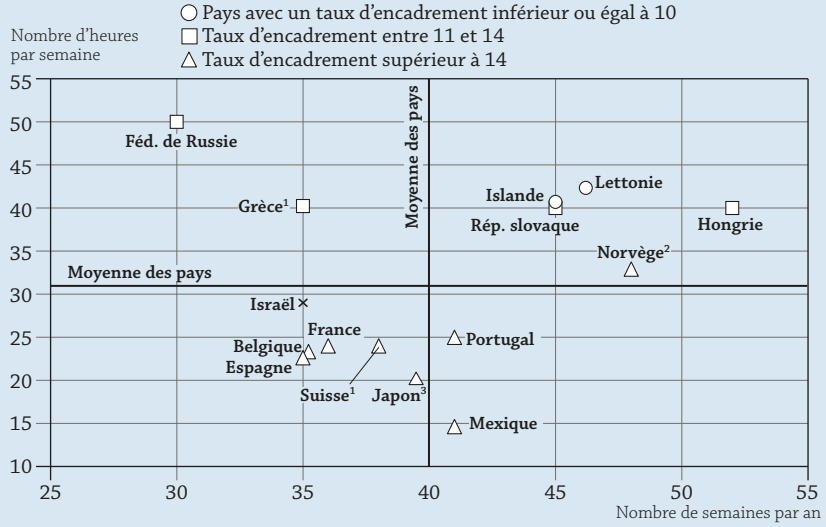
Sous l'angle du développement de l'enfant, on ne dispose guère d'éléments sur le nombre d'heures optimal de fréquentation d'une structure d'EAJE. Les études sur les vertus de la fréquentation à temps plein par comparaison avec la fréquentation à temps partiel sont moins probantes que celles sur les vertus d'une fréquentation de plus longue durée. Toutefois, sous l'angle du travail, il est crucial que les horaires d'ouverture des structures d'EAJE permettent aux parents de jeunes enfants de travailler à temps plein (OCDE, 2017[4]).

Les taux de fréquentation par âge sont un indicateur du nombre d'années pendant lequel les enfants fréquentent une structure d'EAJE, mais en aucun cas de l'intensité de leur scolarisation dans l'enseignement préprimaire (le fait que les enfants soient scolarisés toute la journée ou quelques heures seulement par jour). En moyenne, les enfants sont scolarisés à raison de 31 heures par semaine et de 40 semaines par an dans l'enseignement préprimaire. Cette moyenne occulte toutefois de grandes différences entre les pays et exclut les activités extrascolaires. Les enfants sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire à raison de 15 heures par semaine au Mexique, mais de 50 heures par semaine en Fédération de Russie. Les établissements d'enseignement préprimaire sont généralement ouverts 30 semaines par an en Fédération de Russie, mais 52 semaines par an en Hongrie.

À côté d'autres facteurs tels que le salaire des enseignants, l'offre de services d'EAJE ou les taux d'encadrement, le nombre d'heures pendant lequel les enfants sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire influe grandement sur le budget que les pouvoirs publics doivent investir dans ce niveau d'enseignement. En effet, accroître le nombre d'heures de scolarisation ou le taux d'encadrement implique de recruter du personnel supplémentaire et, donc, de revoir le budget public à la hausse. Le graphique B2.a montre qu'à l'exception de la Norvège, les pays où les établissements d'enseignement préprimaire sont ouverts le plus longtemps par semaine et par an comptent aussi parmi ceux où les taux d'encadrement sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. Parmi ces pays, la part du PIB consacrée à l'enseignement préprimaire est moins élevée que la moyenne de l'OCDE en Hongrie, en Islande et en Lettonie, mais elle est du même ordre que la moyenne en République slovaque (voir le tableau B2.3a).

Pour mieux comprendre l'offre de services d'EAJE, il faut toutefois analyser ensemble les taux de scolarisation et l'intensité de la scolarisation. Dans des pays tels que la Belgique, l'Espagne et la France, le nombre d'heures et de semaines d'ouverture est relativement peu élevé et les taux d'encadrement sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (14 enfants par enseignant), mais les établissements sont accessibles à tous les enfants âgés de 3 à 5 ans (voir le tableau B2.1b). En République slovaque par contre, les établissements d'enseignement préprimaire sont ouverts plus de 40 heures par semaine, mais les taux de scolarisation sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, puisque 73 % des enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentent un établissement d'enseignement préprimaire (voir le tableau B2.1a).

Graphique B2.a. Nombre d'heures par semaine et de semaines par an pendant lesquelles les enfants sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire (CITE 02) (2016)



Remarque : Les trois symboles correspondent au taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves par enseignant) dans l'enseignement préprimaire. Les données sur le taux d'encadrement sont manquantes pour Israël.

1. Année de référence pour le taux d'encadrement: 2014 pour la Suisse et 2015 pour la Grèce.
2. Moyenne du nombre d'heures de participation des enfants scolarisés dans des programmes de CITE 02.
3. La moyenne du nombre d'heures et de semaines au niveau de la CITE 02 peut ne pas concorder avec la situation réelle, ces données étant fondées sur une réglementation définie par les Standards nationaux des programmes pour la petite enfance.

Source : OCDE (2018) et enquête ad-hoc du réseau INES. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803311

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

La pérennité des soutiens financiers publics 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 pour stimuler le développement cognitif, social et affectif des enfants. L'investissement dans des structures d'EAJE 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 scolarisation des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2017[4]).

Dépenses par enfant

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant au titre des établissements publics et privés s'élèvent en moyenne à 8 528 USD dans les pays de l'OCDE ; elles ne représentent pas plus de 5 000 USD au Brésil, en Colombie et en République tchèque, mais passent la barre des 13 000 USD en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède. Les dépenses annuelles par enfant au titre du développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) s'élèvent en moyenne à 12 433 USD ; elles sont nettement plus élevées que celles au titre de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans 12 des 14 pays de l'OCDE dont les données des deux sous-niveaux sont disponibles. Le taux d'encadrement supérieur dans le développement éducatif de la petite enfance compte parmi les principaux facteurs qui expliquent cette différence (voir les tableaux B2.3a et B2.2). 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).

Financement public et privé de l'EAJE

La source du financement des structures d'EAJE varie entre les pays. Dans certains pays, les pouvoirs publics donnent accès à l'EAJE à tous les enfants à partir d'un certain âge. Dans d'autres pays, les services d'EAJE sont essentiellement fournis par le secteur privé ou sont fournis par le secteur public et le secteur privé (voir le tableau B2.3b, disponible en ligne). De nombreux gouvernements délèguent aux autorités locales la responsabilité du financement public des services d'EAJE. En règle générale, le financement public est plus décentralisé dans l'EAJE qu'à tout autre niveau d'enseignement (OCDE, 2018[17]).

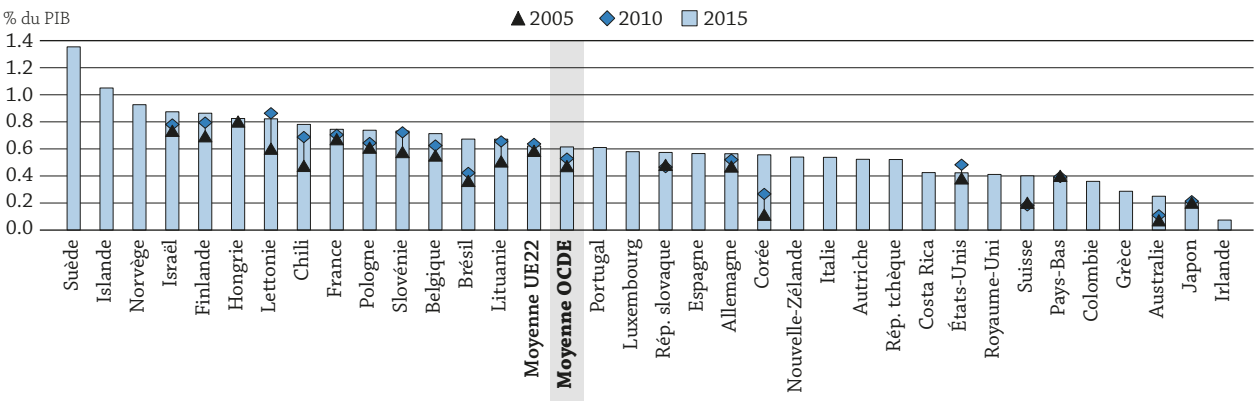
Dans l'ensemble, le budget public de l'EAJE est considérable et en hausse dans les pays de l'OCDE, bien que des différences s'observent entre l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) et le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques représentent une part du budget total égale à 72 % dans le développement éducatif de la petite enfance et à 83 % dans l'enseignement préprimaire. Les dépenses publiques au titre de l'enseignement préprimaire ont également augmenté entre 2005 et 2015, de 4 points de pourcentage en moyenne dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles et de plus de 10 points de pourcentage en Allemagne, au Chili, en Corée et en Israël (voir le tableau B2.3b disponible en ligne). Le Japon, le Royaume-Uni et la Turquie sont les seuls pays où les dépenses privées représentent plus de 40 % du budget total de l'enseignement préprimaire selon les chiffres de 2015. En Turquie, la majeure partie des dépenses privées sont à charge des ménages mais les familles ont accès à un système de subventions publiques très développé. Au Japon, le coût élevé est réparti entre les ménages, les fondations et les entreprises tandis qu'au Royaume-Uni, une grande partie des dépenses privées sont supportées par les ménages (voir le tableau B2.3b, disponible en ligne).

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 0.8 % du PIB dans les pays de l'OCDE, dont trois quarts au titre des établissements d'enseignement préprimaire (voir le graphique B2.4). L'Australie, la Grèce, l'Irlande et le Japon consacrent au plus 0.3 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire, alors que des pays tels que l'Islande et la Suède y consacrent plus de 1 % de leur PIB (voir le tableau B2.3a). Ces différences s'expliquent dans une grande mesure par les taux de scolarisation, l'intensité de la scolarisation, les coûts et les droits légaux, et l'âge de début de l'enseignement primaire, qui varient entre les pays. Les dépenses relatives des pays au titre de l'EAJE dépendent aussi de la durée de l'enseignement préprimaire. Ainsi, le fait que l'enseignement préprimaire dure moins longtemps puisque l'enseignement primaire commence plus tôt dans des pays tels que l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le 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 quatre pays. Le tableau B2.4 résume la durée théorique de l'EAJE dans les pays, et la Base de données de l'OCDE sur la famille donne des informations supplémentaires (OCDE, 2018[7]).

Graphique B2.4. Dépenses au titre de l'enseignement préprimaire (CITE 02) en pourcentage du PIB (2005, 2010 et 2015)

Établissements publics et privés



Remarque : La comparaison entre les dépenses relatives des pays au titre de l'EAJE dépend également de la durée de l'enseignement préprimaire. Par exemple, une durée d'enseignement préprimaire plus courte peut provenir d'une transition plus précoce vers l'enseignement primaire, et expliquer ainsi pourquoi les dépenses de certains pays au titre de l'EAJE en pourcentage du PIB sont situées sous la moyenne de l'OCDE (voir les données sur la durée de l'enseignement préprimaire dans le tableau B2.4, disponible en ligne).

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses en pourcentage du PIB en 2015.

Source : OCDE (2018), tableau B2.3a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803273

Investir dans des services d'EAJE de grande qualité est payant pour l'apprentissage et le développement des enfants à court et long terme. De nombreux pays de l'OCDE ont accru le budget de l'EAJE en particulier pour accroître l'accès aux services d'EAJE ou pour augmenter le nombre hebdomadaire d'heures couvert par le droit légal à une place dans une structure d'EAJE (voir l'encadré B2.2). Cette orientation a été favorisée par l'élan supplémentaire insufflé par la réalisation des objectifs de 2010 fixés par l'UE en 2002 lors de la réunion de Barcelone. Dans les 18 pays dont les données sont disponibles, l'augmentation des taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire entre 2005 et 2015 suit l'augmentation de l'investissement financier. Dans tous ces pays, les dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB, de sorte qu'elles ont progressé en moyenne de 0.1 point de pourcentage en pourcentage du PIB dans les pays de l'OCDE. Elles ont augmenté d'au moins 0.3 point de pourcentage au Brésil (de 0.4 % à 0.7 %), au Chili (de 0.5 % à 0.8 %) et en Corée (de 0.1 % à 0.6 %) (voir le graphique B2.4).

Variation du taux d'encadrement dans les pays de l'OCDE

Des recherches montrent que des professionnels plus qualifiés sont à même d'adopter une pédagogie efficace dans des environnements riches et stimulants et que la qualité des interactions entre le personnel et les enfants sont à la clé d'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, 2018[13]).

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 les leviers les plus couramment 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. Ce ratio varie toutefois fortement entre les pays de l'OCDE. Abstraction faite des auxiliaires d'éducation, on compte plus de 20 enfants par enseignant en Afrique du Sud, au Brésil, au Chili, en Colombie, en France et au Mexique, mais moins de 10 enfants par enseignant en Islande et en Slovénie.

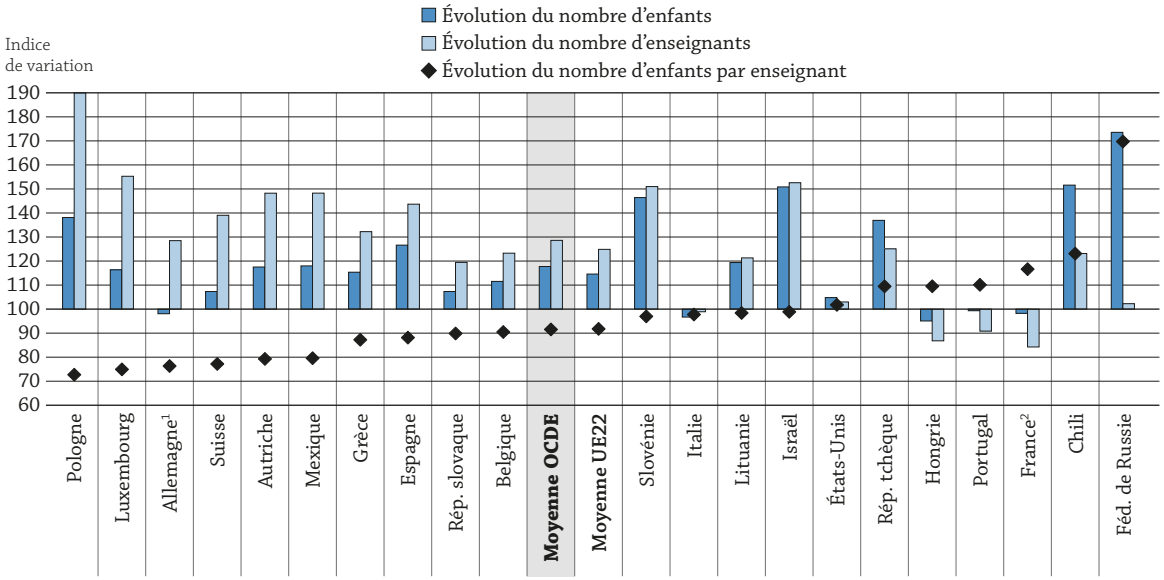
Dans l'enseignement préprimaire, certains pays recourent aussi massivement aux auxiliaires d'éducation qui aident les enseignants dans leurs tâches quotidiennes et s'occupent des enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation. Dans 11 des 22 pays dont les données sont disponibles, le nombre d'enfants est moins élevé par membre du personnel que par enseignant. Parmi ces pays, le nombre d'enfants n'est nettement moins élevé par membre du personnel que par enseignant (d'au moins trois enfants) qu'en Autriche, au Brésil, au Chili, en France, en Lituanie et en Norvège (voir le tableau B2.2).

Le nombre d'enfants par membre du personnel a plus d'importance pour les interactions avec les enfants de moins de 3 ans que pour celles avec les enfants de 3 à 5 ans (OCDE, 2018[13]). Dans la plupart des pays, les taux d'encadrement sont plus élevés dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire. En moyenne, dans les 11 pays de l'OCDE dont les données des deux sous-niveaux de l'éducation de la petite enfance sont disponibles, on compte 14 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire, contre 8 enfants seulement par enseignant dans le développement éducatif de la petite enfance (voir le tableau B2.2).

Ces dix dernières années, de nombreux pays ont adopté des politiques visant à accroître les taux de scolarisation et les taux d'encadrement dans les structures d'EAJE. Par voie de conséquence, le nombre d'enfants par enseignant a diminué entre 2005 et 2016 dans deux tiers des 20 pays de l'OCDE dont les données de l'enseignement préprimaire sont disponibles. En moyenne, le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire a augmenté de 18 % entre 2005 et 2016, une période pendant laquelle le nombre d'enseignants a augmenté de 29 %. Certains pays font toutefois figure d'exception. Au Chili, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en France, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque, le nombre d'enfants par enseignant est plus élevé en 2016 qu'il y a 10 ans (voir le tableau B2.2 et le graphique B2.5).

Graphique B2.5. Évolution du nombre d'enfants scolarisés, du nombre d'enseignants et du nombre d'enfants par enseignant dans l'enseignement (2005-16)

Indice de variation entre 2005 et 2016 (2005 = 100), selon le nombre d'enfants



1. Année de référence: 2006, et non 2005.

2. À l'exclusion des établissements privés indépendants.

Les pays sont classés par ordre croissant de l'évolution du nombre d'enfants par enseignant au niveau préprimaire (CITE 02), entre 2005 et 2016.

Source : OCDE (2018), tableau B2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803292

Définitions

Services et structures d'EAJE : les types de services et de structures d'EAJE à la disposition des enfants et des parents sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (voir OCDE, 2017[4] et le tableau B2.4) :

- **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, souvent appelées « écoles maternelles » ou établissements d'enseignement « préscolaire » ou « préprimaire », proposent une démarche holistique d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).
- **Garde familiale de jour :** 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 de jour 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 graphique B2.1 et le tableau B2.4 font 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 0 de la CITE** regroupe les programmes d'éducation de la petite enfance qui comportent une composante éducative intentionnelle. Pour se classer au niveau 0 de la CITE, les programmes doivent :

- Avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ;
- Être institutionnalisés (et organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants) ;
- Respecter les normes minimales d'intensité et de durée (en l'espèce une intensité minimale de 2 heures par jour et une durée minimale de 100 jours par an) ;
- S'inscrire dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (programme, directives, normes ou instructions) ;
- Être dispensés par du personnel formé ou certifié (qualifications pédagogiques exigées du personnel enseignant, par exemple).

Le niveau 0 de la CITE se divise en deux sous-catégories selon l'âge ciblé et le degré de complexité des cours :

- 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 possibilités d'apprentissage pour favoriser les interactions sociales entre pairs, développer les aptitudes, accroître l'autonomie et préparer à l'enseignement primaire.

Les **terciles de revenu disponible équivalent** renvoient au pouvoir d'achat (revenu après impôt et transfert) des ménages dans lesquels les enfants vivent, mis à l'échelle par la racine carrée pour rendre compte de l'effet de la taille de la famille sur le niveau de vie des ménages. Ils sont calculés sur la base de la répartition des enfants âgés de 0 à 12 ans entre les catégories de revenu disponible équivalent.

Le **niveau de formation de la mère** est une variable qui indique si les mères des enfants sont ou non diplômées de l'enseignement tertiaire (le plus haut niveau d'enseignement dont les mères sont diplômées est égal au niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE).

Voir la définition des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement, des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB et des taux d'encadrement dans les indicateurs C1, C2 et D2.

Méthodologie

Les concepts utilisés pour définir la scolarisation 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 scolarisation 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 2018* (OCDE, à paraître[18]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2017 (pour des détails, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données infranationales de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans 14 pays : l'Allemagne, l'Autriche, la Colombie, la Corée, l'Espagne, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, l'Irlande, l'Italie, la Pologne, la Slovénie, la Suède et la Turquie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales ou ont été calculées par Eurostat sur la base des données de la Nomenclature des unités territoriales statistiques de niveau 2 (NUTS 2), sauf au Royaume-Uni (NUTS 1).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

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]

Eurydice, E. (2009), *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture Executive Agency, http://dx.doi.org/10.2797/18055. [14]

Magnuson, K. et J. Waldfogel (2006), « Preschool and school readiness of children of immigrants », *Social Science Quarterly*, vol. 87/5, pp. 1241-1262, http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x. [12]

OCDE (2018), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, www.oecd.org/els/family/database.htm. [7]

OCDE (2018), *Base de données de l'OCDE sur l'éducation*, www.oecd.org/education/database.htm. [17]

OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en. [13]

OCDE (2018), « How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 59, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/232211ca-en. [1]

OCDE (2017), *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. [4]

OCDE (2016), *Perspectives des migrations internationales 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-fr. [11]

OCDE (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, Éditions OCDE, www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf. [3]

OCDE (2016), *Who Uses Childcare? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) among Very Young Children*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/els/family/Who_uses_childcare-Backgrounder_inequalities_formal_ECEC.pdf. [8]

OCDE (2011), *Comment va la vie? Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264121195-fr. [2]

OCDE (à paraître), *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. [18]

OCDE, Eurostat et 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. [6]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [9]

Pianta, R. et al. (2005), « Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? », *Applied Developmental Science*, vol. 9/3, pp. 144-159, http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2. [16]

Shin, E. (2009), *A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model*, Korean Educational Development Institute. [10]

Stewart, K. et J. Waldfogel (2017), *Closing Gaps Early: The Role of Early Years Policy in Promoting Social Mobility in England*, The Sutton Trust, Londres. [15]

Tableaux de l'indicateur B2

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803121

	Tableau B2.1a	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2016)
	Tableau B2.1b	Évolution des taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2010, 2015 et 2016)
WEB	Tableau B2.1c	Taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0), selon le statut socio-économique (2016)
	Tableau B2.2	Taux de scolarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) selon le type d'établissement, et taux d'encadrement (2016)
	Tableau B2.3a	Dépenses au titre des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et évolution des dépenses au titre de l'enseignement préprimaire en pourcentage du PIB (2005, 2010, 2014 et 2015)
WEB	Tableau B2.3b	Part relative du financement public et privé dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) (2005 à 2015)
WEB	Tableau B2.4	Services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en place dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires (2017)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

B2

Tableau B2.1a. Taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2016)

		Avant l'âge de 2 ans			2 ans			Avant l'âge de 3 ans			3 ans			4 ans			5 ans			6 ans		
		Services d'EAJE (CITE 0)	Autres services agréés d'EAJE	Total	Services d'EAJE (CITE 0)	Autres services agréés d'EAJE	Total	Services d'EAJE (CITE 0)	Autres services agréés d'EAJE	Total	Services d'EAJE (CITE 0)	Autres services agréés d'EAJE	Total	Services d'EAJE (CITE 0)	Primaire (CITE 1)	Total	Préprimaire (CITE 02)	Primaire (CITE 1)	Total	Préprimaire (CITE 02)	Primaire (CITE 1)	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	Australie	29	1	30	57	1	58	38	1	39	63	1	64	89	2	91	20	80	100	2	99	100
	Autriche	7	x(8)	x(9)	41	x(8)	41	18	2	20	76	m	76	92	0	92	97	0	97	41	57	98
	Belgique	x(7)	x(8)	x(9)	53	x(8)	53	45	14	60	99	0	99	99	0	99	98	1	99	4	95	98
	Canada	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	95	0	95	0	100	100
	Chili	13	a	13	33	a	33	20	a	20	56	a	56	86	0	86	95	0	95	16	81	97
	République tchèque	0	x(8)	x(9)	16	x(8)	16	5	2	7	78	m	78	91	0	91	91	0	91	46	48	94
	Danemark	41	x(8)	41	90	x(8)	90	57	5	62	97	m	97	98	0	98	95	2	98	7	92	99
	Estonie	6	1	7	64	7	71	25	3	28	87	3	90	92	0	92	93	0	93	92	1	93
	Finlande	16	m	16	58	m	58	30	m	30	73	m	73	79	0	79	84	0	84	98	0	98
	France[1]	0	x(8)	x(9)	12	x(8)	x(9)	4	32	36	99	m	99	100	0	100	100	1	100	1	99	100
	Allemagne	24	a	24	65	a	65	37	a	37	92	a	92	96	0	96	97	0	97	35	63	98
	Grèce[1]	2	m	m	11	m	m	5	m	m	27	m	27	65	0	65	94	0	94	3	93	96
	Hongrie	1	4	4	14	28	42	5	12	17	85	13	98	95	0	95	96	0	96	60	30	91
	Islande	24	17	41	95	0	95	48	12	60	97	0	97	98	0	98	96	2	98	0	99	99
	Irlande	a	x(8)	x(9)	a	x(8)	x(9)	a	17	17	49	m	49	59	31	90	0	92	92	0	97	97
	Israël	48	a	48	73	a	73	56	a	56	100	a	100	98	0	98	96	0	97	14	83	97
	Italie	m	m	m	16	m	m	5	m	m	92	0	92	96	0	96	88	8	96	1	96	97
	Japon	0	m	m	1	m	m	0	m	m	84	0	84	95	0	95	96	0	96	0	100	100
	Corée	36	a	36	87	a	87	53	a	53	97	a	97	93	0	93	90	1	90	0	95	95
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89	m	89	93	0	93	97	0	97	93	4	97
	Luxembourg[2]	0	m	m	4	m	m	1	53	55	67	m	67	93	0	93	91	5	95	5	93	99
	Mexique	1	a	1	5	a	5	2	a	2	45	a	45	91	0	91	76	24	100	1	99	100
	Pays-Bas	a	x(8)	x(9)	a	x(8)	x(9)	a	56	56	86	2	88	96	0	96	99	0	99	0	100	100
	Nouvelle-Zélande	31	m	31	66	m	66	43	m	43	89	m	89	93	0	93	3	95	98	0	99	99
	Norvège	37	0	37	92	0	92	55	0	55	96	0	96	97	0	97	97	0	97	1	99	100
	Pologne	0	x(8)	x(9)	9	x(8)	x(9)	3	9	12	71	m	71	86	0	86	98	0	98	21	74	95
	Portugal	28	1	29	49	1	50	35	1	36	83	0	83	90	0	90	95	0	95	8	89	97
	République slovaque	0	x(8)	x(9)	16	x(8)	x(9)	5	2	8	67	m	67	71	0	71	82	0	82	39	49	89
	Slovénie	23	m	23	70	m	70	39	m	39	84	m	84	90	0	90	92	0	92	7	90	97
	Espagne	24	m	24	57	m	57	35	m	35	96	m	96	96	0	96	98	0	98	1	97	98
	Suède	24	1	25	88	2	90	45	1	46	92	2	95	94	0	94	95	0	95	97	1	99
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	2	48	0	48	98	1	99	55	45	100
	Turquie	m	m	m	1	a	1	0	a	0	9	a	9	34	0	34	55	15	70	0	94	94
	Royaume-Uni	x(7)	m	m	51	m	m	18	m	m	100	m	100	100	3	100	0	97	97	0	98	98
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	38	m	38	67	0	67	87	4	91	22	81	100
	Moyenne OCDE	16	m	25	45	m	45	25	9	34	75	1	76	87	1	88	82	12	95	22	76	98
	Moyenne UE22	11	m	21	41	m	41	22	11	33	81	1	82	90	2	91	85	9	95	30	67	97
Partenaires	Argentine[3]	2	m	m	10	m	m	5	m	m	40	m	40	85	0	85	99	1	99	1	100	100
	Brésil	13	m	13	39	m	39	22	m	22	62	m	62	90	0	90	90	7	97	10	92	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	50	m	50	47	m	47	49	m	49	49	m	49	44	0	44	56	18	74	7	76	82
	Costa Rica	1	m	m	3	m	m	2	m	m	5	m	5	64	0	64	90	0	91	1	88	89
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	3	m	m	12	m	m	6	m	m	35	m	35	71	0	71	96	3	99	x(21)	x(21)	100
	Lituanie	6	a	6	58	a	58	23	a	23	78	a	78	84	0	84	90	0	90	95	4	99
	Fédération de Russie	4	m	4	48	m	48	18	m	18	79	m	79	84	0	84	91	0	91	81	11	92
	Arabie saoudite	a	m	m	a	m	m	a	m	m	5	m	5	22	0	22	45	5	50	2	96	97
	Afrique du Sud[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5	m	5	8	0	8	17	22	39	22	53	75
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	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'EAJE = services d'EAJE ne relevant pas du niveau 0 de la CITE car ils ne satisfont pas l'ensemble des critères de cette classification. Pour relever de 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. Pour la France, les données de la catégorie « Autres services agréés d'EAJE » sont tirées de l'enquête « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants » menée par la Direction des statistiques du ministère français des Solidarités et de la Santé (DREES). Les chiffres se rapportent au mode de garde principal. Pour la Grèce, les données relatives à l'EAJE incluent uniquement une partie des enfants scolarisés dans les programmes d'éducation de la petite enfance (CITE 01).

2. Année de référence : 2014, et non 2016 pour les enfants de moins de 3 ans scolarisés dans d'« autres services agréés d'EAJE ». Les données sont tirées de la Base de données de l'OCDE sur la famille (www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm).

3. Année de référence : 2015, et non 2016.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE / ISU / Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803140

Tableau B2.1b. Évolution des taux de scolarisation dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2010, 2015 et 2016)

		Taux de scolarisation dans les structures d'EAJE et l'enseignement primaire																Indice de variation entre 2005 et 2016 (2005 = 100) des taux de scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans dans les structures d'EAJE et l'enseignement primaire		
		Avant l'âge de 3 ans				3 ans			4 ans			5 ans			Entre les âges de 3 et 5 ans						
		CITE 0 et autres services agréés d'EAJE				CITE 0 et primaire			CITE 0 et primaire			CITE 0 et primaire			CITE 0 et primaire						
		2005	2010	2015	2016	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2016	Évolution du nombre d'enfants scolarisés	Évolution démographique	Évolution des taux de scolarisation
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20) = (18)/(19)
OCDE	Australie	m	38	39	39	m	73	70	m	51	90	m	99	100	m	74	87	85	m	122	m
	Autriche	m	12	19	20	51	66	75	83	90	93	93	96	97	76	86	90	90	123	103	119
	Belgique	m	m	m	60	100	99	98	100	99	99	100	99	99	100	99	99	99	112	113	99
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95	m	m	m	m	m	113	m
	Chili	m	m	19	20	23	38	56	42	75	87	53	87	94	39	67	79	79	176	87	201
	République tchèque	m	m	4	7	66	60	77	91	86	85	97	93	91	85	79	85	87	129	126	102
	Danemark[1]	m	m	58	62	m	87	97	m	97	98	m	98	99	m	94	98	98	m	93	m
	Estonie	m	23	24	28	m	85	86	m	90	91	m	91	92	m	89	90	91	m	118	m
	Finlande[1]	25	27	28	30	62	67	68	69	73	74	73	77	79	68	73	74	79	125	108	116
	France[1]	9	5	4	4	100	99	99	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	103	103	99
	Allemagne[2]	17	27	37	37	80	90	93	89	96	97	93	97	98	88	94	96	95	101	93	108
	Grèce[1]	m	m	m	m	m	m	26	m	m	66	79	95	94	m	m	64	63	m	97	m
	Hongrie	7	10	16	17	85	84	94	91	93	95	97	96	95	87	87	91	92	100	94	106
	Islande	53	55	60	60	94	95	97	95	97	97	97	96	94	95	96	96	97	110	107	103
	Irlande	m	m	m	17	m	m	38	m	m	89	97	100	96	m	m	74	77	m	134	m
	Israël	m	m	28	56	66	78	100	84	83	98	91	96	97	80	86	99	99	152	122	124
	Italie	m	m	m	m	99	95	92	100	99	96	100	99	97	100	98	95	95	96	102	94
	Japon	16	19	23	m	69	75	80	95	97	94	99	99	97	87	90	90	92	93	89	105
	Corée	m	38	52	53	m	80	92	m	84	91	m	90	93	m	85	92	93	m	82	m
	Lettonie	m	m	m	m	66	73	87	73	82	92	94	93	96	77	82	92	93	119	100	120
	Luxembourg[3]	m	m	m	55	62	73	66	95	97	95	94	93	99	84	87	86	85	114	113	101
	Mexique	2	2	2	2	26	37	46	69	85	89	96	100	100	64	78	82	83	126	97	130
	Pays-Bas	m	m	56	56	82	84	83	98	100	96	100	99	99	93	94	93	95	89	88	101
	Nouvelle-Zélande[1]	m	m	42	43	m	m	89	m	m	94	m	m	97	m	m	94	93	m	110	m
	Norvège	33	53	55	55	83	95	95	89	97	97	91	97	98	88	96	97	97	117	106	110
	Pologne	3	4	9	12	29	46	66	38	59	79	49	76	95	38	60	80	85	235	106	222
	Portugal	21	27	35	36	64	78	82	79	87	91	89	96	97	78	87	90	90	97	84	115
	République slovaque[1]	7	3	5	5	61	60	60	74	73	76	85	82	81	74	72	72	73	109	110	100
	Slovénie[1]	25	34	38	39	67	84	83	76	100	89	84	99	92	75	94	88	89	145	124	117
	Espagne[1]	15	26	34	35	94	96	95	99	97	97	100	99	98	98	97	97	97	111	112	99
	Suède	m	46	46	46	m	95	94	m	98	95	m	99	97	m	97	95	96	m	129	m
	Suisse	m	m	m	m	9	4	3	39	41	47	91	95	98	47	47	49	50	120	112	106
	Turquie	m	m	m	0	2	4	9	5	17	32	32	61	72	13	27	38	37	251	90	279
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	100	m	m	100	100	99	98	m	m	100	100	m	120	m
	États-Unis	m	m	m	m	39	41	43	68	65	66	93	92	91	66	66	67	66	102	103	99
	Moyenne OCDE	18	25	31	33	63	71	75	78	84	88	88	94	95	76	83	86	86	126	106	119
	Moyenne des pays dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	20	25	30	31	61	70	76	76	84	87	86	93	94	75	80	84	85	126	104	122
	Moyenne UE22	14	20	28	31	73	80	80	85	90	91	91	94	95	83	88	89	89	119	108	111
Partenaires	Argentine	m	m	5	m	m	m	40	m	m	85	m	m	99	m	m	m	75	m	m	m
	Brésil[1]	m	m	21	22	m	m	61	m	61	84	m	72	93	m	m	80	80	m	82	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[1]	m	m	29	49	m	m	60	m	m	81	m	m	95	m	m	78	78	m	98	m
	Costa Rica[1]	m	m	2	2	m	m	5	m	m	61	m	m	89	m	m	52	53	m	93	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	3	6	m	m	24	m	m	67	m	m	100	m	m	65	68	m	m	m
	Lituanie	13	16	22	23	53	68	77	58	73	86	65	77	89	59	72	84	84	131	91	144
	Fédération de Russie[1]	21	17	18	18	51	63	76	54	74	88	54	78	87	53	71	83	83	216	136	159
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	1	m	m	10	m	m	37	m	m	16	25	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	5	m	m	8	m	m	39	m	m	17	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	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'EAJE = services d'EAJE ne relevant pas du niveau 0 de la CITE car ils ne satisfont pas l'ensemble des critères de cette classification. Pour relever de 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. Inclut uniquement les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) pour les enfants de moins de 3 ans. Pour la Grèce, les données relatives à l'EAJE incluent uniquement une partie des enfants scolarisés dans les programmes d'éducation de la petite enfance (CITE 01).

2. Année de référence : 2006, et non 2005.

3. Année de référence : 2014, et non 2016 pour les enfants de moins de 3 ans scolarisés dans d'« autres services agréés d'EAJE ». Les données sont tirées de la Base de données de l'OCDE sur la famille (www.oecd.org/fr/els/famille/basededonnees.htm).

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803159

B2

Tableau B2.2. Taux de scolarisation des enfants dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) selon le type d'établissement, et taux d'encadrement (2016)

Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01, préprimaire = CITE 02

		Répartition des enfants scolarisés au niveau CITE 01, selon le type d'établissement				Répartition des enfants scolarisés au niveau CITE 02, selon le type d'établissement				Taux d'encadrement en équivalents temps plein, selon le type de service d'EAJE						Indice de variation entre 2005 et 2016 (2005 = 100) du nombre d'enfants par enseignant dans le préprimaire (CITE 02) (calculs fondés sur le nombre d'individus)		
			Privé				Privé			CITE 01		CITE 02		Total (CITE 0)				
		Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Total	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Total	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Nombre d'enfants par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'enfants par enseignant	Évolution du nombre d'enfants scolarisés	Évolution du nombre d'enseignants	Évolution du nombre d'enfants par enseignant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (15) /(16)
OCDE	Australie	m	m	m	m	16	84	a	84	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	33	x(4)	x(4)	67	71	x(8)	x(8)	29	6	9	9	13	8	12	118	148	79
	Belgique	16	74	11	84	47	53	0	53	m	m	15	15	m	m	112	123	90
	Canada	m	m	m	m	93	x(8)	x(8)	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	68	30	2	32	32	61	7	68	4	11	10	25	10	24	152	123	123
	République tchèque	a	a	a	a	96	4	a	4	a	a	13	13	13	13	137	125	109
	Danemark	85	15	0	15	79	21	0	21	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	x(5)	a	x(7)	x(8)	96	a	4	4	m	x(14)	m	x(14)	m	8	m	m	m
	Finlande	80	20	a	20	88	12	a	12	m	m	m	10	m	m	m	m	m
	France[1]	a	a	a	a	87	13	0	13	a	a	15	23	15	23	98	84	117
	Allemagne[2]	27	x(4)	x(4)	73	35	x(8)	x(8)	65	5	5	9	10	7	8	98	128	76
	Grèce[1]	62	a	38	38	91	a	9	9	m	m	m	m	m	m	115	132	87
	Hongrie	86	8	7	14	90	7	3	10	10	10	12	12	12	12	95	87	110
	Islande	83	17	0	17	85	15	0	15	3	3	5	5	4	4	m	m	m
	Irlande	a	a	a	a	2	0	98	98	a	a	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	a	33	67	100	63	30	7	37	m	m	m	m	m	m	151	153	99
	Italie	a	a	a	a	72	0	28	28	a	a	13	13	13	13	97	99	98
	Japon	a	a	a	a	26	a	74	74	a	a	14	15	14	15	93	m	m
	Corée	9	91	a	91	21	79	a	79	5	5	13	13	9	9	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	93	a	7	7	m	m	m	10	m	10	m	m	m
	Luxembourg	a	a	a	a	89	0	11	11	a	a	11	11	11	11	116	155	75
	Mexique	36	a	64	64	86	a	14	14	5	14	25	25	21	24	118	148	80
	Pays-Bas	a	a	a	a	70	a	30	30	a	a	14	16	14	16	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	1	99	a	99	1	99	a	99	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	48	52	a	52	52	48	a	48	3	9	6	15	5	12	m	m	m
	Pologne	a	a	a	a	78	3	20	22	a	a	m	14	m	14	138	190	73
	Portugal	4	79	18	96	53	31	16	47	m	m	m	17	m	m	100	91	110
	République slovaque	a	a	a	a	94	6	a	6	a	a	12	12	12	12	107	119	90
	Slovénie	94	6	0	6	95	4	0	5	6	6	9	9	8	8	146	151	97
	Espagne	51	15	33	49	68	29	4	32	m	10	m	15	m	13	127	144	88
	Suède	81	19	0	19	83	17	0	17	m	m	m	m	5	13	m	m	m
	Suisse	a	a	a	a	95	1	4	5	a	a	m	m	m	m	107	139	77
	Turquie	a	a	100	100	84	a	16	16	m	m	m	17	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	18	78	4	82	52	43	5	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	a	m	m	59	a	41	41	m	m	11	13	m	m	105	103	102
	Moyenne OCDE	44	m	m	56	67	m	m	33	5	8	12	14	11	13	118	129	92
	Moyenne UE22	53	m	m	47	74	m	m	26	7	8	12	13	11	13	115	127	90
Partenaires	Argentine[3]	44	x(4)	x(4)	56	68	x(8)	x(8)	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	64	a	36	36	76	a	24	24	8	14	18	21	12	18	m	m	m
	Chine	a	a	a	a	46	x(8)	x(8)	54	a	a	m	19	m	19	m	m	m
	Colombie	100	a	a	a	77	a	23	23	m	m	m	33	m	m	m	m	m
	Costa Rica	23	x(4)	x(4)	77	88	x(8)	x(8)	12	8	8	12	12	11	11	m	m	m
	Inde	a	a	a	a	23	5	72	77	a	a	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	0	x(4)	x(4)	100	5	x(8)	x(8)	95	m	32	m	11	m	18	m	m	m
	Lituanie	90	a	10	10	96	a	4	4	7	10	7	10	7	10	119	121	98
	Fédération de Russie	99	a	1	1	99	a	1	1	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)	7	11	174	102	170
	Arabie saoudite	a	a	a	a	56	x(8)	x(8)	44	a	a	m	11	m	11	m	m	m
	Afrique du Sud[3]	m	m	m	m	94	x(8)	x(8)	6	m	m	30	30	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	58	m	m	42	m	m	m	17	m	15	m	m	m

1. Les données des colonnes 11 à 17 représentent uniquement les établissements publics et privés subventionnés par l'État.
2. Année de référence : 2006, et non 2005.
3. Année de référence : 2015, et non 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803178

Tableau B2.3a. Dépenses au titre des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (CITE 0) et évolution des dépenses au titre de l'enseignement préprimaire en pourcentage du PIB (2005, 2010, 2014 et 2015)

Établissements publics et privés

		Dépenses annuelles par enfant, en USD convertis sur la base des PPA (2015)			Dépenses au titre des services d'EAJE en pourcentage du PIB (2015)			Dépenses au titre de l'enseignement préprimaire (CITE 02) en pourcentage du PIB		
		CITE 0			CITE 0					
		Développement éducatif de la petite enfance (CITE 01)	Préprimaire (CITE 02)	Total	Développement éducatif de la petite enfance (CITE 01)	Préprimaire (CITE 02)	Total	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	7 123	7 097	7 112	0.3	0.3	0.6	0.1	0.1	0.2
	Autriche	11 815	9 439	9 824	0.1	0.5	0.7	m	m	0.5
	Belgique[1]	m	7 929	m	0.1	0.7	0.8	0.6	0.6	0.7
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	9 148	5 100	5 910	0.4	0.8	1.1	0.5	0.7	0.9
	République tchèque	a	4 953	4 953	a	0.5	0.5	m	m	0.5
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	x(3)	x(3)	6 514	x(6)	x(6)	1.2	m	m	1.2
	Finlande	19 423	10 654	12 332	0.4	0.9	1.2	0.7	0.8	0.9
	France	a	7 813	7 813	a	0.7	0.7	0.7	0.7	0.8
	Allemagne	14 769	9 827	11 122	0.3	0.6	0.9	0.5	0.5	0.6
	Grèce	m	5 249	m	m	0.3	m	m	m	m
	Hongrie	6 818	6 836	6 835	0.0	0.8	0.9	0.8	m	m
	Islande	17 349	12 339	13 886	0.7	1.1	1.7	m	m	1.1
	Irlande	a	6 106	6 106	a	0.1	0.1	m	m	0.1
	Israël	2 713	5 021	4 185	0.3	0.9	1.1	0.7	0.8	0.8
	Italie	a	6 249	6 249	a	0.5	0.5	m	m	0.5
	Japon	a	7 499	7 499	a	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
	Corée	m	7 814	m	m	0.6	m	0.1	0.3	0.5
	Lettonie	m	5 313	m	m	0.8	m	0.6	0.9	0.9
	Luxembourg	a	20 495	20 495	a	0.6	0.6	m	m	0.6
	Mexique	x(3)	x(3)	2 685	x(6)	x(6)	0.6	m	m	m
	Pays-Bas	a	8 352	8 352	a	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4
	Nouvelle-Zélande	15 506	12 209	13 466	0.4	0.5	1.0	m	m	0.6
	Norvège	24 228	13 457	17 225	0.9	0.9	1.8	m	m	0.9
	Pologne	a	6 222	6 222	a	0.7	0.7	0.6	0.6	0.8
	Portugal	m	7 099	m	m	0.6	m	m	m	0.6
	République slovaque	a	5 811	5 811	a	0.6	0.6	0.5	0.5	0.6
	Slovénie	10 520	7 844	8 610	0.4	0.7	1.1	0.6	0.7	0.8
	Espagne	8 166	6 596	6 977	0.2	0.6	0.8	m	m	0.6
	Suède	16 917	14 212	14 917	0.6	1.4	1.9	m	m	1.4
	Suisse[2]	a	m	m	a	0.4	0.4	0.2	0.2	0.2
	Turquie	x(3)	x(3)	3 591	x(6)	x(6)	0.2	m	m	m
	Royaume-Uni	9 560	8 957	9 048	0.1	0.4	0.5	m	m	0.4
	États-Unis	m	10 830	m	m	0.4	m	0.4	0.5	0.4
	Moyenne OCDE	12 433	8 528	8 759	0.2	0.6	0.8	0.5	0.5	0.6
	Moyenne des pays dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	m	m	m	m	0.6	m	0.5	0.5	0.6
	Moyenne UE22	12 249	8 298	8 952	0.2	0.6	0.8	0.6	0.6	0.7
Partenaires	Argentine[2]	m	m	m	x(6)	x(6)	0.4	m	m	m
	Brésil[2]	m	m	3 846	m	0.7	m	0.4	0.4	0.6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	1 250	m	0.1	0.4	0.5	m	m	0.3
	Costa Rica[2]	m	m	m	0.1	0.4	0.5	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	x(3)	x(3)	170	x(6)	x(6)	0.1	m	m	m
	Lituanie	5 589	5 457	5 479	0.1	0.7	0.8	0.5	0.7	0.6
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	5 062	x(6)	x(6)	1.0	m	m	1.0
	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

1. Sources publiques uniquement pour le niveau CITE 01.

2. Sources publiques uniquement pour les niveaux CITE 01 et CITE 02.

Source : Enquête ad hoc du réseau INES et OCDE / ISU / Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

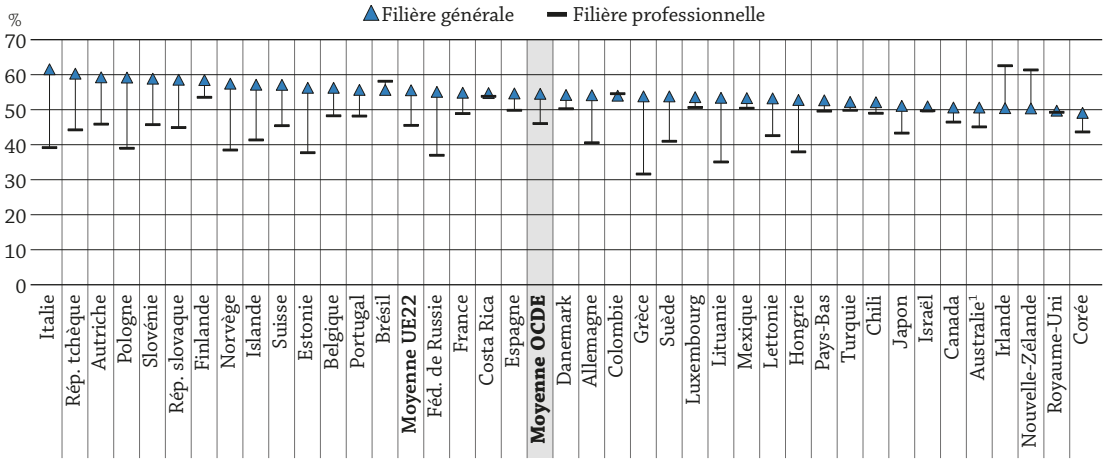
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803197

QUEL EST LE PROFIL DES DIPLÔMÉS DU DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 55 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, mais ne représentent que 46 % en filière professionnelle.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'âge moyen des élèves est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale (tant pour les hommes que pour les femmes).
- On estime sur la base des tendances actuelles qu'en moyenne, 81 % des jeunes d'aujourd'hui réussiront le deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans dans les pays de l'OCDE.

Graphique B3.1. Pourcentage de femmes parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2016)



1. Année de référence 2015.

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 (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803406

Contexte

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est conçu pour enrichir les connaissances et compétences de base des élèves en filière générale ou professionnelle en vue de les préparer à suivre une formation à des niveaux d'enseignement supérieurs ou à entrer dans la vie active et de les amener à devenir des citoyens engagés. Dans de nombreux pays, ce niveau d'enseignement ne relève pas de la scolarité obligatoire et dure entre deux et cinq ans.

L'enjeu crucial est de dispenser un enseignement de bonne qualité, qui réponde aux besoins de la société et de l'économie. Comme l'inégalité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se perpétue vraisemblablement dans l'enseignement tertiaire et sur le marché du travail (voir l'indicateur B7 et le chapitre A), il est aussi important de faire en sorte que la probabilité de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne dépende pas du sexe, du milieu socio-économique ou de caractéristiques démographiques.

Il est devenu de plus en plus important d'obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays : les compétences requises sur le marché du travail sont de plus en plus spécifiques à l'économie de la connaissance et les travailleurs doivent progressivement s'adapter aux incertitudes entourant une économie mondiale qui évolue rapidement. Les taux d'obtention d'un diplôme montrent dans quelle mesure les systèmes d'éducation réussissent à préparer les élèves à satisfaire aux exigences minimales requises sur le marché du travail, mais ils ne permettent pas de mesurer la qualité des résultats de l'éducation.

Autres faits marquants

- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'obtention d'un premier diplôme passe la barre des 75 % dans plus de quatre pays sur cinq, parmi ceux dont les données sont disponibles. Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce taux est inférieur à 15 % dans près de trois pays sur quatre, parmi ceux dont les données sont disponibles.
- Dans les pays dont les données de 2005, de 2010 et de 2016 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme a augmenté de 7 points de pourcentage entre 2005 et 2016 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par contraste, il est resté constant (11 % environ) dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Les élèves sont plus susceptibles de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tant en filière générale qu'en filière professionnelle, si au moins un de leurs deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun des deux ne l'est.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme tous âges confondus estime le pourcentage d'individus d'un âge donné qui seront diplômés dans un pays à un certain moment de leur vie. Ce pourcentage est estimé sur la base du nombre d'individus diplômés en 2016 et de la pyramide des âges dans ce groupe. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base de la population et des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement instauré dans le système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations ou l'allongement ou le raccourcissement de la durée des études. 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.

Si la répartition par âge n'est pas disponible, c'est le taux brut d'obtention d'un diplôme qui est calculé. Le taux brut correspond au nombre total de diplômés divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'être diplômé du niveau d'enseignement considéré, qui est communiqué par les pays concernés.

Dans cet indicateur, l'âge des élèves correspond en règle générale à l'âge qu'ils avaient au début de l'année civile ; des élèves peuvent donc avoir un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme à la fin de l'année scolaire. L'âge de 25 ans est considéré comme l'âge maximal de fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car plus de 95 % des diplômés en 2016 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale avaient moins de 25 ans dans les pays de l'OCDE (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Les individus diplômés de ce niveau d'enseignement après l'âge de 25 ans ont généralement suivi une formation spécifique, dans le cadre d'un programme dit de « seconde chance ». Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, l'âge de 30 ans est considéré comme l'âge maximal d'obtention d'un diplôme.

Cette édition de *Regards sur l'éducation* se concentre en priorité sur les titulaires d'un premier diplôme. Le terme « diplômés » (tous les diplômés, pas uniquement les titulaires d'un premier diplôme) est exclusivement réservé à la répartition des diplômés par domaine d'études (voir la section « Définitions »).

B3

Analyse

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement

Dans de nombreux pays, il existe désormais un vaste éventail de formations en filière professionnelle dans l'enseignement secondaire, mais dans la plupart des pays, la majeure partie des élèves optent pour la filière générale. Les titulaires d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont les élèves diplômés pour la première fois de ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 42 % des titulaires d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont opté pour la filière professionnelle. Le pourcentage de titulaires d'un premier diplôme en filière professionnelle est particulièrement peu élevé au Brésil, au Canada, en Colombie, en Corée, au Costa Rica, en Grèce, en Hongrie, au Japon et en Lituanie (moins de 25 %). Par contraste, il est supérieur à 65 % en Autriche, en République slovaque et en République tchèque.

L'éducation et la formation professionnelles (EFP) représentent une part importante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays de l'OCDE et peuvent jouer un rôle central quand il s'agit de préparer les jeunes à travailler, de développer les compétences des adultes et de répondre aux besoins du marché du travail (voir l'indicateur A1). Dans certains pays toutefois, 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. Un nombre grandissant de pays en viennent cependant à reconnaître qu'une bonne formation initiale en filière professionnelle peut largement améliorer leur compétitivité économique (OCDE, 2015[1]).

En filière professionnelle, les formations peuvent être proposées sous la forme de programmes « emploi-études », où moins de 75 % du cursus est enseigné en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Il s'agit notamment des formations dans lesquelles les périodes d'étude en milieu scolaire et les périodes de formation pratique en entreprise sont soit concomitantes, soit en alternance (formation sous contrat d'apprentissage ou en alternance). Dans des pays tels que l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, la Lettonie et la Suisse, ces systèmes de formation en alternance attirent au moins 30% des élèves du deuxième cycle de l'enseignement supérieur qui suivent un programme « emploi-études » en filière professionnelle (voir l'indicateur B1). La composante de formation en entreprise permet aux élèves 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, souvent dans la définition des cadres des cursus.

De plus, les formations de qualité en filière professionnelle peuvent être efficaces pour développer des compétences chez des individus qui pourraient autrement manquer de qualifications leur permettant de réussir leur entrée sur le marché du travail. Les jeunes adultes diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent des taux d'emploi supérieurs et des taux d'inactivité inférieurs s'ils ont opté pour la filière professionnelle plutôt que pour la filière générale (voir l'indicateur A5). Toutefois, il est important de veiller à ce que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle aient de bonnes perspectives sur le marché du travail, car les formations peuvent être plus coûteuses dans cette filière que dans d'autres (voir l'indicateur C1).

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon le sexe

Le pourcentage de femmes tend à être sensiblement plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 55 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, contre 46 % en filière professionnelle.

Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les femmes représentent au moins la moitié des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ; leur pourcentage va de 49 % en Corée à 60 % en République tchèque et à 62 % en Italie. Par contraste, les femmes sont sous-représentées en filière professionnelle dans plus de trois quarts des pays dont les données sont disponibles.

Le pourcentage de femmes en filière professionnelle varie toutefois sensiblement entre les pays. Il est inférieur à 36 % en Grèce et en Lituanie, mais passe la barre des 60 % en Irlande et en Nouvelle-Zélande. En fait, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande font partie des quatre seuls pays où les femmes sont plus nombreuses en filière professionnelle (dont elles représentent 60 % environ des diplômés) qu'en filière générale (dont elles représentent 50 % environ des diplômés). Dans les deux autres pays, à savoir au Brésil et en Colombie, la différence de pourcentage de femmes entre la filière professionnelle et la filière générale est nettement moindre (inférieure à 3 points de pourcentage).

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, selon le domaine d'études

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 34 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction. Le pourcentage de diplômés est nettement moins élevé dans d'autres domaines : il s'établit à 19 % en commerce, en administration et en droit, à 17 % dans le secteur des services et 12 % dans le secteur de la santé et de la protection sociale. Cette tendance ne s'observe toutefois pas dans tous les pays. La plupart des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont opté pour une formation en commerce, en administration ou en droit au Brésil, en Italie, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suisse, mais pour une formation dans le secteur de la santé ou de la protection sociale au Danemark, en Espagne et aux Pays-Bas, et dans le secteur des services en Nouvelle-Zélande et au Portugal (voir le tableau B3.1).

Le pourcentage de femmes ayant opté pour une formation professionnelle en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est peu élevé : les femmes ne représentent que 12 % des diplômés de ces domaines d'études. Par contraste, les femmes sont surreprésentées dans les formations en rapport avec la santé et la protection sociale, dont elles représentent 77 % des diplômés. En fait, le pourcentage de femmes dans l'effectif de diplômés dans le domaine de la santé et de la protection sociale est partout supérieur à 75 %, sauf en Italie (74 %), en Nouvelle-Zélande (72 %), en Pologne (68 %), en Slovénie (73 %) et en Suède (73 %). Ces formations ne sont pas proposées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, tels que la Colombie, l'Estonie et la Lettonie. Entre ces deux extrêmes, les pourcentages sont plus proches de la parité dans le secteur des services (où les femmes représentent 60 % des diplômés en moyenne) et en commerce, en administration et en droit (où les femmes représentent 66 % des diplômés).

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 hommes et femmes excellent et des professions qui leur conviennent le mieux. Ainsi, le pourcentage peu élevé de femmes en ingénierie, en industries de transformation et en construction pourrait s'expliquer par le fait que, socialement, ces domaines scientifiques sont perçus comme masculins, ce qui pourrait décourager les femmes de s'y aventurer (OCDE, 2015[2]). Sous l'angle de l'équité, il est crucial de garantir qu'hommes et femmes ont autant de possibilités dans leur vie professionnelle et privée ; la scolarisation joue un rôle important à cet égard (OCDE, 2014[3]). Il est communément admis que la diversité sexuelle est extrêmement bénéfique pour la performance et la productivité des équipes dans le monde du travail (Hoogendoorn, Oosterbeek et van Praag, 2013[4]).

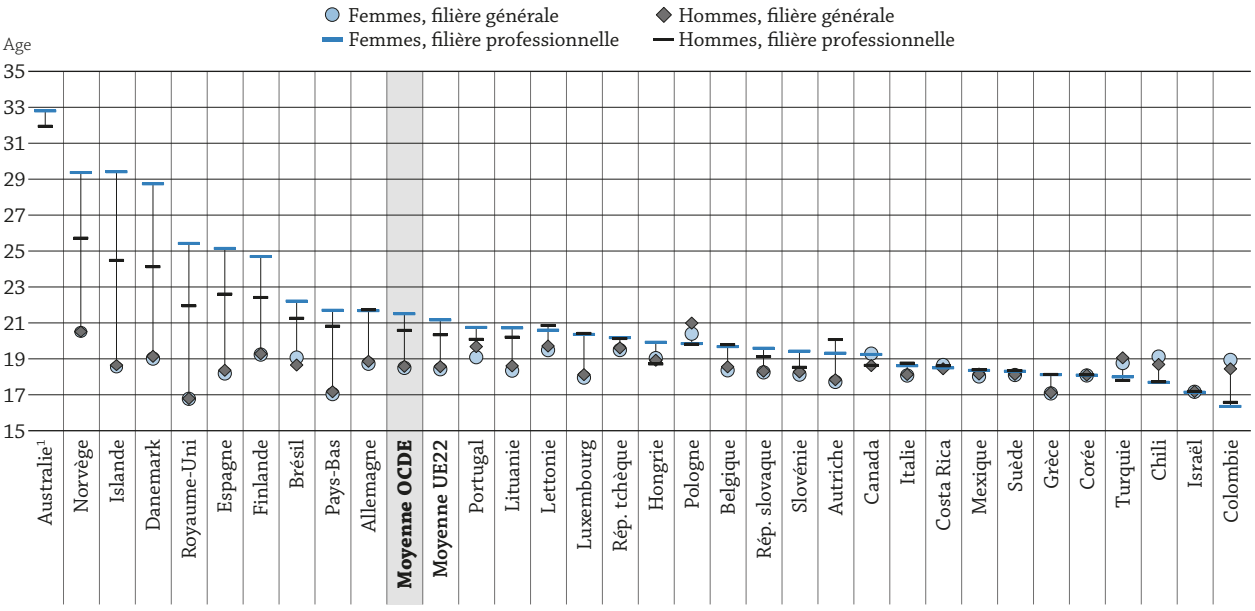
Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon l'âge

Les taux d'obtention d'un diplôme varient en fonction de l'âge des individus. L'âge d'obtention d'un diplôme varie selon les changements instaurés dans le système d'éducation, par exemple s'il devient possible de décrocher un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire plus tard dans la vie ou que la durée des formations est modifiée en filière générale ou professionnelle.

Les diplômés, tant les hommes que les femmes, du deuxième cycle de l'enseignement secondaire tendent à être plus âgés en filière professionnelle qu'en filière générale. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les hommes sont diplômés à 21 ans en filière professionnelle, contre 19 ans en filière générale. De même, les femmes sont en moyenne diplômées à 22 ans en filière professionnelle, contre 18 ans en moyenne en filière générale (voir le graphique B3.2). Toutefois, des écarts s'observent entre les pays. Hommes et femmes sont en moyenne diplômés à un âge nettement plus avancé (quatre ans de plus au moins) en filière professionnelle qu'en filière générale au Danemark, en Espagne, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Par contraste, ils sont diplômés au moins un an plus tard en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili, en Colombie, en Pologne et en Turquie. Hommes et femmes sont diplômés au même âge moyen en filière générale et en filière professionnelle au Canada, en Corée, au Costa Rica, en Israël, au Mexique et en Suède. La variation de l'âge d'obtention d'un diplôme entre les filières peut s'expliquer par les différences relatives à la durée des formations en filière générale et en filière professionnelle. En Norvège, par exemple, les formations en filière professionnelle durent un an de plus qu'en filière générale, ce qui peut expliquer que les élèves inscrits en filière professionnelles soient plus âgés lorsqu'ils obtiennent leur diplôme (voir l'indicateur A2 dans [OCDE, 2014[5]]).

En filière générale, l'âge moyen d'obtention du diplôme est pratiquement le même pour les hommes et les femmes : l'écart entre les deux sexes représente moins d'un an dans tous les pays dont les données sont disponibles. L'âge moyen varie cependant davantage en filière professionnelle. L'âge moyen à l'obtention du diplôme est similaire pour les hommes et les femmes dans la plupart des pays (l'écart moyen est de moins d'un an dans les pays de l'OCDE), mais les femmes sont en moyenne diplômées deux ans environ après les hommes en Finlande, trois ans après eux en Espagne et au Royaume-Uni, quatre ans après eux en Islande et cinq ans après eux au Danemark et en Norvège.

Graphique B3.2. Âge moyen des titulaires d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le sexe (2016)



1. Année de référence 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des femmes titulaires d'un premier diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803425

Taux d'obtention d'un premier diplôme

Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les connaissances et compétences qui s'acquièrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont souvent considérées comme le bagage minimal requis pour réussir à entrer sur le marché du travail ; elles sont indispensables aussi pour poursuivre des études. Ne pas réussir ce niveau d'enseignement dans le délai imparti peut entraîner des coûts importants, tant pour les individus que pour la société (voir les indicateurs A3 et A4).

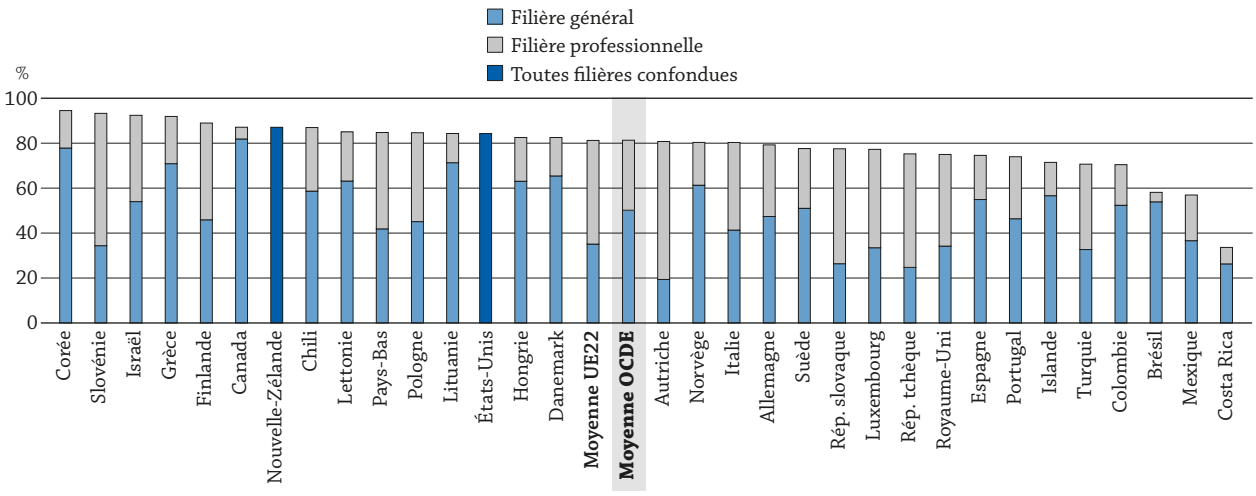
Les taux d'obtention d'un diplôme montrent si les mesures prises par les pouvoirs publics pour accroître le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont efficaces. Les différences marquées de taux d'obtention d'un diplôme entre les pays reflètent la diversité des systèmes d'éducation et des formations proposées ainsi que d'autres facteurs spécifiques à chaque pays, tels que les normes sociales et la performance économique.

Aujourd'hui, on estime qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 87 % des jeunes seront diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie, à moins de 25 ans pour 81 % d'entre eux. Le taux d'obtention d'un premier diplôme (avant l'âge de 25 ans) passe la barre des 80 % dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, mais il varie fortement : il est inférieur à 60 % au Brésil, au Costa Rica et au Mexique, alors qu'il est supérieur à 90 % en Grèce, en Israël et en Slovénie (voir le tableau B3.2).

Dans la majorité des pays, le taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 25 ans est sensiblement plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle. En moyenne, environ 50 % des jeunes adultes devraient être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale avant l'âge de 25 ans, contre 31 % en filière professionnelle. En fait, l'Autriche, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Turquie sont les seuls pays où les taux d'obtention d'un premier diplôme sont plus élevés en filière professionnelle – même si la différence ne représente que 1 point de pourcentage aux Pays-Bas (voir le graphique B3.3).

Le taux d'obtention d'un diplôme plus élevé en filière générale peut s'expliquer par le pourcentage moins important d'élèves inscrits en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur B1), ainsi que par un taux de réussite moins élevé en filière professionnelle (OCDE, 2017[6]) (voir l'encadré B3.1).

Graphique B3.3. Taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire parmi les moins de 25 ans, selon la filière d'enseignement (2016)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire (toutes filières confondues).

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803444

Dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005, 2010 et 2016 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire avant l'âge de 25 ans a augmenté de 9 points de pourcentage entre 2005 et 2016 (alors que le taux d'obtention d'un premier diplôme tous âges confondus a augmenté de 7 points de pourcentage). Cette augmentation a été spectaculaire dans quatre pays, à savoir au Portugal et en Turquie (23 points de pourcentage), en Espagne (22 points de pourcentage) et en Slovénie (21 points de pourcentage). Par contraste, en Grèce et en République slovaque, le taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 25 ans a diminué d'au moins 5 points de pourcentage durant cette période.

Il ne faut toutefois pas déduire des taux d'obtention d'un diplôme que tous les diplômés entameront des études tertiaires ou entreront dans la vie active immédiatement, ni qu'ils possèderont le bon éventail de compétences pour réussir une fois embauchés. En fait, le pourcentage de diplômés qui ne travaillent pas et qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (*neither employed nor in education or training*, NEET) a augmenté dans la moitié environ des pays de l'OCDE (voir l'indicateur A2). Dans ce contexte, il est important de proposer des formations de qualité dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'offrir la bonne combinaison de possibilités d'apprentissage et d'orientations pour que des individus ne se retrouvent pas dans une impasse une fois leur diplôme en poche.

Taux d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire

Proposées sous différentes formes dans des pays de l'OCDE, les formations post-secondaires non tertiaires se situent à la frontière entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire : elles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, mais de l'enseignement post-secondaire dans d'autres. Les formations post-secondaires non tertiaires ne sont pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que celles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais elles enrichissent les connaissances des titulaires d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont peu élevés par comparaison avec ceux qui s'observent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 11 % des jeunes d'aujourd'hui seront diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire durant leur vie. Les seuls pays où le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire passe la barre des 20 % sont l'Allemagne, les États-Unis, la Hongrie, la Lituanie, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque. Dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005, 2010 et 2016 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme (tous âges confondus) est resté constant durant les dix dernières années (de l'ordre de 11 % en moyenne). Ce niveau d'enseignement n'existe pas dans neuf pays, à savoir au Chili, en Corée, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie (voir le tableau B3.2).

B3

Encadré B3.1. Équité du choix de la formation et de la réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

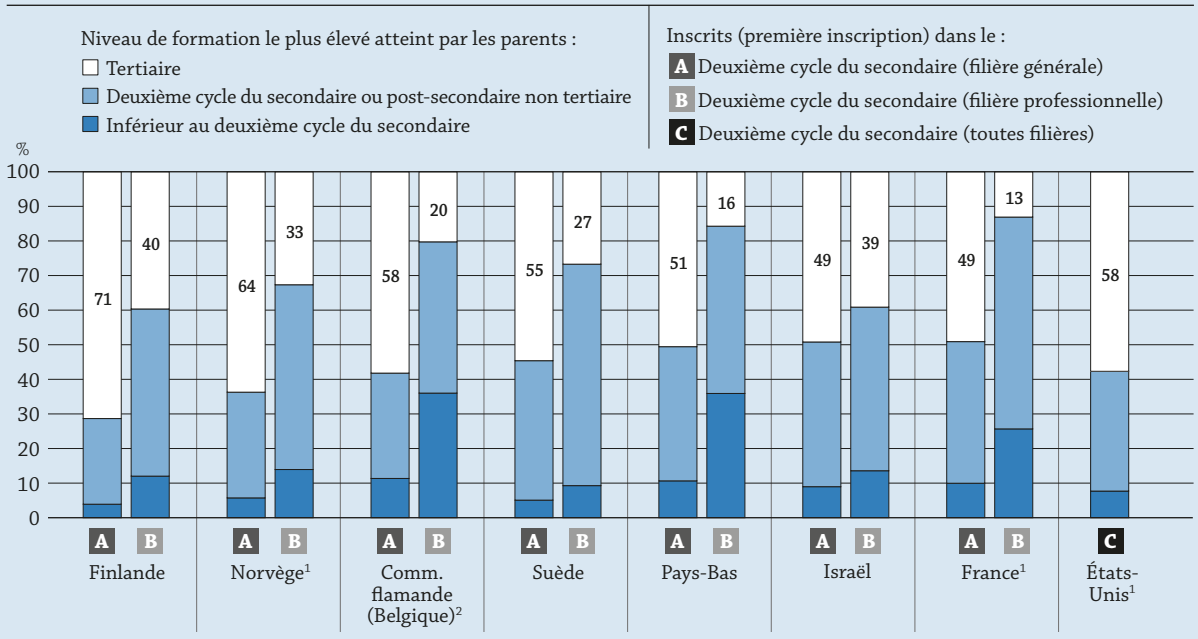
Équité du choix de la formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans les pays de l'OCDE, le développement de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suscite de plus en plus d'intérêt, car c'est un autre moyen qui permet aux jeunes d'acquérir des compétences valorisables sur le marché du travail. Les véritables formations professionnelles ont le mérite de donner aux jeunes non seulement la possibilité d'acquérir des compétences techniques, mais également les outils indispensables dont ils auront besoin pour réussir leur vie professionnelle et changer de voie ou de secteur (OCDE, 2010[7]). Ces formations ne sont pas à considérer comme un pis-aller pour mauvais élèves, mais comme des pôles d'excellence où les élèves peuvent acquérir d'importantes compétences.

Il n'en reste pas moins que la filière professionnelle soulève des questions d'équité, en particulier lorsque l'orientation vers cette filière est essentiellement dictée par le milieu socio-économique des élèves. Le graphique B3.a décrit la composition de l'effectif d'élèves en filière professionnelle et générale en fonction du niveau de formation des parents. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les élèves dont les parents sont moins instruits sont nettement surreprésentés en filière professionnelle.

Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'élèves dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est au moins deux fois plus élevé dans l'effectif de la filière professionnelle que dans l'effectif de la filière générale. L'écart est encore plus grand à l'autre extrémité du spectre, chez les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. En France et aux Pays-Bas par exemple, les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire représentent de l'ordre de 50 % de l'effectif de la filière générale, mais moins de 20 % de l'effectif de la filière professionnelle.

Graphique B3.a. Pourcentage d'inscrits (première inscription) dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le niveau de formation des parents (2015)



1. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

2. Le niveau de formation des parents se réfère à celui de la mère.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits (première inscription) en filière générale du deuxième cycle du secondaire dont l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur les taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire en fonction de différentes variables d'équité. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803463

...

L'importance et l'attrait de la filière professionnelle varient toutefois sensiblement selon les pays. Parmi les pays retenus dans le graphique B3.a, les diplômés en filière professionnelle représentent un tiers environ de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Norvège et en Suède, mais en représentent plus de la moitié en Finlande et aux Pays-Bas (voir le tableau B3.1). Ils sont encore plus nombreux dans d'autres pays de l'OCDE ne figurant pas dans le graphique B3.a faute de données, tels que l'Autriche, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse, où plus de deux tiers des diplômés ont opté pour la filière professionnelle. Ces pays sont aussi ceux où les diplômés de la filière professionnelle s'en sortent bien sur le marché du travail, ce qui donne à penser qu'y choisir la filière professionnelle est plus le fruit d'un choix délibéré que du déterminisme lié au milieu socio-économique. Ces constats engagent à la prudence quand il s'agit de généraliser les résultats présentés ici, en particulier parce qu'ils portent sur un nombre limité de pays.

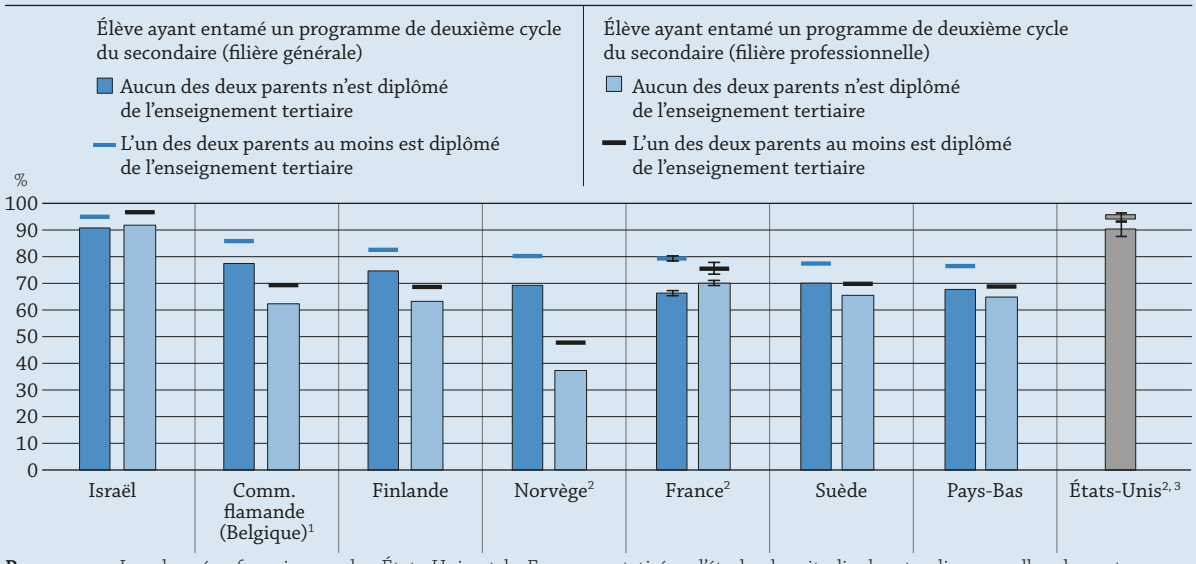
Équité de la réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le milieu socio-économique des élèves influe sur le choix de la filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et peut aussi avoir un impact important sur leurs résultats scolaires. Les graphiques B3.b et B3.c examinent le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en fonction de deux facteurs associés aux groupes défavorisés, à savoir le fait d'être né de parents peu instruits et le fait d'être issu de l'immigration.

Le graphique B3.b indique le pourcentage d'élèves qui réussissent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à la fin de la durée théorique de leur formation. Il montre que tant en filière générale qu'en filière professionnelle, les élèves sont plus susceptibles de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire si au moins un de leurs deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire que si aucun des deux ne l'est.

Graphique B3.b. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le niveau de formation des parents et la filière d'enseignement (2015)

Réussite de tout programme du deuxième cycle du secondaire à la fin de la durée théorique du programme entamé par l'élève



Remarque : Les données fournies par les États-Unis et la France sont tirées d'études longitudinales, tandis que celles des autres pays proviennent de registres. Les barres d'erreur incluses pour les États-Unis et la France correspondent à l'intervalle de confiance de 95 %.

1. Le niveau de formation des parents se réfère à celui de la mère.
2. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
3. Les données des États-Unis combinent les filières générale et professionnelle.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du taux de réussite en filière générale du deuxième cycle du secondaire des élèves dont l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur les taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire en fonction de différentes variables d'équité. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806313

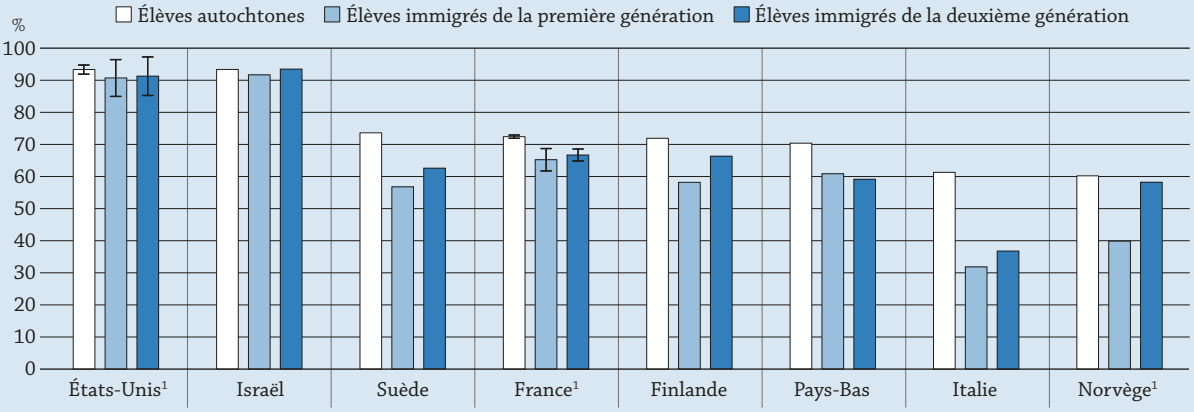
...

Ce constat vaut pour tous les pays dont les données sont disponibles, quoique dans une mesure variable. La différence de pourcentage entre les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire et les élèves dont aucun des deux parents ne l'est est de l'ordre de 5 points de pourcentage en Israël, mais passe la barre des 10 points de pourcentage en Norvège.
L'écart entre les deux groupes d'élèves est similaire en filière professionnelle et en filière générale dans la plupart des pays. La France et les Pays-Bas échappent à ce constat : l'écart est plus élevé en filière générale qu'en filière professionnelle. Dans ces pays, la filière professionnelle réussit donc mieux que la filière générale à atténuer l'impact du milieu socio-économique des élèves sur leurs résultats scolaires.

Le graphique B3.c indique le taux de réussite du deuxième cycle de l'enseignement secondaires à la fin de la durée théorique des études chez les élèves immigrés et autochtones. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite des élèves immigrés de la première génération (les élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, à l'exclusion des élèves en mobilité internationale) ou de la deuxième génération (ceux nés dans le pays de parents nés à l'étranger) est inférieur à celui des élèves autochtones.

Graphique B3.c. Taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire, selon le statut au regard de l'immigration (2015

Réussite de tout programme du deuxième cycle du secondaire à la fin de la durée théorique du programme entamé par l'élève



Remarque : Les données fournies par les États-Unis et la France sont tirées d'études longitudinales, tandis que celles des autres pays proviennent de registres. Les études longitudinales ne tiennent pas compte des vagues les plus récentes d'immigration. Les barres d'erreur incluses pour les États-Unis et la France correspondent à l'intervalle de confiance de 95 %.
1. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration.
Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur les taux de réussite dans le deuxième cycle du secondaire en fonction de différentes variables d'équité. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933806332

L'écart le plus important s'observe en Italie, où 60 % des élèves autochtones réussissent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le délai imparti, contre 32 % des élèves immigrés de la première génération et 37 % des immigrés de la deuxième génération. Il y a lieu de garder présent à l'esprit le fait que le pourcentage d'élèves issus de l'immigration varie entre les pays. Il y a dans l'effectif d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire moins de 6 % d'immigrés en Finlande et en Italie, de l'ordre de 10 % d'immigrés en France et en Norvège et de l'ordre de 15 % à 20 % d'immigrés aux États-Unis, en Israël, aux Pays-Bas et en Suède. Ces pourcentages rendent uniquement compte des immigrés en âge d'être scolarisés qui sont effectivement scolarisés, ce qui n'est pas toujours le cas. De plus, les populations d'immigrés peuvent être très différentes d'un pays à l'autre. Il est important de comprendre leurs spécificités et d'en tenir compte lors de l'élaboration des politiques.

L'écart entre les immigrés de la première et de la deuxième génération n'est pas uniforme dans les pays à l'étude. Les immigrés de la première génération sont nettement moins susceptibles que les immigrés de la deuxième génération de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, dont la Finlande,

...

la Norvège et la Suède. Il est plausible que les immigrés de la première génération aient de moins bons résultats scolaires à cause de la barrière de la langue, en particulier s'ils ont immigré à un âge plus avancé. L'écart entre les immigrés de la première et de la deuxième génération est plutôt faible dans d'autres pays, notamment aux Pays-Bas.

Les jeunes qui arrêtent leurs études avant de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire possèdent moins de compétences, sont moins susceptibles de travailler et gagnent moins que les diplômés de ce niveau d'enseignement (voir les indicateurs A1, A3 et A4). Les taux de réussite inférieurs qui s'observent chez les élèves dont les parents sont peu instruits et chez ceux qui sont issus de l'immigration peuvent largement creuser les inégalités dans la société.

Définitions

Les individus **diplômés** durant la période de référence sont soit titulaires d'un premier diplôme, soit titulaires de plusieurs diplômes. Par titulaires d'un premier diplôme, on entend les individus diplômés pour la première fois durant la période de référence du niveau d'enseignement considéré. Si un individu a obtenu plusieurs diplômes au fil du temps, il sera donc comptabilisé comme diplômé chaque année, mais comme titulaire d'un premier diplôme une seule fois durant la période de référence.

Le **taux net d'obtention d'un diplôme,** en l'occurrence du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, correspond au pourcentage d'individus d'un âge donné dont on estime qu'ils réussiront ce niveau d'enseignement sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

Par **âge typique**, on entend l'âge qu'ont les individus au début de la dernière année scolaire du niveau d'enseignement considéré, à l'issue de laquelle ils seront diplômés.

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). Dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, ce sont les taux bruts qui sont indiqués. Les taux bruts sont calculés sur la base de l'âge typique d'obtention d'un diplôme communiqué par les pays (voir l'annexe 1). Le nombre de diplômés du niveau d'enseignement considéré, quel que soit leur âge, est divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car celui-ci est très variable.

Les diplômés par filière d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne sont pas comptabilisés comme titulaires d'un premier diplôme, car ils sont nombreux à obtenir plus d'un diplôme à ces niveaux d'enseignement. Il est impossible d'additionner les taux bruts d'obtention d'un diplôme, car certains titulaires de plusieurs diplômes seraient comptabilisés plus d'une fois. De plus, l'âge typique d'obtention d'un diplôme n'est pas nécessairement identique dans toutes les formations (voir l'annexe 1). Les formations professionnelles comprennent les formations organisées en milieu scolaire et en alternance (en milieu scolaire et en entreprise) qui sont reconnues par le système d'éducation. Les formations dispensées entièrement en entreprise sans la supervision des autorités de l'éducation sont exclues.

L'âge moyen des élèves est calculé à la date du 1er janvier dans les pays où l'année scolaire 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 des titulaires d'un premier diplôme peut être sous-estimé de six mois.

Voir les remarques spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Hoogendoorn, S., H. Oosterbeek et M. van Praag (2013), « The impact of gender diversity on the performance of business teams: Evidence from a field experiment », *Management Science*, vol. 59/7, pp. 1514-1528, http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.1120.1674. [4]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [6]

OCDE (2015), « Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 33, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr. [1]

OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264230644-fr. [2]

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr. [5]

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume 1) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr. [3]

OCDE (2010), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelle, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264087491-fr. [7]

Tableaux de l'indicateur B3

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803330

Tableau B3.1	**Profil des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2016)**
Tableau B3.2	**Taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2016)**
Tableau B3.3	**Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2016)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau B3.1. Profil des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2016)

		Pourcentage de titulaires d'un premier diplôme ayant obtenu une qualification professionnelle	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Répartition des diplômés par domaine d'études				Pourcentage de diplômés de sexe féminin, selon le domaine d'études			
				Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie[1]	m	45	16	37	23	13	66	9	83	59
	Autriche	78	46	28	35	3	19	67	13	77	73
	Belgique	m	48	20	26	16	19	54	7	82	70
	Canada	6	46	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	31	49	31	40	6	12	65	19	83	67
	République tchèque	68	44	19	39	6	19	67	12	89	65
	Danemark	30	50	22	27	30	13	65	10	87	42
	Estonie	m	38	1	52	0	29	97	20	0	74
	Finlande	55	54	17	27	22	20	68	17	84	61
	France	m	49	21	34	19	19	64	11	91	64
	Allemagne	45	41	34	34	11	12	58	9	85	49
	Grèce	24	32	20	49	1	5	69	14	93	53
	Hongrie	24	38	11	47	5	28	76	8	90	56
	Islande	29	41	13	40	10	17	54	8	89	56
	Irlande	m	63	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	42	50	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	56	39	32	26	6	21	52	15	74	49
	Japon	23	43	31	42	6	8	63	11	83	81
	Corée	18	44	24	44	2	6	75	16	82	68
	Lettonie	27	43	15	39	0	23	79	9	0	68
	Luxembourg	59	51	30	23	11	6	60	15	77	47
	Mexique	36	50	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	54	50	20	18	24	22	53	9	88	44
	Nouvelle-Zélande	m	61	16	14	8	19	76	14	72	71
	Norvège	32	38	6	45	25	17	78	7	85	40
	Pologne	45	39	12	39	0	25	66	12	68	70
	Portugal	38	48	17	20	13	25	66	17	86	54
	République slovaque	67	45	16	37	8	25	72	9	85	60
	Slovénie	64	46	15	32	14	15	65	10	73	60
	Espagne	33	50	13	18	20	13	64	8	77	49
	Suède	34	41	8	45	18	20	60	9	73	64
	Suisse	m	45	33	33	15	9	60	12	90	57
	Turquie	52	50	17	38	21	8	55	15	85	63
	Royaume-Uni	63	49	19	15	18	15	62	6	78	52
	États-Unis	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
	Moyenne OCDE	42	46	19	34	12	17	66	12	77	60
	Moyenne UE22	48	46	19	33	12	19	66	11	74	58
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	8	58	25	17	10	5	60	32	79	63
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	24	55	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	21	54	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
	Lituanie	17	35	16	49	1	27	46	3	91	79
	Fédération de Russie	52	37	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
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Ce tableau ne présente pas des données pour tous les domaines d'études. Les données relatives aux autres domaines peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803349

B3

Tableau B3.2. Taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2016)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon la filière d'enseignement

		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire			
		Toutes filières confondues		Filière générale		Filière professionnelle		Toutes filières confondues		Filière professionnelle	
		Tous âges confondus	Moins de 25 ans	Tous âges confondus	Moins de 25 ans	Tous âges confondus	Moins de 25 ans	Tous âges confondus	Moins de 30 ans	Tous âges confondus	Moins de 30 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie[1]	m	m	m	m	33	14	13	5	13	5
	Autriche	86	81	19	19	67	61	8	4	8	4
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	93	87	87	82	6	5	m	m	m	m
	Chili	91	87	63	59	29	28	a	a	a	a
	République tchèque	76	75	25	25	52	50	30	m	7	m
	Danemark	95	82	67	65	28	17	0	0	0	0
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	101	89	46	46	55	43	8	1	8	1
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	84	79	47	47	37	32	24	21	21	19
	Grèce	94	92	71	71	22	21	m	m	m	m
	Hongrie	85	82	65	63	20	19	21	19	21	19
	Islande	89	71	63	57	26	15	10	4	9	4
	Irlande	m	m	100	100	m	m	m	m	m	m
	Israël	92	92	54	54	38	38	m	m	m	m
	Italie	94	80	41	41	53	39	1	m	1	m
	Japon	95	m	73	m	22	m	m	m	m	m
	Corée	94	94	78	78	17	17	a	a	a	a
	Lettonie	90	85	67	63	23	22	9	7	9	7
	Luxembourg	79	77	33	33	46	44	2	1	2	1
	Mexique	57	57	37	37	20	20	a	a	a	a
	Pays-Bas	89	85	42	42	47	43	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	93	87	m	m	m	m	26	15	m	m
	Norvège	90	80	62	61	28	19	4	2	4	2
	Pologne	88	84	48	45	39	39	15	11	15	11
	Portugal	80	74	50	46	30	28	3	3	3	3
	République slovaque	79	77	26	26	53	51	8	5	8	5
	Slovénie	95	93	34	34	61	59	a	a	a	a
	Espagne	81	74	56	55	25	20	2	1	2	1
	Suède	77	77	51	51	27	27	5	2	5	2
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	75	71	36	33	39	38	a	a	a	a
	Royaume-Uni	90	75	34	34	55	41	a	a	a	a
	États-Unis	84	84	m	m	m	m	22	m	22	m
	Moyenne OCDE	87	81	53	51	36	31	11	m	9	m
	Moyenne UE22	87	81	49	48	41	36	10	m	8	m
Partenaires	Argentine[1]	63	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	65	58	59	54	6	4	7	4	7	4
	Chine	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	77	70	59	52	18	18	1	1	a	a
	Costa Rica	36	34	29	26	8	7	a	a	a	a
	Inde	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	72	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	Lituanie	87	84	73	71	14	13	21	16	21	16
	Fédération de Russie	98	m	46	m	51	m	4	m	4	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	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803368

Tableau B3.3. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2016)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge

		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire					
		Tous âges confondus			Moins de 25 ans			Tous âges confondus			Moins de 30 ans		
		2005	2010	2016	2005	2010	2016	2005	2010	2016	2005	2010	2016
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie[1]	m	m	m	m	m	m	m	16	13	m	7	5
	Autriche	m	87	86	m	84	81	m	7	8	m	4	4
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	80	85	93	75	81	87	m	m	m	m	m	m
	Chili	83	86	91	77	82	87	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	100[d]	100[d]	76	m	m	75	x(1)	x(2)	30	m	m	m
	Danemark	83	85	95	74	76	82	1	1	0	1	0	0
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	94	95	101	85	85	89	6	7	8	1	1	1
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	78	83	84	m	m	79	23	25	24	m	m	21
	Grèce	96	89	94	96	89	92	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	84	86	85	80	82	82	20	18	21	18	16	19
	Islande	m	m	89	m	m	71	m	m	10	m	m	4
	Irlande	92	86	m	90	85	m	14	10	m	14	7	m
	Israël	89	91	92	89	91	92	m	m	m	m	m	m
	Italie	85	85	94	67	67	80	6	4	1	4	2	m
	Japon	m	96	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	94	92	94	m	m	94	a	a	a	a	a	a
	Lettonie	m	89	90	m	88	85	m	3	9	m	2	7
	Luxembourg	74	70	79	72	68	77	m	2	2	m	1	1
	Mexique	40	45	57	39	44	57	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	89	m	m	85	m	m	a	m	m	a
	Nouvelle-Zélande	95	91	93	86	80	87	26	29	26	12	18	15
	Norvège	90	87	90	74	75	80	5	10	4	3	7	2
	Pologne	m	84	88	m	83	84	15	13	15	11	10	11
	Portugal	54	100	80	51	66	74	m	3	3	m	3	3
	République slovaque	86	86	79	84	84	77	12	10	8	11	8	5
	Slovénie	85	94	95	72	83	93	a	a	a	a	a	a
	Espagne	56	61	81	53	57	74	a	a	2	a	a	1
	Suède	76	75	77	76	75	77	1	3	5	0	2	2
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	48	54	75	48	54	71	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	87	88	90	m	m	75	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	74	77	84	74	77	84	17	22	22	m	m	m
	Moyenne OCDE	80	84	87	73	76	81	12	11	11	m	m	m
	Moyenne des pays disposant de données pour toutes les années de référence	80	83	86	73	75	81	12	11	11	m	m	m
	Moyenne UE22	82	86	87	75	78	81	11	8	10	m	m	m
Partenaires	Argentine[1]	m	m	63	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	65	m	m	58	m	m	7	m	m	4
	Chine	m	m	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	77	m	m	70	m	m	1	m	m	1
	Costa Rica	m	m	36	m	m	34	a	a	a	a	a	a
	Inde	m	m	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	72	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	Lituanie	82	94	87	78	89	84	8	9	21	8	7	16
	Fédération de Russie	89	97	98	m	m	m	7	12	4	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	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2015, et non 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

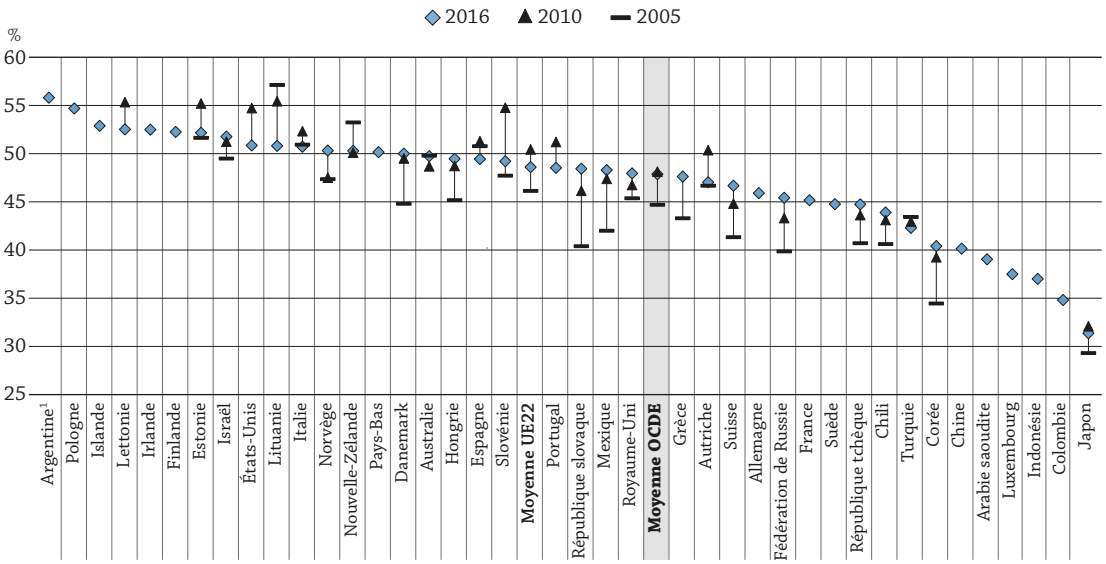
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803387

QUEL EST LE PROFIL DES NOUVEAUX INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

- En moyenne, le pourcentage de femmes entamant un doctorat a augmenté de 2.5 points de pourcentage entre 2005 et 2016 ; les femmes constituent désormais près de la moitié de l'effectif de nouveaux inscrits en doctorat dans les pays de l'OCDE.
- Dans 24 des 31 pays dont les données sont disponibles, l'âge médian du début des études tertiaires se situe entre 18 et 20 ans.
- Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les taux de premier accès à l'enseignement tertiaire avant l'âge de 25 ans sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes.

Graphique B4.1. Pourcentage de femmes entamant un doctorat (2005, 2010, 2016)



1. Année de référence 2015, et non 2016.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes entamant un doctorat (niveau CITE 8) en 2016.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau B4.1 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 notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803558

Contexte

Le taux d'accès estime le pourcentage d'individus susceptibles d'entamer une formation tertiaire spécifique (formation tertiaire de cycle court, licence, master, première formation de type long ou doctorat) à un certain moment de leur vie. Ces taux donnent 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.

L'enseignement supérieur peut être un très bon levier à utiliser pour réduire les inégalités socio-économiques et intergénérationnelles puisqu'il permet aux jeunes adultes d'accéder à des emplois mieux rémunérés et de meilleure qualité, encore faut-il offrir un accès équitable à tous les candidats, quel que soit leur milieu socio-économique. Assurer la parité des sexes à l'accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire et aux domaines d'études revient aussi à améliorer la parité dans le monde du travail. Plusieurs gouvernements ont décidé de s'employer en particulier à améliorer la qualité de l'enseignement en sciences, en technologie, en ingénierie et en mathématiques (STIM), convaincus de l'importance cruciale de ces disciplines dans la société moderne pour stimuler le progrès économique et soutenir l'innovation. Toutefois, les femmes restent moins susceptibles d'opter pour ces domaines dans la plupart des pays de l'OCDE, en dépit du fait que les professions qui y sont associées sont plus rémunératrices et affichent des taux d'emploi plus élevés.

L'enseignement tertiaire peut promouvoir l'équité si les critères d'admission sont souples et favorisent l'apprentissage tout au long de la vie. Les programmes dits de « seconde chance » peuvent offrir de nouvelles occasions aux individus plus âgés qui ont arrêté leurs études trop tôt ou aux travailleurs qui veulent adapter leurs compétences au marché du travail.

Autres faits marquants

- Sur la base des taux actuels, on estime qu'en moyenne, 58 % des jeunes adultes entameront au cours de leur vie une licence (ou formation équivalente) et 24 % d'entre eux, un master (ou formation équivalente) dans les pays de l'OCDE.
- Les étudiants en mobilité internationale représentent un pourcentage très élevé de l'effectif de nouveaux inscrits en formation tertiaire au Luxembourg (47 %) et en Nouvelle-Zélande (32 %), nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (12 %).

Remarque

Les taux d'accès diffèrent des taux de scolarisation, car ils évaluent l'afflux de nouveaux inscrits durant une période donnée, c'est-à-dire le pourcentage d'une cohorte d'âge susceptible d'entamer une formation tertiaire à l'avenir. Les estimations présentées dans cet indicateur se basent sur le nombre de nouveaux inscrits en 2016 et la pyramide des âges dans ce groupe. Le taux d'accès repose donc sur l'hypothèse d'une « cohorte fictive », selon laquelle le taux actuel d'accès est la meilleure estimation du comportement des jeunes adultes tout au long de leur vie.

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 adultes d'aujourd'hui qui entameront vraisemblablement une formation tertiaire. Après déduction des étudiants en mobilité internationale, les estimations des pourcentages de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varient fortement.

Les taux d'accès sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations. Les taux d'accès peuvent être très élevés, même supérieurs à 100 % (ce qui indique clairement que l'hypothèse de la cohorte fictive n'est pas plausible) en cas d'afflux imprévu d'inscrits. Dans certains pays, des taux élevés d'accès peuvent refléter des phénomènes temporaires, tels que les effets des cycles et crises économiques, la réforme de l'enseignement tertiaire dans le cadre de la mise en œuvre du processus de Bologne ou un accroissement important du nombre d'étudiants en mobilité internationale. Les programmes dits de « seconde chance », que les gouvernements mettent en œuvre pour inciter les individus plus âgés à reprendre des études, peuvent également doper les taux d'accès.

B4

Analyse

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Pourcentage de nouveaux inscrits par niveau d'enseignement

Savoir à quel niveau les étudiants entament pour la première fois des études tertiaires aide à déterminer la longueur et l'intensité de la formation dans laquelle ils s'engagent. Dans la plupart des systèmes d'éducation, l'enseignement tertiaire commence par la licence.

Trois quarts environ des nouveaux inscrits pour la première fois dans l'enseignement tertiaire optent pour une licence dans la plupart des pays de l'OCDE, mais l'importance relative des formations de cycle court et des premières formations de type long varient fortement entre les pays. Plus de 40 % des nouveaux inscrits, tant les hommes que les femmes, choisissent une formation tertiaire de cycle court dans quelques pays, dont l'Autriche, le Chili, les États-Unis, la Fédération de Russie et la Turquie. Les premières formations de type long sanctionnées par un diplôme de master n'existent pour ainsi dire pas dans certains pays, alors qu'elles attirent jusqu'à 25 % de nouveaux inscrits dans d'autres pays (voir l'explication détaillée dans l'indicateur B5).

Dans l'enseignement tertiaire, la répartition des nouveaux inscrits par sexe selon le niveau d'enseignement varie entre les pays. Dans certains pays, les hommes optent plus que les femmes pour des formations de cycle court. Les domaines d'études qui y sont proposés expliquent en partie cette différence. En Autriche, en Israël, au Mexique, en Norvège, en Slovénie et en Suède, 30 % au moins des nouveaux inscrits en formation de cycle court choisissent l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction, des domaines très masculins.

Le Japon fait figure d'exception : c'est le seul pays où les femmes (43 %) sont nettement plus nombreuses que les hommes (28 %) dans l'effectif de nouveaux inscrits en formation tertiaire de cycle court. Bon nombre des formations de ce niveau sont en rapport avec la santé et la protection sociale, deux domaines traditionnellement féminins.

Âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

La variation de l'âge typique d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et de la capacité d'accueil des établissements d'enseignement tertiaire entraîne une forte variation de l'âge des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire entre les pays de l'OCDE. En particulier, le *numerus clausus*, l'une des méthodes utilisées pour limiter le nombre d'étudiants dans un établissement ou un domaine d'études, peut différer l'inscription d'un pourcentage significatif d'étudiants (voir l'encadré B4.1). Par ailleurs, il existe dans quelques pays un service militaire ou civil obligatoire, qui peut aussi retarder l'inscription dans l'enseignement tertiaire (en Israël, par exemple).

Encadré B4.1. Candidats et candidatures à l'admission dans l'enseignement tertiaire

Le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dépend de l'effectif potentiel de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire susceptibles d'être admis dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A2), de l'attrait de l'enseignement tertiaire (voir les indicateurs A4 et A5), de l'offre (nombre de premières formations tertiaires et capacité d'accueil des établissements les proposant) et de la sélectivité de l'admission à ces formations (voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2017[1]]). En 2017, l'OCDE a mené une enquête sur le nombre de candidats et de candidatures à l'admission aux premières formations tertiaires pour décrire les systèmes d'admission dans l'enseignement tertiaire (voir les notes à l'annexe 3).

Parmi les 30 pays et économies qui ont répondu à cette enquête, les chiffres sur les candidats ou sur les candidatures ne sont disponibles que dans 13 pays. Plusieurs facteurs expliquent pourquoi ces chiffres ne sont pas disponibles ailleurs. Les données ne sont pas centralisées dans certains pays, (en Allemagne, en Autriche, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, par exemple). Elles ne sont pas disponibles, car le système d'admission n'est pas sélectif (tous les diplômés du niveau d'enseignement requis sont admis) (en Communautés flamande et française de Belgique et en Suisse, par exemple).

Parmi les pays dont les données sont disponibles, le nombre de candidatures varie fortement selon les pays, ce qui reflète en partie des différences dans les systèmes d'admission dans l'enseignement tertiaire. Dans les dix pays dont les données sont disponibles à la fois sur le nombre de candidats et sur le nombre de candidatures durant l'année de référence (2016), chaque candidat (hors étudiants en mobilité internationale) a en moyenne posé une candidature aux Pays-Bas, mais sept candidatures environ en France. En France, les étudiants se portaient candidats via un système centralisé et pouvaient poser jusqu'à 24 candidatures et ils recevaient

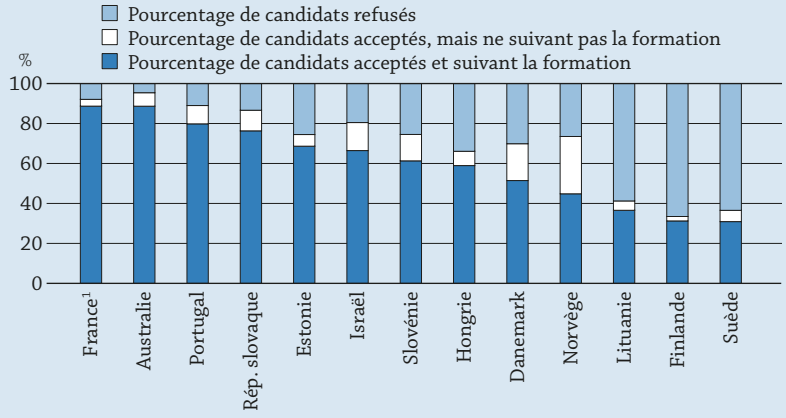
...

potentiellement une offre. Aux Pays-Bas, les étudiants se portaient également candidats via un système centralisé, mais ils ne pouvaient poser que trois candidatures maximum et recevaient une réponse à chacune de leurs candidatures. Les frais de dossier peuvent également influer sur le nombre de candidatures. Ces frais varient entre les établissements et les domaines d'études et peuvent atteindre des montants élevés. Parmi les pays dont les données sont disponibles, ils sont inférieurs ou égaux à 100 USD en moyenne, mais ils peuvent atteindre ou passer la barre des 1 000 USD dans certains établissements ou certains domaines d'études dans plusieurs pays (OCDE, 2017[1]).

Dans l'enseignement tertiaire, le système d'admission n'est pas sélectif (tous les candidats ayant le niveau de qualification minimum requis sont admis) dans les établissements publics dans plus de la moitié des pays et économies dont les données sont disponibles, mais il est sélectif et limite l'admission dans les cursus en fonction de critères spécifiques de sélection dans les autres pays. Toutefois, la quasi-totalité des systèmes, qu'ils soient ou non sélectifs, limitent les admissions dans certains domaines d'études au moins (OCDE, 2017[1]).

Les systèmes les plus sélectifs sont vraisemblablement ceux où le pourcentage de candidats dont les candidatures sont refusées est le plus élevé. Parmi les 19 pays dont les chiffres sur le nombre de candidats sont disponibles, 13 seulement peuvent répartir les candidats en fonction des suites données à leurs candidatures (voir le graphique B4.a). Le pourcentage de candidats non admis est inférieur à 5 % en Australie, mais supérieur à 60 % en Finlande et en Suède, où les admissions sont limitées dans tous les cursus et domaines d'études et où le nombre de candidats admis est décidé lors de négociations entre les établissements d'enseignement tertiaire et le gouvernement central. Ces chiffres peuvent occulter des variations plus importantes entre les domaines d'études au sein même des pays.

Graphique B4.a. Candidats à une première formation de l'enseignement tertiaire, selon le statut de la demande (2016)



1. Inclut les candidats à une formation tertiaire de cycle court.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de candidats acceptés et suivant la formation.

Source : OCDE (2018). Voir les notes à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806351

Toutefois, les candidats admis ne s'inscrivent pas nécessairement dans le cursus où ils ont été admis. Dans les 13 pays dont les données sont disponibles, le pourcentage de candidats admis, mais pas inscrits est supérieur à 10 % au Danemark, en Israël, en République slovaque et en Slovénie et à 25 % en Norvège. Le report de l'inscription peut expliquer les différences entre le nombre de candidats admis et le nombre de nouveaux inscrits.

Plus généralement, il peut y avoir des parenthèses entre l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le dépôt de la candidature et l'entrée dans l'enseignement tertiaire. Parmi les 10 pays dont les données sont disponibles, le nombre de candidats est inférieur au nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est logique, puisque les diplômés peuvent arrêter ou retarder leurs études (pour entrer dans la vie active) et que le nombre de diplômés concernés n'est pas nécessairement compensé par le nombre d'individus admis plusieurs années après avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

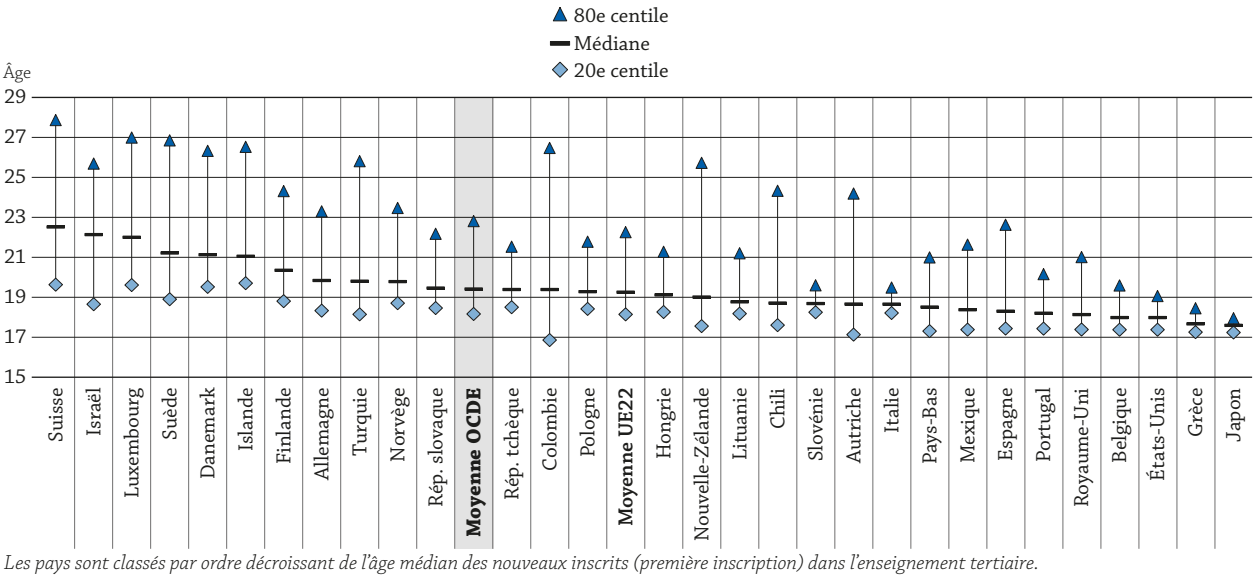
...

Toutefois, le nombre de candidats à l'admission dans l'enseignement tertiaire est supérieur au nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande (de 35 %) et en Norvège (de 75 %). Cette différence s'explique probablement par une entrée tardive dans l'enseignement tertiaire ainsi que par la capacité d'accueil limitée des établissements d'enseignement tertiaire. Cette explication est corroborée par le fait que l'âge est moins uniforme chez les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans ces pays ainsi que par le taux d'accès inférieur des adultes de moins de 25 ans. Le fait qu'il peut être difficile de concilier la variation du nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la capacité d'accueil des établissements d'enseignement tertiaire peut aussi expliquer la différence dans certains pays.

Les différents systèmes d'admission dans l'enseignement tertiaire, combinés aux divers parcours menant à l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et aux diverses façons de poser sa candidature et de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire, ainsi que les difficultés liées à la compilation des données compliquent le processus d'estimation de la demande d'enseignement tertiaire dans 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 pays. D'ailleurs, l'âge médian du début des études tertiaires se situe entre 18 et 20 ans dans 24 des 30 pays dont les données sont disponibles ; en d'autres termes, plus de la moitié des nouveaux inscrits y ont entamé leur formation tertiaire avant l'âge de 21 ans. Des facteurs structurels, tels que l'âge typique auquel les élèves sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les procédures d'admission, expliquent les différences ténues d'âge médian d'accès entre les pays. Dans quelques pays, plus de la moitié des étudiants entament leurs études tertiaires à un âge plus avancé. C'est par exemple le cas en Israël, où le service militaire est obligatoire, et en Finlande, où les universités sont soumises au *numerus clausus* (voir le graphique B4.2).

Graphique B4.2. Répartition par âge des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2016)



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge médian des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau B4.1 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 notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803577

Dans six pays, les 20 % des nouveaux inscrits les plus âgés ont au moins 5 ans de plus que l'âge médian d'accès, qui se situe entre l'âge de 18 et 20 ans. Les raisons pour lesquelles la tranche d'âge d'accès est aussi vaste sont ambiguës. Elles peuvent résider dans l'existence de programmes dits de « seconde chance » et de programmes d'apprentissage tout au long de la vie, auquel cas elles sont caractéristiques de systèmes plus souples qui autorisent les individus à reprendre des études après une incursion sur le marché du travail. Par ailleurs, les inscriptions tardives peuvent également s'expliquer par l'existence d'un *numerus clausus* ou par des difficultés de financement des études tertiaires

dès la fin des études secondaires. L'inscription tardive peut être problématique sous l'angle économique, car elle signifie qu'il faut plus de temps aux adultes pour commencer à travailler et à verser leur contribution financière à la société. Toutefois, les programmes dits de « seconde chance » ciblent aussi les adultes qui pour une raison ou pour une autre sont entrés immédiatement dans la vie active à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sans pouvoir entamer d'études tertiaires. Il est difficile de déterminer comment doser au mieux les mesures visant à promouvoir l'accès précoce à l'enseignement tertiaire et à offrir aux adultes plus âgés la possibilité de suivre des programmes dits de « seconde chance ». L'internationalisation de l'enseignement supérieur semble aussi influer sur la pyramide des âges des nouveaux inscrits. En Autriche, au Danemark et en Nouvelle-Zélande, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est par exemple plus élevé dans l'effectif de nouveaux inscrits qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE ; ces étudiants sont généralement plus âgés.

Profil des nouveaux inscrits en doctorat

Parmi les différents niveaux de l'enseignement tertiaire, la recherche académique, en particulier en doctorat, joue un rôle crucial dans l'innovation et contribue dans une grande mesure à enrichir la base nationale et internationale de connaissances. Les entreprises sont attirées par les pays qui promeuvent ce niveau de recherche (Halse et Mowbray, 2011[2]), tandis que les individus qui atteignent ce niveau de formation affichent des taux d'emploi plus élevés (voir l'indicateur A3).

Étudiants en mobilité internationale

Plusieurs pays développent leurs doctorats ou revoient leur politique de financement pour attirer des étudiants en mobilité internationale. Les pays qui réussissent à attirer les meilleurs éléments du monde entier sont assurés de jouer un rôle de premier plan dans la recherche et l'innovation. De tous les niveaux de l'enseignement tertiaire, c'est en doctorat que l'on compte le plus d'étudiants en mobilité internationale. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent 28 % de l'effectif de nouveaux doctorants (première inscription). Dans 7 des 33 pays dont les données sont disponibles, plus de 40 % des nouveaux inscrits en doctorat sont des étudiants en mobilité internationale ; ce pourcentage atteint même 78 % au Luxembourg (voir le tableau B4.2).

Âge d'accès

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % des nouveaux inscrits en doctorat ont moins de 30 ans (voir le tableau B4.1). Dans les pays de l'OCDE, l'âge d'accès à ce niveau d'enseignement se situe entre 26 ans (aux Pays-Bas) et 38 ans (en Corée). Un grand nombre de doctorants plus jeunes est le signe d'un taux d'abandon moins élevé et d'une plus grande priorité accordée à l'acquisition de compétences de pointe. Certains pays proposent des mesures incitatives (bourses, programmes de mobilité internationale, postes à temps partiel et enseignement à distance) pour encourager les étudiants à se lancer dans un doctorat dès l'obtention de leur premier diplôme tertiaire. Comme le marché du travail académique devient de plus en plus concurrentiel, entamer son doctorat le plus tôt possible peut améliorer les perspectives professionnelles dans la recherche. Selon le type de carrière que chacun espère à la fin d'un doctorat, acquérir quelques années d'expérience avant d'entamer un doctorat peut également être pertinent. Par contraste, les frais de scolarité, les bourses et les attentes sociales qui sont spécifiques à chaque pays (par exemple, le fait d'être censé travailler à partir d'un certain âge ou d'acquérir de l'expérience professionnelle avant d'entamer une formation plus poussée) peuvent expliquer pourquoi certains nouveaux inscrits sont plus âgés.

Domaines d'études

Les nouveaux inscrits en doctorat sont plus susceptibles de s'orienter vers les STIM que vers tout autre domaine d'études, ce qui reflète les différences entre les domaines d'études dans l'employabilité des docteurs et renvoie aux politiques nationales de financement de la recherche et de l'innovation. Quelques nouveaux inscrits choisissent un doctorat dans le domaine de la santé ou de la protection sociale ; très rares sont ceux qui optent pour un doctorat en lettres et arts, qui les destine essentiellement à une carrière académique.

Sexe

Le pourcentage de doctorantes a augmenté au cours de ces dix dernières années. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de nouvelles inscrites en doctorat a progressé de 2.5 points de pourcentage depuis 2005, pour atteindre 48 % en 2016. Selon les chiffres de 2016, les femmes représentent environ la moitié de l'effectif de nouveaux inscrits en doctorat (entre 48 % et 52 %) dans 20 pays, signe d'une représentation plus équitable des femmes à ce niveau d'enseignement. Il reste toutefois des différences marquées entre les pays ; le pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits est égal ou supérieur à 55 % en Argentine et en Pologne, mais est inférieur à 40 % en Arabie saoudite, en Colombie, en Indonésie, au Japon et au Luxembourg (voir le graphique B4.1).

Les étudiants en mobilité internationale représentent le groupe le plus important des nouveaux inscrits mais quatre doctorants internationaux sur dix seulement sont des femmes en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les femmes représentent moins de 50 % des étudiants en mobilité internationale en doctorat dans tous les pays sauf en Autriche et au Chili. Le défaut de parité qui s'observe dans certains pays pourrait donc s'expliquer par le pourcentage plus élevé d'étudiants internationaux en doctorat et par la sous-représentation relative des femmes parmi eux.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers des femmes et la moitié des hommes environ optent pour un doctorat en STIM. Dans ces domaines, les hommes sont deux fois plus susceptibles que les femmes de choisir l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et trois plus susceptibles qu'elles de choisir les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Ces différences dans le choix du domaine d'études entre les hommes et les femmes suivent de près celles qui s'observent dès la licence. Les femmes ne sont pas sous-représentées dans tous les domaines relevant des STIM, mais essentiellement dans des domaines techniques tels que l'ingénierie, les industries de transformation, la construction et les TIC. Les femmes sont toutefois surreprésentées dans le secteur de la santé et de la protection sociale, deux domaines d'études qui requièrent autant de connaissances scientifiques que ceux évoqués ci-dessus, mais qui mènent à des emplois de « prise en charge », typiquement féminins. Les différences de domaines d'études entre les hommes et les femmes ne correspondent donc pas tout à fait à la différence entre humanistes et scientifiques, mais plutôt à ce que Barone (2011[3]) appelle la fracture « *care-technical* » qui s'observe par la suite dans le monde du travail.

Ces deux phénomènes n'expliquent toutefois pas à eux seuls la sous-représentation des femmes en doctorat dans certains pays. Dans certains pays, les femmes peuvent choisir de ne pas entamer de doctorat, redoutant les perspectives de postes académiques peu prestigieux et moins bien rémunérés (Ginther et Kahn, 2004[4]). Comme le monde académique est souvent à dominante masculine, les femmes peuvent abandonner l'idée de faire carrière dans la recherche universitaire si elles craignent les stéréotypes sexistes et culturels (Bosquet, Combes et García-Peúalosa, 2014[5]). Il est possible aussi que les femmes choisissent d'elles-mêmes des carrières où la concurrence est moins rude, car c'est ce que l'on leur a appris à faire lorsqu'elles étaient plus jeunes (Niederle et Vesterlund, 2007[6]) (Gneezy, Niederle et Rustichini, 2003[7])

Taux d'accès à l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, on estime qu'en moyenne, 66 % des jeunes adultes entameront une première formation tertiaire à un moment de leur vie si les taux actuels d'accès se maintiennent. Les taux de premier accès à l'enseignement tertiaire sont les plus élevés au Chili (89 %), au Danemark (86 %) et en Nouvelle-Zélande (91 %) parmi les pays de l'OCDE. Dans ces pays, ces taux sont gonflés par l'effectif plus important d'étudiants plus âgés ou en mobilité internationale ou par un taux élevé d'accès en formation tertiaire de cycle court (voir le tableau B4.3).

La comparaison des taux de premier accès entre les adultes de moins de 25 ans et l'effectif total de nouveaux inscrits (hors étudiants en mobilité internationale) montre si l'enseignement tertiaire est accessible ou si les étudiants commencent leurs études plus tard. Les taux de premier accès avant l'âge de 25 ans sont du même ordre en Italie et en Suède (40 %-41 %, contre 49 % en moyenne dans les pays de l'OCDE), mais le taux total de premier accès est plus élevé de 10 points de pourcentage en Suède qu'en Italie, ce qui donne à penser que le taux moins élevé avant l'âge de 25 ans s'explique davantage par l'entrée tardive dans l'enseignement tertiaire en Suède et par l'accessibilité en Italie. Ce constat est également confirmé par l'âge moyen des nouveaux inscrits indiqué dans le graphique B4.2.

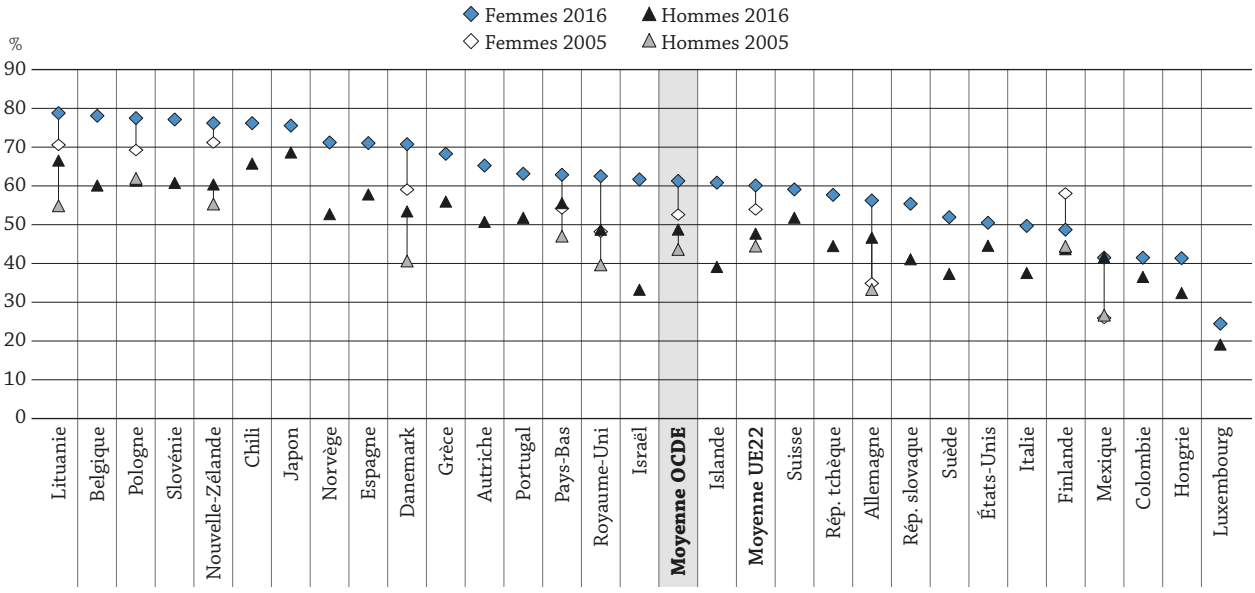
Dans l'ensemble, 50 % des jeunes adultes sont susceptibles d'entamer une première formation tertiaire avant l'âge de 25 ans, mais la tendance à entamer des études tertiaires plus tôt est surtout le fait des femmes dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le graphique B4.3). Les taux de premier accès avant l'âge de 25 ans varient de 13 points de pourcentage en moyenne entre les hommes et les femmes dans les pays de l'OCDE, mais ils varient dans une mesure égale ou supérieure à 17 points de pourcentage en Belgique, au Danemark, en Islande, en Israël et en Norvège. La différence de taux d'accès avant l'âge de 25 ans entre les hommes et les femmes n'est inférieure ou égale à 5 points de pourcentage qu'en Colombie, en Finlande, au Luxembourg et au Mexique. Ce constat suggère que si les hommes sont susceptibles de retarder leur entrée dans l'enseignement supérieur, la tendance établie à la féminisation de l'effectif de l'enseignement supérieur devrait se poursuivre.

Les taux de premier accès avant l'âge de 25 ans ont augmenté, tant chez les hommes que chez les femmes, entre 2005 et 2016 dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, mais l'écart entre les sexes ne s'est pas significativement réduit. Les taux d'accès ont en moyenne augmenté de 9 points de pourcentage chez les femmes et de 8 points de pourcentage chez les hommes dans les pays dont les données sont disponibles pour 2005 et 2016, et les tendances d'évolution des taux sont parallèles dans les deux groupes. L'Allemagne fait figure d'exception : les taux

d'accès avant l'âge de 25 ans étaient pratiquement identiques chez les hommes (33 %) et chez les femmes (35 %) en 2005, mais s'écartent de près de 10 points de pourcentage en 2016 (47 % chez les hommes et 56 % chez les femmes). Le Danemark et la Lituanie sont les deux seuls pays où les taux d'accès avant l'âge de 25 ans ont augmenté davantage chez les hommes que chez les femmes. Au Danemark et en Lituanie, les taux d'accès des femmes restent toutefois nettement supérieurs à ceux des hommes.

Les étudiants en mobilité internationale affectent sensiblement les taux d'accès de certains pays. En Australie, où les étudiants en mobilité internationale sont très nombreux, le taux d'accès en licence chute après déduction des étudiants en mobilité internationale, passant de 97 % à 78 %, mais reste toutefois l'un des plus élevés en licence dans les pays de l'OCDE. Au Luxembourg par contre, le taux d'accès est le moins élevé des pays de l'OCDE, car de nombreux Luxembourgeois partent étudier à l'étranger.

Graphique B4.3. Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire chez les moins de 25 ans, selon le sexe (2005, 2016)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de premier accès en 2016 des étudiantes de moins de 25 ans.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803596

Définitions

Le **taux d'accès** est la somme des taux d'accès par âge qui sont calculés comme suit : le nombre de nouveaux inscrits d'un âge donné au niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif total de la population de cet âge.

Le **taux d'accès corrigé des étudiants en mobilité internationale** est le taux d'accès par âge qui est calculé après déduction des étudiants en mobilité internationale du numérateur.

Le **taux de premier accès à l'enseignement tertiaire** est une estimation de la probabilité qu'ont les jeunes adultes d'entamer une première formation tertiaire à un moment de leur vie si les taux actuels d'accès se maintiennent à l'avenir.

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 étudiants en mobilité internationale qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation sont considérés comme de nouveaux inscrits.

Par **nouveaux inscrit**s, on entend les individus qui s'inscrivent pour la première fois dans une formation du niveau considéré.

Le **taux d'accès dans l'enseignement tertiaire** est une estimation de la probabilité, dans l'hypothèse du maintien des tendances actuelles d'accès, qu'ont les jeunes adultes d'entamer une formation tertiaire au cours de leur vie.

B4

Méthodologie

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. Ce taux est une estimation de la probabilité que des jeunes entament des études tertiaires au cours de leur vie, dans l'hypothèse du maintien des taux d'accès par âge à leur niveau actuel.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter 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, à paraître[8]) et les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Les données se rapportent aux candidats et aux candidatures aux premières formations tertiaires (en première licence ou première formation longue [sous-catégories 665 et 666 de la CITE] ou en premier master [sous-catégorie 766 de la CITE]). Les données portent sur les nouveaux candidats et les nouvelles candidatures. Par nouveaux candidats, on entend les individus qui posent pour la première fois leur candidature à l'admission dans une première formation tertiaire ou qui la posent pour la deuxième ou la troisième fois, à l'exception des candidats déjà inscrits qui ont demandé à changer de domaine d'études ou d'établissement.

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Les données sur les candidats et les candidatures à l'admission dans l'enseignement tertiaire se rapportent à l'année académique 2015/16 et ont été recueillies en 2017 lors d'une enquête spéciale de l'OCDE.

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Barone, C. (2011), « Some things never change », *Sociology of Education*, vol. 84/2, pp. 157-176, http://dx.doi.org/10.1177/0038040711402099. [3]

Bosquet, C., P. Combes et C. García-Peúalosa (2014), « Gender and promotions: Evidence from academic economists in France », *Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques (LIEPP) Working Paper No. 29*, www.sciencespo.fr/liepp (consulté le 2 mai 2018). [5]

Ginther, D. et S. Kahn (2004), « Women in economics: Moving up or falling off the academic career ladder? », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 18/3, pp. 193-214, http://dx.doi.org/10.1257/0895330042162386. [4]

Gneezy, U., M. Niederle et A. Rustichini (2003), « Performance in competitive environments: Gender differences », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 118/3, pp. 1049-1074, http://dx.doi.org/10.1162/00335530360698496. [7]

Halse, C. et S. Mowbray (2011), « The impact of the doctorate », *Studies in Higher Education*, vol. 36/5, pp. 513-525, http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594590. [2]

Niederle, M. et L. Vesterlund (2007), « Do women shy away from competition? Do men compete too much? », *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122/3, pp. 1067-1101, http://dx.doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067. [6]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [1]

OCDE (à paraître), *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. [8]

Tableaux de l'indicateur B4

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803482

Tableau B4.1 Profil des nouveaux inscrits en doctorat (2016)

Tableau B4.2 Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2016)

Tableau B4.3 Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2016)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits en doctorat (2016)

		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Âge moyen des nouveaux inscrits	Âge moyen des nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits en mobilité internationale	Répartition des nouveaux inscrits de sexe féminin par domaine d'études[1]					Répartition des nouveaux inscrits de sexe masculin par domaine d'études[1]				
								Éducation	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Éducation	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	50	49	33	33	39	43	8	20	2	10	23	4	23	6	25	13
	Autriche	47	66	30	30	36	50	5	12	2	13	16	1	17	6	26	12
	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	44	45	32	33	21	53	10	32	1	12	10	5	35	2	19	6
	République tchèque	45	76	28	28	21	44	6	22	1	14	14	2	18	7	30	8
	Danemark	50	62	30	31	38	45	0	11	0	17	42	0	19	0	34	24
	Estonie	52	66	30	29	19	27	5	28	5	11	11	1	27	15	21	5
	Finlande	52	44	33	34	30	40	10	10	4	8	20	2	12	10	23	15
	France	45	75	28	28	m	m	2	36	3	9	4	1	42	6	14	3
	Allemagne	46	71	29	29	14	48	6	25	3	9	18	4	26	6	24	13
	Grèce	48	42	33	33	3	36	8	11	4	13	23	3	12	6	22	24
	Hongrie	49	68	30	29	16	40	7	18	1	4	19	3	22	6	9	13
	Islande	53	39	35	37	46	33	7	11	2	4	31	4	37	6	14	16
	Irlande	52	56	31	31	33	49	7	21	3	9	24	3	23	7	21	15
	Israël	52	39	34	34	9	48	8	37	3	6	8	2	38	7	17	2
	Italie	51	72	28	28	15	44	0	22	1	16	21	0	24	4	30	11
	Japon	31	69	m	m	15	43	5[d]	9[d]	x	9[d]	46[d]	2[d]	15[d]	x	23[d]	40[d]
	Corée	40	41	38	38	m	m	14	10	0	10	22	4	14	2	34	12
	Lettonie	53	49	33	33	15	42	7	15	4	14	8	3	15	7	33	4
	Luxembourg	38	74	28	28	78	40	11	22	6	14	0	2	20	23	18	0
	Mexique	48	m	33	33	2	m	38	13	0	6	3	27	14	1	11	2
	Pays-Bas	50	87	26	26	43	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	50	49	32	33	58	45	12	20	3	10	17	5	23	6	27	9
	Norvège	50	46	33	34	31	42	6	22	1	6	34	1	34	2	18	21
	Pologne	55	73	29	28	m	m	4	17	1	11	12	1	14	5	19	6
	Portugal	49	37	35	34	31	43	13	13	1	13	14	7	14	5	19	7
	République slovaque	48	67	29	29	9	31	6	17	1	11	20	3	13	5	24	13
	Slovénie	49	62	31	31	10	46	6	16	0	13	6	3	20	10	24	4
	Espagne	49	41	35	34	19	46	8	16	1	8	23	5	16	4	17	13
	Suède	45	56	31	32	38	38	4	14	3	14	45	1	21	7	29	25
	Suisse	47	73	29	29	58	46	3	27	2	9	25	1	30	4	19	17
	Turquie	42	57	30	30	11	31	10	17	0	18	12	7	11	1	28	5
	Royaume-Uni	48	66	29	30	44	46	7	28	3	8	18	3	28	6	20	11
	États-Unis	51	74	28	30	50	38	24	31	1	6	11	7	36	6	18	3
	Moyenne OCDE	48	59	31	31	28	42	8	19	2	10	19	4	22	6	22	12
	Moyenne UE22	49	62	30	30	27	42	6	19	2	11	18	2	20	7	23	11
Partenaires	Argentine[2]	56	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	40	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	35	30	35	34	6	17	10	24	2	21	11	5	20	2	29	6
	Costa Rica	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	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	51	66	30	30	9	47	6	23	1	10	17	2	21	4	29	10
	Fédération de Russie	45	m	m	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	39	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	45	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. La répartition exclut différents domaines d'études (agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires ; services ; sciences sociales ; lettres et arts ; et commerce et adminsitration). Les données de l'ensemble des domaines d'études sont disponibles sur la Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/.

2. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803501

Tableau B4.2. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2016)

		Pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) de sexe féminin	Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits (première inscription) en mobilité internationale	Âge moyen des nouveaux inscrits (première inscription)	Âge moyen des nouveaux inscrits (première inscription) de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) en mobilité internationale	Distribution des nouveaux inscrits (première inscription) de sexe féminin selon le niveau d'enseignement			Distribution des nouveaux inscrits (première inscription) de sexe masculin selon le niveau d'enseignement		
							Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	53	54	22	22	21	44	41	15	46	38	16
	Belgique	56	61	20	20	13	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	53	55	22	23	1	46	52	2	45	54	1
	République tchèque	55	53	22	22	18	1	86	13	1	87	12
	Danemark	55	51	25	25	16	19	74	7	27	65	8
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	53	45	23	23	11	a	95	5	a	93	7
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	51	54	22	22	12	0	78	22	0	86	14
	Grèce	54	37	19	19	4	a	100	a	a	100	a
	Hongrie	55	50	21	22	10	14	69	18	10	75	16
	Islande	60	63	24	25	16	5	88	6	6	87	6
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	57	m	24	23	m	22	78	a	30	70	a
	Italie	55	59	20	20	6	1	84	15	2	88	10
	Japon	51	m	18	18	m	43	55	2	28	70	3
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	53	54	25	25	47	14	47	39	12	47	41
	Mexique	50	m	21	21	0	7	93	a	10	90	a
	Pays-Bas	52	53	20	20	19	1	91	8	1	91	8
	Nouvelle-Zélande	55	49	23	23	32	25	75	a	32	68	a
	Norvège	55	55	23	22	4	2	88	10	11	77	12
	Pologne	54	49	21	21	5	m	m	m	m	m	m
	Portugal	53	51	20	20	4	6	81	13	12	73	15
	République slovaque	57	56	22	22	7	3	90	7	2	93	5
	Slovénie	54	52	20	20	4	14	80	6	24	73	3
	Espagne	53	m	21	21	m	30	58	12	38	52	10
	Suède	57	49	24	24	12	11	66	23	16	55	29
	Suisse	49	50	25	25	15	3	69	27	2	70	28
	Turquie	47	33	23	23	1	45	53	2	43	56	1
	Royaume-Uni	56	54	21	21	12	10	88	1	10	89	1
	États-Unis	52	36	20	20	3	44	56	a	47	53	a
	Moyenne OCDE	54	51	22	22	12	16	74	10	18	73	10
	Moyenne UE22	54	52	22	22	13	10	77	13	13	75	12
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
	Colombie	51	52	23	22	0	38	62	a	45	55	a
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	47	m	m	m	m	0	100	0	a	99	1
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	53	41	21	21	4	a	93	7	a	97	3
	Fédération de Russie	52	m	m	m	m	47	43	10	48	43	9
	Arabie saoudite	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
	Moyenne G20	51	m	m	m	m	23	71	7	23	73	5

Remarque : Ce tableau se rapporte aux étudiants s'inscrivant dans l'enseignement tertiaire pour la première fois, quel que soit le niveau d'enseignement.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803520

Tableau B4.3. Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2016)

Somme des taux d'accès par âge, selon le groupe démographique

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier accès à l'enseignement tertiaire		
		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	À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale		Total	À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale	
			Total	Moins de 25 ans		Total	Moins de 25 ans		Total	Moins de 30 ans		Total	Moins de 30 ans		Total	Moins de 25 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	m	m	m	97	78	62	34	15	8	3.4	2.1	0.9	m	m	m
	Autriche	35	34	29	45	36	30	24	17	14	3.3	2.1	1.5	70	56	48
	Belgique	1	1	1	75	67	66	28	24	24	m	m	m	72	63	62
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	47	47	32	58	57	47	11	10	5	0.4	0.3	0.1	89	89	71
	République tchèque	0	0	0	59	52	46	31	26	23	3.4	2.7	2.1	57	47	42
	Danemark	28	24	10	71	64	47	34	27	23	3.3	2.1	1.1	86	72	53
	Estonie	a	a	a	64	60	48	27	23	17	2.0	1.6	1.1	m	m	m
	Finlande	a	a	a	57	53	42	13	9	4	2.3	1.6	0.6	58	51	42
	France	29	m	m	55	m	m	39	m	m	2.2	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	49	46	39	29	21	20	3.8	3.2	m	60	53	45
	Grèce	a	a	a	64	62	60	12	12	8	2.5	2.4	1.1	64	62	60
	Hongrie	5	5	4	29	27	25	16	13	11	1.7	1.5	1.0	41	37	33
	Islande	7	4	1	65	58	43	35	31	15	2.2	1.2	0.3	70	59	43
	Irlande	11	11	4	74	70	62	31	25	14	3.2	2.2	1.2	m	m	m
	Israël	22	m	m	56	54	36	22	21	9	1.7	1.6	0.5	69	m	m
	Italie	1	1	0	41	38	35	18	16	14	1.3	1.1	0.9	48	45	41
	Japon	28	m	m	50	m	m	9	m	m	1.2	1.0	0.7	80	m	m
	Corée	32	m	m	56	m	m	13	m	m	3.5	m	m	m	m	m
	Lettonie	26	25	15	76	69	56	27	22	17	2.3	2.0	1.0	m	m	m
	Luxembourg	4	4	4	16	11	11	14	4	3	1.2	0.3	0.2	31	17	15
	Mexique	4	4	m	45	45	m	6	6	m	0.6	0.6	m	49	49	m
	Pays-Bas	2	2	1	59	51	49	23	17	15	1.5	0.9	0.7	64	52	50
	Nouvelle-Zélande	34	24	11	76	55	42	11	8	4	3.2	1.3	0.5	91	63	49
	Norvège	5	5	3	69	65	54	31	28	22	2.7	1.8	0.7	75	72	60
	Pologne	0	0	0	69	m	m	42	m	m	3.2	m	m	76	72	66
	Portugal	6	5	5	50	48	44	34	31	26	3.5	2.4	1.1	62	60	56
	République slovaque	1	1	1	50	48	42	34	32	29	2.3	2.1	1.5	54	51	46
	Slovénie	24	24	19	71	68	64	33	31	29	2.2	1.9	1.3	72	69	66
	Espagne	27	m	m	48	47	44	19	16	14	3.9	3.2	1.7	73	m	m
	Suède	9	9	3	44	42	30	30	25	19	2.2	1.4	0.6	62	55	40
	Suisse	2	2	1	62	55	39	22	15	13	4.7	2.0	1.5	82	70	47
	Turquie	49	49	35	61	60	45	11	10	8	1.1	1.0	0.6	m	m	m
	Royaume-Uni	14	14	8	65	55	48	26	15	9	4.0	2.3	1.4	64	56	48
	États-Unis	38	37	26	m	m	m	13	11	7	1.2	0.6	0.4	52	50	46
	Moyenne OCDE	16	13	9	58	53	45	24	19	15	2.5	1.7	0.9	66	57	49
	Moyenne UE22	12	9	6	56	51	44	27	20	17	2.6	1.9	1.1	62	54	48
Partenaires	Argentine[1]	60	m	m	54	m	m	5	m	m	0.6	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	38	m	m	34	m	m	4	m	m	0.4	m	m	m	m	m
	Colombie	24	24	15	33	33	24	9	9	3	0.1	0.1	0.0	57	57	39
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	a	a	a	45	m	m	10	m	m	m	m	m	63	m	m
	Indonésie	6	m	m	22	m	m	2	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Lituanie	a	a	a	77	74	66	23	20	17	1.6	1.5	1.0	81	78	70
	Fédération de Russie	45	44	m	63	56	m	20	m	m	1.5	1.4	m	83	m	m
	Arabie saoudite	13	m	m	66	m	m	2	m	m	0.3	m	m	78	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	26	m	m	53	m	m	15	m	m	1.8	m	m	65	m	m

Remarque : Les taux d'accès peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'élèves et surestimés dans les pays importateurs nets d'élèves à cause de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les nouveaux inscrits. L'ajustement des taux d'accès vise à compenser cet aspect. Consulter l'annexe 3 pour des informations plus détaillées par pays.

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

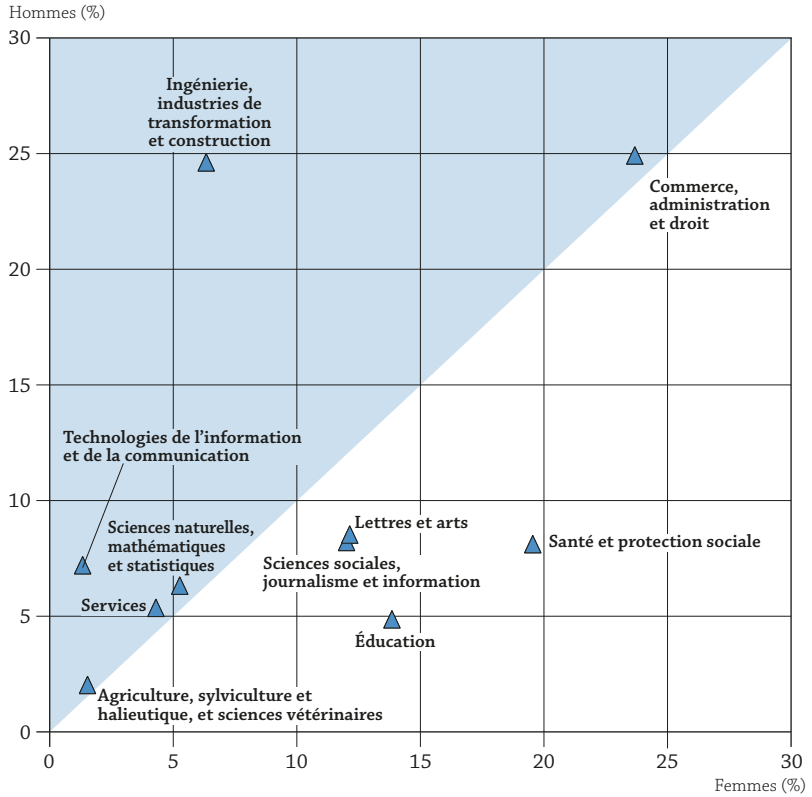
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803539

QUEL EST LE PROFIL DES DIPLÔMÉS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

- L'enseignement tertiaire est marqué par de grandes disparités entre les sexes selon les domaines d'études. On observe un pourcentage élevé d'hommes diplômés à l'issue d'une formation en ingénierie, industries de transformation et construction (25 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE), mais les femmes sont peu nombreuses à obtenir un diplôme dans ces domaines (6 % en moyenne). Par contraste, seuls 5 % des hommes obtiennent un diplôme à l'issue d'une formation en éducation, contre 14 % de femmes.
- La licence reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré dans les pays de l'OCDE. En 2016, en moyenne 75 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 11 %, à l'issue d'un master, et 15 %, à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, dans les pays de l'OCDE.
- Sur la base des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime que dans les pays de l'OCDE, 49 % des jeunes d'aujourd'hui, en moyenne, termineront au moins une formation tertiaire au cours de leur vie.

Graphique B5.1. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le sexe et le domaine d'études (2016)

En moyenne dans les pays de l'OCDE



Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803691

Contexte

Les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études tertiaires illustrent la capacité des pays à 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 de revenu et d'emploi (voir les indicateurs A3, A4 et A5 pour de

plus amples informations sur ces thématiques). La structure et l'étendue de l'enseignement tertiaire varient beaucoup selon les pays. Le taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dépend, semble-t-il, à la fois de l'accessibilité et de la flexibilité de ces formations, des quotas fixés par niveau d'enseignement et par domaine d'études, mais également de l'élévation du niveau de qualification demandé sur le marché du travail.

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, 2016[1]). En parallèle, les effectifs d'étudiants se sont diversifiés en termes de parcours choisis. Les étudiants sont aussi de plus en plus susceptibles de chercher à obtenir un diplôme tertiaire en dehors de leur pays d'origine.

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]). Analyser les tendances actuelles en matière d'obtention d'un diplôme peut permettre de mieux comprendre le parcours scolaire des étudiants dans l'enseignement tertiaire et de mieux anticiper leur afflux dans la population active. Du point de vue de l'équité et compte tenu du fait qu'un diplôme de l'enseignement tertiaire est synonyme de meilleures perspectives professionnelles et sociales (voir le chapitre A), les gouvernements devraient également faire en sorte que la probabilité de réussir l'enseignement tertiaire ne dépende pas du sexe, du milieu socio-économique ou de caractéristiques démographiques (voir l'indicateur B7). Par exemple, pour lutter contre les inégalités dans l'enseignement tertiaire, des pays tels que l'Australie offrent des bourses, un soutien universitaire et des critères d'accès plus souples aux étudiants issus de milieux défavorisés (OCDE, 2014[3]).

Autres faits marquants

- Les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants en mobilité internationale que les cursus de licence (ou formation équivalente) (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur). Quelque 26 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE qui ont réussi un premier doctorat en 2016 sont ainsi des étudiants en mobilité internationale, contre 17 % des étudiants qui ont réussi un premier master (ou formation équivalente), et 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence (ou formation équivalente).
- Le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire est nettement moins élevé pour les hommes que pour les femmes dans tous les pays dont les données sont disponibles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des femmes devraient obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans, contre seulement 29 % d'hommes.
- Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, c'est à 26 ans en moyenne que les étudiants décrochent leur premier diplôme tertiaire.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme correspond à l'estimation du pourcentage d'individus d'une cohorte d'âge qui obtiendront ce diplôme au cours de leur vie. Ce pourcentage est estimé sur la base de l'effectif total d'individus diplômés en 2016 et de la pyramide des âges dans ce groupe. Comme les taux d'obtention d'un diplôme sont calculés sur la base des taux actuels, ils sont sensibles à tout changement instauré dans un système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations ou la modification de la durée des formations (comme les changements qui s'observent dans de nombreux pays européens dans le cadre de la mise en œuvre du processus de Bologne).

Dans cet indicateur, l'âge des étudiants correspond en règle générale à l'âge qu'ils avaient au début de l'année civile ; des étudiants peuvent donc avoir un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme à la fin de l'année scolaire. L'âge de 30 ans est considéré comme l'âge maximal de fin tant d'une formation tertiaire de cycle court que d'une licence ou une première formation tertiaire. En master et en doctorat, l'âge de 35 ans est considéré comme l'âge maximal d'obtention d'un diplôme.

B5

Analyse

Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire, notamment à l'issue d'une première formation

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.

Profil des diplômés selon le domaine d'études

La répartition des diplômés entre les domaines d'études dépend, par exemple, de la popularité relative des domaines d'études auprès des étudiants, de la capacité d'accueil des universités et des établissements équivalents, 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 Corée et au Portugal, les domaines d'études les plus prisés par les diplômés de l'enseignement tertiaire sont l'ingénierie, les industries de transformation et la construction ; en Belgique, en Finlande, en Norvège et en Suède ce sont la santé et la protection sociale ; en Inde, il s'agit des sciences sociales, du journalisme et de l'information ; en Argentine, les étudiants privilégient l'éducation ; et en Arabie saoudite et aux États-Unis, ils optent plutôt pour une formation en arts et lettres. 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 d'infirmier (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, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) sont moins populaires. Dans plus de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, le pourcentage de diplômés à l'issue de formations en rapport avec les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction ainsi qu'avec les technologies de l'information et de la communication reste inférieur au pourcentage de diplômés en commerce, en administration et en droit. En moyenne, 24 % des diplômés de l'enseignement tertiaire en 2016 ont choisi l'un des domaines des STIM dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie toutefois entre 16 % aux Pays-Bas et 36 % en Allemagne.

Profil des diplômés selon le domaine d'études et le genre

En moyenne, les domaines du commerce, de l'administration et du droit attirent une proportion égale d'hommes (25 %) et de femmes (24 %) diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (voir le graphique B5.1). Ces domaines sont de loin les plus prisés par les femmes – vient ensuite le domaine de la santé et de la protection sociale, qui attire 20 % de femmes diplômées.

Par contraste, d'autres domaines tels que l'ingénierie, les industries de transformation et la construction, sont beaucoup plus attractifs pour les hommes que pour les femmes. Ces domaines sont les plus prisés par les hommes (25 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE), mais seules 6 % de femmes y ont obtenu un diplôme en 2016. En fait, les seuls pays où le pourcentage de femmes diplômées à l'issue d'une formation en ingénierie, en industries de transformation ou en construction est supérieur à 10 % sont le Mexique (11 %) et le Portugal (12 %).

Ce défaut de parité s'inverse dans le domaine de l'éducation, qui attire en moyenne 14 % de femmes diplômées mais seulement 5 % d'hommes, dans les pays de l'OCDE. De même, 20 % des femmes ont obtenu un diplôme à l'issue d'une formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale, contre 8 % d'hommes. Cet écart entre les sexes dans les domaines de l'éducation ainsi que de la santé et de la protection sociale s'observe dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

L'équilibre des sexes dans les différents domaines d'études est doublement important. Premièrement, du point de vue de l'équité, il est important de faire en sorte que les individus puissent opter pour les études ou la carrière de leur choix, sans être découragés par les stéréotypes sociaux au sujet des professions qui conviennent le mieux aux hommes et aux femmes (OCDE, 2014[4]). Deuxièmement, les déséquilibres de genre entre les domaines d'études peuvent se traduire par des inégalités sur le marché du travail, et des études ont montré qu'une participation au marché du travail plus équilibrée entre les hommes et les femmes se traduit par une croissance du PIB (Elborgh-Woytek et al., 2013[5]).

Profil des diplômés à l'issue d'un premier cursus, selon le niveau d'enseignement

Les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont ceux qui se voient délivrer un diplôme tertiaire pour la première fois de leur vie dans un pays donné.

En 2016, la plupart des premiers diplômes de l'enseignement tertiaire ont été délivrés à l'issue d'une licence. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 75 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 11 %, à l'issue d'un master et 15 %, à l'issue d'une formation de cycle court (voir le tableau B5.1).

Toutefois, cette tendance varie sensiblement entre les pays. Plus de 30 % des individus diplômés pour la première fois l'ont été à l'issue d'un master (ou équivalent) en Fédération de Russie, au Luxembourg et en Slovénie, et plus de 40 % l'ont été à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court en Autriche, au Chili, aux États-Unis et en Turquie. La licence (ou équivalent) reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré parmi les titulaires d'un premier diplôme dans tous ces pays, sauf deux : l'Autriche, où les étudiants obtiennent généralement un premier diplôme tertiaire à l'issue d'un cursus de cycle court ; et la Fédération de Russie, où le master (ou équivalent) est le diplôme tertiaire le plus couramment délivré.

Ces différences peuvent s'expliquer par la structure de l'enseignement tertiaire ou par l'attrait des programmes de formation pour les étudiants en mobilité internationale (en particulier au niveau master, première formation de type long), ou encore par le fait que certaines formations (comme les formations tertiaires de cycle court) font l'objet d'une promotion plus vigoureuse dans certains pays.

Profil des diplômés à l'issue d'un premier cursus, selon le sexe

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 insistent sur la nécessité de promouvoir l'égalité des chances dans l'éducation et de réduire les différences d'opportunités et de résultats de l'éducation entre les hommes et les femmes.

En 2016, plus de femmes que d'hommes ont réussi leurs études tertiaires : on compte en moyenne 57 % de femmes dans l'effectif diplômé cette même année à l'issue d'un premier cursus tertiaire dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 49 % en Suisse et 65 % en Lettonie (voir le tableau B5.1). En outre, les femmes sont plus nombreuses dans l'effectif de diplômés à l'issue d'un premier cursus tertiaire que dans l'effectif de nouveaux inscrits en premier cursus tertiaire (voir l'indicateur B4) dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. L'écart entre les femmes diplômées pour la première fois et les nouvelles inscrites est particulièrement important en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque, avec une différence de plus de 6 points de pourcentage. Cette tendance corrobore les constats précédents : les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A9 dans [OCDE, 2016[6]]).

Bien que la plupart des individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2016 soient des femmes, les hommes restent mieux lotis qu'elles sur le marché du travail. Les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent en moyenne plus que les femmes diplômées de ce niveau d'enseignement, et ils tendent à afficher des taux d'emploi supérieurs à ceux des femmes à niveau égal de formation (voir les indicateurs A3 et A4).

Profil des diplômés à l'issue d'un premier cursus, selon l'âge

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 conçu des politiques pour encourager les étudiants à terminer leur formation plus rapidement afin qu'ils viennent grossir les rangs de la population active plus tôt. À titre d'exemple, les réformes engagées après l'adoption, en 1999, de la Déclaration de Bologne (qui a instauré une nouvelle structure de délivrance des diplômes dans les pays européens) visaient explicitement à réduire la longueur des études.

Dans les pays de l'OCDE, 82 % des étudiants diplômés en 2016 à l'issue d'un premier cursus tertiaire avaient moins de 30 ans, et l'âge moyen d'obtention d'un diplôme s'établit à 26 ans (voir le tableau B5.1). Cet âge moyen varie toutefois fortement entre les pays : il est compris entre 23 ans en Lituanie et au Royaume-Uni et 28 ans au Luxembourg, en Suède et en Suisse. L'âge moyen d'obtention du diplôme dépend de deux facteurs dont les effets se conjuguent : l'âge moyen à l'inscription et la durée des études. L'âge des étudiants au commencement de leur formation tertiaire dépend de la structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, des critères d'accès et des processus d'admission dans 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). Au Luxembourg, en Suède et en Suisse, l'âge d'obtention d'un diplôme est aussi supérieur à la moyenne, mais les étudiants y ont deux ou trois ans de plus que la moyenne de l'OCDE lorsqu'ils commencent leurs études (24-25 ans environ contre une moyenne de 22 ans). Dans ces pays, le fait que les étudiants soient plus âgés tant lorsqu'ils entament leurs études tertiaires que lorsqu'ils les réussissent reflète la diversité des parcours avant l'enseignement tertiaire, la facilité avec laquelle il est possible de changer de filière d'enseignement ou d'entrer dans la vie active au sortir de l'école et l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie (voir l'indicateur B4). La fréquence supérieure de la scolarisation à temps partiel qui s'observe en Suède et en Suisse tend aussi à retarder l'âge moyen d'obtention d'un diplôme (voir l'indicateur B1).

Dans certains pays, la différence d'âge ténue entre le début et la réussite des études tertiaires s'explique en partie par la prévalence des cursus de cycle court qui durent en général deux ans seulement, alors que les licences durent trois ou quatre ans. De plus, dans certains pays, les cursus de cycle court s'adressent spécifiquement aux étudiants plus âgés, à qui il faut parfois plus de temps pour décrocher leur diplôme, d'où l'âge plus élevé à l'inscription par comparaison avec l'âge d'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement.

Taux d'obtention d'un premier diplôme tertiaire

Selon les chiffres de 2016 sur le taux d'obtention d'un diplôme, 49 % en moyenne des jeunes d'aujourd'hui (dont les étudiants en mobilité internationale) devraient réussir une formation tertiaire à un moment de leur vie dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage ne représente que 18 % au Luxembourg (bien que ce pourcentage soit faussé par les 74 % de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui poursuivent leurs études tertiaires à l'étranger) mais atteint ou dépasse 70 % en Australie, au Danemark, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau B5.3).

Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau d'enseignement

Au cours de leur vie, les jeunes sont plus susceptibles d'être diplômés à l'issue d'une licence que de tout autre niveau de l'enseignement tertiaire. Sur la base des taux d'obtention d'un diplôme observés en 2016 dans l'enseignement tertiaire, on estime qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 38 % des jeunes décrocheront, à un moment de leur vie, un diplôme à l'issue d'une licence, 18 %, à l'issue d'un master, 10 %, à l'issue d'une formation de cycle court, et 2 % environ, à l'issue d'un doctorat (voir le tableau B5.3).

La licence reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré dans les pays de l'OCDE, mais ces derniers s'emploient à promouvoir d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire. Certains pays désireux d'améliorer l'employabilité et la transition entre les études et le marché du travail cherchent à promouvoir les formations relevant de l'enseignement tertiaire de cycle court. La probabilité pour un individu d'être diplômé à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court durant sa vie est ainsi égale ou supérieure à 25 % au Chili, en Chine, en Fédération de Russie, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Turquie. La promotion des formations professionnelles en licence ou en master est un autre moyen de favoriser l'employabilité des diplômés et de faciliter leur entrée sur le marché du travail.

Taux d'obtention d'un diplôme abstraction faite des étudiants en mobilité internationale

Les étudiants en mobilité internationale (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur) peuvent avoir un impact important sur les taux d'obtention d'un diplôme en gonflant 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 et la Nouvelle-Zélande, l'écart peut être considérable. Ainsi, lorsque les étudiants en mobilité internationale sont exclus des analyses, les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire diminuent de 31 points de pourcentage en Australie, et de 24 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande (voir le tableau B5.3).

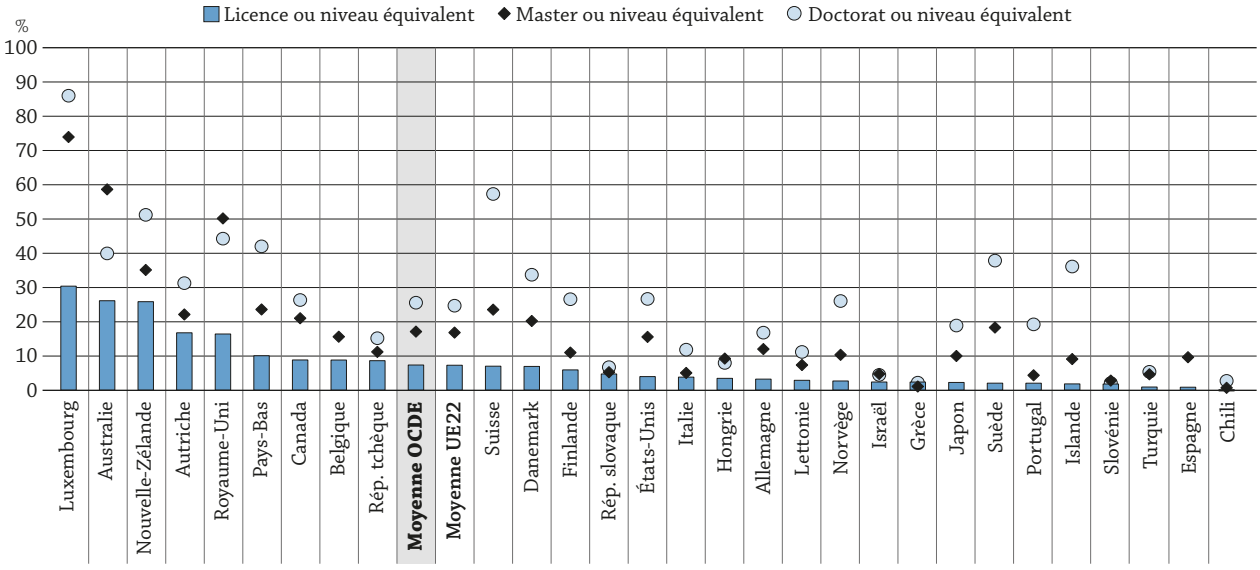
Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale qui obtiennent un premier diplôme varie sensiblement entre les pays. Il est particulièrement élevé en Australie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, où les étudiants en mobilité internationale représentent au moins 20% des diplômés de licence (ou formation équivalente), 30% des diplômés de master (ou formation équivalente) et 40% des diplômés de doctorat (ou formation équivalente). Par contraste, le Chili, la Grèce et la Slovénie accusent les taux d'étudiants en mobilité internationale diplômés les moins élevés, avec moins de 5 % de ces étudiants titulaires d'un diplôme tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus (voir le graphique B5.2).

Malgré ces différences transnationales, des tendances similaires s'observent dans les pays dont les données sont disponibles : les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants en mobilité internationale que les cursus de licence (ou formation équivalente). Quelque 26 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE

qui ont réussi un premier doctorat en 2016 sont ainsi des étudiants en mobilité internationale, contre 17 % des étudiants qui ont réussi un premier master (ou formation équivalente), et 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence (ou formation équivalente) (voir le graphique B5.2).

Le pourcentage élevé d'étudiants en mobilité internationale diplômés à l'issue de programmes tertiaires de haut niveau peut s'expliquer en partie par l'essor des économies de la connaissance (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 mené progressivement à l'internationalisation de la recherche. C'est pourquoi de nombreux étudiants cherchent à suivre un master ou un doctorat à l'étranger. Du point de vue des pays d'accueil, attirer des étudiants en mobilité internationale est intéressant à plusieurs égards, notamment au niveau des dépenses que ces étudiants y font pour leurs études et leur subsistance, et des réseaux commerciaux et sociaux qu'ils contribuent à créer avec leur pays d'origine. De plus, les étudiants en mobilité internationale, en particulier en master ou en doctorat (ou formations équivalentes), peuvent contribuer aux activités de recherche-développement (R&D) de leur pays d'accueil, tout d'abord pendant leur formation, puis en tant que chercheurs ou experts hautement qualifiés. Les doctorants en mobilité internationale font partie intégrante des chercheurs d'un pays (OCDE, 2016[7]).

Graphique B5.2. Répartition des étudiants en mobilité internationale titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2016)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale titulaires d'un premier diplôme de niveau licence ou équivalent.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803710

Taux d'obtention d'un premier diplôme avant l'âge de 30 ans

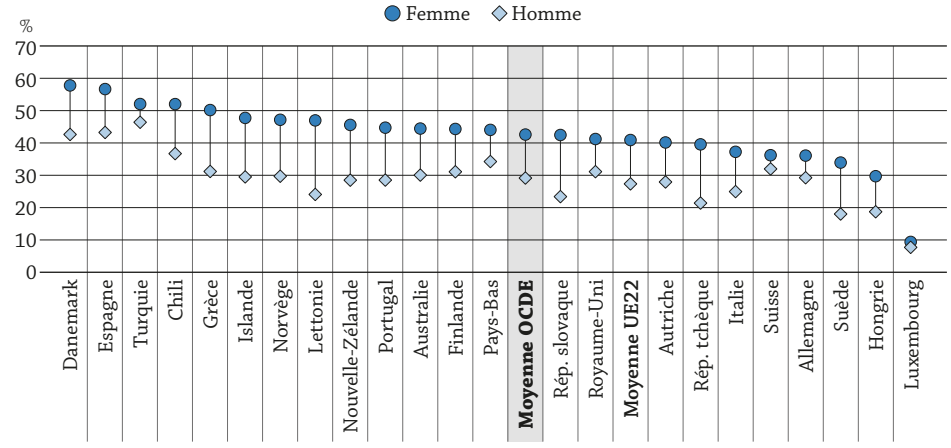
Le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans est un indicateur du nombre de jeunes censés arriver sur le marché du travail pour la première fois avec, en poche, un diplôme de ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les 23 pays dont les données sont disponibles, 36 % des jeunes (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale) devraient obtenir un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans (voir le tableau B5.3). Ce pourcentage va de 9 % au Luxembourg (bien que ce pourcentage soit faussé par les trois quarts des diplômés de l'enseignement secondaire qui poursuivent leurs études à l'étranger) à 50 % au Danemark et en Espagne.

Les hommes sont moins susceptibles que les femmes d'obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 43 % des femmes devraient obtenir un diplôme à ce niveau d'enseignement avant l'âge de 30 ans, contre seulement 29 % d'hommes (voir le graphique B5.3). Le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les pays, en particulier chez les femmes : il varie entre 9 % au Luxembourg et 58 % au Danemark pour les femmes, et entre 8 % au Luxembourg et 46 % en Turquie pour les hommes.

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire est moins élevé pour les hommes que pour les femmes, mais l'ampleur des différences entre les sexes varie fortement entre les pays. L'écart entre les hommes et les femmes va de moins de 5 points de pourcentage au Luxembourg et en Suisse, à plus de 20 points de pourcentage en Lettonie.

De plus, l'âge des étudiants varie davantage dans certains systèmes d'éducation que dans d'autres. Au Chili, au Danemark, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en Suède, en Suisse et en Turquie, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire diminue de 10 points de pourcentage ou plus si l'analyse porte uniquement sur les individus âgés de moins de 30 ans (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale). 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. En outre, l'âge moyen des nouveaux inscrits traduit les différences entre les politiques et les attitudes par rapport à l'apprentissage chez les adultes tout au long de la vie. Il apparaît en effet que dans tous ces pays sauf en Turquie, l'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme est supérieur à la moyenne de l'OCDE, ce qui s'explique en grande partie par le fait que les étudiants sont plus âgés au moment où ils entament leurs études.

Graphique B5.3. Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire parmi les étudiants nationaux de moins de 30 ans, selon le sexe (2016)



Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un premier diplôme parmi les femmes.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 ((http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803729

Définitions

Les **diplômés à l'issue d'une première formation** sont les étudiants qui ont réussi pour la première fois une formation d'un niveau d'enseignement donné durant la période de référence. En conséquence, si un étudiant a obtenu plusieurs diplômes, il sera comptabilisé comme « diplômé » chaque année, mais n'interviendra qu'une seule fois dans le calcul du taux d'obtention d'un premier diplôme.

Les **diplômés à l'issue d'une première formation tertiaire** sont les étudiants qui ont obtenu pour la première fois un diplôme de l'enseignement tertiaire, quelle que soit la formation suivie. Cette définition est celle retenue dans les tableaux B5.1 et B5.3 (dans les colonnes 13 à 15).

Les **diplômés à l'issue d'une première formation donnée** dans l'enseignement tertiaire sont les étudiants qui ont réussi pour la première fois la formation visée ; ces étudiants peuvent toutefois être titulaires d'un diplôme délivré à l'issue d'une autre formation. Les étudiants diplômés pour la première fois à l'issue d'un master peuvent par exemple avoir réussi une licence auparavant. Cette définition est celle retenue dans les tableaux B5.1 (dans les colonnes 5 à 7) et B5.3 (dans les colonnes 1 à 12)

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. Dans la majorité des pays, les étudiants en mobilité internationale sont considérés comme des diplômés à l'issue d'une première formation, quel que soit leur parcours antérieur dans

d'autres pays. Dans les analyses décrites ici, c'est le nombre d'étudiants étrangers qui a été retenu comme indicateur dans les pays dans l'incapacité de fournir les chiffres relatifs aux étudiants en mobilité internationale. Les étudiants étrangers sont ceux qui ne sont pas ressortissants du pays dans lequel ils suivent leurs études (pour plus de détails, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Le **taux net d'obtention d'un diplôme** est l'estimation du pourcentage d'individus d'un groupe d'âge qui réussiront une formation tertiaire au cours de leur vie, sur la base des taux actuels d'obtention d'un diplôme.

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).

Les taux bruts d'obtention d'un diplôme sont utilisés lorsque les données par âge ne sont pas disponibles. Les taux bruts sont calculés sur la base de l'âge typique d'obtention d'un diplôme communiqué par les pays (voir l'annexe 1). L'âge typique d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un niveau d'enseignement donné correspond à l'âge qu'a la moitié au moins des diplômés, selon la définition retenue dans *Regards sur l'éducation*. Le nombre de diplômés dont l'âge est inconnu est divisé par la population ayant l'âge typique d'obtention de ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car celui-ci est très variable.

Certains pays faisant figure d'exceptions ont été exclus du tableau B5.3 et du graphique B5.3 pour des raisons de comparabilité. Ils apparaissent néanmoins à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en)

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 des titulaires d'un premier diplôme peut être sous-estimé de six mois.

Voir les remarques spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Elborgh-Woytek, K. et al. (2013), « Macroeconomic Gains from Gender Equity », *IMF Staff Discussion Note*, www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf. [5]

OCDE (2016), « L'internationalisation des études de doctorat et de master », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 39, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr. [7]

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [6]

OCDE (2016), *Science, technologie et innovation : Perspectives de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-fr. [1]

OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr. [2]

OCDE (2014), *Fostering Equity in Higher Education, Compendium of Practical Case Studies: Fostering inclusion of disadvantaged students*, www.oecd.org/education/imhe/Fostering-inclusion-of-disadvantaged-students.pdf (consulté le 20 juin 2018). [3]

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume 1) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr. [4]

B5

Tableaux de l'indicateur B5

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803615

Tableau B5.1 Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2016)

Tableau B5.2 Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2016)

Tableau B5.3 Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2016)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau B5.1. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2016)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés de moins de 30 ans (âge typique)	Âge moyen	Pourcentage de diplômés en mobilité internationale	Pourcentage de diplômés (premier diplôme) selon le niveau de l'enseignement tertiaire		
						Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	56	83	26	41	8	74	19
	Autriche	56	83	24	17	46	34	20
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	57	76	27	0	45	53	2
	République tchèque	64	86	26	9	1	90	9
	Danemark	56	85	26	15	18	73	9
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	57	80	27	10	a	90	10
	France	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	52	87	26	3	0	84	16
	Grèce	60	92	25	2	a	100	a
	Hongrie	60	79	26	5	5	81	14
	Islande	62	78	27	2	2	98	0
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	58	91	25	4	1	81	18
	Japon	52	m	m	4	35	63	2
	Corée	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	65	78	27	3	29	66	5
	Luxembourg	53	74	28	50	12	52	36
	Mexique	53	90	24	m	8	92	a
	Pays-Bas	56	94	24	16	2	90	8
	Nouvelle-Zélande	56	79	26	33	33	67	a
	Norvège	60	83	26	2	8	83	9
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	90	25	2	0	83	16
	République slovaque	64	87	24	6	3	91	6
	Slovénie	58	57	m	2	8	59	33
	Espagne	55	84	25	4	34	49	17
	Suède	63	75	28	10	2	64	34
	Suisse	49	76	28	7	1	99	0
	Turquie	51	83	25	1	42	56	2
	Royaume-Uni	56	91	23	13	13	85	1
	États-Unis	58	m	m	3	41	59	a
	Moyenne OCDE	57	82	26	10	15	75	11
	Moyenne UE22	58	83	26	10	10	75	15
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	61	94	23	m	a	93	7
	Fédération de Russie	57	m	m	m	27	34	39
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803634

B5

Tableau B5.2. Répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études (2016)

		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	Ingénierie, industries de transformation et construction	Agriculture, sylviculture et halieutique, et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
OCDE	Australie	9	11	7	34	6	4	8	1	18	2
	Autriche	12	7	11	22	6	4	21	2	7	8
	Belgique	9	10	11	22	4	2	12	2	27	2
	Canada	8	10	16	26	7	3	12	2	14	2
	Chili	15	3	4	24	1	3	16	2	21	10
	République tchèque	10	9	11	22	5	4	16	3	12	7
	Danemark	6	13	11	25	6	5	10	1	20	3
	Estonie	8	12	9	24	7	6	14	2	12	6
	Finlande	6	12	7	18	5	7	18	2	20	4
	France	4	9	8	33	8	3	15	1	15	3
	Allemagne	10	12	7	23	9	5	22	2	7	3
	Grèce	7	13	12	21	8	3	17	2	12	4
	Hongrie	17	10	10	24	4	4	14	3	8	5
	Islande	14	10	16	22	5	5	10	1	15	3
	Irlande	6	14	6	25	8	7	10	2	17	5
	Israël[1]	17	9	21	24	6	4	9	1	10	0
	Italie	4	18	14	21	8	1	16	3	15	0
	Japon[2]	10[d]	15[d]	8[d]	20[d]	3[d]	x	18[d]	3[d]	16[d]	8[d]
	Corée	7	17	6	16	5	2	22	1	14	9
	Lettonie	7	8	10	31	3	5	13	2	14	8
	Luxembourg	9	11	12	40	6	6	7	2	6	2
	Mexique	14	4	9	35	3	2	21	2	10	1
	Pays-Bas[3]	10	9	15	29	6	2	8	1	16	5
	Nouvelle-Zélande	10	11	9	26	6	7	8	2	15	6
	Norvège	17	8	11	16	5	3	13	1	21	6
	Pologne	14	7	10	24	4	3	16	1	13	7
	Portugal	5	9	11	19	7	1	21	2	18	6
	République slovaque	13	7	12	20	6	3	12	2	18	6
	Slovénie	11	11	11	23	5	3	17	3	8	7
	Espagne	17	9	7	19	5	4	15	1	16	7
	Suède	12	6	13	17	5	4	18	1	22	2
	Suisse	10	8	7	29	7	2	16	2	15	5
	Turquie	10	11	8	35	3	2	14	2	10	5
	Royaume-Uni	9	15	12	22	14	4	9	1	13	0
	États-Unis	7	20	12	19	7	4	7	1	17	6
	Moyenne OCDE	10	11	10	24	6	4	14	2	15	5
	Moyenne UE22	9	11	10	24	6	4	15	2	14	5
Partenaires	Argentine[4]	21	13	7	17	8	1	5	2	21	4
	Brésil	20	3	4	36	3	3	11	3	14	4
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	8	4	7	46	1	5	17	2	7	3
	Costa Rica	22	3	7	36	2	5	7	1	14	2
	Inde	9	6	31	18	13	7	12	1	3	0
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	7	9	12	30	4	2	18	2	14	2
	Fédération de Russie	7	4	10	33	3	5	23	1	6	7
	Arabie saoudite	15	23	9	21	9	7	8	0	7	2
	Afrique du Sud[4]	18	5	15	33	8	3	9	2	7	0
	Moyenne G20	11	11	11	26	7	3	14	2	12	4

1. À l'exclusion des diplômés d'une formation tertiaire de cycle court.
2. Les données sur les diplômés en technologies de l'information et de la communication sont incluses dans les autres domaines.
3. À l'exclusion des titulaires d'un doctorat.
4. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803653

B5

Tableau B5.3. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2016)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon le groupe démographique

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier diplôme de l'enseignement tertiaire		
			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris	
		Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 35 ans	Total	Total	Moins de 35 ans	Total	Total	Moins de 30 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	13	9	5	60	44	35	21	9	6	2.6	1.6	0.7	77	46	37
	Autriche	24	24	23	25	21	18	20	16	14	1.9	1.3	1.0	47	40	34
	Belgique	m	m	m	44	40	39	27	23	22	m	m	m	m	m	m
	Canada	22	18	14	38	34	31	12	9	7	1.6	1.1	0.7	m	m	m
	Chili	28	28	19	36	36	27	10	10	6	0.3	0.3	0.1	60	60	44
	République tchèque	0	0	0	35	32	27	24	22	19	1.6	1.3	0.9	39	35	30
	Danemark	13	11	9	57	53	44	37	30	27	3.2	2.1	1.4	70	60	50
	Estonie	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	a	a	a	48	45	35	24	22	16	2.7	2.0	0.8	51	46	38
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	32	31	28	18	15	15	2.8	2.3	1.9	38	37	33
	Grèce	a	a	a	45	44	41	10	10	7	1.4	1.3	0.6	45	44	41
	Hongrie	2	2	2	26	25	20	16	14	12	0.9	0.9	0.6	31	30	24
	Islande	1	1	0	51	50	38	29	27	15	1.6	1.0	0.4	51	50	38
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	42	41	31	20	19	11	1.4	1.4	0.5	m	m	m
	Italie	0	0	0	30	28	26	20	19	18	1.5	1.3	1.2	36	35	31
	Japon	25	24	m	45	44	m	8	7	m	1.2	1.0	m	72	69	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.8	m	m	m	m	m
	Lettonie	14	13	9	31	30	25	15	14	12	0.7	0.6	0.4	46	45	35
	Luxembourg	2	2	2	10	7	6	8	2	2	1.2	0.2	0.1	18	9	9
	Mexique	2	m	m	28	m	m	5	m	m	0.5	m	m	31	m	m
	Pays-Bas	1	1	1	44	40	38	19	14	13	2.4	1.4	1.2	49	41	39
	Nouvelle-Zélande	27	16	9	54	40	31	9	6	4	2.1	1.0	0.5	73	49	37
	Norvège	4	4	3	40	39	33	18	16	13	1.8	1.3	0.5	47	45	38
	Pologne	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	0	0	0	34	33	30	15	15	14	1.7	1.4	0.7	40	40	37
	République slovaque	1	1	1	35	33	30	32	30	27	2.1	2.0	1.6	38	36	33
	Slovénie	7	7	5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	22	22	19	33	33	30	19	17	15	2.2	m	m	58	56	50
	Suède	7	6	4	26	26	19	20	16	13	2.3	1.4	0.7	40	36	26
	Suisse	0	0	0	47	44	34	18	14	12	3.3	1.4	1.1	48	44	34
	Turquie	25	25	20	34	34	28	5	4	3	0.5	0.5	0.3	60	60	49
	Royaume-Uni	8	7	5	46	38	34	22	11	8	3.1	1.7	1.2	45	40	36
	États-Unis	23	23	m	40	39	m	20	17	m	1.6	1.2	m	56	54	m
	Moyenne OCDE	10	9	6	38	36	30	18	15	13	1.8	1.3	0.8	49	44	36
	Moyenne UE22	6	6	6	35	33	29	20	17	15	2.0	1.4	0.9	43	39	34
Partenaires	Argentine[1]	19	m	m	13	m	m	2	m	m	0.4	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	32	m	m	31	m	m	3	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Colombie	17	m	m	24	m	m	12	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Costa Rica	6	m	m	46	m	m	5	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Inde	a	a	a	28	m	m	7	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Indonésie	6	6	m	19	19	m	2	2	m	0.1	m	m	m	m	m
	Lituanie	a	a	a	50	m	m	18	m	m	0.9	m	m	53	m	m
	Fédération de Russie	31	m	m	34	m	m	36	m	m	1.1	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[1]	6	m	m	13	m	m	1	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	16	m	m	33	m	m	12	m	m	1.3	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

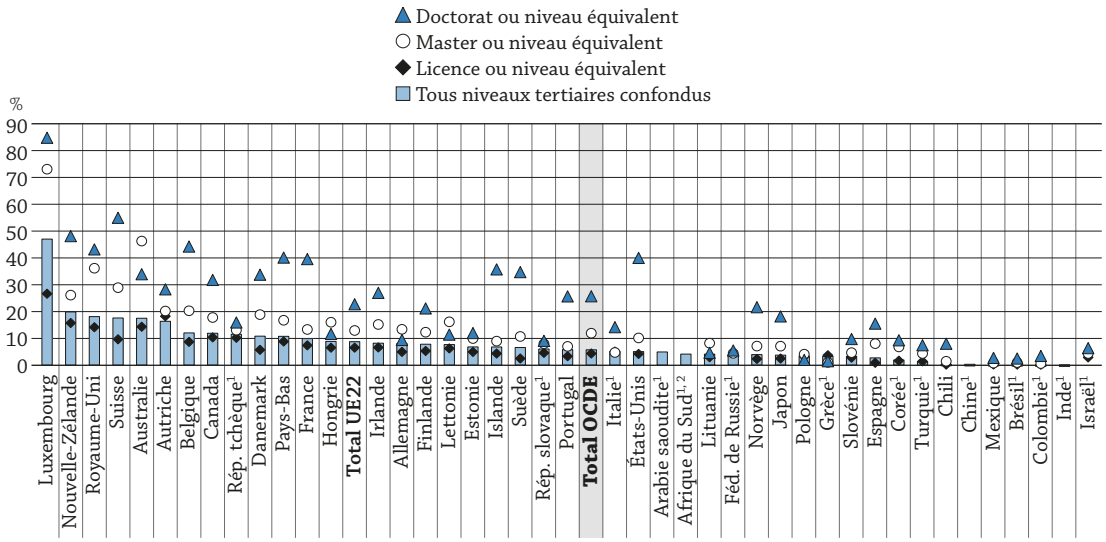
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803672

QUEL EST LE PROFIL DES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ INTERNATIONALE ?

- Les étudiants sont plus mobiles aux niveaux supérieurs d'enseignement. Les étudiants en mobilité internationale représentent 6 % seulement de l'effectif total de l'enseignement tertiaire, mais 26 % de l'effectif de doctorants.
- Les étudiants en mobilité internationale privilégient les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) : un tiers d'entre eux ont opté pour l'un de ces domaines en 2016. Les étudiants en mobilité internationale représentent au moins 9 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques et en technologies de l'information et de la communication et 7 % en ingénierie, en industries de transformation et en construction.
- Les étudiants asiatiques sont plus mobiles en formation tertiaire de cycle court et en master, tandis que les étudiants européens tendent à être plus mobiles en licence et en doctorat. La mobilité internationale des étudiants augmente en doctorat dans toutes les autres régions d'origine.

Graphique B6.1. Mobilité entrante des étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2016)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire



1. Pourcentage d'étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.
2. Année de référence : 2015.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2018), Tableau B6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803824

Contexte

Pour les jeunes adultes 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 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 de leurs motivations.

Pour les pays d'accueil, les étudiants en mobilité internationale peuvent être une source importante de revenus et avoir un énorme impact sur l'économie et l'innovation (OCDE, 2016[1]). À court terme, les étudiants en mobilité internationale paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux et s'acquittent de frais d'inscription plus élevés qu'eux dans certains pays (voir l'indicateur C5). 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 la production de savoirs, à l'innovation et à la croissance économique.

Attirer les étudiants internationaux, 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 (OCDE, 2016[2]). Cette stratégie risque toutefois d'évincer les ressortissants nationaux des établissements où les frais de scolarité dépendent de la nationalité des étudiants et qui pourraient préférer accueillir des étudiants qui rapportent davantage grâce à des frais de scolarité plus élevés.

Dans les pays d'origine, la mobilité internationale des étudiants peut être considérée comme une perte de talents. 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 une étude récente, les étudiants qui partent étudier à l'étranger sont une bonne variable prédictive de flux futurs de scientifiques en sens contraire, preuve d'un impact significatif de la circulation des cerveaux (Appelt et al., 2015[3]). De plus, la mobilité des étudiants semble façonner plus profondément les réseaux internationaux de coopération scientifique que la proximité linguistique, géographique ou scientifique.

Pour les établissements d'enseignement, de plus en plus autonomes, la course aux talents se mondialise et s'intensifie, ce qui les pousse à puiser dans un vivier plus riche d'étudiants talentueux, afin d'accroître leur réputation et leurs recettes et de promouvoir la fertilisation interfacultés (Hénard, Diamond et Roseveare, 2012[4]; OCDE, 2016[2]). À cet égard, la popularité des classements internationaux d'universités a accentué la perception d'un écart de qualité entre établissements et l'intérêt d'intégrer des établissements prestigieux (Perkins et Neumayer, 2014[5]). Dans le cadre de leur stratégie d'internationalisation, de plus en plus d'établissements créent des campus satellites ou des formations à double diplôme, revoient leurs critères d'admission d'étudiants étrangers, modifient leurs programmes pour dispenser leurs cours en langue étrangère ou proposent des cours en ligne et des stages internationaux. Les cours gratuits en ligne (*Massive Open Online Courses*, MOOC) ont par exemple accru la portée des campus existants (voir l'encadré C6.1 dans [OCDE, 2017[6]]). Les activités internationales des établissements d'enseignement tertiaire se sont donc non seulement intensifiées et diversifiées, mais elles se sont aussi complexifiées.

Autres faits marquants

- Le nombre d'étudiants en formation tertiaire à l'étranger a explosé en quelques décennies, passant de 2 millions en 1999 à 5 millions 17 ans plus tard. En 2016, 3.5 millions d'étudiants sont partis à l'étranger, dans un pays de l'OCDE, avec l'intention d'y faire des études (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur).
- La mobilité entrante a augmenté dans la quasi-totalité des pays de destination parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE ; elle est presque passée du simple au double entre 2013 et 2016 en Estonie, en Lettonie et en Pologne. La mobilité à destination de pays de l'OCDE est plus variable : le nombre de ressortissants nationaux partis à l'étranger dans l'intention d'y faire des études a le plus augmenté en Arabie saoudite, en Espagne, en Hongrie, en Inde et en Italie, mais a diminué dans certains pays.

B6

Analyse

Profil des étudiants en mobilité internationale

La concentration relative des étudiants étrangers et en mobilité internationale aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire est révélatrice de la variation de l'attractivité des cursus entre les pays.

Plus les cursus sont poussés, plus ils sont susceptibles de s'internationaliser. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire augmente avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent 6 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire, mais 26 % de l'effectif total de doctorants.

Plusieurs facteurs expliquent ces tendances : la capacité des niveaux supérieurs d'enseignement qui peut être limitée dans des pays d'origine ; le rendement plus élevé de l'investissement dans une formation à l'étranger, surtout dans un établissement prestigieux ; et l'existence de spécialisations pointues ou de programmes d'après-migration dans des pays d'accueil. Les étudiants plus susceptibles de voyager et de vivre à l'étranger grâce à leur milieu socio-économique sont aussi plus susceptibles d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement. Pour les pays d'accueil, investir dans ces niveaux supérieurs d'enseignement, en particulier en doctorat, est très intéressant, car les diplômés de ce niveau contribuent largement aux activités de recherche et développement (R-D) et sont très utiles pour relever les défis socio-économiques.

En licence, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale reste relativement peu élevé (moins de 5 % dans la moitié des pays dont les données sont disponibles et moins de 10 % dans plus de 80 % des pays à l'étude) (voir le graphique B6.1). Toutefois, l'enseignement s'internationalise davantage en licence dans quelques pays (où les étudiants en mobilité internationale représentent au moins 10 % de l'effectif). Plus de 15 % des étudiants de licence sont en mobilité internationale en Autriche, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande.

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale augmente nettement en master. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un étudiant en master sur dix est en mobilité internationale. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale passe au moins du simple au double entre la licence et le master dans deux tiers des pays de l'OCDE. L'Espagne et la Suède accueillent au moins quatre fois plus d'étudiants en mobilité internationale en master qu'en licence, tandis que d'autres pays en accueillent au moins trois fois plus : l'Australie (46 %, contre 14 %), le Danemark (19 %, contre 6 %) et la Norvège (7 %, contre 2 %). L'accroissement de l'afflux d'étudiants entre la licence et le master est particulièrement frappant en Australie (46 %, contre 14 %) et au Royaume-Uni (36 %, contre 14 %), car ces deux pays accueillent déjà beaucoup d'étudiants en mobilité internationale en licence. À l'autre extrême, l'Autriche semble relativement moins attractive aux yeux des étudiants en master, car le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est assez similaire en licence et en master. Les chiffres basés sur la nationalité des étudiants révèlent une tendance similaire. Le pourcentage d'étudiants étrangers est sensiblement plus élevé en master qu'en licence en Corée (7 %, contre 2 %) et en Turquie (4 %, contre 1 %).

Les étudiants en mobilité internationale sont nettement plus nombreux en doctorat dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est nettement plus élevé en doctorat qu'en master aux États-Unis et en Islande ; il atteint même 40 % en doctorat aux États-Unis. Toutefois, l'augmentation du pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est dans l'ensemble nettement moins homogène entre le master et le doctorat qu'entre la licence et le master. C'est particulièrement frappant en Allemagne (13 % en master, contre 9 % en doctorat), en Australie (46 %, contre 34 %), en Hongrie (16 %, contre 12 %), en Lettonie (16 %, contre 11 %), en Lituanie (8 %, contre 5 %) et en Pologne (4 %, contre 2 %).

Les doctorats attirent de nombreux étudiants en mobilité internationale aux États-Unis, ainsi que dans de petits pays tels que la Belgique, l'Irlande, la Norvège et la Suède. Au Luxembourg et en Suisse, on compte plus d'étudiants en mobilité internationale que de ressortissants nationaux en doctorat (respectivement 85 % et 55 % des doctorants viennent de l'étranger). Les États-Unis, la France, l'Islande, la Norvège, le Portugal et la Suède accueillent trois fois plus d'étudiants étrangers en doctorat qu'en master. C'est également le cas en doctorat au Chili, en Colombie et au Mexique, même si l'enseignement tertiaire s'internationalise peu dans l'ensemble dans ces pays (voir le graphique B6.1).

Priorité aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques

Les étudiants en mobilité internationale tendent pour la plupart à opter pour une formation en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) ou avec le commerce, l'administration et le droit. Un tiers environ des étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE ont opté pour une formation tertiaire en rapport avec les STIM, plus précisément avec l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (17 %) ;

les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques (10 %) ; et les technologies de l'information et de la communication (6 %). Les étudiants étrangers ou en mobilité internationale représentent au moins 9 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques et en technologies de l'information et de la communication dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage atteint 7 % dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction.

L'internationalisation qui s'observe dans les domaines des STIM peut en partie s'expliquer par le fait que ces disciplines ne requièrent pas de compétences linguistiques poussées. Mais d'autres facteurs ont vraisemblablement plus d'importance : le rôle central de la science, de l'ingénierie et de la gestion dans les processus d'innovation et de création de valeur (Hénard, Diamond et Roseveare, 2012[4]; OCDE, 2014[7]), ainsi que les perspectives salariales et les débouchés sur le marché du travail plus prometteurs pour les diplômés dans ces matières (voir l'indicateur A4).

Dans les pays de l'OCDE, les étudiants étrangers ou en mobilité internationale représentent 7 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en sciences sociales, en journalisme et en information et 6 % de l'effectif en lettres et arts, en commerce, en administration et en droit. Ils représentent la majorité ou un pourcentage élevé (au moins 19 %) de l'effectif de l'enseignement tertiaire dans la plupart des domaines d'études au Luxembourg. Les étudiants en mobilité internationale représentent aussi plus d'un tiers de l'effectif total d'étudiants en technologies de l'information et de la communication en Australie, de l'effectif en formation dans le domaine des services, du commerce, de l'administration et du droit et des technologies de l'information et de la communication en Nouvelle-Zélande et de l'effectif en formation en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques en Suisse.

Mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire

En 2016, les pays de l'OCDE ont accueilli 3.5 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire. Les effectifs et les flux de ces étudiants restent très concentrés dans le monde, et les choix de destination sont fortement influencés par des tendances historiques.

Pays d'origine et d'accueil des étudiants en mobilité internationale dans des pays de l'OCDE

Les données sur les flux d'étudiants en mobilité internationale montrent que 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.

Les Asiatiques forment le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire (tous niveaux d'enseignement confondus) dans les pays de l'OCDE (1.9 million, soit 55 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale en 2016 ; voir le graphique B6.2). Parmi eux, 860 000 sont originaires de Chine. Deux tiers des étudiants asiatiques convergent vers trois pays seulement : l'Australie (15 %), les États-Unis (38 %) et le Royaume-Uni (11 %).

La deuxième région d'origine la plus importante est l'Europe : 845 000 Européens partent étudier à l'étranger (soit 24 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale en formation dans les pays de l'OCDE). Les étudiants européens préfèrent rester en Europe : 80 % d'entre eux sont en formation tertiaire dans un autre pays européen. Cela s'explique en partie par l'existence et la popularité du programme d'échange Erasmus dans l'Union européenne.

L'Afrique et les Amériques (l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud et les Caraïbes) –qui comptent moins de 300 000 étudiants en mobilité internationale – sont loin derrière dans le classement des régions d'origine. Trois quarts des étudiants originaires d'Afrique inscrits dans des pays de l'OCDE se rendent en Europe, en particulier en France (35 %), au Royaume-Uni (12 %) et en Allemagne (7 %), tandis que ceux originaires d'Amérique du Nord et d'Amérique latine se répartissent entre les États-Unis (37 %) et l'Europe (45 %). Parmi les étudiants originaires d'Amérique latine en formation dans un pays de l'OCDE, 12 % choisissent l'Espagne comme destination, ce qui reflète des liens culturels, linguistiques et historiques plus forts, tout comme la tendance des étudiants originaires d'Amérique du Nord à se rendre au Royaume-Uni (22 %).

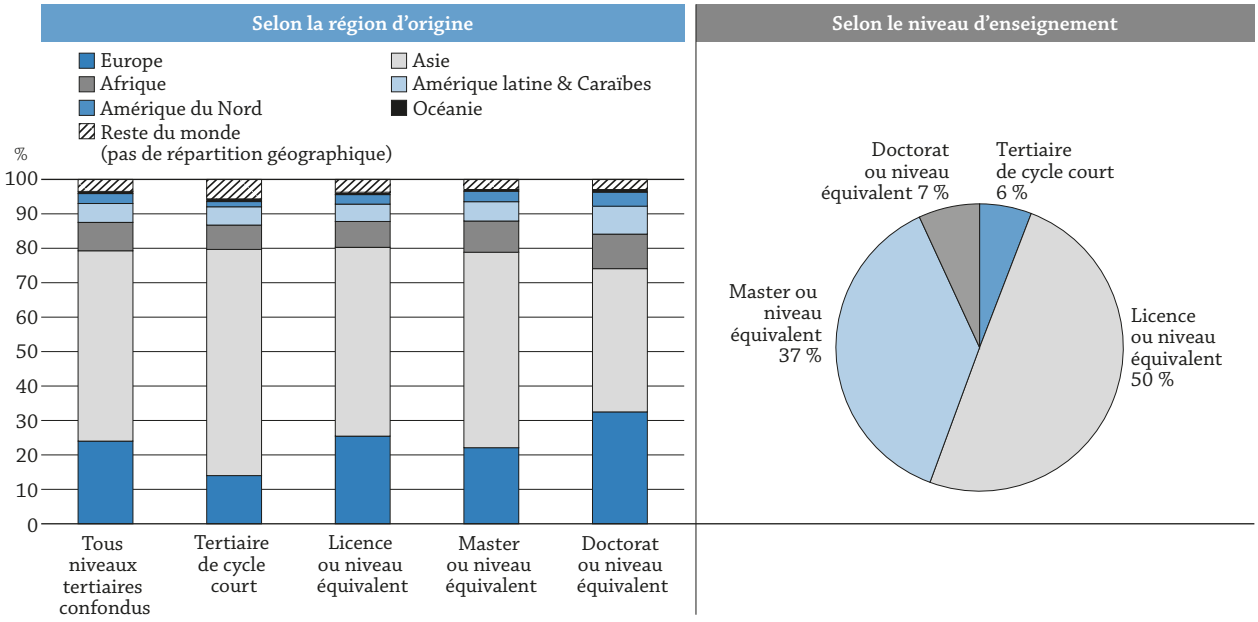
Les États-Unis sont en tête du classement des destinations des étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire dans l'OCDE. Sur les 3.5 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE, 971 000 ont choisi les États-Unis. Dans l'ensemble, les pays anglophones sont les plus attractifs : quatre d'entre eux accueillent plus de la moitié des étudiants en mobilité internationale. Après les États-Unis, viennent le Royaume-Uni (qui accueille 432 000 étudiants en mobilité internationale), l'Australie (336 000) et le Canada (189 000). Les étudiants en mobilité internationale en formation dans ces pays sont pour la plupart originaires d'Asie : ils représentent 87 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale en Australie, 77 % aux États-Unis, 61 % au Canada et 52 % au Royaume-Uni.

L'Union européenne est une autre région majeure de destination : elle accueille 1.6 million d'étudiants en mobilité internationale. L'Allemagne et la France sont des pays majeurs de destination pour les étudiants en mobilité internationale (les deux pays en accueillent chacun 245 000), loin devant l'Italie (93 000), les Pays-Bas (90 000) et l'Autriche (70 000). Mais les principaux pays d'origine des étudiants varient sensiblement entre ces deux grands acteurs. Une majorité des étudiants en mobilité internationale en formation en France sont originaires d'Afrique (42 %), alors qu'une majorité de ceux en formation en Allemagne sont originaires d'autres pays européens (40 %). L'Asie est la deuxième région d'origine des étudiants en mobilité internationale en formation en Allemagne (36 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale) et en France (21 %). Les étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire en Autriche, en Italie et aux Pays-Bas sont aussi en majorité originaires d'Europe, tandis que ceux originaires d'Amérique latine constituent un contingent important en Espagne et, parmi les pays qui accueillent moins d'étudiants en mobilité internationale, au Portugal. La mobilité est surtout intra-européenne dans de petits pays européens. Plus de 80 % des étudiants partis étudier au Danemark, au Luxembourg, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie sont originaires d'Europe.

La Fédération de Russie est également une destination majeure, avec un effectif de 250 000 étudiants venus de l'étranger. C'est aussi le pôle régional des étudiants en mobilité internationale : deux tiers d'entre eux sont originaires de pays voisins liés par leur histoire commune au sein de l'ex-Union soviétique : l'Azerbaïdjan (6 %), le Bélarus (6 %), le Kazakhstan (28 %), l'Ouzbékistan (8 %), le Turkménistan (7 %) et l'Ukraine (9 %).

Graphique B6.2. Répartition des étudiants en mobilité internationale suivant une formation dans les pays de l'OCDE, selon la région d'origine et le niveau d'enseignement (2016)

Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale suivant une formation dans des pays de l'OCDE



Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803843

Les étudiants asiatiques (55 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale de l'OCDE) en formation tertiaire de cycle court ou en master sont plus mobiles que ceux en licence ou en doctorat. Ils représentent 66 % de l'effectif en formation tertiaire de cycle court et 57 % de l'effectif en master. Par contraste, les étudiants européens (qui représentent 24 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale de l'OCDE) tendent à être plus mobiles en licence (25 %) et en doctorat (32 %). La mobilité des étudiants s'accroît en doctorat dans toutes les autres régions d'origine, les étudiants originaires d'Afrique, des Amériques et d'Océanie représentant un pourcentage plus élevé des étudiants en mobilité internationale qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir le graphique B6.2).

Mobilité des cerveaux : le point sur la situation

L'augmentation de la mobilité internationale des étudiants et son impact sur les réserves nationales de talents varient fortement aussi entre les pays.

Certains pays voient un grand nombre de leurs ressortissants partir, comme le montre le pourcentage de leur effectif d'étudiants en formation à l'étranger. Ce pourcentage atteint au moins 7 % dans plusieurs pays européens, tels que l'Estonie, l'Irlande, l'Islande, la Lettonie, la Lituanie, la Norvège et la République slovaque. Le Luxembourg fait vraiment figure d'exception : plus de trois quarts des étudiants luxembourgeois sont en formation tertiaire à l'étranger (7 étudiants luxembourgeois sur 10 sont en formation dans des pays voisins). Dans ces pays, le pourcentage de ressortissants nationaux en formation à l'étranger est nettement supérieur au pourcentage d'étudiants en mobilité internationale en formation sur le territoire national.

Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale sont plus nombreux que les ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire. Cet afflux d'étudiants est estimé en fonction du nombre d'étudiants en mobilité internationale (ou d'étudiants étrangers) par centaine de ressortissants nationaux en formation dans l'enseignement tertiaire dans l'OCDE (dans leur pays ou à l'étranger). Les pays de destination privilégiés par les étudiants en mobilité internationale sont principalement, mais pas exclusivement, des pays anglophones. Les pays où le ratio entre les étudiants en mobilité internationale et les ressortissants nationaux en formation tertiaire est le plus élevé sont l'Australie (21), la Nouvelle-Zélande (24) et le Royaume-Uni (22), ainsi que le Luxembourg (23) et la Suisse (20) (voir le tableau B6.3).

Les facteurs déterminants de la mobilité internationale

Identifier les facteurs déterminants de la mobilité internationale des étudiants est essentiel pour concevoir des politiques efficaces en vue d'encourager la circulation des cerveaux. La mobilité des étudiants est stimulée par des différences de capacité entre les systèmes d'éducation (par exemple, le manque d'établissements d'enseignement dans les pays d'origine ou le prestige des établissements d'enseignement 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. Parmi les facteurs économiques, citons 1) les performances économiques plus élevées dans les pays de destination ; 2) les différences de taux de change qui peuvent influer sur le coût de la mobilité et des études ; et 3) le coût plus abordable de la mobilité et des études (grâce à des frais de scolarité moins élevés ou à des aides au titre de l'éducation plus élevées, par exemple). De plus, la décision d'étudier à l'étranger peut être prise pour des raisons autres qu'économiques, par exemple la stabilité politique et la solidité des institutions dans les pays de destination ou la proximité culturelle et religieuse entre les pays d'origine et de destination (Guha, 1977[8]; UNESCO, 2013[9]; Weisser, 2016[10]).

Appliquer des frais de scolarité appropriés reste l'une des questions les plus débattues de la politique de l'éducation, d'autant que les responsables politiques cherchent à accroître les taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur et à améliorer l'équité de l'éducation. Le coût des études à charge des individus varie sensiblement entre les pays, à cause des différences dans le niveau des frais de scolarité et le coût des services auxiliaires ainsi que dans le budget public de l'enseignement tertiaire et les aides publiques aux étudiants (voir l'indicateur C5). 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[11]; Beine, Noël et Ragot, 2014[12]; Marconi, 2013[13]). Les pays où les établissements d'enseignement en bonne position dans les classements internationaux sont nombreux 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.

La langue d'enseignement est un facteur tout à fait déterminant dans le choix du pays de destination. Les pays où l'enseignement est dispensé dans des langues largement répandues (l'allemand, l'anglais, l'espagnol, le français et le russe, par exemple) peuvent être particulièrement attractifs aux yeux des étudiants en mobilité internationale.

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 (OCDE, 2016[2]) (Sharifian, 2013[14]). Sans surprise, les pays anglophones (que l'anglais soit ou non leur langue officielle) – comme l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni – sont en tête du classement des pays de destination des étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE. L'anglais est de plus en plus souvent inscrit au programme obligatoire, même au début de la scolarité, et de nombreux étudiants cherchent à améliorer leur maîtrise de cette langue en immersion, dans un pays anglophone. De plus, des formations tertiaires sont dispensées en anglais dans un nombre croissant d'établissements dans des pays non anglophones. En Europe, l'emploi de l'anglais dans l'enseignement est particulièrement répandu dans les pays nordiques (voir [Wächter et Maiworm, 2015[15]] et l'encadré C4.1 dans [OCDE, 2015[16]]).

Évolution du nombre d'étudiants en mobilité internationale

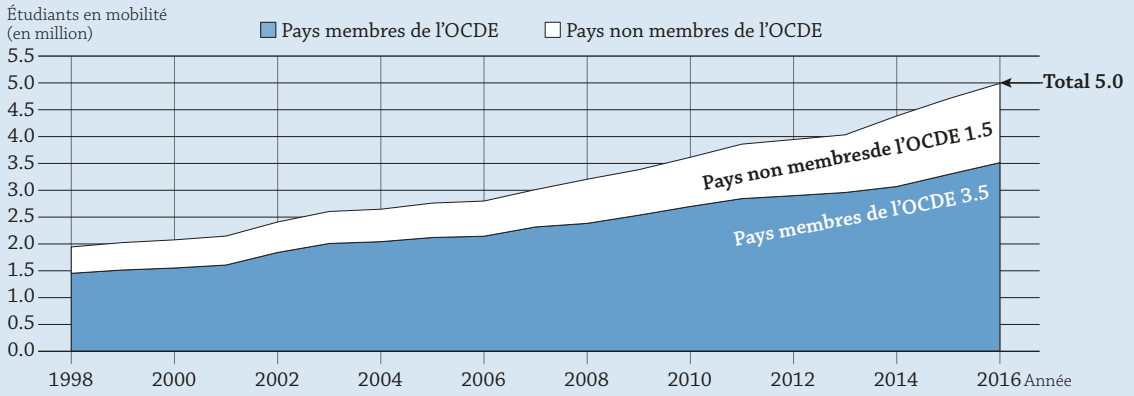
L'effectif d'étudiants étrangers a augmenté sous l'effet de divers facteurs internes ou externes d'incitation (les encourageant à quitter leur pays) ou d'attraction (les encourageant à se rendre à l'étranger) (UNESCO, 2013[9]). La demande de compétences dans des économies de plus en plus basées sur le savoir et l'innovation a dopé la demande d'enseignement tertiaire dans le monde, mais les systèmes d'éducation n'ont toujours pas évolué à un rythme suffisamment rapide pour répondre à cette demande en hausse. 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 moins irréversible que par le passé.

Encadré B6.1. Évolution à long terme de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité

Le nombre d'étudiants étrangers en formation tertiaire a fortement augmenté dans le monde au cours des deux dernières décennies. Il est passé de 2 millions en 1999 à 5 millions en 2016, soit un taux moyen de croissance de 5.1 % par an dans les pays de l'OCDE et de 6.4 % par an dans les pays tiers. Cette augmentation a été exponentielle jusqu'au début des années 2010, avant une stabilisation des tendances à long terme (voir le graphique B6.a). Toutefois, le nombre d'étudiants en mobilité internationale a recommencé à augmenter fortement en 2014 (de 9 %, par rapport à 2013) et durant les années suivantes (de 7 % en 2015 et de 6 % en 2016) (voir le graphique B6.a).

Graphique B6.a. Croissance des effectifs d'étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire dans le monde entier (1998 à 2016)

Nombre d'étudiants étrangers 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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803881

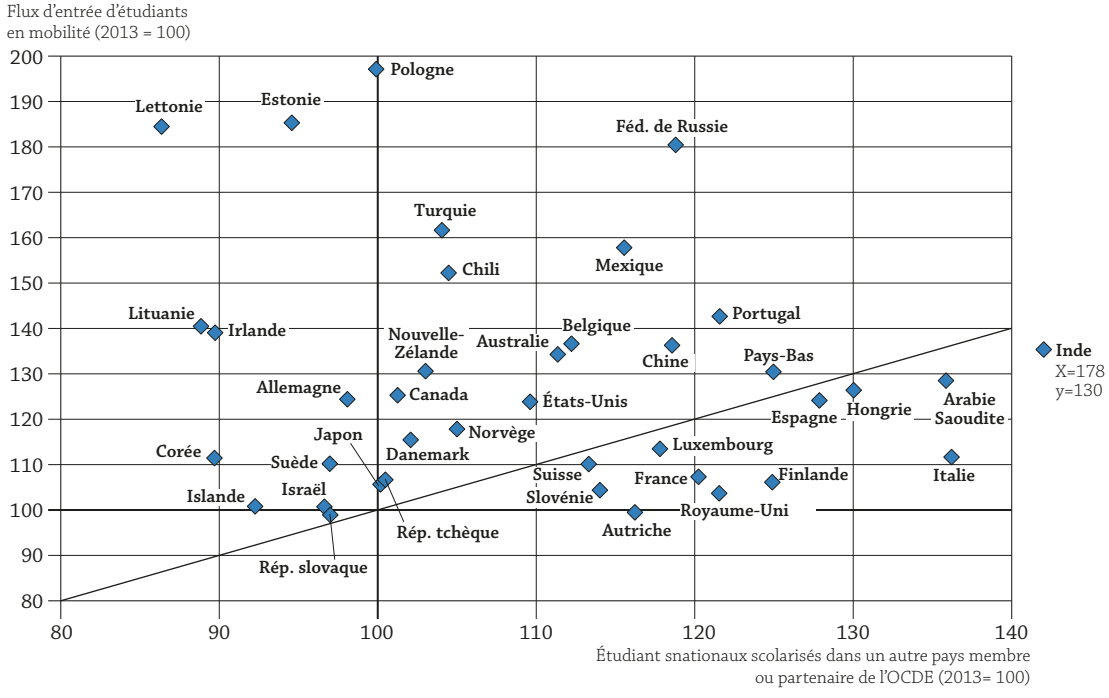
Les initiatives supranationales, nationales, régionales et locales ainsi que celles prises par des établissements ont aussi contribué à favoriser la mobilité internationale. En 2011, l'Union européenne s'est fixé l'objectif ambitieux d'accroître de 20 % d'ici 2020 le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur ayant suivi des études ou une formation à l'étranger (Conseil de l'Union européenne, 2011[17]).

En Europe, de nombreux étudiants ont bénéficié du programme Erasmus. De plus, les pays nordiques et baltiques se sont associés, dans le cadre du Nordplus Higher Education Programme, pour créer un vaste dispositif de mobilité et de mise en réseau qui vise à renforcer la collaboration entre eux, à concevoir des programmes en concertation, à favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants, et à faciliter l'échange de bonnes pratiques entre établissements. La plupart des pays ont engagé des réformes pour réduire les obstacles à la migration des plus qualifiés au-delà des objectifs de formation et participent à des programmes qui financent l'arrivée, le départ ou le retour des étudiants. Ces programmes varient selon les conditions de migration (à court ou long terme, par exemple), mais la plupart d'entre eux ciblent principalement les étudiants et les chercheurs en début de carrière avant et après le doctorat.

Dans l'OCDE, la migration des étudiants reste dynamique, mais de nouveaux pôles de migration se consolident dans des pays en développement. Selon les chiffres sur les étudiants qui se rendent à l'étranger pour poursuivre leur formation (dits « en mobilité internationale », voir la section « Définitions » en fin d'indicateur), on estime que les flux d'étudiants en mobilité internationale vers l'OCDE ont augmenté de 19 % entre 2013 et 2016. L'afflux d'étudiants en mobilité internationale a le plus augmenté en Estonie, en Fédération de Russie, en Lettonie et en Pologne, où leur effectif est presque passé du simple au double dans l'enseignement tertiaire au cours de la période à l'étude. Parmi les autres pôles d'attraction, citons le Chili (en hausse de 52 %), le Mexique (en hausse de 58 %) et la Turquie (en hausse de 62 %). À l'inverse, l'effectif d'étudiants en mobilité internationale a légèrement diminué (de 1 %) en Autriche et en République slovaque entre 2013 et 2016.

Graphique B6.3. Évolution des flux d'entrée et de sortie des étudiants en mobilité internationale (2013 à 2016)

Indices de variation des flux d'entrée et de sortie (2013 = 100)



Remarque : Pour l'Espagne et l'Italie, à l'exclusion des flux d'entrée d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire de cycle court. La ligne diagonale noire représente l'égalité entre l'évolution des flux d'entrée et celle des flux de sortie.

Source : OCDE (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803862

Entre 2013 et 2016, le nombre d'étudiants partis étudier dans des pays de l'OCDE a également augmenté, mais dans une moindre mesure, dans de nombreux pays. L'augmentation la plus forte a été enregistrée en Inde (78 % par rapport à 2013), loin devant les augmentations enregistrées dans des pays de l'OCDE, tels que l'Espagne, la Finlande, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (entre 22 % et 37 % durant la même période), ainsi qu'en Arabie saoudite et en Chine. À l'inverse, le nombre d'étudiants partis étudier à l'étranger a diminué d'au moins 10 % en Corée, en Irlande, en Lettonie et en Lituanie.

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. Pour cette raison, le pourcentage d'étudiants étrangers en formation tertiaire est similaire dans ces deux pays, mais 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 des individus qui suivent des études dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou que celui dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

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 ou, si cette approche ne convient pas non plus et qu'il n'existe pas d'autre indicateur probant, 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-fr).

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants en mobilité internationale ainsi que leur forme de mobilité est un défi majeur dans l'élaboration de statistiques internationales d'éducation puisque les systèmes nationaux et internationaux de statistiques rendent uniquement compte de l'apprentissage à l'échelle nationale (OCDE, à paraître[18]).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale ont été recueillies par 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 en mobilité internationale ou d'étudiants étrangers 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 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.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter 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, à paraître[18]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-fr).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU / OCDE / Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-fr).

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note concernant les données d'Israël

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.

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. [11]

Appelt, S. et al. (2015), « Which factors influence the international mobility of research scientists? », *Documents de travail de l'OCDE sur la science, la technologie et l'industrie*, No. 2015/2, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en. [3]

Beine, M., R. Noël et L. Ragot (2014), « Determinants of the international mobility of students », *Economics of Education Review*, vol. 41, pp. 40-54, http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2014.03.003. [12]

Conseil de l'Union européenne (2011), « Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur », *3128e Conseil éducation, Jeunesse, Culture et Sport, Bruxelles, 28 et 29 novembre 2011, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles*. [17]

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. [8]

Hénard, F., L. Diamond et D. Roseveare (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*, OCDE, www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf (consulté le 29 avril 2018). [4]

Marconi, G. (2013), « Rankings, accreditations, and international exchange students », *IZA Journal of European Labor Studies*, vol. 2/1, p. 5, http://dx.doi.org/10.1186/2193-9012-2-5. [13]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [6]

OCDE (2016), « International mobility of highly skilled », in *Science, technologie et innovation : Perspectives de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-17-en. [1]

OCDE (2016), *Science, technologie et innovation : Perspectives de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-fr. [2]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [16]

OCDE (2014), *Science, technologie et industrie : Perspectives de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-fr. [7]

OCDE (à paraître), *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. [18]

Perkins, R. et E. Neumayer (2014), « Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students », *The Geographical Journal*, vol. 180/3, pp. 246-259, http://dx.doi.org/10.1111/geoj.12045. [5]

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. [14]

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf (consulté le 3 juillet 2018). [9]

Wächter, L. et F. Maiworm (2015), « English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014 », *ACA Papers on International Cooperation in Education*, www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf (consulté le 7 mai 2018). [15]

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*, No. 186, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en. [10]

Tableaux de l'indicateur B6

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803748

Tableau B6.1	Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2016)
Tableau B6.2	Répartition (en pourcentage) des effectifs de l'enseignement tertiaire entre les grands domaines d'études, selon le statut au regard de la mobilité (2016)
Tableau B6.3	Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2016)
WEB Tableau B6.4	Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale, selon le pays d'origine (2016)
WEB Tableau B6.5	Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale, selon le pays de destination (2016)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau B6.1. Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2016)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire

Lecture de la 1re colonne de la partie supérieure du tableau (étudiants en mobilité internationale) : Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire représente 17 % en Australie et 18 % en Suisse. Les données présentées dans ce tableau donnent le meilleur aperçu disponible de la mobilité des étudiants pour chaque pays.

Lecture de la 1re colonne de la partie inférieure du tableau (étudiants étrangers) : Les ressortissants étrangers représentent 12 % des effectifs totaux de l'enseignement tertiaire en République tchèque, et 2 % en Corée.

		Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale selon le niveau de l'enseignement tertiaire					Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale (en milliers)
		Tous niveaux tertiaires confondus	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		OCDE					
Étudiants en mobilité internationale	Australie	17	9	14	46	34	336
	Autriche	16	1	18	20	28	70
	Belgique[1]	12	7	9	20	44	61
	Canada	12	10	10	18	32	189
	Chili	0	0	0	1	8	5
	Danemark	11	16	6	19	34	34
	Estonie	7	a	5	10	12	3
	Finlande	8	a	5	12	21	23
	France	10	5	7	13	40	245
	Allemagne	8	0	5	13	9	245
	Hongrie	9	1	7	16	12	26
	Islande	7	25	4	9	36	1
	Irlande	8	2	7	15	27	18
	Japon	4	5	2	7	18	143
	Lettonie	8	2	6	16	11	6
	Luxembourg	47	9	27	73	85	3
	Mexique	0	0	0	1	3	13
	Pays-Bas	11	1	9	17	40	90
	Nouvelle-Zélande	20	27	16	26	48	54
	Norvège	4	1	2	7	22	11
	Pologne	3	0	3	4	2	55
	Portugal	6	2	3	7	26	20
	Slovénie	3	1	3	5	10	3
	Espagne	3	2	1	8	15	53
	Suède	7	0	2	11	35	28
	Suisse	18	0	10	29	55	52
	Royaume-Uni	18	4	14	36	43	432
	États-Unis	5	2	4	10	40	971
Étudiants étrangers	République tchèque	12	6	10	13	16	43
	Grèce	3	a	4	1	1	24
	Israël	m	m	3	4	6	10
	Italie	5	7	5	5	14	93
	Corée	2	0	2	7	9	62
	République slovaque	6	1	5	8	9	10
	Turquie	1	0	1	4	7	88
	Total OCDE	6	3	4	12	26	3 520
	Total UE22	9	4	7	13	23	1 585
		Partenaires					
Étudiants en mobilité internationale	Lituanie	4	a	3	8	5	5
Étudiants étrangers	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	0	0	0	1	2	20
	Chine	0	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	138
	Colombie	0	0	0	1	3	4
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
	Inde	0	a	x(1)	x(1)	x(1)	45
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	4	3	x(4)	4[d]	5	250
	Arabie saoudite	5	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	80
	Afrique du Sud[2]	4	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	43

1. Les données sur les étudiants suivant une formation tertiaire de cycle court se basent sur la nationalité et concernent uniquement la Communauté flamande.
2. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803767

B6

Tableau B6.2. Répartition (en pourcentage) des étudiants en mobilité internationale ou des étudiants étrangers parmi les effectifs totaux d'étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2016)

		Tous niveaux tertiaires confondus																	
		Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux, selon le domaine d'études									Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale selon le domaine d'études								
		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	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services	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	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
		OCDE																	
Étudiants en mobilité internationale	**Australie**	3	10	9	28	17	37	26	8	6	2	6	3	51	5	9	13	9	1
	Autriche	7	23	28	12	21	17	15	18	4	6	15	20	16	10	5	15	9	1
	Belgique	5	17	15	8	20	6	14	16	13	4	13	11	13	6	2	12	33	2
	Canada	3	10	10	15	15	20	19	4	4	1	11	13	29	12	6	20	5	1
	Chili	0	0	0	1	1	0	0	0	0	9	5	6	34	6	3	15	13	8
	Danemark	3	11	10	14	12	17	20	4	18	2	12	9	29	6	7	19	8	5
	Estonie	0	7	10	12	3	8	5	2	0	0	13	11	42	3	9	12	4	0
	Finlande	4	7	5	10	9	15	8	4	9	2	10	5	23	6	17	20	10	5
	France	5	13	13	10	13	19	11	4	4	2	17	11	28	13	5	16	6	1
	Allemagne	2	10	8	6	7	10	11	7	3	2	17	8	18	8	8	29	6	1
	Hongrie	2	8	9	3	5	5	4	29	2	3	10	10	9	2	2	10	43	2
	Islande	7	24	4	4	18	2	4	2	2	8	44	9	12	13	2	5	4	1
	Irlande	1	6	9	9	8	9	11	13	4	1	11	6	21	9	8	14	27	2
	Japon[1]	1[d]	5[d]	12[d]	2[d]	2[d]	x	4[d]	1[d]	2[d]	2[d]	25[d]	32[d]	12	2	x	19[d]	3[d]	3[d]
	Lettonie	2	5	8	8	3	7	5	16	8	2	5	8	33	1	5	9	28	9
	Luxembourg	19	37	46	61	61	59	33	22	74	5	10	10	45	8	7	6	3	3
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2	15	17	12	11	8	13	6	12	2	12	17	32	5	2	11	9	7
	Nouvelle-Zélande	9	12	13	34	18	33	25	7	44	3	7	7	38	8	10	11	5	9
	Norvège	1	7	4	3	11	6	5	3	2	5	18	12	14	15	6	15	11	3
	Pologne	1	3	7	4	2	5	1	5	4	2	9	21	26	2	6	8	15	9
	Portugal	11	7	6	7	6	7	5	4	4	7	11	12	25	6	2	21	11	4
	Slovénie	2	4	5	3	5	5	4	3	2	5	12	15	16	8	7	20	9	5
	Espagne	2	3	3	3	2	2	2	4	2	7	11	11	24	4	3	11	23	4
	Suède	1	7	7	6	17	10	9	4	3	3	13	12	12	14	7	26	12	1
	Suisse	9	25	24	14	35	19	20	9	12	5	15	12	20	17	3	18	8	2
	Royaume-Uni	6	15	20	32	13	19	29	8	0	2	13	12	34	11	4	15	7	0
	États-Unis[2]	2	4[d]	5	7	10	8	12	2[d]	2	3	13[d]	11	24	13	6	17	9[d]	2
Étudiants étrangers	**République tchèque**	2	12	14	13	14	22	11	17	7	2	10	11	21	8	9	15	18	4
	Grèce	4	5	4	2	4	4	2	4	3	5	20	15	15	10	4	15	11	3
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	2	8	4	4	3	7	6	4	2	2	26	11	20	5	2	21	12	0
	Corée	1	2	4	4	1	1	1	1	1	3	21	14	30	4	2	16	4	6
	République slovaque	4	5	2	4	2	2	3	19	2	8	7	4	11	2	1	6	56	2
	Turquie	1	1	2	1	3	1	3	2	1	6	13	15	19	6	1	25	11	3
	OCDE total	2	6	7	6	9	10	7	3	2	3	14	12	27	10	6	17	9	2
	EU22 total	3	10	10	10	9	11	10	7	4	3	15	12	25	9	5	17	11	2
		Partenaires																	
Étudiants en mobilité internationale	**Lituanie**	2	6	7	4	1	4	3	5	2	3	12	18	28	1	3	15	18	1
Étudiants étrangers	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	0	1	0	0	1	0	0	0	0	10	8	8	19	8	4	23	12	4
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	10	13	25	2	3	16	19	3
	Costa Rica	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

Remarque : La répartition exclut un domaine d'études (Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires) qui tend à représenter un pourcentage moins important des effectifs de l'enseignement tertiaire en mobilité internationale. Les données de l'ensemble des domaines d'études sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données sur les technologies de l'information et de la communication sont comprises dans d'autres domaines.

2. Les colonnes 2 et 11 incluent l'ensemble des programmes interdisciplinaires, et les colonnes 8 et 17, l'administration publique.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803786

Tableau B6.3. Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2016)

Pourcentage de ressortissants nationaux scolarisés à l'étranger et bilan de la mobilité transfrontalière, tous niveaux tertiaires confondus

		Pourcentage de ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale par ressortissant national scolarisé à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale pour 100 ressortissants nationaux scolarisés dans leur pays ou à l'étranger	Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale originaires d'un pays limitrophe[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	1	26	21	4
	Autriche	5	4	19	59
	Belgique	3	4	13	40
	Canada	3	4	13	4
	Chili	1	0	0	37
	République tchèque[2]	4	3	13	55
	Danemark	2	7	12	38
	Estonie	8	1	7	50
	Finlande	4	2	8	16
	France	4	3	11	16
	Allemagne	4	2	8	15
	Grèce[2]	5	1	3	66
	Hongrie	4	2	9	27
	Islande	13	0	6	8
	Irlande	7	1	8	10
	Israël[2, 3]	4	1	3	2
	Italie[2]	4	1	5	21
	Japon	1	5	4	63
	Corée[2]	3	1	2	65
	Lettonie	7	1	8	18
	Luxembourg	74	0	23	58
	Mexique	1	0	0	m
	Pays-Bas	2	5	12	31
	Nouvelle-Zélande	3	10	24	6
	Norvège	7	1	4	19
	Pologne	2	2	3	72
	Portugal	4	2	6	5
	République slovaque[2]	17	0	5	56
	Slovénie	4	1	3	36
	Espagne	2	1	3	29
	Suède	4	2	7	20
	Suisse	5	4	20	55
	Turquie[2]	1	2	1	44
	Royaume-Uni	2	13	22	11
	États-Unis	0	14	5	5
	OCDE total	2	3	6	~
	EU22 total	4	3	9	~
Partenaires	Argentine[2, 4]	m	0	m	m
	Brésil[2]	1	0	0	37
	Chine[2]	2	0	0	m
	Colombie[2]	1	0	0	54
	Costa Rica[2]	m	1	m	m
	Inde[2]	1	0	0	43
	Indonésie[2]	m	0	m	m
	Lituanie	8	1	4	27
	Fédération de Russie[2]	1	4	4	55
	Arabie saoudite	6	1	5	32
	Afrique du Sud[2, 4]	1	6	4	46

1. Par pays limitrophe, on entend un pays ayant une frontière terrestre ou maritime commune avec le pays d'accueil.
2. Le calcul du nombre d'étudiants ressortissants nationaux dans l'enseignement tertiaire se fait en soustrayant le nombre d'étudiants étrangers, et non celui des étudiants en mobilité internationale, des effectifs totaux.
3. À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale suivant une formation tertiaire de cycle court.
4. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

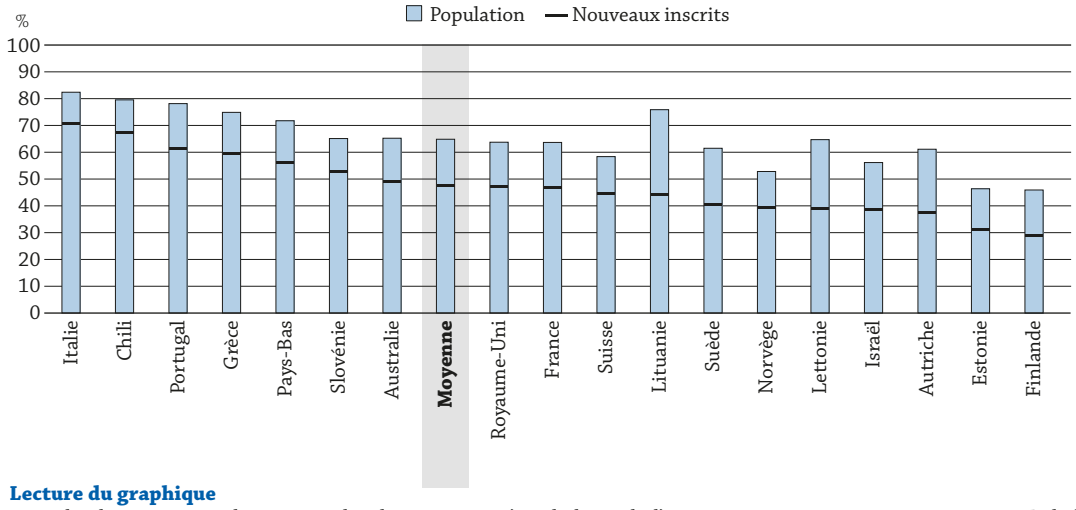
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803805

DANS QUELLE MESURE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE EST-IL ÉQUITABLE EN TERMES D'ACCÈS ET D'OBTENTION D'UN DIPLÔME ?

- Les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont sous-représentés dans l'effectif de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents) et dans l'effectif de titulaires d'un premier diplôme de ce niveau d'enseignement.
- Chez les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, les hommes sont moins susceptibles que les femmes d'entamer une licence ou une formation de type long (ou programmes équivalents) et d'obtenir un premier diplôme de ce niveau d'enseignement.
- Le pourcentage d'individus issus de l'immigration (première et deuxième génération) est moins élevé dans l'effectif de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents) que dans la population dans son ensemble.

Graphique B7.1. Pourcentage des 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents (2015)



Lecture du graphique
En Italie, les 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire représentent 82 % de la population totale de ce groupe d'âge, mais seulement 71 % des nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents.

Remarque : Les années de référence peuvent différer de 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire parmi les nouveaux inscrits.
Source : OCDE (2018), tableau B7.1 ; enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933803995

Contexte

Les éléments de plus en plus nombreux qui montrent qu'un diplôme de l'enseignement tertiaire est synonyme de meilleures perspectives professionnelles et sociales (voir le chapitre A) ont soulevé une série de questions au sujet de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et ont mis le principe de l'équité au cœur du débat concernant ce niveau d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, les gouvernements cherchent de plus en plus à faire en sorte que l'accès à l'enseignement tertiaire ne dépende plus du contexte socio-économique ou démographique.

Cet indicateur montre dans quelle mesure l'enseignement tertiaire accuse des taux d'accès et d'obtention d'un diplôme différents pour des groupes d'individus potentiellement défavorisés. Deux caractéristiques sont utilisées pour identifier des groupes potentiellement défavorisés : 1) le niveau de formation du plus instruit des deux parents ; et 2) le fait d'être issu de l'immigration. Les études qu'ont faites les parents sont liées aux revenus et à la richesse et sont, selon certains éléments, en forte corrélation avec une série d'aspects relatifs au parcours scolaire de leurs enfants, tels que le niveau de formation (voir l'indicateur A1), le choix de l'orientation (voir l'indicateur B3) et l'acquisition de compétences (OCDE, 2013[1]). Le fait d'être issu de l'immigration n'est pas forcément synonyme de handicap, mais est associé à de moins bons résultats scolaires (OCDE, 2018[2]). Les individus issus de l'immigration doivent souvent surmonter des problèmes liés au déracinement, à une mauvaise situation socio-économique et à la barrière de la langue.

Les inégalités qui s'observent dans l'enseignement tertiaire peuvent s'expliquer non seulement par des obstacles à l'accès à ce niveau d'enseignement, mais également par des différences dans les choix de domaine d'études et de carrière professionnelle. De plus, des inégalités peuvent provenir de niveaux d'enseignement inférieurs. De nombreux élèves défavorisés arrêtent leurs études avant même d'arriver à un stade où ils pourraient accéder à une formation tertiaire (voir l'encadré B7.1). Pour concevoir des politiques qui luttent efficacement contre l'inégalité, il est important de mieux comprendre à partir de quand et de quelle façon les inégalités observées commencent à se cumuler.

Autres faits marquants

- Les individus dont les parents sont moins instruits tendent à entamer plus tardivement une licence ou une première formation de type long (ou programmes équivalents).
- Dans les pays dont les données sont disponibles, les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont de moins en moins nombreux si l'on compare leur pourcentage dans l'effectif d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'effectif de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. La sous-représentation d'étudiants issus de groupes potentiellement défavorisés dans l'enseignement tertiaire peut s'expliquer par des inégalités qui proviennent des niveaux d'enseignement inférieurs, et pas nécessairement par des obstacles à l'accès à l'enseignement tertiaire.
- Les inégalités observées chez les immigrés de la première et de la deuxième génération varient fortement entre les pays, signe que les populations issues de l'immigration sont hétérogènes.

Analyse

Représentativité de groupes potentiellement défavorisés dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire

B7

L'inégalité dans l'éducation peut se mesurer à l'aune de la différence de pourcentage de jeunes adultes appartenant à des groupes potentiellement défavorisés entre, d'une part, l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire et, d'autre part, l'effectif total de la population. Dans une société parfaitement égalitaire, il n'y aurait pas de différence de pourcentage entre les deux effectifs ; en d'autres termes, il y aurait autant d'individus issus de groupes potentiellement défavorisés dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire (inscrits et diplômés) que dans l'effectif total de la population. Un pourcentage d'individus moins élevé dans l'effectif de nouveaux inscrits que dans l'effectif total de la population révèle une sous-représentation de ce groupe dans l'enseignement tertiaire et, donc, une accessibilité moindre de ce niveau d'enseignement.

Analyse selon le niveau de formation des parents

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont sous-représentés en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents). En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, les 18-24 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire représentent 65 % de leur groupe d'âge, mais 47 % seulement des nouveaux inscrits. Ces pourcentages varient toutefois fortement entre les pays. Le pourcentage de 18-24 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 82 % dans leur groupe d'âge et à 71 % dans l'effectif de nouveaux inscrits en Italie, mais à 46 % dans leur groupe d'âge et à 29 % dans l'effectif de nouveaux inscrits en Finlande (voir le graphique B7.1).

Les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à être défavorisés par rapport à l'accès à l'enseignement tertiaire, mais également à l'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement. En fait, dans tous les pays dont les données sont disponibles, ils sont aussi sous-représentés dans l'effectif de titulaires d'un premier diplôme à l'issue d'une licence ou d'une formation de type long (ou programmes équivalents) (voir le tableau B7.2). En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, on compte dans le groupe d'âge des 20-29 ans 61 % d'individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, mais 44 % seulement de titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire.

Analyse selon le statut au regard de l'immigration

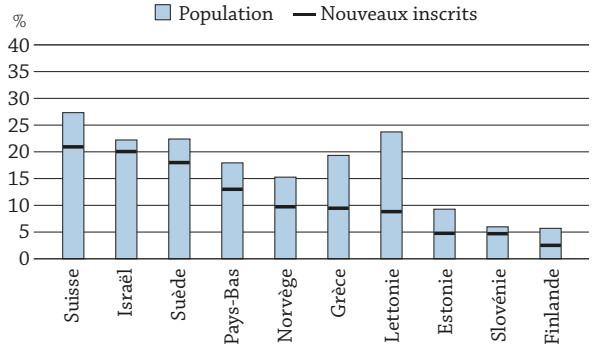
Le fait d'être issu de l'immigration affecte également les taux d'accès et d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les immigrés de la première ou de la deuxième génération sont moins susceptibles d'entamer une licence ou une première formation de type long (ou programmes équivalents) que les autochtones (voir le graphique B7.2). Par immigrés de la première génération, on entend les individus nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, et par immigrés de la deuxième génération, les individus nés dans le pays de parents nés à l'étranger. L'analyse proposée dans cet indicateur ne fait pas la distinction entre les immigrés de la première et de la deuxième génération. Les deux définitions excluent les étudiants en mobilité internationale.

Les 18-24 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) représentent 15 % de leur groupe d'âge, contre 10 % de l'effectif de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents) en Norvège, mais représentent 19 % de leur groupe d'âge et 9 % de l'effectif de nouveaux inscrits en Grèce. Ces différences reflètent en partie la variation du niveau de formation des immigrés entre ces pays (voir l'indicateur A1). Dans quelques pays, le pourcentage d'immigrés dans la population est relativement peu élevé (de l'ordre de 6 % en Finlande et en Slovénie, par exemple), ce qu'il y a lieu de prendre en considération lors de l'analyse des résultats.

Une tendance similaire à la sous-représentation des immigrés (première et deuxième génération) s'observe dans l'effectif de titulaires d'un premier diplôme (voir le tableau B7.4). L'ampleur de cette sous-représentation varie toutefois entre les pays. Les immigrés représentent 33 % des 20-29 ans, mais 14 % seulement des titulaires d'un premier diplôme en Suisse, contre 27 % des 20-29 ans et 25 % des titulaires d'un premier diplôme en Israël. La prudence est de rigueur lors de la comparaison du pourcentage d'immigrés dans la population et l'effectif de diplômés, car certains de ces individus peuvent être arrivés dans leur pays d'accueil une fois diplômés ou n'ont pas encore terminé leurs études à l'âge de 29 ans (voir l'indicateur A1).

La sous-représentation des immigrés (première et deuxième génération) dans l'effectif de licence ou de première formation de type long (ou programmes équivalents) peut s'expliquer par différents facteurs, dont la barrière de la langue (en particulier pour les individus qui ont immigré à un âge plus avancé) et des différences systématiques dans le niveau socio-économique de la population d'immigrés (OCDE, 2018[2]). Dans ce contexte, il est important de tenir compte des spécificités de l'effectif issu de l'immigration dans chaque pays avant de tirer des conclusions pertinentes pour l'action publique.

Graphique B7.2. Pourcentage des 18-24 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents (2015)



Lecture du graphique
En Suisse, les 18-24 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) représentent 27 % de la population totale de ce groupe d'âge, mais seulement 21 % des nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents.

Remarque : Les étudiants en mobilité internationale sont exclus de la catégorie des immigrés. La définition des étudiants en mobilité internationale et l'année de référence peuvent différer entre les pays. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus immigrés de la première ou de la deuxième génération parmi les nouveaux inscrits.
Source : OCDE (2018), tableau B7.3 ; enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804014

L'effet conjugué selon le sexe

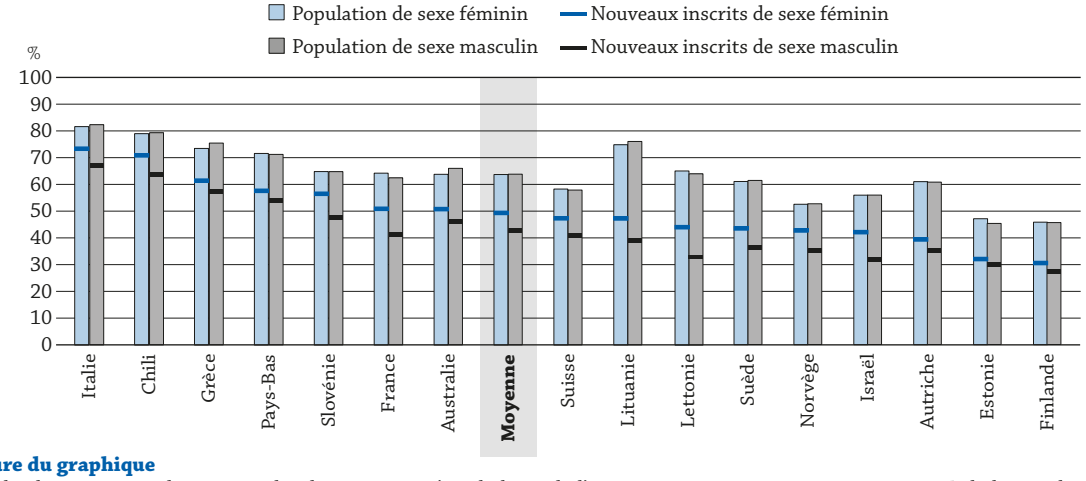
La tendance est générale : chez les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, les hommes sont encore moins susceptibles d'entamer et de réussir une licence ou une première formation de type (ou programmes équivalents) que les femmes. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, 64 % des 18-24 ans, hommes et femmes confondus, sont nés de parents qui ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, le pourcentage de nouveaux inscrits dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau s'établit à 43 % seulement chez les hommes, mais à 49 % chez les femmes (voir le graphique B7.3). En d'autres termes, les individus dont les parents sont moins instruits sont plus sous-représentés chez les nouveaux inscrits de sexe masculin que de sexe féminin. Cela peut en partie s'expliquer par le coût d'opportunité plus élevé des études tertiaires pour les hommes. Les hommes bénéficient d'un meilleur rendement financier s'ils investissent dans une formation tertiaire (voir l'indicateur A5), certes, mais ils peuvent décider d'entrer plus tôt dans la vie active car, à court terme, leur manque à gagner résultant d'une formation tertiaire est plus élevé que celui des femmes (voir l'indicateur A3). Les hommes accusent aussi des taux moins élevés d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (voir l'indicateur A9 dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2017[3]]), ce qui explique en partie un taux d'accès moins élevé dans l'enseignement tertiaire.

La tendance est comparable quand il s'agit des taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une première licence ou d'une formation de type long (ou programmes équivalents). Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'hommes et de femmes âgés de 20 à 29 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire est similaire, mais les hommes sont moins nombreux que les femmes parmi les titulaires d'un premier diplôme (voir le tableau B7.2). En moyenne, on compte 62 % de femmes et 61 % d'hommes dans l'effectif de 20-29 ans dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire, mais seulement 47 % de femmes et 39 % d'hommes dans l'effectif de titulaires d'un premier diplôme.

B7

Les inégalités liées au niveau de formation des parents sont plus fortes chez les hommes, mais celles liées à au statut au regard de l'immigration ne sont pas liées au sexe. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'individus issus de l'immigration (première et deuxième génération) est comparable chez les hommes et chez les femmes, à la fois dans la population et dans l'effectif d'étudiants.

Graphique B7.3. Pourcentage des 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)



Lecture du graphique
En Italie, les 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire représentent 82 % de la population de sexe féminin de ce groupe d'âge et 83 % de celle de sexe masculin, mais seulement 73 % des nouveaux inscrits de sexe féminin et 67 % de ceux de sexe masculin.

Remarque : Les années de référence peuvent différer de 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire parmi les nouveaux inscrits de sexe féminin.
Source : OCDE (2018), tableau B7.1 ; enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les note (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804033

Encadré B7.1. Les inégalités dans l'enseignement tertiaire proviennent vraisemblablement des niveaux d'enseignement inférieurs

Les tableaux et graphiques de cet indicateur révèlent dans l'ensemble une tendance à la sous-représentation des groupes potentiellement défavorisés dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, lors de l'interprétation de l'inégalité d'accès à l'enseignement tertiaire, il est important de tenir compte du fait que les inégalités s'accumulent tout au long du parcours scolaire des individus. La sous-représentation d'étudiants défavorisés dans l'enseignement tertiaire peut s'expliquer par des obstacles qui les empêchent d'accéder à l'enseignement tertiaire ou par des obstacles qui les ont empêchés de progresser aux niveaux d'enseignement inférieurs.

Cet encadré aborde cette situation particulière en combinant des données désagrégées par niveau de formation des parents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire. Cette analyse ne donne qu'un aperçu limité du cumul des inégalités durant le parcours scolaire, dès le début de l'éducation de la petite enfance, mais elle lève un coin du voile sur le problème.

Le graphique B7.a montre la composition de l'effectif scolarisé par niveau de formation des parents à trois stades différents : 1) à l'entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; 2) à l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le délai correspondant à la durée théorique des études ; et 3) à l'entrée dans l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays, le pourcentage diminue à chaque stade, ce qui montre bien que les individus potentiellement défavorisés sont moins susceptibles de progresser.

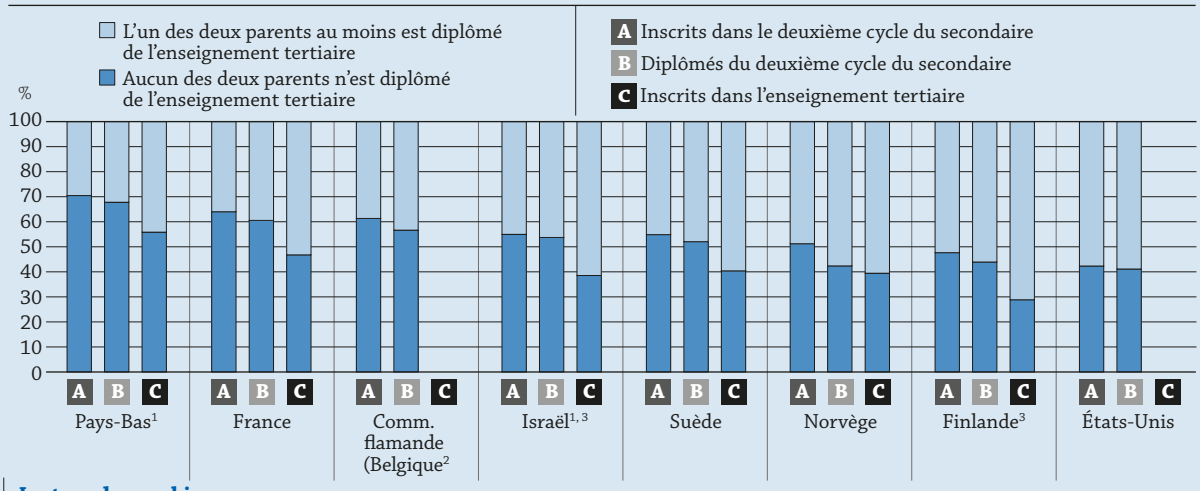
...

Ce graphique permet aussi de déterminer dans quelle mesure l'inégalité qui s'observe dans l'enseignement tertiaire provient d'un niveau d'enseignement inférieur. En Norvège par exemple, les élèves dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire semblent rencontrer des obstacles spécifiques à l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, ceux d'entre eux qui y parviennent sont presque aussi susceptibles d'accéder à l'enseignement tertiaire que les élèves dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. Ce constat suggère qu'en Norvège, il n'y a pas d'obstacles importants à l'accès à l'enseignement tertiaire et que les inégalités qui s'observent à ce niveau d'enseignement s'expliquent plutôt par le fait que les élèves peinent davantage à décrocher leur diplôme de fin d'études secondaires si leurs parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire que si au moins un de leurs deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement.

La situation n'est pas la même en Israël : la plupart des élèves dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont presque aussi susceptibles que ceux dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois, leur représentativité dans l'enseignement tertiaire chute de 15 points de pourcentage, passant de 54 % dans l'effectif des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à 39 % dans l'effectif des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. Ce constat donne à penser qu'il existe des obstacles spécifiques à l'accès à l'enseignement tertiaire, qui affectent particulièrement les individus défavorisés.

Graphique B7.a. Pourcentages d'inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, de diplômés de ce niveau d'enseignement et d'inscrits dans l'enseignement tertiaire âgés de 18 à 24 ans, selon le niveau de formation des parents

Inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, 2010-12 ; diplômés du deuxième cycle du secondaire selon la durée théorique du programme, 2013/14 ; inscrits dans l'enseignement tertiaire, 2015.



Lecture du graphique

Les histogrammes empilés représentent la répartition des pourcentages d'inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, de diplômés de ce niveau d'enseignement et d'inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de formation des parents. En Finlande, les élèves dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire représentent 48 % des inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, 44 % des diplômés de ce niveau d'enseignement et 29 % des inscrits dans l'enseignement tertiaire.

Remarque : La catégorie des inscrits dans l'enseignement tertiaire se réfère au groupe d'âge des 18-24 ans, et aux formations de niveaux CITE 5 et CITE 6, ainsi qu'aux formations de type long de niveau CITE 7.

1. Pourcentage d'inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'exclusion des formations tertiaires de cycle court.

2. Le niveau de formation des parents se réfère à celui de la mère.

3. Pour Israël, l'année de référence est 2013 pour le pourcentage d'inscrits dans le deuxième cycle du secondaire, et 2015 pour les diplômés de ce niveau d'enseignement. Pour la Finlande, l'année de référence est 2016 pour le pourcentage d'inscrits dans l'enseignement tertiaire.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits dans le deuxième cycle du secondaire dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2018). Données relatives au deuxième cycle du secondaire tirées de l'enquête ad hoc sur les taux de réussite dans ce niveau d'enseignement en fonction de différentes variables d'équité, et données relatives à l'enseignement tertiaire tirées de l'enquête pilote sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804090

...

B7

Les obstacles à l'accès à l'enseignement tertiaire peuvent s'expliquer par la nature du diplôme de fin d'études secondaires. Dans de nombreux pays, des formations relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont pas sanctionnées par un diplôme donnant accès à l'enseignement tertiaire. Les élèves défavorisés peuvent être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sans avoir pour autant obtenu le sésame pour s'inscrire dans l'enseignement tertiaire.

C'est le cas aux Pays-Bas, où quelque 40 % des élèves suivent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire une formation professionnelle de deux ou trois ans qui ne leur donne pas accès à l'enseignement tertiaire. Si l'analyse porte uniquement sur les formations qui donnent accès à l'enseignement tertiaire, l'écart entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire chute et passe des 12 points de pourcentage indiqués dans le graphique B7.a à 4 points de pourcentage seulement. Ce constat montre qu'aux Pays-Bas, la sous-représentation des groupes défavorisés dans l'enseignement tertiaire s'explique davantage par le choix de la formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que par des obstacles à l'accès à l'enseignement tertiaire.

Le fait que les inégalités qui s'observent dans l'enseignement tertiaire proviennent de niveaux d'enseignement inférieurs n'explique pas à lui seul le problème de l'accès à l'enseignement tertiaire, pas plus qu'il n'en réduit l'ampleur. Toutefois, comprendre les facteurs qui contribuent à ce problème est essentiel pour concevoir des politiques plus efficaces.

Relation entre le niveau de formation des parents et l'âge à l'accès dans l'enseignement tertiaire

Les chiffres ci-dessus montrent que les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à être sous-représentés dans l'effectif de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents). Toutefois, il est intéressant aussi de chercher à déterminer si le niveau de formation des parents intervient dans la décision de suivre de telles formations.

Le graphique B7.4 montre que les individus dont les parents sont moins instruits tendent à entamer plus tard une licence ou une première formation de type long (ou programmes équivalents). En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, 82 % des nouveaux inscrits dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire entament leurs études avant l'âge de 25 ans, contre 90 % de ceux dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire. En fait, cette tendance à l'entrée plus tardive dans l'enseignement tertiaire s'observe dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Italie où 100 % des étudiants entament leurs études avant l'âge de 25 ans.

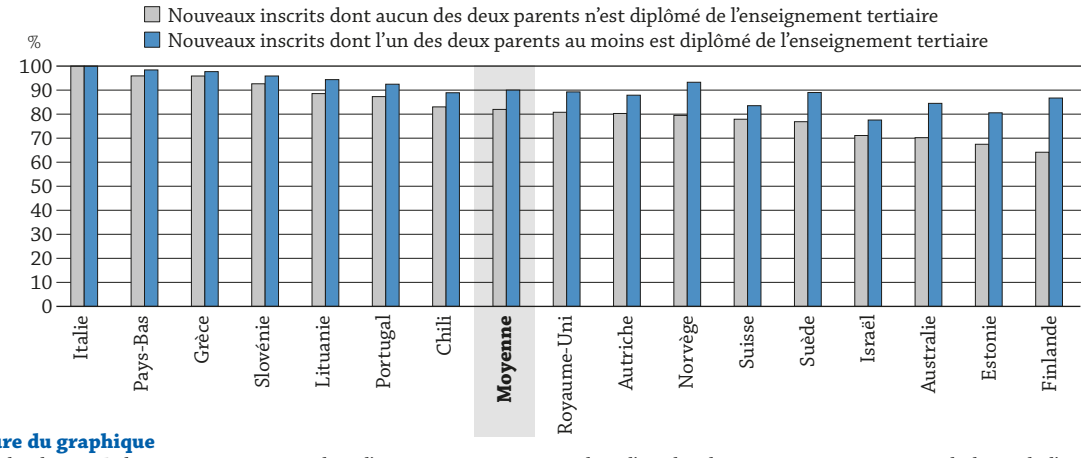
Plusieurs facteurs contribuent vraisemblablement à ce début tardif des études chez les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire et leur influence relative varie sans doute entre les pays. Les individus peuvent entamer des études à un âge plus avancé dans la mesure où ils ont fait une incursion sur le marché du travail, ou qu'ils ont mis plus de temps à décrocher leur diplôme de fin d'études secondaire ou, s'ils sont issus de l'immigration, qu'ils sont arrivés assez tard dans leur pays d'accueil. Cette entrée tardive peut soulever la question de l'équité, en particulier si elle n'est pas le fruit d'un choix délibéré des étudiants et qu'elle se traduit ensuite par des inégalités sur le marché du travail.

Relation entre le niveau de formation des parents et le choix de la formation dans l'enseignement tertiaire

Le niveau de formation des parents peut intervenir non seulement dans la décision de suivre ou non des études tertiaires, mais également dans le choix de la formation tertiaire.

Le graphique B7.5 montre que dans tous les pays dont les données sont disponibles, les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'opter pour une formation de cycle court que pour une licence ou une première formation de type long si leurs parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement que si au moins un de leurs deux parents en est diplômé. En Slovénie par exemple, les nouveaux inscrits dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire sont 27 % à choisir une formation tertiaire de cycle court, mais 73 % à choisir une licence ou une première formation de type long (ou programmes équivalents). Les nouveaux inscrits dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement tertiaire sont 15 % seulement à choisir une formation de cycle court et 85 % à choisir une licence ou une première formation de type long (ou programmes équivalents).

Graphique B7.4. Pourcentage de nouveaux inscrits âgés de moins de 25 ans en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le niveau de formation des parents (2015)



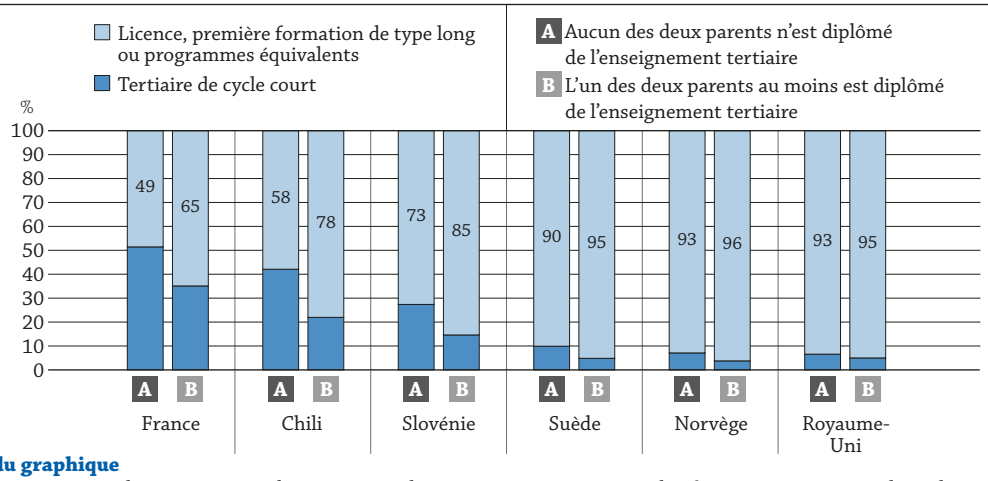
Lecture du graphique
En Finlande, 87 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dont l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire sont âgés de moins de 25 ans, contre seulement 64 % parmi les nouveaux inscrits dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Remarque : Les années de référence peuvent différer de 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits âgés de moins de 25 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2018) ; enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804052

Graphique B7.5. Pourcentage des 18-24 ans entamant une formation tertiaire de cycle court et de ceux entamant une licence, une première formation de type long ou des programmes équivalents, selon le niveau de formation des parents (2015) (2015)



Lecture du graphique
Les histogrammes empilés représentent la répartition des nouveaux inscrits entre les formations tertiaires de cycle court et les licences, premières formations de type long ou programmes équivalents, selon le niveau de formation des parents. En Slovénie, parmi les nouveaux inscrits dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire, 27 % entament une formation tertiaire de cycle court, et 73 %, une licence, une première formation de type long ou un programme équivalent. Parmi les nouveaux inscrits dont l'un des deux parents au moins est diplômé de l'enseignement tertiaire, 15 % entament une formation tertiaire de cycle court, et 85 %, une licence, une première formation de type long ou un programme équivalent.

Remarque : Les années de référence peuvent différer de 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire qui ont entamé une formation tertiaire de cycle court.

Source : OCDE (2018) ; enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804071

B7

Les diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à afficher des rémunérations et des taux d'emploi supérieurs s'ils ont opté pour une licence ou une première formation de type long (ou programmes équivalents) plutôt que pour une formation de cycle court (voir les indicateurs A3 et A4). La sous-représentation de groupes défavorisés en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents) peut creuser les inégalités sur le marché du travail. Toutefois, la contribution potentielle des formations tertiaires de cycle court à l'amélioration de l'égalité des chances dans l'éducation dépend aussi de leur capacité de donner aux étudiants l'éventail de compétences qu'il leur faut pour réussir leur vie professionnelle ou poursuivre leurs études.

Définitions

Par **nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents)**, on entend les étudiants qui entament pour la première fois des études à ce niveau d'enseignement. Cet indicateur porte uniquement sur les nouveaux inscrits âgés de 18 à 24 ans.

Par **titulaires d'un premier diplôme à l'issue d'une licence ou d'une formation de type long (ou programmes équivalents)**, on entend les étudiants diplômés pour la première fois de ce niveau d'enseignement. Cet indicateur porte uniquement sur les titulaires d'un premier diplôme âgés de 20 à 29 ans.

Par **individus dont** les **parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire**, on entend les individus dont aucun des deux parents n'est diplômé du niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE.

Par **immigrés de la première génération**, on entend les individus nés à l'étranger de parents nés à l'étranger. Cette définition exclut les étudiants en mobilité internationale.

Par **immigrés de la deuxième génération**, on entend les individus nés dans le pays de parents nés à l'étranger.

Méthodologie

Le pourcentage de nouveaux inscrits et de titulaires d'un premier diplôme est calculé dans chaque groupe critique défini selon l'âge, le sexe et un attribut caractéristique (le fait que les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement tertiaire et le fait d'être issu de l'immigration) : le nombre d'individus dans chaque groupe critique est divisé par l'effectif total de nouveaux inscrits et de titulaires d'un premier diplôme (voir les tableaux B7.1, B7.2, B7.3 et B7.4 et les graphiques B7.1, B7.2 et B7.3).

Le pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits de moins de 25 ans est divisé par l'effectif total de nouveaux inscrits tous âges confondus (voir le graphique B7.4).

Le pourcentage de 18-24 ans en **formation tertiaire de cycle court** est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits en formation tertiaire de cycle court est divisé par l'effectif total de nouveaux inscrits toutes formations tertiaires confondues (formations de cycle court, licences, formations de type long et programmes équivalents). De même, le pourcentage de 18-24 ans en **licence** ou en **première formation de type long** (ou programmes équivalents) est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits en licence ou en première formation de type long (ou programmes équivalents) est divisé par l'effectif total de nouveaux inscrits toutes formations tertiaires confondues (voir le graphique B7.5).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et ont été recueillies lors d'une enquête spéciale administrée en 2017 et en 2018.

Références

OCDE (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en. [2]

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

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264204096-fr. [1]

Note concernant les données d'Israël

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.

Tableaux de l'indicateur B7

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803900

Tableau B7.1	**Pourcentage des 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)**
Tableau B7.2	**Pourcentage des 20-29 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les titulaires d'un premier diplôme de licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)**
Tableau B7.3	**Pourcentage des 18-24 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)**
Tableau B7.4	**Pourcentage des 20-29 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les titulaires d'un premier diplôme de licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

B7

Tableau B7.1. Pourcentage des 18-24 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)

Pays	Femmes		Hommes		Total	
	Nouveaux inscrits	Population	Nouveaux inscrits	Population	Nouveaux inscrits	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie	51	64	46	66	49	65
Autriche	39	61	35	61	37	61
Chili	71	79	64	79	67	79
Estonie	32	47	30	45	31	46
Finlande	30	46	27	46	29	46
France	51	64	41	63	47	63
Grèce	61	74	58	76	60	75
Israël	42	56	32	56	39	56
Italie	73	82	67	83	71	82
Lettonie	44	65	34	64	39	65
Lituanie	47	75	39	76	44	76
Pays-Bas	58	72	54	71	56	72
Norvège	43	53	35	53	39	53
Portugal	m	m	m	m	61	78
Slovénie	56	65	48	65	53	65
Suède	43	61	36	61	40	61
Suisse	47	58	41	58	45	58
Royaume-Uni	m	m	m	m	47	64
Moyenne	49	64	43	64	47	65

Remarques : Les tableaux B7.1 et B7.2 se réfèrent à des cohortes différentes et peuvent avoir des sources distinctes ; il convient donc de ne pas comparer les données de ces deux tableaux. Les années de référence peuvent différer de 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803919

Tableau B7.2. Pourcentage des 20-29 ans dont aucun des deux parents n'est diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population et parmi les titulaires d'un premier diplôme de licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)

Pays	Femmes		Hommes		Total	
	Titulaires d'un premier diplôme	Population	Titulaires d'un premier diplôme	Population	Titulaires d'un premier diplôme	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Australie	52	65	50	66	52	65
Autriche	39	66	37	62	38	64
Canada[1]	29	42	25	40	28	41
Finlande	32	50	29	50	31	50
France[2]	69	71	31	65	50	68
Israël	39	55	31	55	36	55
Italie	72	82	65	83	69	83
Pays-Bas	57	73	54	73	55	73
Norvège	44	56	35	56	41	56
Slovénie	55	68	45	68	51	68
Suède	42	65	34	65	39	65
Suisse	42	62	39	59	41	60
Royaume-Uni	m	m	m	m	46	61
États-Unis	35	51	29	47	32	49
Moyenne	47	62	39	61	44	61

Remarques : Les tableaux B7.1 et B7.2 se réfèrent à des cohortes différentes et peuvent avoir des sources distinctes ; il convient donc de ne pas comparer les données de ces deux tableaux. Les années de référence peuvent différer de 2015. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

1. Les valeurs relatives aux titulaires d'un premier diplôme se basent sur un petit échantillon ; la prudence est donc de mise lors de leur interprétation.

2. Le groupe d'âge des titulaires d'un premier diplôme est 20-24 ans, et non 20-29 ans.

Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803938

Tableau B7.3. Pourcentage des 18-24 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les nouveaux inscrits en licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)

Pays	Femmes		Hommes		Total	
	Nouveaux inscrits	Population	Nouveaux inscrits	Population	Nouveaux inscrits	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Estonie	4	9	6	9	5	9
Finlande	3	6	2	6	3	6
Grèce	11	18	8	20	9	19
Israël	20	22	20	22	20	22
Lettonie	6	24	11	24	9	24
Pays-Bas	14	18	12	18	13	18
Norvège	9	15	10	15	10	15
Slovénie	5	6	4	6	5	6
Suède	18	22	19	23	18	22
Suisse	20	29	22	26	21	27

Remarques : Les étudiants en mobilité internationale sont exclus de la catégorie des individus issus de l'immigration. La définition des étudiants en mobilité internationale et l'année de référence peuvent différer entre les pays. Les tableaux B7.3 et B7.4 se réfèrent à des cohortes différentes et peuvent avoir des sources distinctes ; il convient donc de ne pas comparer les données de ces deux tableaux. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803957

Tableau B7.4. Pourcentage des 20-29 ans issus de l'immigration (première ou deuxième génération) dans la population et parmi les titulaires d'un premier diplôme de licence, première formation de type long ou programmes équivalents, selon le sexe (2015)

Pays	Femmes		Hommes		Total	
	Titulaires d'un premier diplôme	Population	Titulaires d'un premier diplôme	Population	Titulaires d'un premier diplôme	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Finlande	2	8	2	8	2	8
Allemagne	7	19	5	18	7	18
Israël	25	28	25	27	25	27
Pays-Bas	11	21	9	20	10	21
Norvège	6	21	7	20	7	21
Slovénie	5	8	5	8	5	8
Suède	14	24	13	24	14	24
Suisse	14	33	13	33	14	33
États-Unis	14	21	15	24	14	23

Remarques : Les étudiants en mobilité internationale sont exclus de la catégorie des individus issus de l'immigration. La définition des étudiants en mobilité internationale et l'année de référence peuvent différer entre les pays. Les tableaux B7.3 et B7.4 se réfèrent à des cohortes différentes et peuvent avoir des sources distinctes ; il convient donc de ne pas comparer les données de ces deux tableaux. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2018), enquête ad hoc sur l'équité dans l'enseignement tertiaire. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933803976

Chapitre

C

Ressources financières et humaines investies dans l'éducation



Indicateur C1 Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804109

Indicateur C2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804242

Indicateur C3 Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés au titre des établissements d'enseignement ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804375

Indicateur C4 Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804508

Indicateur C5 Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804641

Indicateur C6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804774

Indicateur C7 Quels facteurs influent sur le coût salarial des enseignants ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804888

Cadre des indicateurs sur le financement de l'éducation

Les indicateurs internationaux sur le financement de l'éducation sont définis en termes de biens et de services d'éducation acquis dans le cadre des programmes éducatifs. Dans les faits ce sont les établissements d'enseignement, et non les biens et services d'éducation, qui servent le plus souvent d'unités de référence, signe de l'intérêt traditionnellement porté au coût des écoles, des établissements d'enseignement secondaire et des universités. Toutefois, si la dimension institutionnelle demeure importante, les dépenses en dehors des établissements, en particulier celles qui proviennent de sources publiques, contribuent à améliorer l'apprentissage et l'accès à l'éducation au sein des établissements d'enseignement. En outre, différencier les dépenses consacrées aux biens et aux services d'éducation d'une part, et aux biens et aux services non éducatifs d'autre part (biens et services offerts par les établissements) permet d'analyser les dépenses totales au titre de l'éducation. Enfin, les sources du financement des dépenses d'éducation déterminent qui sont les principaux contributeurs ainsi que l'impact que ce modèle peut avoir sur l'accès à l'éducation et l'offre de services d'éducation.

Dans ce contexte, il est important d'envisager un cadre sur les dépenses d'éducation élaboré autour des trois dimensions suivantes :

- la localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements)
- le type de biens et de services fournis ou acquis (biens principaux ou marginaux)
- la source du financement de l'offre ou de l'acquisition de ces biens et services (source publique, privée ou internationale).

Classification des dépenses d'éducation

Les fonds consacrés à l'éducation sont classés dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – définit la destination des fonds. 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.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. 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 logement, etc. 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 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 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*.

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 sept 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).
- La contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics (voir l'indicateur C7).

Fonds publics et internationaux
Fonds privés
Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics

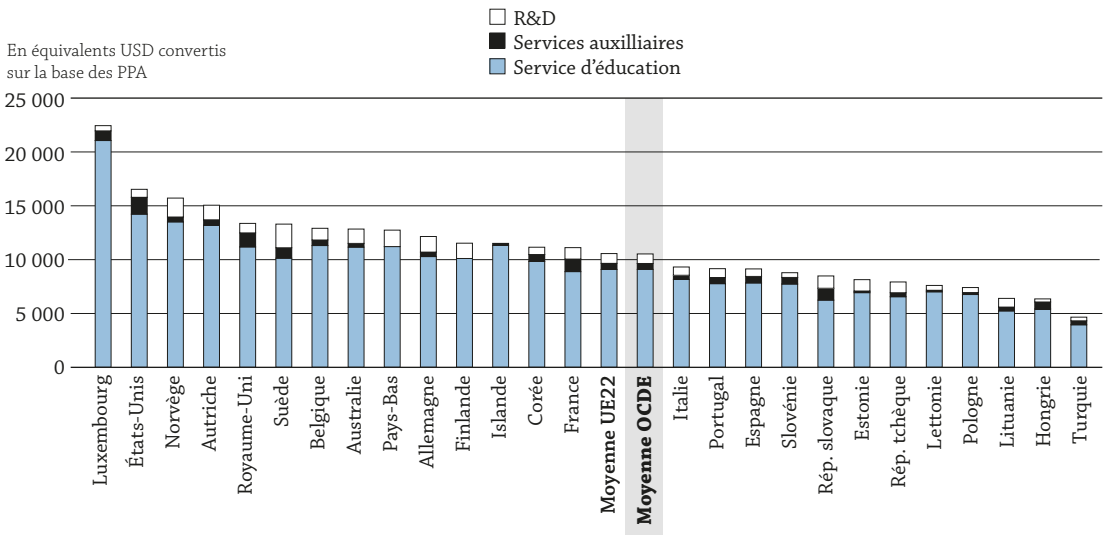
		Localisation des prestataires de services	
Types de biens et de services		**Dépenses au titre des établissements d'enseignement** (Exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/étudiants)	**Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement** (Exemple : acquisition 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*

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT ?

- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 10 500 USD par an pour financer l'instruction de chaque élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Leurs dépenses unitaires (c'est-à-dire par élève/étudiant) représentent de l'ordre de 8 600 USD dans l'enseignement primaire, de 10 000 USD dans l'enseignement secondaire et de 15 700 USD dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), les services d'éducation proprement dits (le coût des enseignants, par exemple) absorbent 94 % des dépenses unitaires, le restant allant aux services auxiliaires (dont l'aide aux élèves). Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses unitaires d'éducation dévolue aux services d'éducation est nettement moins élevée (68 %), mais celle allouée aux activités de recherche et développement est plus élevée, de l'ordre de 30 %.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont scolarisés entre l'âge de 6 et 15 ans dans l'enseignement primaire et secondaire, ce qui correspond à des dépenses unitaires cumulées de 91 000 USD.

Graphique C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type de service (2015)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein, du primaire au tertiaire



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018), tableau C1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (www.OCDE.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804185

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 au titre des établissements d'enseignement (voir les sections « Définitions » et « Méthodologie ») peuvent fournir des valeurs de référence utiles.

Cet indicateur évalue l'investissement dans la scolarité de chaque individu. Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir les indicateurs C7 et D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir l'indicateur C7), 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 mises en œuvre 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 les activités de R-D, peuvent constituer un poste de dépenses considérable. L'indicateur C6 fournit de plus amples informations sur la répartition des dépenses entre les différentes catégories de services.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays, les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement augmentent avec le niveau d'enseignement, sauf dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où elles sont comparables à celles de l'enseignement primaire ou moins élevées qu'à des niveaux inférieurs d'enseignement.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires privées s'élèvent à plus de 4 600 USD dans l'enseignement tertiaire. Ce montant représente environ 40 % des dépenses unitaires publiques au titre de ce niveau d'enseignement (11 100 USD).
- Entre 2010 et 2015, les dépenses au titre des établissements d'enseignement non tertiaire ont augmenté de 4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses unitaires ont progressé de 5 % durant cette période, car l'effectif scolarisé à ces niveaux d'enseignement a diminué de 1 %.
- Dans l'enseignement secondaire, l'orientation de la filière suivie par les élèves influe sur le niveau des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement dans la plupart des pays. Selon la moyenne calculée compte tenu des 27 pays de l'OCDE dont les données de 2015 sur les dépenses unitaires sont désagrégées entre la filière générale et la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le coût unitaire représente près de 2 000 USD de plus en filière professionnelle qu'en filière générale.
- Abstraction faite des activités autres que l'enseignement proprement dit (R-D et services auxiliaires, tels que l'aide sociale aux effectifs scolarisés), les pays de l'OCDE dépensent chaque année 9 800 USD par élève/étudiant en moyenne de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement représentent en moyenne 22 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire et 25 % dans l'enseignement secondaire. Elles sont beaucoup plus élevées dans l'enseignement tertiaire : les pays investissent en moyenne l'équivalent de 38 % de leur PIB par habitant pour financer les formations de cycle court, les licences, les masters et les doctorats.

C1

Analyse

Dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement par niveau d'enseignement

Les dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire chiffrent l'investissement consenti dans la scolarité de chaque individu. Selon les chiffres de 2015, les dépenses unitaires annuelles de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire sont égales ou légèrement supérieures à 3 000 USD en Colombie et au Mexique et sont supérieures à 15 000 USD en Autriche, aux États-Unis et en Norvège ; elles frôlent même la barre des 22 000 USD au Luxembourg (voir le tableau C1.1 et le graphique C1.1). Les dépenses unitaires s'élèvent à 10 500 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE.

La méthode de répartition des ressources varie fortement entre les différents niveaux d'enseignement et reflète 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. Ces dernières décennies, l'augmentation des dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire a modifié les modèles de 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 2015, les dépenses unitaires des pays de l'OCDE s'élèvent en moyenne à 8 600 USD dans l'enseignement primaire, à 10 000 USD dans l'enseignement secondaire et à 15 700 USD dans l'enseignement tertiaire, mais cette moyenne est biaisée dans l'enseignement tertiaire à cause des dépenses élevées de quelques pays de l'OCDE, en particulier l'Australie, les États-Unis, le Luxembourg, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède (voir le tableau C1.1 et le graphique C1.1). Ces différences de dépenses unitaires annuelles à chaque niveau d'enseignement peuvent également entraîner une forte variation des dépenses unitaires cumulées sur toute la durée de la scolarité (voir le tableau C1.6, disponible en ligne). Des différences importantes s'observent aussi entre les entités infranationales (voir l'encadré C1.1).

Encadré C1.1. Variation infranationale des dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement

Les dépenses unitaires annuelles varient au sein même des pays. Des différences marquées s'observent entre les régions dans les quatre pays dont les données de 2015 sont disponibles. C'est en Fédération de Russie que les dépenses unitaires annuelles au titre des établissements d'enseignement primaire et secondaire varient le plus entre les entités infranationales, avec un ratio de 9 entre les deux régions où elles sont respectivement les moins élevées (2 700 USD environ) et les plus élevées (25 000 USD environ). Le Canada est le deuxième pays où les dépenses unitaires varient le plus entre les entités infranationales, avec un ratio de près de 3 entre les régions où elles sont respectivement les plus et les moins élevées dans l'enseignement primaire et secondaire. Les différences régionales sont les plus ténues en Allemagne et en Belgique (où les entités infranationales sont peu nombreuses) (OCDE et NCES, 2018[1]).

L'analyse de l'homogénéité des dépenses unitaires annuelles dans l'enseignement primaire et secondaire entre les régions montre qu'en Fédération de Russie, les dépenses unitaires annuelles sont inférieures à la moyenne nationale dans 57 des 85 régions, signe qu'une petite minorité de régions privilégiées affichent des dépenses extrêmement élevées. Ce constat contraste avec ce qui s'observe au Canada, où moins de 50 % des 13 provinces et territoires accusent un niveau de dépenses inférieur à la moyenne nationale. En Allemagne, six des neuf *Länder* où les dépenses sont inférieures à la moyenne nationale se situent dans la partie occidentale du pays. Cela pourrait s'expliquer par le grave déclin démographique enregistré dans les *Länder* situés à l'est (OCDE et NCES, 2018[1]).

Dans ces comparaisons entre pays, les dépenses ont été converties dans la même devise (USD) à l'aide des parités de pouvoir d'achat (PPA). Toutefois, la variation du coût de la vie au sein même des pays n'a pas été prise en considération.

Comparer la répartition des dépenses entre les niveaux d'enseignement permet de montrer la priorité relative que les gouvernements accordent à ces niveaux ainsi que le coût relatif de l'enseignement. 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 15 % de plus par

élève dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Ce pourcentage est de l'ordre de 60 % en France et en République tchèque et est légèrement supérieur à 50 % aux Pays-Bas, mais les dépenses unitaires sont plus élevées dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire au Chili, en Colombie, en Islande, en Lituanie, au Luxembourg, en République slovaque, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie. De même, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire (hors R-D) sont supérieures de 30 % en moyenne aux dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, essentiellement parce que la politique de l'éducation varie davantage dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C5). Les dépenses unitaires sont par exemple au moins 120 % plus élevées dans l'enseignement tertiaire (hors R-D) que dans l'enseignement primaire aux États-Unis et au Mexique (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) représentent en moyenne 86 % des dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage dépasse 90 % en Islande, en Lettonie, au Luxembourg et en Pologne. Dans 9 des 25 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 entre 15 % et 30 % des dépenses unitaires annuelles totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire et peuvent influer sur le classement des pays tous services confondus.

Toutefois, cette tendance globale occulte une variation importante entre les niveaux d'enseignement (voir le tableau C1.2). Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), ce sont les services d'éducation qui représentent le poste de dépenses le plus important. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses au titre des services d'éducation représentent 94 % (9 400 USD) des dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement. Les services auxiliaires représentent toutefois un pourcentage égal ou légèrement supérieur à 10 % des dépenses unitaires en Finlande, en France, en Hongrie, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède (voir le tableau C1.2).

Des différences plus marquées s'observent dans le pourcentage des dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire consacré aux services d'éducation, en partie parce que les dépenses au titre de la R-D peuvent représenter un pourcentage important des dépenses d'éducation (voir le tableau C1.2). Dans les pays de l'OCDE, les services d'éducation absorbent 68 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire, alors que la recherche et le développement en représentent près de 30 %. Les pays de l'OCDE où la majeure partie des activités de recherche s'effectuent dans les établissements d'enseignement tertiaire tendent à consacrer une part plus élevée de leurs dépenses unitaires que les pays où la majeure partie de ces activités s'effectuent dans d'autres établissements publics ou dans l'industrie. Abstraction faite des activités de R-D, les dépenses unitaires moyennes s'élèvent à plus de 11 200 USD tous pays confondus, de 2 600 USD environ en Grèce à plus de 40 000 USD au Luxembourg. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires au titre de la R-D et des services auxiliaires représentent 32 % des dépenses unitaires totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire. Dans 7 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 au titre des établissements d'enseignement tertiaire ; ce pourcentage est le plus élevé en République slovaque (50 %) et en Suède (54 %). Les services auxiliaires sont encore moins importants dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs. En moyenne, ils représentent 4 % seulement des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire ; leur pourcentage est même négligeable en Corée, en Estonie, en Finlande, en Islande, en Israël, en République tchèque et en Suède. Les États-Unis et le Royaume-Uni se distinguent des autres pays puisqu'ils consacrent plus de 2 000 USD par étudiant aux services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire.

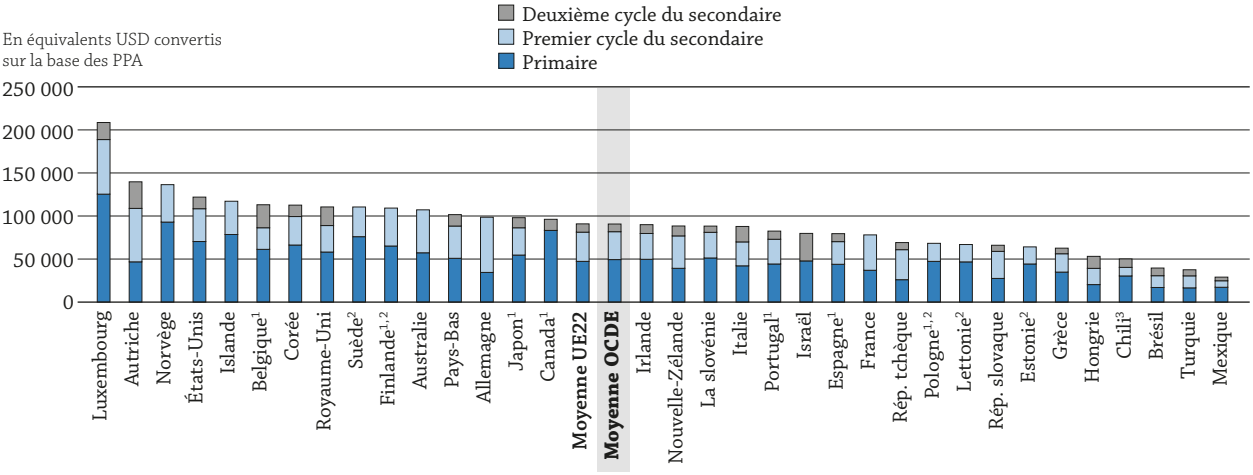
Dépenses unitaires cumulées sur la durée théorique des études

Les responsables politiques s'intéressent à la relation entre le budget de l'éducation et le rendement des systèmes d'éducation (voir l'encadré B1.1 dans l'édition de 2017 de *Regards sur l'éducation*, (OCDE, 2017[2])). Pour comparer le coût de l'éducation à un niveau d'enseignement entre les pays, il est important de tenir compte non seulement des dépenses unitaires annuelles à ce niveau, mais également des dépenses unitaires cumulées sur la durée totale des études de ce niveau. Des dépenses unitaires élevées peuvent par exemple être compensées par l'existence de formations courtes ou par l'accessibilité moindre de certains niveaux d'enseignement. À l'inverse, un système d'éducation à première vue économe en termes de dépenses unitaires peut se révéler dispendieux si l'effectif scolarisé est important et que les études sont longues.

Comme l'enseignement primaire et secondaire relève généralement de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires cumulées sur ces deux niveaux entre l'âge de 6 et 15 ans permettent d'évaluer le budget à consacrer à chaque individu durant la scolarité obligatoire dans les conditions actuelles (voir le graphique C1.2 et le tableau C1.6, disponible en ligne). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires cumulées entre l'âge de 6 et 15 ans s'élèvent à 92 000 USD environ. Les dépenses théoriques cumulées au titre des établissements d'enseignement varient considérablement entre les pays : elles sont supérieures à 120 000 USD en Autriche, aux États-Unis, au Luxembourg et en Norvège, mais inférieures à 40 000 USD au Mexique et en Turquie.

Graphique C1.2. Dépenses cumulées au titre des établissements d'enseignement par élève entre les âges de 6 et 15 ans (2015)

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève multipliées par la durée théorique de la scolarité, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque : Les dépenses cumulées au titre des établissements d'enseignement par élève sont calculées sur la base du nombre supposé d'années de scolarité.

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1
2. L'enseignement obligatoire comprend une année d'enseignement préprimaire.
3. Année de référence: 2016.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire entre les âges de 6 et 15 ans.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau C1.6. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804204

Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant sont un indicateur qui tient compte de la richesse 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 en corrélation avec 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 aux études d'un nombre relativement restreint d'individus.

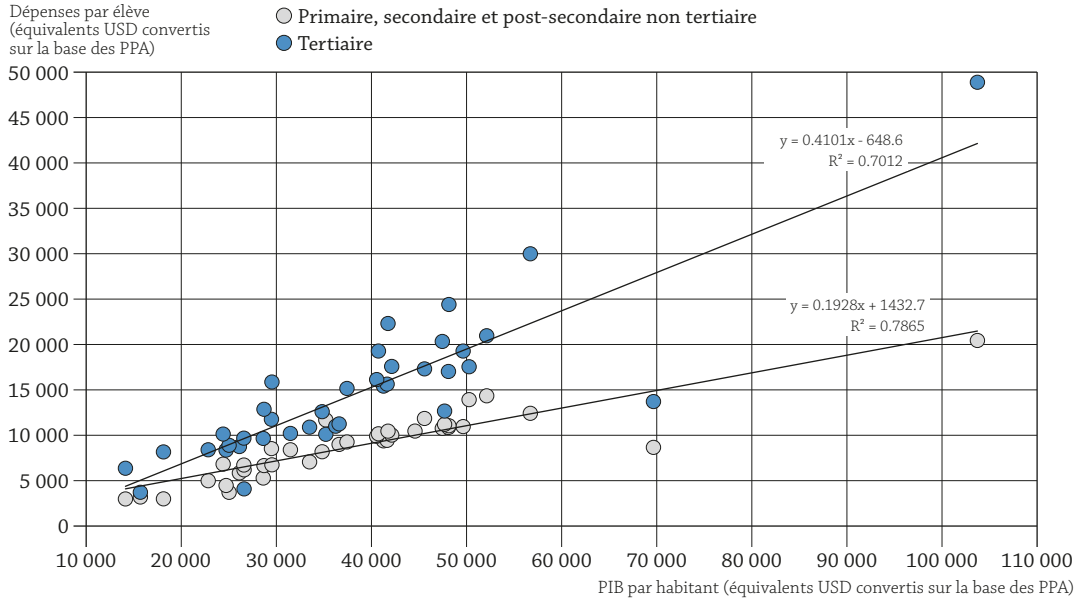
Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires d'éducation tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) représentent en moyenne 26 % du PIB par habitant, plus précisément 22 % dans l'enseignement primaire, 25 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 26 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 22 % dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 39 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau C1.4, disponible en ligne, et le graphique C1.3). Certains des pays où les dépenses unitaires sont peu élevées investissent toutefois relativement plus dans l'éducation en pourcentage de leur PIB par habitant. En Lettonie par exemple, les dépenses unitaires au titre de tous les niveaux d'enseignement et le PIB par habitant sont tous deux inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais le budget unitaire est supérieur à la moyenne en pourcentage du PIB par habitant à chaque niveau d'enseignement.

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement est complexe. Toutefois, il existe une relation positive nette entre les deux variables aux niveaux d'enseignement inférieurs à l'enseignement tertiaire. En d'autres termes, les dépenses unitaires tendent à être moins élevées dans les pays moins riches que dans les pays plus riches. Cette relation est généralement positive à ces niveaux d'enseignement, 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. Par exemple, l'Autriche et les Pays-Bas affichent un PIB par habitant du même ordre (50 000 USD environ) (voir le tableau X2.1 à l'annexe 2), mais en affectent un pourcentage très différent à l'enseignement primaire et secondaire. L'Autriche consacre l'équivalent de 23 % de son PIB par habitant aux établissements d'enseignement primaire (un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 22 %) et de 31 % aux établissements d'enseignement secondaire (un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 25 %), alors que les Pays-Bas y consacrent respectivement 17 % et 26 % de leur PIB par habitant (voir le tableau C1.4, disponible en ligne, et le graphique C1.3).

Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement varient davantage dans l'enseignement tertiaire selon les pays, et la relation entre la richesse relative des pays et leur niveau de dépenses est plus variable à ce niveau d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, le Brésil, les États-Unis, la République slovaque, le Royaume-Uni et la Suède consacrent par étudiant l'équivalent de plus de 50 % de leur PIB par habitant (voir le tableau C1.4, disponible en ligne, et le graphique C1.3). Le pourcentage élevé des dépenses unitaires de la Suède par exemple s'explique clairement par le montant extrêmement élevé de ses dépenses au titre de la R-D, qui représentent plus de la moitié des dépenses unitaires totales (voir le tableau C1.2).

Graphique C1.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève en pourcentage du PIB par habitant (2015)

Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève comparées au PIB par habitant, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le niveau d'enseignement



Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau C1.1. et OECD.Stat. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804223

Évolution des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement entre 2010 et 2015

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont largement soumises à l'évolution de la population d'âge scolaire et du niveau de rémunération des enseignants, deux facteurs qui tendent à augmenter au fil du temps. 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 entre les différents niveaux d'enseignement au sein même des pays, car les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes à chaque niveau d'enseignement.

La variation de l'effectif à scolariser ne semble pas avoir été le principal facteur à l'œuvre dans l'évolution des dépenses unitaires d'éducation dans l'enseignement non tertiaire. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement non tertiaire ont progressé de 4 % en moyenne entre 2010 et 2015 (voir le tableau C1.3). Durant la même période, les effectifs de ces niveaux d'enseignement ont légèrement diminué, de 1 % au total au cours de ces cinq ans. La baisse des effectifs conjuguée à la hausse des dépenses a entraîné un accroissement des dépenses unitaires à ces niveaux – elles sont 5 % plus élevées en 2015 qu'en 2010. Les dépenses unitaires sont plus élevées en 2015 qu'elles ne l'étaient en 2010 dans la plupart des pays, sauf aux États-Unis et dans certains pays européens durement touchés par la crise économique de 2008, l'Estonie, l'Espagne, la France, l'Irlande et la Slovénie. Par ailleurs, les dépenses unitaires ont sensiblement augmenté entre 2010 et 2015 dans plusieurs pays ; elles ont par exemple augmenté de 20 % au Chili, de 24 % en Corée, de 30 % en Lettonie et de 22 % en République slovaque. Au Chili, en Corée, en Lettonie, en Pologne et en République slovaque, la diminution de plus de 5 % de l'effectif scolarisé a coïncidé avec une forte augmentation des dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement entre 2010 et 2015. À l'inverse, en Espagne, en Irlande et en Slovénie, l'augmentation de l'effectif scolarisé est allée de pair avec une diminution des dépenses au titre des établissements d'enseignement.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté à un rythme nettement plus soutenu qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement : elles ont progressé de 12 % en moyenne entre 2010 et 2015. Cela s'explique en partie par une augmentation de l'effectif de 3 % au cours de la même période. Les pays de l'OCDE ont enregistré une hausse de 11 % par an durant cette période. Parmi les 26 pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'Allemagne, le Chili, l'Espagne, la Finlande, la France, l'Irlande, Israël et le Mexique ont enregistré une baisse des dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays, cette baisse s'explique en grande partie par l'augmentation de l'effectif de l'enseignement tertiaire. Dans des pays tels que l'Estonie et la République slovaque par exemple, l'augmentation des dépenses unitaires est essentiellement imputable à l'augmentation des dépenses totales et à la diminution de l'effectif de l'enseignement tertiaire. Toutefois, la forte augmentation de l'effectif de l'enseignement tertiaire n'entraîne pas nécessairement une diminution des dépenses unitaires ; c'est le cas par exemple en Australie, en Belgique, en Norvège et aux Pays-Bas (voir le tableau C1.3).

Définitions

Par **services auxiliaires**, on entend 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/étudiants. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ces services à caractère social 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** 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

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 cursus 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 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).

Les **dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant** correspondent aux dépenses unitaires rapportées en pourcentage du PIB par habitant. Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et sur le PIB se rapportent à des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées à l'aide des taux d'inflation nationaux de sorte qu'elles correspondent à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Effectif 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.

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.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[3]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2015 (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 2017 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005, de 2011 et de 2015 proviennent d'une enquête menée en 2017/18. Les dépenses de 2005 à 2014 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 de certains indicateurs ont été publiées par l'OCDE avec le soutien du National Centre for Education Statistics (NCES) des États-Unis et sont actuellement disponibles dans quatre pays : l'Allemagne, la Belgique, le Canada et la Fédération de Russie. Les estimations infranationales proviennent de sources nationales et ont été fournies par les pays.

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [2]

OCDE (à paraître), *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. [3]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [1]

C1

Tableaux de l'indicateur C1

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804109

	Tableau C1.1	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, sources finales de financement (2015)
	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 (2015)
	Tableau C1.3	Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2005, 2011 et 2015)
WEB	Tableau C1.4	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, en pourcentage du PIB par habitant (2015)
WEB	Tableau C1.5	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, selon la source de financement (2015)
WEB	Tableau C1.6	Dépenses cumulées au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant entre les âges de 6 et 15 ans (2015)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau C1.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en équivalents temps plein, sources finales de financement (2015)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)	Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Ensemble du tertiaire			
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	9 546	12 466	12 826	9 328	12 028	12 303	9 343	10 766	21 290	20 122	20 344	14 159	12 829	11 497
	Autriche	11 689	15 514	13 514	16 696	15 432	15 477	4 876	13 931	16 700	17 718	17 555	13 138	15 043	13 688
	Belgique	10 211	12 538	13 138[d]	13 497[d]	13 352[d]	13 070[d]	x(3, 4, 5, 6)	11 856	11 577	17 538	17 320	11 627	12 900	11 812
	Canada[1]	9 249[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12 900	12 900	x(8)	10 468[d]	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	5 064	4 974	4 852	5 054	4 909	4 930	a	4 996	4 103	10 164	8 406	8 067	5 986	5 888
	République tchèque	5 207	8 714	7 368	8 566	8 251	8 476	2 399	7 075	18 635	10 870	10 891	6 365	7 919	6 918
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	6 327	6 614	6 514	8 048	7 090	6 861	7 929	6 663	a	12 867	12 867	8 404	8 133	7 076
	Finlande	9 305	14 682	8 425	8 587[d]	8 543[d]	10 482[d]	x(4, 5, 6)	10 025	a	17 591	17 591	10 391	11 518	10 098
	France	7 395	10 268	13 131	14 963	13 799	11 747	9 286	9 897	14 093	16 805	16 145	10 638	11 106	10 040
	Allemagne	8 619	10 680	11 423	15 943	13 652	11 791	10 736	10 863	10 149	17 036	17 036	10 018	12 139	10 689
	Grèce	5 810	7 099	5 678	8 513	6 490	6 786	m	6 191	a	4 095	4 095	2 601	5 470	4 957
	Hongrie	5 089	4 711	6 110	9 794	6 966	5 870	12 301	5 852	4 102	8 952	8 761	7 068	6 346	6 058
	Islande	11 215	12 872	8 142	14 821	10 023	11 149	13 860	11 207	8 918	12 754	12 671	x(11)	11 499	x(13)
	Irlande	8 288	9 983	10 259	a	10 259	10 111	m	8 671	x(11)	x(11)	13 229	9 747	9 439	8 852
	Israël	7 971	x(3, 4, 5)	6 025[d]	15 400[d]	7 987[d]	7 987[d]	m	m	5 267	13 865	11 003	7 109	m	m
	Italie	8 426	9 258	x(5)	x(5)	8 969	9 079	m	8 831	4 120	11 285	11 257	7 352	9 308	8 539
	Japon	9 105	10 562	x(5)	x(5)	11 715[d]	11 147[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	10 167	13 806[d]	20 758[d]	19 289[d]	x(11)	12 120	x(13)
	Corée	11 047	11 025	x(5)	x(5)	13 247	12 202	a	11 688	5 817	11 310	10 109	8 141	11 143	10 464
	Lettonie	6 672	6 723	7 049	7 233	7 123	6 930	8 235	6 824	10 693	10 046	10 137	8 208	7 595	7 146
	Luxembourg	20 892	21 124	18 580	20 587	19 808	20 413	1 588	20 451	24 769	51 625	48 907	41 905	22 430	21 943
	Mexique	2 874	2 514	4 098	4 429	4 224	3 129	a	2 998	x(11)	x(11)	8 170	6 404	3 611	x(13)
	Pays-Bas	8 478	12 491	10 329	14 698	13 241	12 850	12 655	10 960	10 543	19 323	19 286	12 107	12 730	11 204
	Nouvelle-Zélande	7 849	9 409	11 206	12 544	11 509	10 383	9 990	9 266	11 494	16 015	15 166	12 207	10 392	x(13)
	Norvège	13 275	14 486	16 429	15 768	16 095	15 401	16 962	14 353	16 399	21 129	20 973	12 363	15 705	13 947
	Pologne	6 757	6 985	5 775	7 346	6 655	6 806	4 424	6 725	16 373	9 678	9 687	7 647	7 400	6 935
	Portugal	7 380	9 568	x(5)	x(5)	9 469[d]	9 518[d]	x(5, 6, 11)	8 533	x(11)	x(11)	11 766[d]	7 477[d]	9 153	8 331
	République slovaque	6 877	6 282	6 069	7 658	7 092	6 660	7 774	6 747	8 263	15 998	15 874	9 845	8 477	7 334
	Slovénie	8 542	9 925	7 971	6 846	7 230	8 290	a	8 406	3 129	11 140	10 208	8 075	8 778	8 338
	Espagne	7 320	8 765	8 716	10 408[d]	9 269[d]	9 020[d]	x(4, 5, 6)	8 189	9 088	13 487	12 605	9 328	9 130	8 432
	Suède	10 853	11 493	7 749	16 873	11 331	11 402	5 102	11 052	6 777	25 889	24 417	11 297	13 289	11 093
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	4 134	3 491	3 175	3 919	3 528	3 511	a	3 715	x(11)	x(11)	8 901	7 018	4 652	4 312
	Royaume-Uni	11 630	10 249	11 660	9 440	10 798	10 569	a	11 028	8 421	27 931	26 320	20 526	13 355	12 473
	États-Unis	11 727	12 693	x(5)	x(5)	13 474	13 084	14 294	12 424	x(11)	x(11)	30 003	26 817	16 518	15 776
	Moyenne OCDE	8 631	9 941	9 119	11 037	10 196	10 010	8 927	9 401	11 022	16 518	15 656	11 202	10 520	9 772
	Moyenne UE22	8 656	10 175	9 445	11 428	10 230	10 105	m	9 465	11 090	16 835	15 998	11 132	10 555	9 617
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	3 762	3 789	x(5)	x(5)	3 986[d]	3 872[d]	x(5, 6)	3 829	x(11)	x(11)	14 261	x(11)	4 451	x(13)
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	3 178	2 909	x(5)	x(5)	2 586[d]	2 817[d]	x(5, 6)	2 987	x(11)	x(11)	6 369	x(11)	3 683	x(13)
	Costa Rica	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
	Lituanie	5 500	5 135	5 244	5 484	5 310	5 188	5 483	5 292	a	9 657	9 657	6 457	6 393	5 585
	Fédération de Russie	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	4 473[d]	4 249	9 554	8 369	7 527	5 409	x(13)
	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 : Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804128

C1

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 (2015)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses directes au sein des établissements, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		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 confondus à l'exclusion de la R-D	Services d'éducation	Services auxiliaires	R-D	Tous services confondus	Tous services confondus à l'exclusion de la R-D
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Australie	10 541	225	10 766	13 370	788	6 186	20 344	14 159	11 151	347	1 332	12 829	11 497
	Autriche	13 261	670	13 931	12 963	175	4 417	17 555	13 138	13 169	518	1 355	15 043	13 688
	Belgique	11 452	404	11 856	10 654	973	5 693	17 320	11 627	11 299	513	1 088	12 900	11 812
	Canada[1]	x(3)	x(3)	10 468	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	x(3)	x(3)	4 996	7 961	106	339	8 406	8 067	x(12)	x(12)	98	5 986	5 888
	République tchèque	6 624	451	7 075	6 287	78	4 526	10 891	6 365	6 550	368	1 001	7 919	6 918
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	6 567	96	6 663	8 401	3	4 463	12 867	8 404	7 002	74	1 057	8 133	7 076
	Finlande	9 023	1 003	10 025	10 391	0	7 200	17 591	10 391	10 098	0	1 420	11 518	10 098
	France	8 643	1 254	9 897	9 870	768	5 507	16 145	10 638	8 881	1 160	1 065	11 106	10 040
	Allemagne	10 573	290	10 863	9 137	880	7 018	17 036	10 018	10 276	412	1 450	12 139	10 689
	Grèce	x(3)	x(3)	6 191	x(7)	x(7)	1 493	4 095	2 601	x(12)	x(12)	513	5 470	4 957
	Hongrie	5 193	658	5 852	6 452	615	1 694	8 761	7 068	5 407	651	288	6 346	6 058
	Islande	10 971	236	11 207	12 671	0	0	12 671	12 671	11 310	189	0	11 499	11 499
	Irlande	x(3)	x(3)	8 671	9 747	a	3 483	13 229	9 747	x(12)	x(12)	586	9 439	8 852
	Israël	m	m	m	7 069	40	3 894	11 003	7 109	m	m	m	m	m
	Italie[3]	8 452	378	8 831	6 945	406	3 906	11 257	7 352	8 156	384	769	9 308	8 539
	Japon	x(3, 7)	x(3, 7)	10 167	x(7)	x(7)	x(7)	19 289[d]	x(7)	x(12)	x(12)	x(12)	12 120	x(12)
	Corée	10 751	938	11 688	8 054	86	1 968	10 109	8 141	9 820	644	679	11 143	10 464
	Lettonie	6 714	110	6 824	8 080	128	1 928	10 137	8 208	7 032	114	449	7 595	7 146
	Luxembourg	19 571	880	20 451	40 800	1 105	7 002	48 907	41 905	21 048	896	487	22 430	21 943
	Mexique	x(3)	x(3)	2 998	x(7)	x(7)	1 766	8 170	6 404	x(12)	x(12)	x(12)	3 611	x(12)
	Pays-Bas	10 960	a	10 960	12 107	a	7 179	19 286	12 107	11 204	a	1 526	12 730	11 204
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	9 266	x(7)	x(7)	2 959	15 166	12 207	x(12)	x(12)	x(12)	10 392	x(12)
	Norvège	13 850	503	14 353	12 120	243	8 610	20 973	12 363	13 497	450	1 759	15 705	13 947
	Pologne	6 551	175	6 725	7 437	210	2 040	9 687	7 647	6 752	183	465	7 400	6 935
	Portugal	7 974	560	8 533	6 868[d]	608[d]	4 289[d]	11 766[d]	7 477[d]	7 762	569	822	9 153	8 331
	République slovaque	5 822	925	6 747	7 990	1 855	6 029	15 874	9 845	6 233	1 101	1 142	8 477	7 334
	Slovénie	7 719	687	8 406	7 755	320	2 133	10 208	8 075	7 727	611	440	8 778	8 338
	Espagne	7 564	625	8 189	8 807	521	3 278	12 605	9 328	7 828	603	698	9 130	8 432
	Suède	9 888	1 165	11 052	11 297	0	13 120	24 417	11 297	10 124	970	2 196	13 289	11 093
	Suisse	m	m	m	m	m	14 282	m	m	m	m	2 679	m	m
	Turquie	3 426	289	3 715	6 296	722	1 882	8 901	7 018	3 944	367	340	4 652	4 312
	Royaume-Uni	9 871	1 157	11 028	18 429	2 096	5 794	26 320	20 526	11 173	1 300	882	13 355	12 473
	États-Unis	11 410	1 014	12 424	23 448	3 370	3 186	30 003	26 817	14 213	1 563	742	16 518	15 776
	Moyenne OCDE	8 822	579	9 401	10 654	593	4 409	15 656	11 249	9 086	548	886	10 520	9 834
	Moyenne UE22	8 843	622	9 465	10 696	579	4 723	15 998	11 132	9 082	562	911	10 555	9 617
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	x(3)	x(3)	3 829	x(7)	x(7)	x(7)	14 261	x(7)	x(12)	x(12)	x(12)	4 451	x(12)
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	x(3)	x(3)	2 987	x(7)	x(7)	x(7)	6 369	x(7)	x(12)	x(12)	x(12)	3 683	x(12)
	Costa Rica	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	5 041	250	5 292	5 795	662	3 200	9 657	6 457	5 232	354	807	6 393	5 585
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	4 473[d]	x(7)	x(7)	842	8 369	7 527	x(12)	x(12)	x(12)	5 409	x(12)
	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 données sur l'éducation de la petite enfance sont consultables dans l'indicateur B2. Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.
2. Année de référence : 2016.
3. Les données pour le niveau post-secondaire non-tertiaire sont exclues des calculs.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804147

C1

Tableau C1.3. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant (2005, 2011 et 2015)

Indice de variation (déflateur du PIB 2010 = 100, prix constants)

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire									Tertiaire								
		Évolution des dépenses totales (2010=100)			Évolution des effectifs d'élèves (2010=100)			Évolution des dépenses par élève (2010=100)			Évolution des dépenses totales (2010=100)			Évolution des effectifs d'élèves (2010=100)			Évolution des dépenses par élève (2010=100)		
		2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	76	98	104	99	102	103	76	96	100	79	102	144	80	103	120	99	99	120
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	88	101	105	105	100	103	84	101	102	83	102	113	90	103	113	93	99	100
	Canada[1]	83[d]	98[d]	104[d]	m	99[d]	104[d]	m	99[d]	100[d]	83	97	104	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	88	104	113	108	98	94	82	106	120	70	111	108	67	107	124	104	103	87
	République tchèque	91	103	107	113	98	97	81	105	110	72	117	107	76	101	87	95	116	122
	Danemark	92	92	m	95	105	m	97	88	m	90	102	m	93	94	m	97	109	m
	Estonie	92	93	93	118	98	95	78	95	98	74	114	135	100	100	78	75	113	174
	Finlande	90	101	101	100	99	99	89	102	102	86	104	94	101	101	101	85	103	92
	France	94	99	100	100	100	102	94	98	97	85	101	105	98	101	108	86	100	97
	Allemagne	93	100	98	106	98	93	88	101	105	80	104	111	93	105	126	86	99	88
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	107	99	92	m	m	m	m	m	m	114	107	88	m	m	m
	Islande	107	103	112	99	100	98	108	103	114	98	97	126	86	103	99	115	94	127
	Irlande	70	100	85	93	101	109	75	99	78	72	98	79	98	100	113	73	98	71
	Israël	76	111	135	92	102	m	83	109	m	83	111	113	84	101	122	99	110	93
	Italie	103	96	99	98	101	99	105	95	100	89	102	93	102	99	92	88	103	101
	Japon	97	100	100	104	99	96	92	101	104	92[d]	104[d]	100[d]	104[d]	100[d]	99[d]	88[d]	104[d]	101[d]
	Corée	71	103	105	108	97	84	66	106	124	m	m	m	98	101	98	m	m	m
	Lettonie	100	96	118	129	96	91	78	100	130	105	116	131	119	95	84	89	123	156
	Luxembourg	m	96	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	91	104	115	95	101	105	96	103	109	79	96	121	86	105	130	92	92	93
	Pays-Bas	88	99	99	98	100	97	90	99	102	84	104	111	84	103	110	100	101	101
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	91	95	109	98	101	102	93	94	107	m	97	122	94	103	114	m	94	107
	Pologne	82	98	105	120	98	94	68	101	111	85	93	109	106	98	87	80	95	125
	Portugal	93	94	101	m	m	m	m	m	m	88	94	88[d]	80	101	85[d]	110	93	104[d]
	République slovaque	74	93	108	118	97	89	63	96	122	78	111	197	81	98	94	97	113	210
	Slovénie	97	98	87	111	99	101	88	99	87	93	104	85	96	98	83	96	106	101
	Espagne	84	98	95	95	101	106	88	96	89	79	98	97	90	103	111	88	95	87
	Suède	98	100	107	110	99	106	89	101	101	86	102	108	97	103	99	89	99	109
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	110	115	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	92	102	114	100	101	106	92	101	108	m	m	m	95	105	111	m	m	m
	États-Unis	92	98	100	101	101	103	91	97	97	86	104	107	85	104	99	101	100	107
	Moyenne OCDE	89	99	104	104	100	99	86	100	105	84	103	112	93	102	103	93	102	111
	Moyenne UE22	90	98	101	106	100	99	85	99	102	84	104	110	95	101	98	90	104	115
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
	Colombie[2]	m	m	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	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
	Lituanie	m	94	87	126	95	83	m	100	105	78	119	111	102	98	92	76	121	121
	Fédération de Russie	77	104	110[d]	m	m	m	m	m	m	43	93	86	m	94	77	m	99	111
	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 : Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

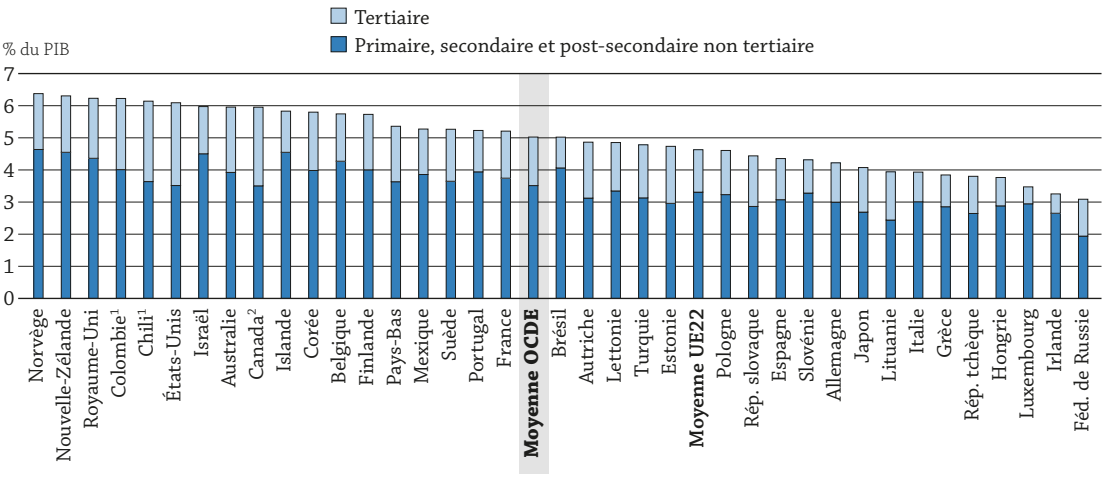
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804166

QUELLE PART DE LEUR RICHESSE NATIONALE LES PAYS CONSACRENT-ILS À L'ÉDUCATION ?

- En 2015, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5 % 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.
- Dans les pays de l'OCDE, la part de la richesse affectée aux établissements d'enseignement s'élève à 3.5 % du PIB dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) ; elle est nettement plus élevée que celle affectée à l'enseignement tertiaire (1.5 % du PIB). Le secteur privé joue toutefois un rôle crucial dans le financement de l'enseignement tertiaire : sa part représente en moyenne 25 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement (soit l'équivalent de 0.4 % du PIB).
- Entre 2010 et 2015, 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, en raison principalement du rythme moins soutenu auxquelles elles ont progressé par comparaison avec le PIB.

Graphique C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015)

Dépenses provenant de sources publiques, privées ou internationales, selon le niveau d'enseignement



1. Année de référence : 2016.

2. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales au titre des établissements, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2017), tableau C2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804318

Contexte

Les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour contribuer à promouvoir la croissance économique, à accroître la productivité, à favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et à réduire les inégalités sociales. 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 5-14 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 n'est plus scolarisée (voir l'indicateur B1).

Pour tenir compte de ces facteurs, le présent indicateur évalue les dépenses au titre des établissements d'enseignement à l'aune de la richesse nationale pour montrer 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 coupes 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 le premier cycle de l'enseignement secondaire sont le poste de dépenses le plus important (48 % du budget total, soit 2.4 % du PIB) ; leur part varie selon la taille de l'effectif scolarisé.
- Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance directement 13 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (avant transferts entre le gouvernement et le secteur privé), soit 0.7 % du PIB.
- Entre 2010 et 2015, les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont restées stables dans l'ensemble en pourcentage du PIB dans l'enseignement tertiaire, mais ont diminué légèrement dans les niveaux d'enseignement non tertiaire, d'un peu plus de 6 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

C2

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 2015, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5 % 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 tertiaire représentent 6 % en Australie, au Canada, au Chili, en Colombie, aux États-Unis, en Israël, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, mais sont de l'ordre de 3 %-4 % en Fédération de Russie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, en Lituanie, au Luxembourg 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 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 et 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, 70 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement (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 allouée aux établissements d'enseignement non tertiaire représente environ 4.5 % du PIB en Islande, en Israël, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, mais un peu moins de 3 % 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.

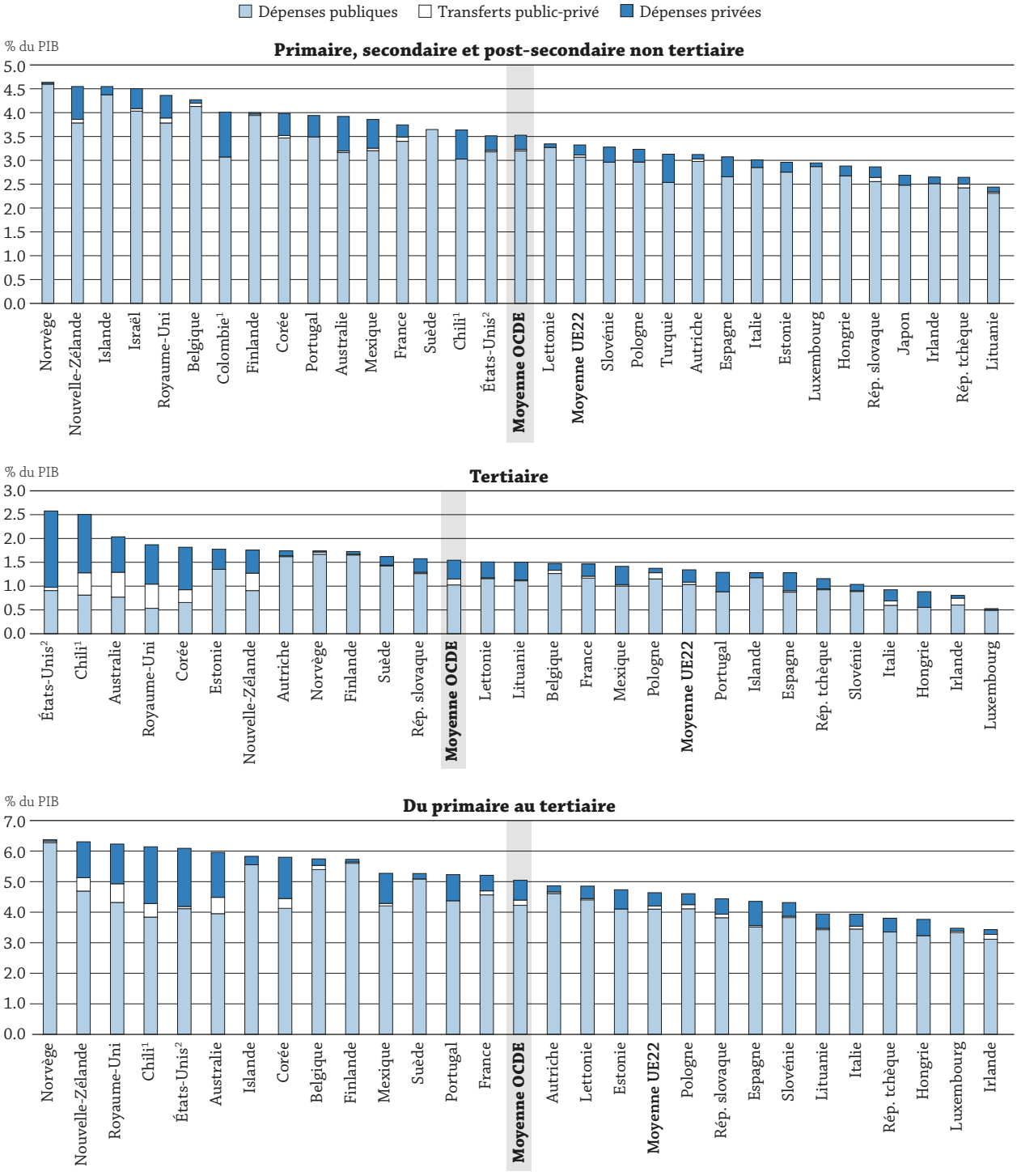
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des établissements d'enseignement représentent 1.5 % du PIB dans l'enseignement primaire et 0.9 % du PIB dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La part des dépenses au titre des établissements d'enseignement est toutefois fortement influencée par la composition démographique des pays. Les pays où les taux de fécondité sont relativement élevés sont plus 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 tous les pays qui investissent moins de 1 % de leur PIB dans l'enseignement primaire se situent en Europe centrale et orientale et affichent des taux de natalité peu élevés (l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Lituanie et la République tchèque) (voir le tableau C2.1). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les dépenses au titre des filières générale et professionnelle 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. Sur les 29 pays dont les données sont disponibles, 12 pays 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 (0.7 points de pourcentage) et aux Pays-Bas (0.6 points de pourcentage). Le budget de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui comporte souvent des formations professionnelles, est nettement inférieur : il représente en moyenne 0.1 % du PIB dans les pays de l'OCDE.

L'enseignement tertiaire représente 1.5 % du PIB en moyenne. À ce niveau d'enseignement, les parcours des étudiants, la durée des études, l'organisation de l'enseignement et le budget de recherche-développement varient fortement entre les pays de l'OCDE, ce qui explique les différences sensibles de dépenses. En 2015, ce sont le Canada, le Chili et les États-Unis qui ont consacré la part la plus élevée de leur PIB à l'enseignement tertiaire (de l'ordre de 2.5 %). Sans surprise, ces pays comptent aussi parmi ceux où la part privée du financement (après transferts au secteur privé) de ce niveau d'enseignement est la plus élevée (1.2 % du PIB au Canada et 1.7 % du PIB au Chili et aux États-Unis ; 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 du type et de la nature des activités de recherche et des infrastructures et des équipements disponibles. Les pays de l'OCDE où la majeure partie des activités de recherche s'effectuent dans les établissements d'enseignement tertiaire tendent à consacrer une part plus élevée de leur PIB à l'éducation que les pays où la majeure partie de ces activités s'effectuent dans d'autres établissements publics ou dans l'industrie. 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 en Finlande, en Norvège et en Suède (voir le tableau C2.1).

Graphique C2.2. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance des financements (2015)

Dépenses provenant de sources publiques, privées ou internationales, selon le niveau d'enseignement



Remarque : Les dépenses internationales sont cumulées aux dépenses publiques à des fins de présentation.

1. Année de référence : 2016.

2. 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 par élève/étudiant.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2017), tableau C2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804337

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 directes au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent (avant transferts au secteur privé) 4.2 % du PIB. Toutefois, ce pourcentage varie fortement entre les pays dont les données sont disponibles. L'investissement public direct représente 3 % environ du PIB en Fédération de Russie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon, en Lituanie, au Luxembourg et en République tchèque, mais 6 % environ du PIB dans des pays nordiques, tels que la Finlande et la Norvège, et au Costa Rica (voir le graphique C2.2).

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 0.4 % du PIB en Australie, au Chili et en Nouvelle-Zélande et atteignent 0.6 % du PIB au Royaume-Uni (voir le graphique C2.2).

L'austérité budgétaire conduit de nombreux systèmes d'éducation à mettre davantage le secteur privé à contribution. Des mécanismes financiers sont utilisés pour faire en sorte que les apprenants et des tiers participent au financement des études, en particulier dans l'enseignement tertiaire dont le rendement est plus élevé sur le marché du travail. Déduction faite des transferts publics, le secteur privé finance directement 13 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), ce qui représente 0.7 % 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 national en Finlande, au Luxembourg et en Norvège, mais atteignent 1.5 %-2 % du PIB en Australie, au Chili et aux États-Unis (voir le graphique C2.2).

Dans les niveaux d'enseignement non tertiaire, l'investissement direct du secteur privé est peu élevé. Il représente en moyenne 0.3 % du PIB dans les pays de l'OCDE, mais représente au moins 0.7 % du PIB en Australie, en Colombie et en Nouvelle-Zélande, les pays où la part relative des fonds privés est la plus élevée dans l'enseignement non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire toutefois, l'investissement direct du secteur privé est plus crucial : il représente en moyenne 25 % environ des dépenses au titre des établissements d'enseignement, soit 0.4 % du PIB même avant que les transferts publics au secteur privé ne soient pris en compte. Dans certains pays, le secteur privé contribue largement à l'investissement dans l'enseignement tertiaire. Le Chili et les États-Unis sont les pays où les dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont les plus élevées en pourcentage du PIB (au moins 2.5 % du PIB), ce qui s'explique en partie par le fait que la part des dépenses privées est la plus élevée, même avant que les transferts publics aux entités privées ne soient pris en compte (1.2 % au Chili et 1.6 % aux États-Unis). Les transferts publics représentent 25 % environ des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire en Australie et au Royaume-Uni et 20 % environ au Chili, en Irlande et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.2).

Évolution des dépenses d'éducation entre 2010 et 2015

Les effets de la crise économique mondiale qui a éclaté en 2008 s'observent dans les ajustements des budgets publics et, donc, dans les dépenses au titre des établissements d'enseignement à tous les niveaux d'enseignement. Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont recommencé à augmenter en 2010, mais à un rythme moins soutenu que le PIB, à cause du temps qu'il a fallu pour ajuster les budgets publics (voir le tableau C2.4, disponible en ligne). Toutefois, dans les pays de l'OCDE, les dépenses totales moyennes au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus, ont diminué de 4.1 % en pourcentage du PIB entre 2010 et 2015 (voir le tableau C2.3). Parmi les 28 pays dont les données de la période à l'étude sont disponibles, les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement ont diminué en pourcentage du PIB dans 20 pays. Les ajustements négatifs les plus importants ont été enregistrés en Estonie, en Irlande, en Lituanie et en Slovénie ; la République tchèque fait vraiment figure d'exception, avec une augmentation de 14 % (voir le graphique C2.3).

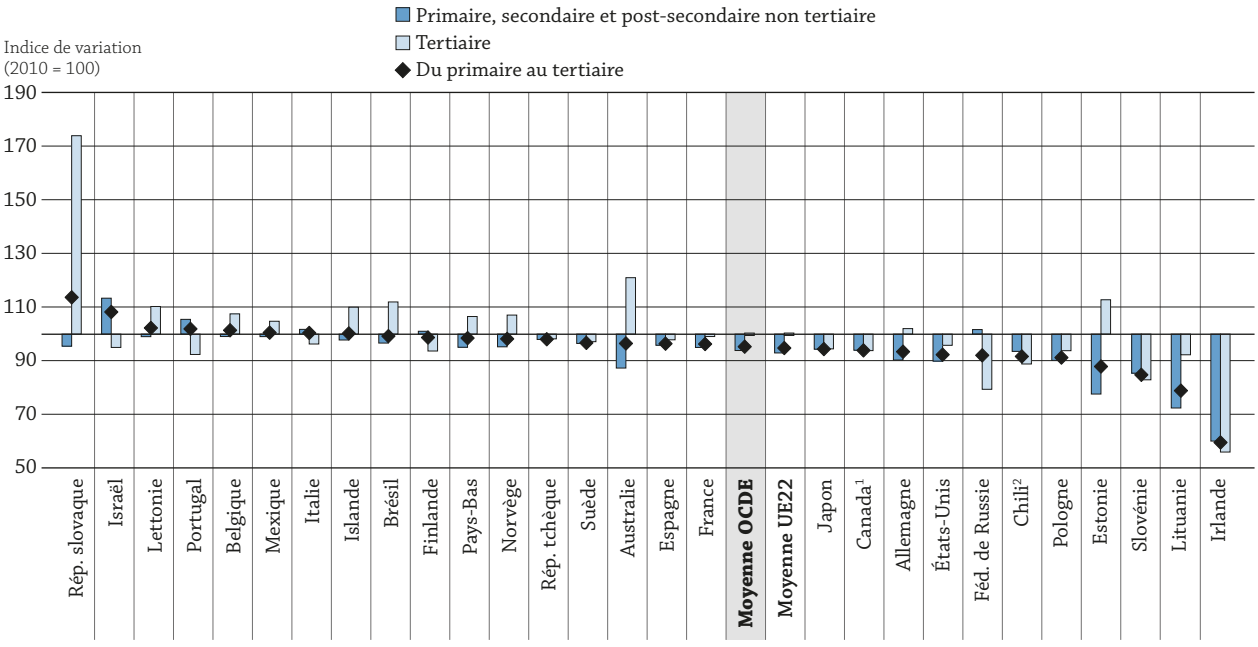
Les dépenses ont évolué assez différemment selon les niveaux d'enseignement entre 2010 et 2015. En pourcentage du PIB, les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont restées stables dans l'ensemble dans l'enseignement tertiaire, mais ont légèrement diminué dans les niveaux d'enseignement non tertiaire (d'un peu plus de 6 %). Ces moyennes occultent toutefois des variations importantes dans certains pays. Durant la période de cinq ans à l'étude, les dépenses au titre des établissements d'enseignement non tertiaire ont par exemple diminué d'au moins 10 % en pourcentage du PIB en Australie, en Estonie, aux États-Unis, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg et en Slovénie.

La réduction observée en Irlande (40 %) s'explique en grande partie par la révision des chiffres du PIB de 2015. Durant la même période, l'une des plus fortes augmentations des dépenses au titre de ces niveaux d'enseignement a été enregistrée en Israël (13 %).

Dans l'enseignement tertiaire, les investissements sont dans l'ensemble restés stables dans les pays de l'OCDE entre 2010 et 2015. Dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles, les investissements dans l'enseignement tertiaire ont augmenté entre 2010 et 2015, alors qu'ils ont diminué aux autres niveaux d'enseignement. L'Australie et la République slovaque illustrent bien cette tendance : en pourcentage du PIB, les dépenses ont respectivement augmenté de 21 % et 74 % dans l'enseignement tertiaire, mais elles ont diminué de 4 % au moins dans les autres niveaux d'enseignement durant cette période. De tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est en République slovaque que les dépenses totales au titre de l'enseignement tertiaire ont le plus augmenté en pourcentage du PIB, ce qui s'explique par une hausse substantielle de l'investissement dans l'éducation, tant dans le chef du secteur public que du secteur privé.

Graphique C2.3. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB entre 2010 et 2015

Dépenses provenant de sources publiques, privées ou internationales, selon le niveau d'enseignement, année de référence : 2010=100



1. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

2. Année de référence : 2016.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2017), tableau C2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804356

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 **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.

Les **subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées au titre de l'éducation** comprennent les transferts publics et internationaux, tels que les bourses et autres 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 données publiées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation* ne sont pas systématiquement comparables aux données de la présente édition en raison de changements apportés aux définitions et au champ couvert.

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, 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 par 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.

Il y a lieu de préciser que 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, à paraître[1]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2015 (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 2017 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005, de 2011 et de 2015 proviennent d'une enquête menée en 2017/18. Les dépenses de 2005 à 2014 ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

OCDE (à paraître), *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. [1]

Tableaux de l'indicateur C2

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804242

	Tableau C2.1	Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015)
	Tableau C2.2	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement (2015)
	Tableau C2.3	Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005 à 2015)
WEB	Tableau C2.4	Évolution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (source finale de financement) en pourcentage du PIB (2005 à 2015)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C2

Tableau C2.1. Dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2015)

Dépenses directes au sein des établissements, 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 (activités de R-D comprises)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Ensemble du tertiaire	Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	1.8	1.3	0.6	0.1	0.7	2.0	0.1	3.9	0.4	1.6	2.0	1.4	6.0	5.3
	Autriche	0.9	1.2	0.3	0.6	1.0	2.2	0.0	3.1	0.3	1.5	1.7	1.3	4.9	4.4
	Belgique	1.6	0.9	0.7[d]	1.1[d]	1.8[d]	2.7[d]	x(3, 4, 5, 6)	4.3	0.0	1.4	1.5	1.0	5.7	5.3
	Canada[1]	2.1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1.4	1.4	m	3.5[d]	0.9	1.5	2.4	1.8	6.0	x(13)
	Chili[2]	1.8	0.6	0.9	0.4	1.2	1.8	a	3.6	0.4	2.1	2.5	2.4	6.1	6.0
	République tchèque	0.8	0.9	0.2	0.7	0.9	1.8	0.0	2.6	0.0	1.2	1.2	0.7	3.8	3.3
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	1.4	0.7	0.4	0.3	0.8	1.4	0.2	3.0	a	1.8	1.8	1.2	4.7	4.1
	Finlande	1.4	1.1	0.4	1.0[d]	1.4[d]	2.6[d]	x(4, 5, 6)	4.0	a	1.7	1.7	1.0	5.7	5.0
	France	1.2	1.3	0.8	0.5	1.3	2.5	0.0	3.7	0.3	1.2	1.5	1.0	5.2	4.7
	Allemagne	0.6	1.2	0.4	0.5	0.9	2.2	0.2	3.0	0.0	1.2	1.2	0.7	4.2	3.7
	Grèce	1.3	0.8	0.5	0.3	0.8	1.5	m	2.9	a	1.0	1.0	0.6	3.8	3.5
	Hongrie	0.8	0.7	0.7	0.4	1.1	1.8	0.3	2.9	0.0	0.9	0.9	0.7	3.8	3.6
	Islande	2.2	1.0	0.7	0.5	1.2	2.3	0.1	4.5	0.0	1.3	1.3	x(11)	5.8	x(13)
	Irlande	1.4	0.6	0.5	a	0.5	1.1	m	2.7	x(11)	x(11)	0.8	0.6	3.5	3.3
	Israël	2.4	x(3, 4, 5)	1.3[d]	0.9[d]	2.1[d]	2.1	0.0	4.5	0.2	1.2	1.5	0.9	6.0	5.5
	Italie	1.1	0.7	x(5)	x(5)	1.1	1.9	0.1	3.0	0.0	0.9	0.9	0.6	3.9	3.6
	Japon	1.2	0.7	x(5)	x(5)	0.8[d]	1.5[d]	x(5, 6, 9, 10, 11, 12)	2.7	0.2[d]	1.2[d]	1.4[d]	x(11)	4.1	x(13)
	Corée	1.7	1.0	x(5)	x(5)	1.3	2.3	a	4.0	0.2	1.6	1.8	1.5	5.8	5.4
	Lettonie	1.6	0.8	0.5	0.4	0.9	1.6	0.1	3.3	0.2	1.3	1.5	1.2	4.9	4.6
	Luxembourg	1.3	0.8	0.3	0.6	0.9	1.7	0.0	2.9	0.0	0.5	0.5	0.5	3.5	3.4
	Mexique	1.9	1.0	0.6	0.4	0.9	2.0	a	3.9	x(11)	x(11)	1.4	1.1	5.3	x(13)
	Pays-Bas	1.2	1.2	0.3	0.9	1.2	2.4	0.0	3.6	0.0	1.7	1.7	1.1	5.4	4.7
	Nouvelle-Zélande	1.7	1.3	1.0	0.3	1.4	2.7	0.2	4.5	0.2	1.5	1.8	1.4	6.3	x(13)
	Norvège	2.1	1.0	0.7	0.7	1.5	2.5	0.0	4.6	0.0	1.7	1.7	1.0	6.4	5.7
	Pologne	1.6	0.8	0.3	0.5	0.8	1.6	0.1	3.2	0.0	1.4	1.4	1.1	4.6	4.3
	Portugal	1.6	1.2	x(5)	x(5)	1.2[d]	2.4[d]	x(5, 6, 10, 11, 12)	3.9	a	1.3[d]	1.3[d]	0.8[d]	5.2	4.8
	République slovaque	1.0	0.9	0.3	0.6	0.9	1.9	0.0	2.9	0.0	1.6	1.6	1.0	4.4	3.8
	Slovénie	1.5	0.8	0.3	0.6	0.9	1.7	a	3.3	0.0	1.0	1.0	0.8	4.3	4.1
	Espagne	1.3	0.8	0.6	0.3[d]	0.9[d]	1.7[d]	x(4. 5. 6)	3.1	0.2	1.1	1.3	0.9	4.4	4.0
	Suède	1.8	0.8	0.4	0.6	1.0	1.9	0.0	3.6	0.0	1.6	1.6	0.7	5.3	4.4
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	1.1	0.9	0.5	0.6	1.1	2.0	a	3.1	x(11)	x(11)	1.7	1.3	4.8	4.4
	Royaume-Uni	2.0	1.0	0.9	0.5	1.4	2.4	a	4.4	0.0	1.8	1.9	1.5	6.2	5.8
	États-Unis	1.6	0.9	x(5)	x(5)	1.0	1.8	0.0	3.5	x(11)	x(11)	2.6	2.3	6.1	5.8
	Moyenne OCDE	1.5	0.9	0.6	0.5	1.1	2.0	0.1	3.5	0.2	1.4	1.5	1.1	5.0	4.5
	Moyenne UE22	1.3	0.9	0.5	0.6	1.0	2.0	0.1	3.3	0.1	1.3	1.3	0.9	4.6	4.2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	1.6	1.4	x(5)	x(5)	1.1[d]	2.5[d]	x(5, 6)	4.1	x(11)	x(11)	1.0	x(11)	5.0	x(13)
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	2.1	1.4	x(5)	x(5)	0.5[d]	2.0[d]	x(5, 6)	4.0	x(11)	x(11)	2.2	x(11)	6.2	x(13)
	Costa Rica	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
	Lituanie	0.7	1.1	0.4	0.1	0.5	1.6	0.1	2.4	a	1.5	1.5	1.0	3.9	3.4
	Fédération de Russie	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	1.8[d]	0.2[d]	1.9[d]	1.9[d]	x(3, 4, 5, 6)	1.9[d]	0.1	1.0	1.1	1.0	3.1	x(13)
	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 : Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.
2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804261

C2

Tableau C2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement (2015)

Dépenses directes au sein des établissements, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre 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	Australie	3.2	0.7	0.0	3.2	0.7	0.0	1.3	0.7	m	0.8	1.3	m	4.5	1.5	m	4.0	2.0	m
	Autriche	3.0	0.1	a	3.0	0.1	a	1.6	0.1	a	1.6	0.1	a	4.7	0.2	a	4.6	0.3	a
	Belgique	4.2	0.1	0.0	4.1	0.1	0.0	1.3	0.1	0.0	1.2	0.2	0.0	5.5	0.2	0.0	5.4	0.3	0.0
	Canada[1]	m	m	m	3.2[d]	0.3[d]	m	m	m	m	1.2	1.2	0.0	m	m	m	4.4	1.6	m
	Chili[2]	m	0.6	m	3.0	0.6	m	m	1.2	m	0.8	1.7	m	m	1.9	m	3.8	2.3	m
	République tchèque	2.4	0.2	0.0	2.4	0.2	0.0	0.8	0.2	0.2	0.8	0.2	0.2	3.2	0.5	0.2	3.2	0.5	0.2
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	2.3	0.2	0.4	2.7	0.2	0.0	1.2	0.4	0.1	1.3	0.4	0.1	3.5	0.6	0.6	4.0	0.6	0.1
	Finlande	4.0	0.0	x(1)	4.0	0.0	x(4)	1.6	0.1	x(7)	1.6	0.1	0.1	5.6	0.1	x(13)	5.6	0.1	x(16)
	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	4.7	0.5	0.0	4.5	0.6	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	0.1	2.7	0.2	0.0	m	m	0.3	0.7	0.1	0.1	m	m	0.4	3.4	0.3	0.1
	Hongrie	2.7	0.2	0.0	2.7	0.2	0.0	0.6	0.3	0.0	0.6	0.3	0.0	3.2	0.5	0.0	3.2	0.5	0.0
	Islande	4.4	0.2	0.0	4.4	0.2	0.0	1.1	0.1	0.0	1.1	0.1	0.0	5.5	0.3	0.0	5.5	0.3	0.0
	Irlande	2.5	0.1	0.0	2.5	0.1	a	0.7	0.1	0.0	0.6	0.2	a	3.2	0.2	0.0	3.1	0.4	a
	Israël	4.1	0.4	0.0	4.0	0.5	0.0	m	m	0.0	0.9	0.6	0.0	m	m	0.0	4.9	1.1	0.0
	Italie	2.8	0.2	0.1	2.8	0.2	0.1	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	2.5	0.2	0.0	m	m	0.0	0.4	0.9	0.0	m	m	0.0	2.9	1.1	0.0
	Corée	m	0.5	m	3.5	0.5	m	m	0.9	m	0.7	1.2	m	m	1.4	m	4.1	1.7	m
	Lettonie	3.0	0.1	0.3	3.3	0.1	0.0	1.0	0.3	0.2	1.1	0.3	0.1	3.9	0.4	0.5	4.3	0.4	0.1
	Luxembourg	2.8	0.1	0.1	2.8	0.1	0.1	0.5	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	3.3	0.1	0.1	3.3	0.1	0.1
	Mexique	3.2	0.6	0.0	3.2	0.7	0.0	1.0	0.4	0.0	1.0	0.4	0.0	4.3	1.0	0.0	4.2	1.1	0.0
	Pays-Bas	m	m	0.0	3.2	0.5	0.0	m	m	0.1	1.2	0.5	0.1	m	m	0.1	4.3	1.0	0.1
	Nouvelle-Zélande	3.9	0.7	0.0	3.8	0.8	0.0	1.3	0.5	0.0	0.9	0.9	0.0	5.1	1.2	0.0	4.7	1.6	0.0
	Norvège	4.6	0.0	0.0	4.6	0.0	0.0	1.7	0.0	0.0	1.7	0.1	0.0	6.3	0.0	0.0	6.3	0.1	0.0
	Pologne	2.9	0.3	0.1	2.9	0.3	0.0	1.2	0.1	0.1	1.1	0.2	0.1	4.1	0.4	0.1	4.0	0.5	0.1
	Portugal	3.4	0.4	0.1	3.4	0.4	0.1	0.7	0.4	0.1	0.7	0.4	0.1	4.1	0.9	0.2	4.1	0.9	0.2
	République slovaque	2.4	0.2	0.2	2.6	0.3	0.0	0.8	0.3	0.5	1.2	0.3	0.0	3.2	0.5	0.7	3.8	0.6	0.0
	Slovénie	2.9	0.3	0.0	3.0	0.3	0.0	0.8	0.1	0.1	0.9	0.1	0.0	3.8	0.4	0.1	3.8	0.5	0.0
	Espagne	2.7	0.4	0.0	2.7	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	3.6	a	m	3.6	a	a	1.4	0.2	0.1	1.4	0.2	0.1	5.0	0.2	0.1	5.0	0.2	0.1
	Suisse	3.2	m	m	3.2	m	a	1.3	m	m	1.3	m	a	4.5	m	m	4.5	m	a
	Turquie	2.5	0.6	0.0	2.5	0.6	0.0	m	m	0.0	1.2	0.4	0.0	m	m	0.0	3.8	1.0	0.0
	Royaume-Uni	3.9	0.5	0.0	3.8	0.6	0.0	1.0	0.8	0.1	0.5	1.3	0.1	4.9	1.3	0.1	4.2	1.9	0.1
	États-Unis[3]	3.2	0.3	m	3.2	0.3	a	1.0	1.6	m	0.9	1.7	a	4.2	1.9	m	4.1	2.0	a
	Moyenne OCDE	3.2	0.3	0.1	3.2	0.3	0.0	1.1	0.4	0.1	1.0	0.5	0.0	4.3	0.7	0.1	4.2	0.8	0.1
	Moyenne UE22	3.1	0.2	0.1	3.0	0.3	0.0	1.0	0.2	0.1	1.0	0.3	0.1	4.0	0.5	0.2	4.0	0.5	0.1
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	4.1	m	m	m	m	m	1.0	m	m	m	m	m	5.0	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	3.1	0.9	0.0	3.1	0.9	0.0	m	m	0.0	0.8	1.4	0.0	m	m	0.0	3.9	2.4	0.0
	Costa Rica	m	m	m	4.7	m	m	m	m	m	1.6	m	m	m	m	m	6.3	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
	Lituanie	2.3	0.1	0.1	2.3	0.1	0.0	0.8	0.4	0.3	1.1	0.4	0.0	3.1	0.5	0.4	3.4	0.5	0.1
	Fédération de Russie	m	m	m	1.8[d]	0.1[d]	0.0[d]	m	m	m	0.7	0.4	0.0	m	m	m	2.6	0.5	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	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 se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C2.1. Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.
2. Année de référence : 2016.
3. Les valeurs présentées pour les États-Unis correspondent aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804280

C2

Tableau C2.3. Évolution des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2005 à 2015)

Indice de variation (déflateur du PIB 2010 = 100, prix constants), dépenses directes au sein des établissements, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire		
		Évolution des dépenses en pourcentage du PIB (2010 = 100)			Évolution des dépenses en pourcentage du PIB (2010 = 100)			Évolution des dépenses en pourcentage du PIB (2010 = 100)		
		2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	86.4	93.3	87.4	90.6	97.2	121.0	87.5	94.3	96.5
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	94.9	99.2	99.5	89.2	100.5	107.5	93.5	99.5	101.4
	Canada[1]	87.6[d]	95.5[d]	94.0[d]	88.4	95.0	93.9	88.0[d]	95.3[d]	93.9[d]
	Chili[2]	106.3	98.2	93.6	84.2	104.2	88.9	97.4	100.6	91.7
	République tchèque	102.4	100.7	98.1	81.0	115.3	98.2	95.9	105.2	98.1
	Danemark	93.4	91.2	m	90.7	101.0	m	92.6	93.9	m
	Estonie	90.3	86.2	77.7	72.7	105.6	112.8	85.1	91.9	87.9
	Finlande	93.4	98.7	101.1	89.9	101.1	93.7	92.3	99.5	98.7
	France	98.2	96.7	95.0	88.0	99.0	99.7	95.4	97.3	96.3
	Allemagne	98.8	96.1	90.3	85.5	100.7	102.1	95.3	97.3	93.5
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	112.5	101.1	97.8	103.3	95.3	110.0	110.6	99.9	100.3
	Irlande	72.8	97.1	59.6	74.7	95.2	55.8	73.3	96.6	58.6
	Israël	94.3	105.5	113.4	102.7	105.5	95.0	96.7	105.5	108.2
	Italie	101.8	95.5	101.8	88.1	100.9	96.3	98.4	96.8	100.4
	Japon	96.4	99.8	94.4	91.4[d]	103.2[d]	94.5[d]	94.7	101.0	94.4
	Corée	86.8	98.9	90.4	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	97.6	90.1	99.1	102.8	109.2	110.3	99.1	95.6	102.3
	Luxembourg	m	93.2	84.7	m	m	m	m	m	m
	Mexique	98.2	99.9	99.1	85.0	93.0	104.8	94.8	98.1	100.5
	Pays-Bas	93.7	97.7	95.1	89.8	101.8	106.6	92.6	98.9	98.5
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	100.6	97.3	95.3	m	99.1	107.1	m	97.7	98.2
	Pologne	103.5	93.7	90.2	107.3	88.3	93.8	104.6	92.1	91.3
	Portugal	95.6	95.3	105.5	91.0[d]	95.5[d]	92.4[d]	94.4	95.4	101.9
	République slovaque	93.7	90.6	95.5	98.8	107.6	173.9	94.9	94.5	113.7
	Slovénie	105.6	97.3	85.5	101.1	103.5	83.0	104.5	98.8	84.8
	Espagne	88.4	98.6	95.9	83.2	98.6	97.9	86.9	98.6	96.4
	Suède	105.8	97.6	96.5	92.7	99.3	97.2	101.8	98.1	96.7
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	96.4	96.8	89.9	90.1	102.0	95.8	93.8	98.9	92.3
	Moyenne OCDE	96.1	96.5	93.6	90.5	100.7	101.3	94.6	97.7	95.9
	Moyenne UE22	95.9	95.3	92.4	89.8	101.4	101.3	94.2	97.1	95.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	76.1	99.6	96.7	87.4	108.8	112.0	78.0	101.1	99.3
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	Lituanie	m	88.9	72.5	82.5	112.0	92.3	m	96.4	78.9
	Fédération de Russie	91.5	99.6	101.7	51.0	89.3	79.4	74.1	95.2	92.1
	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 : Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C2.1. Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804299

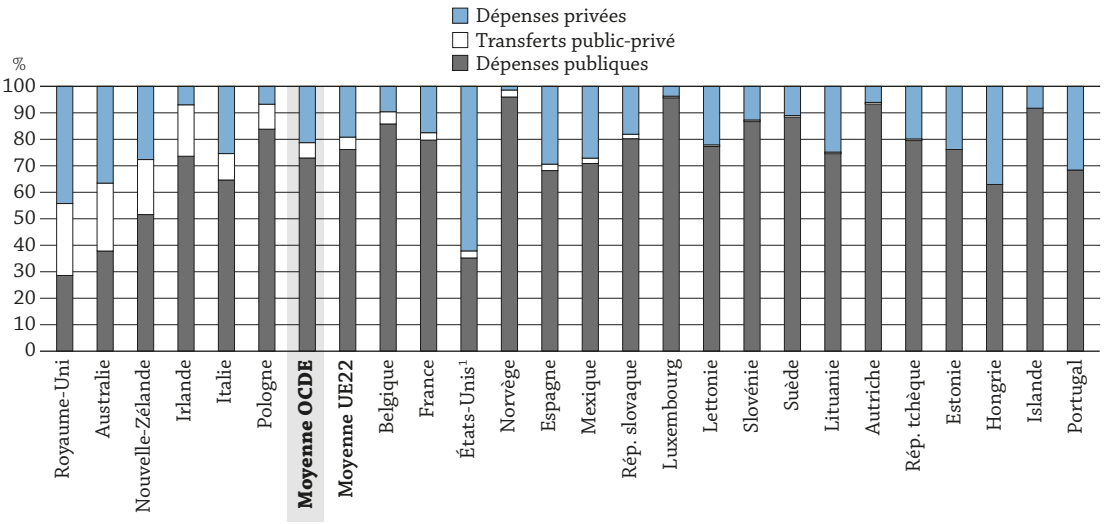
INDICATEUR C3

QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE LES INVESTISSEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS AU TITRE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement sont principalement financés par les pouvoirs publics : ils le sont à hauteur de 90 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et de 66 % dans l'enseignement tertiaire.
- La part de l'investissement privé dans l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les pays, essentiellement en fonction des frais de scolarité facturés par les établissements d'enseignement. C'est dans des pays tels que le Chili, la Colombie, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni que cette part est la plus élevée (de l'ordre de 70 %).
- Les transferts publics au secteur privé jouent un rôle important dans le financement de l'enseignement tertiaire : ils représentent 5 % du budget total dans les pays de l'OCDE. C'est en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni que les transferts publics aux entités privées sont les plus élevés (entre 20 % et 30 % du budget total consacré aux établissements d'enseignement tertiaire).

Graphique C3.1. Répartition des transferts et des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2015)

Niveaux d'enseignement tertiaire



Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
1. Prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part de transferts public-privé.
Source : OCDE / ISU / Eurostat (2017), tableau C3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804451

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. C'est pourquoi il est de plus en plus important de savoir qui, des pouvoirs publics ou des individus scolarisés, doit financer l'investissement dans l'élévation du niveau de formation. 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 prend de plus en plus d'importance 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 dans l'enseignement préprimaire (voir l'indicateur B2) 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 découragent 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, alors que les autres soutiennent les efforts consentis pour amener les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire.

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.

Autres faits marquants

- Les ménages financent la part la plus élevée des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (70 % en moyenne dans les pays de l'OCDE).
- Entre 2010 et 2015, la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a augmenté de 11 %, tandis que la part des dépenses publiques a diminué de 1 % 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 secondaire, 8 % 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.

C3

Analyse

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

Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement restent en grande partie financés directement 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 moyenne, dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics financent directement 83 % du budget total des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le tableau C3.1). Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance en moyenne 16 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, la part privée du financement est supérieure à la moyenne de l'OCDE. Le secteur privé finance au plus 3 % du budget total de l'éducation en Finlande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède. Par contraste, le secteur privé finance un tiers environ du budget total de l'éducation en Australie, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Le secteur international finance 1 % en moyenne des dépenses au titre des établissements d'enseignement, mais sa part représente environ 4 % en Grèce, au Portugal et en République tchèque. Dans 30 % environ des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part du secteur international est supérieure à la moyenne de l'OCDE.

Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement non tertiaire

Dans tous les pays, le financement est essentiellement public dans l'enseignement non tertiaire. Le secteur privé finance environ 9 % du budget de ces niveaux d'enseignement, et sa part représente plus de 20 % en Colombie (voir le tableau C3.1 et le graphique C3.2). 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.

La part privée des dépenses d'éducation varie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement (OCDE, 2018[1]). Dans l'enseignement primaire, le secteur privé finance en moyenne 7 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement. Le financement est entièrement public à ce niveau d'enseignement en Finlande, en Norvège et en Suède, mais le financement privé représente une part importante au Chili (17 %) et en Colombie (24 %) – soit les parts les plus élevées de tous les pays dont les données sont disponibles (OCDE, 2018[1]).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le secteur privé finance en moyenne 8 % des dépenses totales d'éducation. Dans 23 des 32 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les pouvoirs publics financent de 90 % des dépenses totales. Le secteur privé finance toutefois un peu plus de 20 % des dépenses totales de ce niveau d'enseignement en Australie et en Colombie (OCDE, 2018[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 légèrement plus élevée en filière professionnelle (14 % des dépenses) qu'en filière générale (12 % des dépenses). En Allemagne, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, la part privée du financement est plus élevée de 25 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'inverse, la part privée du financement est plus élevée de 15 points de pourcentage au moins en filière générale qu'en filière professionnelle au Chili, au Royaume-Uni et en Turquie (OCDE, 2018[1]).

La part du financement public ne représente que 75 % 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 aux États-Unis, en Israël, en Nouvelle-Zélande et en Pologne (OCDE, 2018[1]).

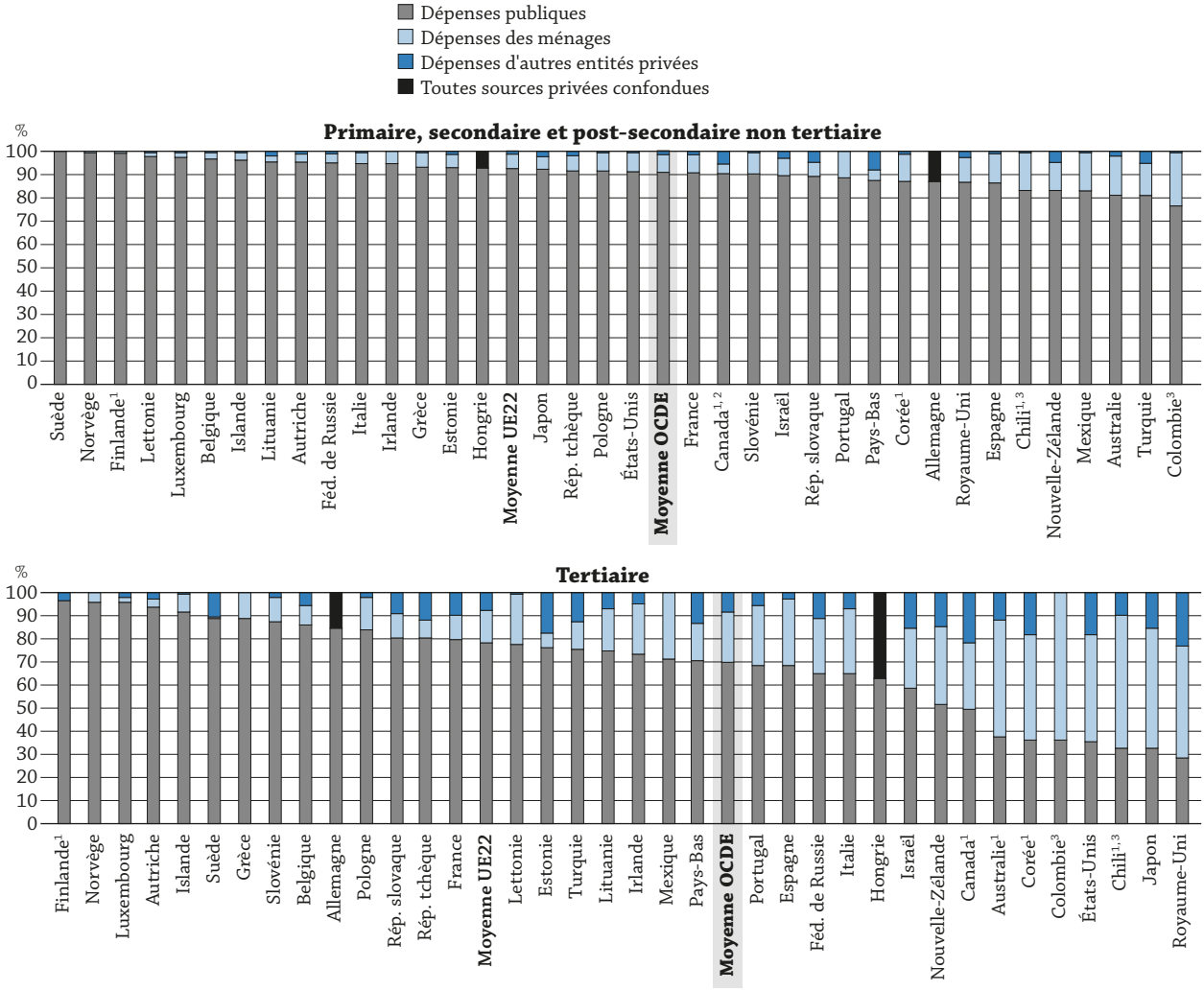
Parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire

Le rendement élevé de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A5) a conduit un certain nombre de pays à attendre que le secteur privé participe davantage au financement de l'enseignement tertiaire, pour autant que des mécanismes de soutien financier viennent en aide aux étudiants issus de milieux socio-économiques variés (voir l'indicateur C5). Dans tous les pays, la part privée des dépenses d'éducation est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire (près de 31 % en moyenne des dépenses totales de ce niveau d'enseignement) qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir le tableau C3.1 et le graphique C3.2).

La part des dépenses au titre des établissement d'enseignement tertiaire financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées (y compris les versements privés subventionnés, comme les prêts d'études au titre des frais de scolarité) est inférieure à 10 % en Autriche, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège (où les frais de scolarité à verser aux établissements d'enseignement tertiaire sont peu élevés ou négligeables), mais est de l'ordre de 70 % au Chili, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni. La part privée des dépenses d'éducation est liée au niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire (voir le graphique C3.2 et le tableau C3.1 ainsi que l'indicateur C5). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses des ménages représentent 70 % des dépenses privées. Les ménages sont les principaux contributeurs privés dans la majorité des pays de l'OCDE, mais la quasi-totalité des fonds privés proviennent d'autres entités privées (essentiellement pour financer la recherche et le développement) en Finlande et en Suède, où la part des ménages est nulle ou minime (voir le graphique C3.2).

Graphique C3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2015)

Source finale de financement, par niveau d'éducation



1. À l'exclusion des dépenses internationales

2. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

3. Année de référence : 2016.

Remarque : Les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.

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 (2017), tableau C3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804470

C3

Évolution des parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement

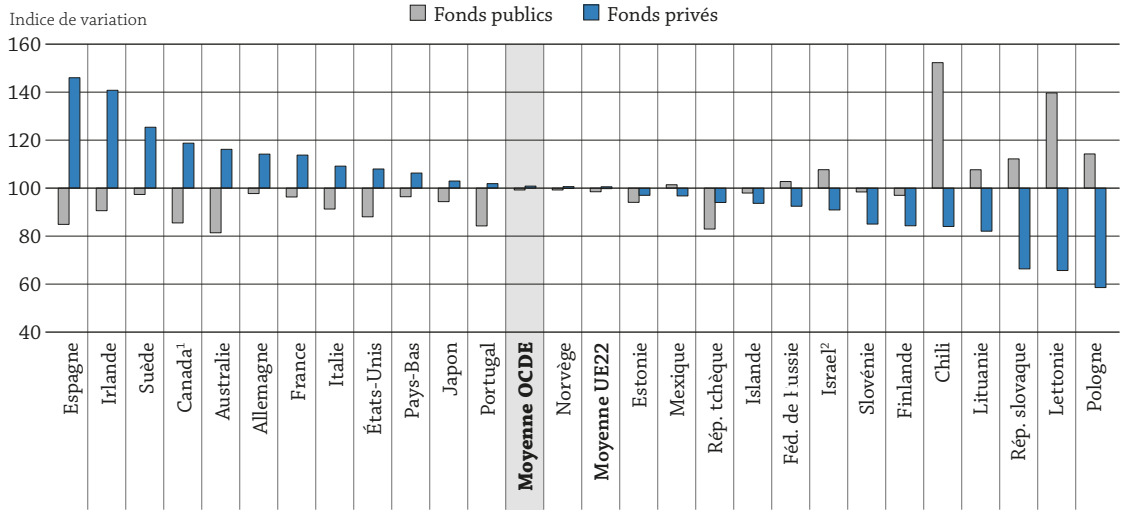
Dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire, les établissements d'enseignement restent essentiellement financés par les pouvoirs publics, mais la part du secteur privé, déjà substantielle, augmente (voir le tableau C3.3). Entre 2010 et 2015, la part des dépenses du secteur privé au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté de 11 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses publiques diminuant de 1 % environ. La part privée du financement a augmenté dans 62 % des pays, et les augmentations les plus fortes ont été enregistrées en Espagne (56 %) et en Estonie (77 %). À l'inverse, c'est au Chili et en Lituanie que la part privée du financement a le plus diminué, mais la part publique a augmenté.

Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement non tertiaire (voir l'indicateur B1) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. Cet accroissement est allé de pair avec une augmentation du niveau d'investissement, surtout privé, et une évolution des parts publique et privée du financement. Entre 2010 et 2015, la part privée du financement a davantage augmenté (30 %) que la part publique (5 %). Ces chiffres sont toutefois fortement influencés par des valeurs hors normes, comme celles de l'Espagne, de l'Estonie et d'Israël, où la part des dépenses privés au titre des établissements d'enseignement non tertiaire a augmenté de plus de 50 % entre 2010 et 2015. Durant cette période, la part publique du financement a aussi fortement augmenté dans certains pays, surtout au Royaume-Uni et en Turquie (entre 25 % et 50 %).

La part publique du financement au titre des établissements d'enseignement tertiaire a augmenté dans certains pays, mais est retombée en deçà des niveaux de 2010 dans d'autres pays. Toutefois, ces diminutions ont été compensées par une augmentation du financement privé. C'est le cas par exemple en Australie, au Canada et en Espagne, où la part publique du financement a diminué de 10 % à 20 % entre 2010 et 2015, mais où la part privée est augmenté de 15 % à 50 % durant cette même période (voir le tableau C3.3 et le graphique C3.3).

Graphique C3.3. Évolution de la part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (entre 2010 et 2015)

Source finale de financement, 2010 = 100



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Les dépense privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont comprises dans les dépenses publiques.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire entre 2010 et 2015.

Source: OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804489

Transferts publics au secteur privé

Le budget constitué pour couvrir les dépenses des établissements d'enseignement regroupe les apports des pouvoirs publics, des organismes internationaux, des institutions privées et des effectifs scolarisés et de leur famille. 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 au titre des 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 pour 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. Comme les aides publiques au titre des frais de subsistance peuvent aussi se substituer aux revenus du travail, les transferts publics peuvent contribuer à l'élévation du niveau de formation, car elles offrent aux effectifs scolarisés la possibilité de faire leurs études à temps plein.

Les transferts publics au secteur privé jouent un rôle important dans le financement de l'enseignement tertiaire (voir le tableau C3.2 et 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, 2017[2]). 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 moyenne, dans les pays de l'OCDE, les transferts du secteur public au secteur privé visant à financer les dépenses des établissements d'enseignement tertiaire représentent 5 % du budget total. Selon les chiffres de 2015, dans 3 des 24 pays dont les données sont disponibles, les transferts publics ou internationaux aux ménages ou à d'autres entités privées représentent entre 20 % et 30 % du budget total des établissements d'enseignement tertiaire. À l'inverse, les transferts publics représentent moins de 1 % dans des pays tels que l'Autriche, l'Estonie, la Hongrie, l'Islande, le Portugal et la République tchèque. Ces pays où les transferts sont les plus élevés sont aussi ceux où les frais de scolarité sont les plus élevés. Dans certains pays toutefois, la part privée du financement est élevée, sans grand soutien des pouvoirs publics (OCDE, 2017[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 et syndicales.

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

Les données publiées dans des éditions antérieures de *Regards sur l'éducation* ne sont pas systématiquement comparables aux données de la présente édition en raison de changements apportés aux définitions et au champ couvert.

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 par 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.

Il y a lieu de préciser que 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, à paraître[3]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2015 (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 2017 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2005, de 2011 et de 2015 proviennent d'une enquête menée en 2017/18. Les dépenses de 2005 à 2014 ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

OCDE (2018), *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/ (consultée le 6 juillet 2018). [1]

OCDE (2017), « Who really bears the cost of education? : How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 56, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/4c4f545b-en. [2]

OCDE (à paraître), *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. [3]

Tableaux de l'indicateur C3

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804375

Tableau C3.1	**Part relative des dépenses publiques, privées et internationales (ventilées) au titre des établissements d'enseignement (2015)**
Tableau C3.2	**Répartition des sources publiques, privées et internationales de financement au titre des établissements d'enseignement, avant et après transferts (2015)**
Tableau C3.3	**Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation de la part relative des dépenses publiques, privées et internationales, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (2005 à 2015)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C3

Tableau C3.1. Part relative des dépenses publiques, privées et internationales (ventilées) au titre des établissements d'enseignement (2015)

Répartition des dépenses publiques, privées et internationales (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, après transferts de fonds publics (source finale de financement), selon le 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'autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales	Sources publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales	Sources publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Sources internationales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	81	17	2	19	0	38	50	12	62	x(6)	66	28	6	34	x(11)
	Autriche	95	3	1	5	a	94	3	3	6	a	95	3	2	5	a
	Belgique	97	3	0	3	0	83	9	6	14	3	93	5	2	6	1
	Canada[1, 2]	90[d]	4[d]	5[d]	10[d]	m	49	28	22	51	0	74[d]	14[d]	12[d]	26[d]	m
	Chili[1, 3]	83	16	1	17	m	32	57	10	68	m	63	33	4	37	m
	République tchèque	92	7	2	8	0	65	8	12	20	15	84	7	5	12	4
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	93	6	1	7	0	71	6	17	24	5	85	6	7	13	2
	Finlande	99	1	0	1	x(1)	93	0	3	3	4	98	1	1	2	x(11)
	France	91	8	1	9	0	78	11	10	20	2	87	9	4	12	1
	Allemagne	87	x(4)	x(4)	13	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	14	1
	Grèce	93	7	0	7	0	73	x(10)	x(10)	12	15	88	x(14)	x(14)	8	4
	Hongrie	93	x(4)	x(4)	7	0	63	x(10)	x(10)	37	0	86	x(14)	x(14)	14	0
	Islande	96	3	0	4	0	89	8	1	8	2	95	4	0	5	1
	Irlande	95	5	a	5	a	74	22	5	26	a	90	9	1	10	a
	Israël	90	7	3	10	0	58	26	16	42	0	82	12	6	18	0
	Italie	92	5	0	5	2	62	28	7	35	3	85	11	2	12	2
	Japon	92	5	2	8	0	32[d]	52[d]	16[d]	68[d]	0[d]	72	21	7	28	0
	Corée[1]	87	12	1	13	a	36	45	18	64	a	71	22	7	29	a
	Lettonie	97	2	0	2	1	73	21	1	23	5	90	8	0	9	2
	Luxembourg	95	2	0	3	3	92	2	2	4	3	94	2	0	3	3
	Mexique	83	17	0	17	0	71	29	0	29	0	80	20	0	20	0
	Pays-Bas	87	5	8	12	0	68	16	13	29	3	81	8	10	18	1
	Nouvelle-Zélande	83	12	5	17	0	52	34	15	48	0	74	18	8	26	0
	Norvège	99	1	0	1	0	96	4	0	4	0	99	1	0	1	0
	Pologne	91	8	0	8	1	79	14	2	16	5	87	10	1	11	2
	Portugal	86	11	0	11	3	58[d]	26[d]	6[d]	32[d]	10[d]	79	15	1	16	4
	République slovaque	89	6	5	11	0	79	10	9	20	1	85	8	6	14	1
	Slovénie	90	9	0	10	0	83	11	2	13	4	88	10	1	10	1
	Espagne	86	13	1	14	0	66	29	3	32	2	81	17	2	19	1
	Suède	100	a	a	a	a	85	1	10	11	4	95	0	3	3	1
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	81	14	5	19	0	75	12	12	25	0	79	13	8	21	0
	Royaume-Uni	87	11	3	13	0	25	48	23	71	4	68	22	9	31	1
	États-Unis	91	9	0	9	a	35	46	18	65	a	68	25	8	32	a
	Moyenne OCDE	90	8	2	9	0	66	22	9	31	3	83	12	4	16	1
	Moyenne UE22	92	6	1	8	1	73	15	8	22	5	87	8	3	11	2
Partenaires	Argentine	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
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[3]	77	23	0	23	0	36	64	0	64	0	62	38	0	38	0
	Costa Rica	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
	Lituanie	95	3	2	5	1	72	18	7	25	3	86	8	4	12	2
	Fédération de Russie	95	4	1	5	0	64	23	12	35	1	83	11	5	16	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 se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1. Les données sur les dépenses privées incluent les prêts au titre du financement des frais de scolarité et les bourses (subventions au titre des paiements aux établissements d'enseignement provenant de sources publiques). Les remboursements des prêts par les particuliers n'étant pas pris en considération, la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-représentée. Les données sur les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Voir 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. À l'exclusion des dépenses de sources internationales.

2. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

3. Année de référence : 2016.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804394

C3

Tableau C3.2. Répartition des sources publiques, privées et internationales de financement au titre des établissements d'enseignement, avant et après transferts (2015)

Selon le niveau d'enseignement et la source de financement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre secteurs public et privé)			Financement initial (avant transferts entre secteurs public et privé)			Financement final (après transferts entre 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	Australie	81	19	0	81	19	0	63	37	x(7)	38	62	x(10)	75	25	x(13)	66	34	x(16)
	Autriche	97	3	a	95	5	a	94	6	a	94	6	a	96	4	a	95	5	a
	Belgique	98	2	0	97	3	0	87	10	3	83	14	3	95	4	1	93	6	1
	Canada[1]	m	m	m	90[d]	10[d]	m	m	m	m	49	51	0	m	m	m	74	26	m
	Chili[2]	m	m	m	83	17	m	m	m	m	32	68	m	m	m	m	63	37	m
	République tchèque	92	8	0	92	8	0	65	20	15	65	20	15	84	12	4	84	12	4
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	78	7	15	93	7	0	69	24	7	71	24	5	75	13	12	85	13	2
	Finlande	m	m	x(1)	99	1	x(4)	m	m	x(7)	93	3	4	m	m	x(13)	98	2	x(16)
	France	93	7	0	91	9	0	81	18	2	78	20	2	90	10	1	87	12	1
	Allemagne	m	m	m	87	13	0	m	m	m	83	15	2	m	m	m	86	14	1
	Grèce	m	m	m	93	7	0	m	m	m	73	12	15	m	m	m	88	8	4
	Hongrie	m	m	m	93	7	0	63	37	0	63	37	0	86	14	0	86	14	0
	Islande	96	4	0	96	4	0	89	8	2	89	8	2	95	5	1	95	5	1
	Irlande	95	5	a	95	5	a	90	7	4	74	26	a	93	6	1	90	10	a
	Israël	m	m	m	90	10	0	m	m	m	58	42	0	m	m	m	82	18	0
	Italie	92	5	2	92	5	2	72	25	3	62	35	3	88	10	2	85	12	2
	Japon	m	m	m	92	8	0	m	m	m	32[d]	68[d]	0[d]	m	m	m	72	28	0
	Corée	m	m	m	87	13	a	m	m	m	36	64	a	m	m	m	71	29	a
	Lettonie	89	2	8	97	2	1	63	22	15	73	23	5	81	8	10	90	9	2
	Luxembourg	95	3	3	95	3	3	93	4	3	92	4	3	95	3	3	94	3	3
	Mexique	84	16	0	83	17	0	73	27	0	71	29	0	81	19	0	80	20	0
	Pays-Bas	m	m	m	87	12	0	m	m	m	68	29	3	m	m	m	81	18	1
	Nouvelle-Zélande	85	15	0	83	17	0	72	28	0	52	48	0	81	19	0	74	26	0
	Norvège	100	0	0	99	1	0	99	1	0	96	4	0	100	0	0	99	1	0
	Pologne	90	8	2	91	8	1	88	7	5	79	16	5	89	8	3	87	11	2
	Portugal	86	11	3	86	11	3	57[d]	32[d]	11[d]	58[d]	32[d]	10[d]	79	16	5	79	16	4
	République slovaque	85	8	7	89	11	0	48	18	34	79	20	1	72	11	17	85	14	1
	Slovénie	90	10	1	90	10	0	78	13	9	83	13	4	87	10	3	88	10	1
	Espagne	86	14	0	86	14	0	69	29	2	66	32	2	81	18	1	81	19	1
	Suède	100	a	a	100	a	a	85	1	4	95	3	1	95	3	1	95	3	1
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	81	19	0	m	m	m	75	25	0	m	m	m	79	21	0
	Royaume-Uni	89	11	0	87	13	0	52	44	4	25	71	4	78	21	1	68	31	1
	États-Unis[3]	91	9	a	91	9	a	38	62	a	35	65	a	69	31	a	68	32	a
	Moyenne OCDE	91	8	2	90	9	0	73	21	6	66	31	3	85	12	3	83	16	1
	Moyenne UE22	91	7	3	92	8	1	74	19	8	73	22	5	86	10	4	87	11	2
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
	Colombie	77	23	0	77	23	0	m	m	m	36	64	0	m	m	m	62	38	0
	Costa Rica	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
	Lituanie	93	4	3	95	5	1	52	25	23	72	25	3	78	12	10	86	12	2
	Fédération de Russie	m	m	m	95	5	0	m	m	m	64	35	1	m	m	m	83	16	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	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 se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1. Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

2. Année de référence : 2016.

3. Les valeurs présentées pour les États-Unis correspondent aux prêts d'études nets, et non bruts, ce qui induit donc une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804413

C3

Tableau C3.3. Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation de la part relative des dépenses publiques, privées et internationales, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (2005 à 2015)

Indice de variation des sources de financement publiques, privées et internationales au titre des établissements d'enseignement, source finale de financement, par année

		Du primaire au tertiaire											
		Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (%)			Indice de variation de la part relative des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2010 = 100)								
					Sources publiques			Sources privées			Sources internationales		
		2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	73	73	66	98	98	89	106	105	131	x(4)	x(5)	x(6)
	Autriche	m	m	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	93	94	93	99	100	99	m	m	m	89	120	121
	Canada[1]	75[d]	76[d]	74[d]	99[d]	100[d]	96[d]	104[d]	101[d]	112[d]	m	m	m
	Chili	50	55	63	90	98	115	113	103	81	m	m	m
	République tchèque	88	88	84	101	100	96	97	97	94	m	m	m
	Danemark	98	96	m	101	100	m	78	115	m	m	m	m
	Estonie	92	93	85	99	101	92	109	90	177	m	m	m
	Finlande	98	98	98	100	100	100	97	100	89	m	m	m
	France	89	88	87	101	99	99	94	104	110	72	117	143
	Allemagne	86	87	86	99	100	99	106	99	105	66	89	111
	Grèce	94	m	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	91	m	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	95	95	95	100	100	99	101	100	99	m	m	m
	Irlande	94	92	90	101	100	97	83	103	134	m	m	m
	Israël[2]	82	78	82	100	96	100	98	119	99	m	m	m
	Italie	91	89	85	102	99	95	85	109	122	m	m	m
	Japon	72	73	72	98	99	98	106	102	104	m	m	m
	Corée	m	m	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	83	84	90	99	101	108	126	110	72	44	52	39
	Luxembourg	m	m	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	80	79	80	100	99	100	99	103	98	m	m	m
	Pays-Bas	83	81	81	101	99	99	97	103	103	62	105	138
	Nouvelle-Zélande	m	m	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	99	99	m	100	100	m	104	147	m	m	m
	Pologne	91	89	87	104	102	100	72	89	86	m	m	m
	Portugal	m	m	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	84	86	85	100	102	102	99	90	87	m	m	m
	Slovénie	88	90	88	98	100	99	114	101	102	m	m	m
	Espagne	89	87	81	101	99	92	89	106	156	m	m	m
	Suède	96	96	95	100	100	99	115	112	124	80	103	101
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	82	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	72	69	68	102	98	95	96	105	112	a	a	a
	Moyenne OCDE	86	85	83	100	100	99	99	103	111	m	m	m
	Moyenne UE22	90	90	87	100	100	98	97	102	111	m	m	m
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
	Colombie	m	m	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	Lituanie	m	87	86	m	100	99	m	99	107	m	104	127
	Fédération de Russie	m	83	83	m	101	102	m	97	89	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 : Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1. Les données sur les dépenses privées incluent les prêts au titre du financement des frais de scolarité et les bourses (subventions publiques au titre des établissements d'enseignement). Les remboursements privés des individus ne sont pas pris en considération, la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-représentée. Les données sur les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Voir 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. Le primaire inclut des données du préprimaire et du premier cycle du secondaire.

2. Les dépenses privées au titre des établissements privés subventionnés par l'État sont incluses au titre des établissements publics.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

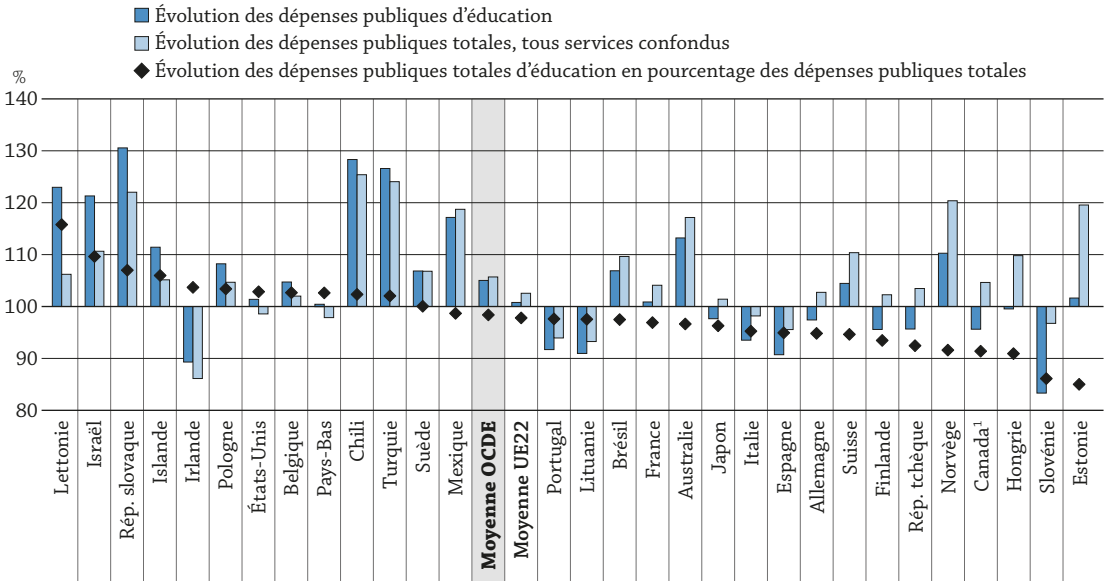
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804432

QUEL EST LE MONTANT TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION ?

- 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 6 % et 17 % environ.
- Entre 2011 et 2015, la part moyenne des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, est restée relativement stable (11 % environ) dans les pays de l'OCDE. Durant cette période, elle a diminué dans la moitié des pays de l'OCDE, mais a augmenté de plus de 10 % dans d'autres pays.
- Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), les dépenses sont décentralisées : les exécutifs régionaux et locaux gèrent 58 % du budget final. En moyenne, 85 % du budget public final de l'enseignement tertiaire provient de l'exécutif central (après transferts entre les niveaux de l'exécutif).

Graphique C4.1. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2011 et 2015

Du primaire au tertiaire (2011 = 100, prix constants)



1. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses publiques totales d'éducation (du primaire au tertiaire) en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau C4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804584

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 indispensables 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 financement public de l'éducation a diminué sous l'effet de l'austérité budgétaire due à la crise économique. Les coupes budgétaires peuvent donner lieu à une meilleure répartition des fonds publics et à des gains d'efficience et relancer 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 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. De plus, il fournit des données sur les différentes sources (locales, régionales et centrales) des fonds publics investis dans l'éducation ainsi que sur les transferts de fonds entre ces niveaux de l'exécutif.

Autres faits marquants

- Selon les chiffres de 2015, les transferts aux acteurs privés sans vocation pédagogique représentent dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire 1 % du budget public total et 9 % du budget public de l'éducation, les 91 % restants allant aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement.
- 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.
- La part des dépenses publiques d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a diminué entre 2005 et 2015 dans plus de 70 % des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles. Elle est restée stable dans la plupart des autres pays et a augmenté dans un certain nombre de pays, en particulier au Brésil, au Chili et en Israël, où elle a augmenté d'un peu plus de 2.5 points de pourcentage.
- Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, les transferts de fonds entre le gouvernement central et les exécutifs régionaux et locaux sont dans l'ensemble plus élevés dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les 56 % de fonds publics alloués à l'enseignement non tertiaire par le gouvernement central chutent à 42 % après transferts entre les niveaux de l'exécutif, de sorte que la part des fonds des exécutifs locaux augmente et passe de 24 % à 39 %.

C4

Analyse

Investissement public global dans l'éducation

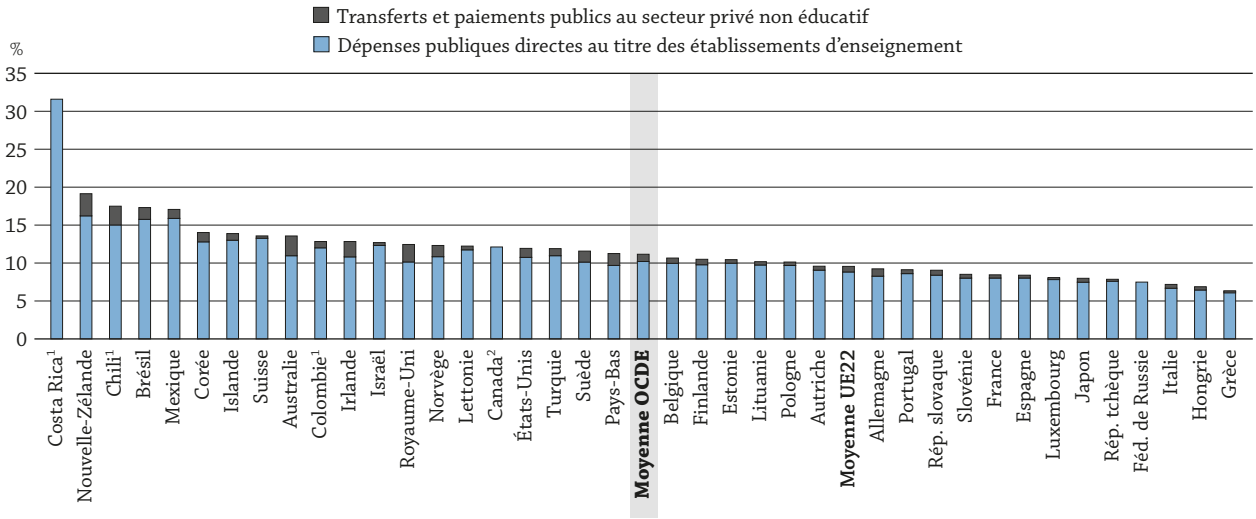
La part du budget public total allouée à l'éducation varie entre les pays. Selon les chiffres de 2015, les dépenses publiques totales d'éducation représentent, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, 11 % en moyenne du budget public total tous services confondus dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : il s'établit à 6 % environ en Grèce et en Hongrie, est au moins égal à 17 % au Chili, au Mexique et en Nouvelle-Zélande et atteint 30 % environ au Costa Rica (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.2).

Dans l'ensemble, une part considérable du budget public est allouée aux niveaux d'enseignement inférieurs à l'enseignement tertiaire. 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 8.1 % environ du budget public total). Cela 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 (voir le tableau C4.1) et le fait que la structure du financement de l'enseignement tertiaire est largement privée dans de nombreux pays de l'OCDE.

Le budget public total de l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays. Dans les pays de l'OCDE, le budget public total de l'enseignement tertiaire représente en moyenne 27 % du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Le pourcentage varie entre 15 % et 20 % en Hongrie, en Israël, au Luxembourg et au Portugal et atteint 35 % en Autriche, en Estonie, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau C4.1).

Graphique C4.2. Composition des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015)

Du primaire au tertiaire



1. Année de référence : 2016

2. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation (du primaire au tertiaire) en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau C4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804603

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 de 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 prêts d'études privés) représentent 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 C4.2). Selon les

chiffres de 2015, ils représentent 1 % du budget public total et 9 % du budget public total de l'éducation, les 91 % restants allant aux dépenses directes au titre des établissements d'enseignement. Leur pourcentage varie toutefois entre les pays : les transferts et versements publics aux acteurs privés sans vocation pédagogique représentent entre 2 % et 3 % du budget public total dans des pays tels que l'Australie, le Chili, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, mais moins de 0.3 % en Grèce, au Luxembourg et en République tchèque.

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 budget public total de l'éducation est assez différent s'il est rapporté au produit intérieur brut (PIB). Selon les chiffres de 2015, les dépenses publiques d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent en moyenne 4.5 % du PIB dans les pays de l'OCDE. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, leur pourcentage est inférieur ou égal à 3.3 % en Fédération de Russie, au Japon et en République tchèque et représente 7 % environ en Norvège.

Le pourcentage du PIB que représente le budget public total varie fortement entre les pays (voir le tableau C4.1). Selon les chiffres de 2015, les dépenses publiques totales, tous services confondus, représentent plus de 50 % du PIB dans près d'un tiers des pays dont les données sont disponibles, notamment en Finlande (57 %) et en Norvège (58 %), où leur pourcentage est le plus élevé. Comme indiqué ci-dessus, 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 Irlande par exemple, les dépenses publiques d'éducation représentent 13 % du budget public total (un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 11 %), mais 3.7 % seulement du PIB (un pourcentage relativement inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 4.5 %). Cela s'explique par le fait que le budget public total est relativement peu élevé en pourcentage du PIB en Irlande (29 %).

Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2005 et 2015

Les tendances de dépenses sont restées relativement stables dans l'OCDE entre 2005 et 2015 (voir le tableau C4.3), de l'ordre de 11 % de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Durant cette période toutefois, le pourcentage du budget public total affecté aux dépenses publiques totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a en moyenne diminué de 0.5 point de pourcentage dans les pays de l'OCDE et dans plus de 70 % des pays dont les données de 2005 et de 2015 sont disponibles. Il a fortement diminué (de 3.0 point de pourcentage) au Mexique et en Slovénie et a le plus augmenté (d'un peu plus de 2.5 points de pourcentage) au Brésil, au Chili et en Israël.

Les dépenses totales ont légèrement diminué entre 2005 et 2011, essentiellement sous l'effet de la crise financière de 2008. Durant cette période, les dépenses publiques totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ont diminué dans deux tiers des pays de l'OCDE (soit dans 20 des 30 pays dont les données de cette période sont disponibles) ; elles ont diminué de 0.4 point de pourcentage en moyenne. Des pays comme l'Islande, la Lituanie et le Mexique ont été durement touchés par la crise durant cette période : la part de leur budget public total allouée aux dépenses publiques totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a diminué d'un peu plus de 2 points de pourcentage. Le Brésil, le Chili et Israël font figure d'exception : cette part y a augmenté d'un peu plus de 2 points de pourcentage (voir le tableau C6.3).

Une tendance similaire a été enregistrée durant les années qui ont suivi la crise, entre 2011 et 2015, vraisemblablement en partie car les pays ont été incités à poursuivre dans la voie de la consolidation fiscale (voir le tableau C6.3 et le graphique C4.1). 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. Durant cette période de quatre ans, la part des dépenses publiques d'éducation dans le budget public total a augmenté dans 40 % seulement des pays dont les données sont disponibles ; c'est en Israël et en Lettonie que la hausse la plus forte a été enregistrée (1 point de pourcentage environ). Le budget public total, tous biens et services confondus, a augmenté dans 80 % des pays à l'étude. Les dépenses publiques d'éducation n'ont pas augmenté autant que le budget public total dans 18 pays membres et partenaires de l'OCDE. L'Estonie, la Norvège et la Slovénie se démarquent des autres pays : le budget public total a augmenté de 10 à 20 points de pourcentage de plus que les dépenses publiques d'éducation. Dans 6 de ces 18 pays, les dépenses publiques d'éducation ont diminué entre 2011 et 2015, tandis que le budget public total a augmenté (voir le tableau C4.3 et le graphique C4.1).

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 peut être 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 négliger des changements dans les besoins et les 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 dans leurs priorités en matière d'éducation ou dans leur capacité de lever des fonds. La forte 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/étudiants, de leurs parents et de l'opinion en général. 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, 2016[1]).

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. Les chiffres de 2015 montrent qu'en moyenne, le gouvernement central finance 56 % du budget public de l'enseignement non tertiaire avant transferts à d'autres niveaux de l'exécutif ; à titre de comparaison, il en finance 86 % dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau C4.2).

La répartition des responsabilités concernant le financement de l'enseignement non tertiaire varie fortement entre les pays (voir le tableau C4.2 et le graphique C4.3) :

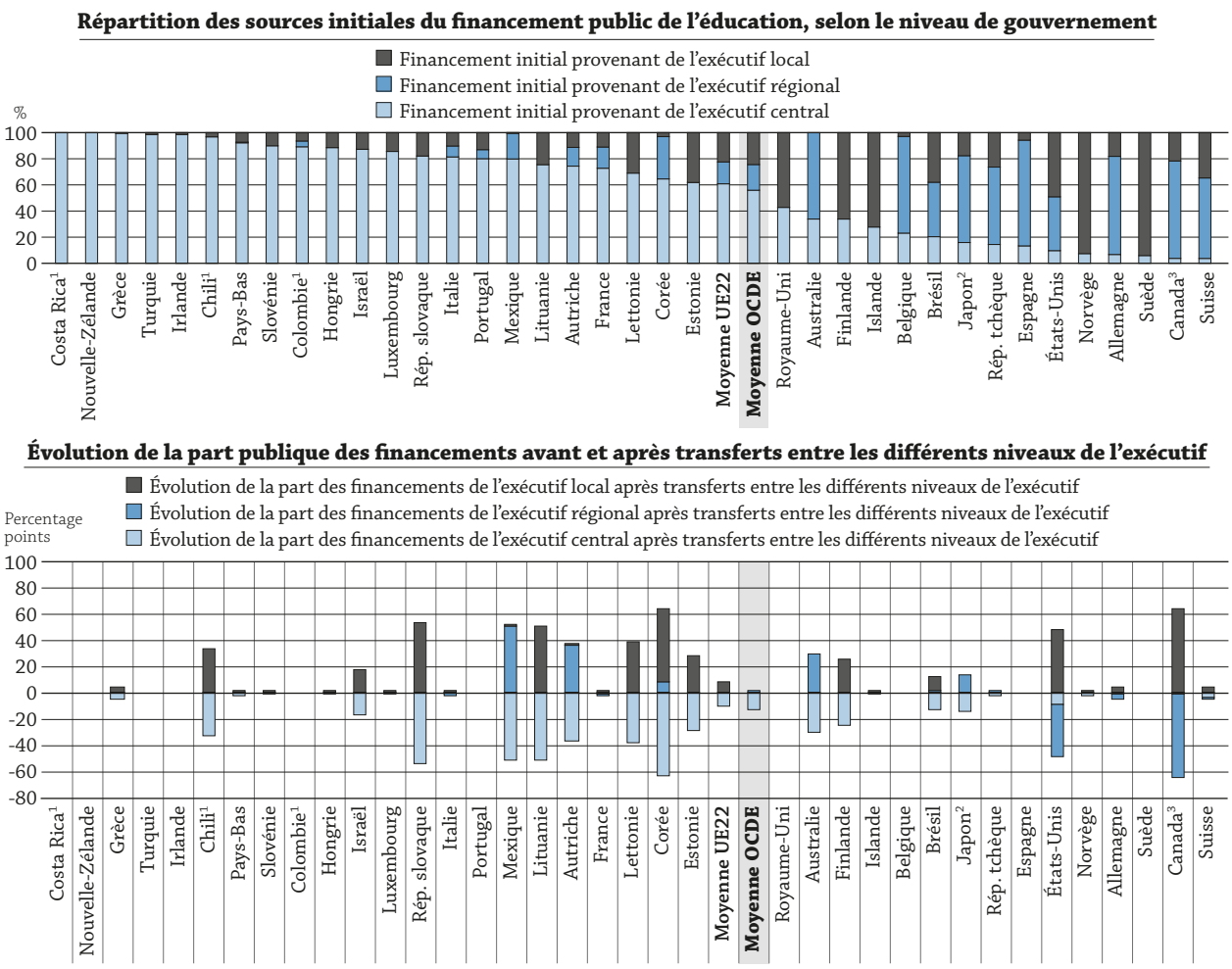
- Dans l'ensemble, le gouvernement central et les exécutifs régionaux sont les principales sources initiales et finales des fonds dans l'enseignement non tertiaire. Toutefois, le gouvernement central est la seule source initiale des fonds et le seul acquéreur final des services d'éducation au Costa Rica et en Nouvelle-Zélande. Dans des pays tels que le Chili, la Colombie, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Portugal, la Slovénie et la Turquie, le gouvernement central reste la source de la majorité des fonds initiaux et le principal acquéreur final de biens et services d'éducation. Par contraste, en Allemagne, au Canada, aux États-Unis, en Norvège, en Pologne, en Suède et en Suisse, le gouvernement central finance et dépense moins de 10 % du budget de l'éducation.
- En Autriche, en Corée, en Estonie, en Lituanie, au Mexique 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.
- Les exécutifs régionaux financent et dépensent l'essentiel du budget de l'éducation en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Espagne, en République tchèque et en Suisse. Au Brésil et au Canada, les exécutifs régionaux sont les principales sources des fonds initiaux, mais les exécutifs locaux sont les principaux acquéreurs des services d'éducation.
- En Finlande, aux États-Unis, en Norvège et au Royaume-Uni, les exécutifs locaux sont à la fois la principale source initiale des fonds et 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, les 56 % de fonds publics alloués à l'enseignement non tertiaire par le gouvernement central chutent à 42 % après transferts à d'autres niveaux de l'exécutif, de sorte que la part des fonds locaux augmente et passe de 24 % à 39 %. 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 et en République slovaque, tandis qu'elle représente entre 25 et 40 points de pourcentage en Australie, en Autriche, au Chili, en Estonie, en Finlande et en Lettonie. Au Canada et aux États-Unis, la part des dépenses financée par les exécutifs régionaux diminue de plus de 40 points de pourcentage après transferts aux exécutifs locaux (voir le tableau C4.2 et le graphique C4.3).

C4

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 (2015)

Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire



1. Année de référence : 2016

2. Les transferts centraux aux exécutifs régionaux incluent les financements initiaux locaux, les financements finals régionaux incluent également les financements finals locaux.

3. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des sources initiales de financement provenant de l'exécutif central.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau C4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804622

Le financement de l'éducation est toutefois bien 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 entre les niveaux de l'exécutif (voir le tableau C4.2). Dans les pays de l'OCDE, 86 % des fonds avant transferts sont gérés par le gouvernement central ; ce pourcentage change à peine après si les transferts entre niveaux de l'exécutif sont pris en compte. Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, le gouvernement central finance directement plus de 60 % du budget public de l'enseignement tertiaire ; dans 15 pays, le gouvernement central est la seule source des fonds initiaux et ne transfère rien aux exécutifs régionaux ou locaux. Par contraste, dans des pays tels que l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne et la Suisse, les exécutifs régionaux financent plus de 60 % du budget de l'enseignement tertiaire et leurs transferts aux exécutifs locaux sont minimes ou nuls. Les exécutifs locaux n'interviennent guère dans le financement de l'enseignement tertiaire dans l'ensemble, sauf aux États-Unis et en Irlande, où ils financent et dépensent 10 % du budget environ.

C4

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/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/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/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 aux 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/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[2]).

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, à paraître[3]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2015 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte UOE de données statistiques sur l'éducation réalisée en 2017 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Eurostat (Commission européenne) (2011), « Manual on sources and methods for the compilation of COFOG Statistics – EU Law and Publications », *Methodologies and Working papers*, Eurostat, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2785/16355. [2]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [1]

OCDE (à paraître), *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. [3]

Tableaux de l'indicateur C4

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804508

Tableau C4.1	**Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015)**
Tableau C4.2	**Part du total des sources publiques de financement consacrée à l'éducation (2015)**
Tableau C4.3	**Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (sources initiales de financement, 2005, 2011 et 2015)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C4

Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2015)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et transferts et paiements publics au secteur privé non éducatif, en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire					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 (activités de R-D non comprises)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire			Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Ensemble du tertiaire	Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)	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	Australie	4.6	2.8	1.3	0.4	1.7	4.4	0.3	9.3	1.1	3.1	4.2	2.6	13.5	2.6	12.0
	Autriche	1.8	2.3	0.6	1.3	1.9	4.3	0.0	6.1	0.6	2.9	3.5	2.6	9.6	0.5	8.7
	Belgique	2.9	1.6	1.3[d]	2.1[d]	3.4[d]	5.1[d]	x(3, 4, 5, 6)	7.9	0.1	2.6	2.7	2.0	10.6	0.7	10.0
	Canada[1]	5.2[d]	x(1)	x(5)	x(5)	3.6	x(13)	0.0	8.8[d]	x(11)	x(11)	3.4	2.2	12.1[d]	x(13)	x(13)
	Chili[2]	5.9	2.1	2.7	1.3	4.0	6.1	a	12.1	0.6	4.7	5.4	5.0	17.5	2.5	17.1
	République tchèque	1.8	2.1	0.5	1.5	2.0	4.1	0.0	6.0	0.0	1.8	1.9	1.1	7.8	0.2	7.1
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	3.1	1.6	1.0	0.8	1.8	3.4	0.5	6.9	a	3.5	3.5	2.3	10.4	0.5	9.2
	Finlande	2.5	2.0	0.7	2.0[d]	2.7[d]	4.7[d]	x(4, 5, 6)	7.2	a	3.3	3.3	2.3	10.5	0.7	9.4
	France	2.0	2.2	1.3	0.8	2.0	4.2	0.0	6.2	0.5	1.7	2.2	1.5	8.4	0.4	7.7
	Allemagne	1.4	2.7	1.0	0.9	1.9	4.6	0.4	6.4	0.0	2.8	2.8	1.9	9.2	1.0	8.3
	Grèce	2.3	1.4	0.8	0.5	1.3	2.7	0.0	5.0	a	1.4	1.4	1.0	6.3	0.0	6.0
	Hongrie	1.5	1.3	1.4	0.7	2.1	3.5	0.6	5.6	0.0	1.3	1.3	1.0	6.9	0.4	6.6
	Islande	5.2	2.4	1.6	1.1	2.7	5.1	0.1	10.4	0.1	3.4	3.4	m	13.9	0.9	m
	Irlande	4.8	2.2	2.2	a	2.2	4.4	m	9.8	x(11)	x(11)	3.1	2.3	12.8	2.0	12.1
	Israël	5.7	x(3, 4, 5)	2.9[d]	1.7[d]	4.5[d]	4.5	0.0	10.3	0.5	1.9	2.4	m	12.7	0.4	m
	Italie	2.0	1.4	x(5)	x(5)	2.1	3.5	0.2	5.7	0.0	1.5	1.5	0.9	7.2	0.5	6.6
	Japon	2.9	1.7	x(5)	x(5)	1.7[d]	3.4[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	6.3	0.2[d]	1.5[d]	1.7[d]	m	8.0	0.5	m
	Corée	4.9	2.9	x(5)	x(5)	3.2	6.2	a	11.1	0.3	2.6	2.9	2.1	14.0	1.2	13.2
	Lettonie	4.3	2.0	1.5	1.0	2.5	4.5	0.2	9.0	0.5	2.7	3.2	2.4	12.2	0.5	11.5
	Luxembourg	3.0	1.8	0.7	1.3	2.0	3.8	0.0	6.8	0.1	1.2	1.2	1.1	8.1	0.2	7.9
	Mexique	6.4	3.4	1.8	1.2	3.0	6.4	a	12.8	x(11)	x(11)	4.2	3.1	17.0	1.2	15.9
	Pays-Bas	2.7	2.6	0.6	1.6	2.3	4.9	0.0	7.6	0.0	3.6	3.6	2.5	11.2	1.6	10.1
	Nouvelle-Zélande	5.3	3.9	3.0	0.9	3.9	7.8	0.5	13.6	0.6	4.9	5.5	4.8	19.1	2.9	18.4
	Norvège	3.7	1.7	1.4	1.4	2.8	4.5	0.1	8.3	0.1	3.9	4.0	2.9	12.3	1.5	11.2
	Pologne	3.6	1.7	0.7	1.2	1.9	3.6	0.0	7.2	0.0	2.9	2.9	2.5	10.1	0.5	9.6
	Portugal	2.9	2.3	x(5)	x(5)	2.1[d]	4.3[d]	x(5, 6, 10, 11, 12)	7.3	a	1.9[d]	1.9[d]	1.1[d]	9.1	0.5	8.4
	République slovaque	2.0	1.9	0.6	1.4	2.0	3.9	0.1	6.0	0.0	3.0	3.1	1.8	9.0	0.7	7.8
	Slovénie	2.9	1.6	x(5)	x(5)	2.0	3.5	a	6.5	x(11)	x(11)	2.0	1.7	8.5	0.5	8.2
	Espagne	2.6	1.7	1.1	0.7[d]	1.9[d]	3.6[d]	x(4, 5, 6)	6.2	0.4	1.8	2.2	1.5	8.4	0.4	7.7
	Suède	3.6	1.7	1.0	1.4	2.5	4.1	0.1	7.8	0.2	3.6	3.8	2.5	11.6	1.4	10.2
	Suisse	4.3	2.7	1.1[d]	1.6[d]	2.6[d]	5.3[d]	x(3, 4, 5, 6)	9.6	x(11)	x(11)	3.9	2.3	13.6	0.3	11.9
	Turquie	2.9	2.3	0.9	1.5	2.4	4.7	a	7.6	x(11)	x(11)	4.3	3.4	11.9	0.9	11.0
	Royaume-Uni	4.4	2.0	1.7	1.2	2.9	4.9	a	9.3	0.0	3.1	3.2	2.5	12.4	2.3	11.8
	États-Unis	4.0	2.1	x(5)	x(5)	2.2	4.4	0.0	8.4	x(11)	x(11)	3.5	3.1	11.9	1.2	11.5
	Moyenne OCDE	3.5	2.1	1.3	1.2	2.5	4.5	0.2	8.1	0.3	2.7	3.0	2.3	11.1	1.0	10.2
	Moyenne UE22	2.8	1.9	1.0	1.2	2.2	4.1	0.2	7.0	0.2	2.5	2.6	1.8	9.5	0.7	8.8
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	5.0	4.5	x(5)	x(5)	3.6[d]	8.1[d]	m	13.1	m	m	4.2	m	17.3	1.6	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	5.6	4.1	x(5)	x(5)	1.4	5.4	x(11)	x(13)	x(11)	x(11)	3.6[d]	m	14.6	1.2	m
	Costa Rica[2]	12.1	7.5	2.5	1.4	3.8	11.3	a	23.4	x(11)	x(11)	8.1	m	31.5	a	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
	Lituanie	2.0	3.1	1.0	0.4	1.4	4.4	0.4	6.8	a	3.4	3.4	2.6	10.2	0.4	9.4
	Fédération de Russie	x(3, 5, 6)	x(3, 5, 6)	5.0[d]	0.4[d]	5.3[d]	5.3[d]	x(4, 5, 6)	5.3	0.3	1.8	2.1	2.0	7.5	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 : 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 tableaux C1.2 et C2.2.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804527

Tableau C4.2. Part du total des sources publiques de financement consacrée à l'éducation (2015)

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 niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre 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	Australie	34	66[d]	x(2)	4	96[d]	x(5)	93	7[d]	x(8)	90	10[d]	x(11)	52	48[d]	x(14)	31	69[d]	x(17)
	Autriche	74	14	11	38	50	12	97	3	0	97	3	0	83	10	7	59	33	8
	Belgique	23	74	3	23	74	3	15	83	1	14	85	1	21	76	3	21	77	3
	Canada[1]	4[d]	75[d]	22[d]	3[d]	11[d]	86[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	97	a	3	64	a	36	100	a	0	100	a	0	98	a	2	75	a	25
	République tchèque	14	59	26	13	61	26	96	2	2	96	2	2	34	46	21	32	47	21
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	62	a	38	33	a	67	100	a	0	100	a	0	75	a	25	56	a	44
	Finlande	34	a	66	9	a	91	100	a	0	100	a	0	55	a	45	38	a	62
	France	73	16	11	72	16	12	85	10	5	85	10	5	76	15	9	76	14	10
	Allemagne	7	75	18	6	72	22	28	70	2	18	79	2	13	74	13	10	74	16
	Grèce	100	a	0	95	a	5	100	a	0	100	a	0	100	a	0	96	a	4
	Hongrie	89	a	11	88	a	12	100	a	0	100	a	0	91	a	9	91	a	9
	Islande	28	a	72	27	a	73	100	a	a	100	a	a	46	a	54	45	a	55
	Irlande	99	a	1	99	a	1	87	a	13	87	a	13	96	a	4	96	a	4
	Israël	87	a	13	70	a	30	98	a	2	97	a	3	89	a	11	75	a	25
	Italie	81	8	10	81	7	12	87	12	0	86	14	0	83	9	8	82	8	9
	Japon[3]	16	66	18	2	80	18	92[d]	8[d]	0[d]	92[d]	8[d]	0[d]	32	54	14	21	65	14
	Corée	65	32	3	1	40	58	97	2	1	97	2	1	71	26	3	21	32	46
	Lettonie	69	a	31	31	a	69	100	a	0	100	a	0	77	a	23	49	a	51
	Luxembourg	86	a	14	85	a	15	100	a	0	100	a	0	88	a	12	87	a	13
	Mexique	80	20	0	29	71	0	79	21	0	77	23	0	80	20	0	41	59	0
	Pays-Bas	93	0	7	90	0	10	100	0	a	100	0	a	95	0	5	94	0	6
	Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Norvège	7	a	93	5	a	95	98	a	2	98	a	2	37	a	63	36	a	64
	Pologne	m	m	m	4	2	95	m	m	m	100	0	0	m	m	m	31	1	67
	Portugal	80	7	13	80	7	13	100[d]	0[d]	0[d]	100[d]	0[d]	0[d]	84	5	10	84	5	10
	République slovaque	82	a	18	29	a	71	100	a	0	100	a	0	88	a	12	53	a	47
	Slovénie	90	a	10	90	a	10	99	a	1	99	a	1	92	a	8	92	a	8
	Espagne	13	81	6	13	81	6	19	80	1	19	80	1	15	81	5	15	81	5
	Suède	6	a	94	6	a	94	98	2	0	98	2	0	37	1	63	37	1	63
	Suisse	4	62	35	1	61	39	33	67	0	17	83	0	12	63	25	5	67	27
	Turquie	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
	Royaume-Uni	43	a	57	43	a	57	100	a	0	100	a	0	57	a	43	57	a	43
	États-Unis	10	41	49	1	2	97	50	39	11	50	39	11	22	40	38	15	13	72
	Moyenne OCDE	56	20	24	42	19	39	86	12	2	85	13	2	65	17	18	55	18	27
	Moyenne UE22	61	17	22	49	37	34	86	13	1	86	25	1	68	16	16	60	31	24
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	20	42	38	8	44	48	80	20	1	79	20	1	35	36	29	25	38	36
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	89	4	6	89	4	6	97	3	0	97	3	0	91	4	5	91	4	5
	Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	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
	Lituanie	75	a	25	24	a	76	99	a	1	99	a	1	83	a	17	49	a	51
	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 : Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C4.1.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2016.

3. Les transferts de l'exécutif central vers les exécutifs régionaux comprennent les financements initiaux locaux, et les financements finals régionaux incluent également les financements finals locaux.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804546

C4

Tableau C4.3. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (sources initiales de financement, 2005, 2011 et 2015)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages et à d'autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales, selon le niveau d'enseignement, par année

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire					
		Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales			Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales			Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales			Indice de variation entre 2011 et 2015		
											Dépenses publiques totales d'éducation	Dépenses publiques totales	Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales
		2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	10.6	10.6	9.3	3.1	3.4	4.2	13.7	14.0	13.5	113.2	117.2	96.6
	Autriche	m	m	6.1	m	m	3.5	m	m	9.6	m	102.8	m
	Belgique	7.7	7.8	7.9	2.5	2.6	2.7	10.2	10.4	10.6	104.7	102.0	102.7
	Canada[1]	m	8.7	8.8[d]	m	4.6	3.4	m	13.3	12.1[d]	95.6[d]	104.6	91.4[d]
	Chili	11.2	11.6	10.8	2.0	3.9	5.0	13.3	15.4	15.8	128.3	125.4	102.3
	République tchèque	m	m	6.0	m	m	1.9	8.1	8.5	7.8	95.7	103.5	92.5
	Danemark	m	m	m	m	m	m	14.1	12.4	m	m	101.4	m
	Estonie	m	m	6.9	m	m	3.5	13.1	12.3	10.4	101.6	119.6	85.0
	Finlande	7.7	7.4	7.2	3.9	3.8	3.3	11.6	11.2	10.5	95.6	102.3	93.5
	France	m	6.5	6.2	2.2	2.2	2.2	9.1	8.7	8.4	100.9	104.1	96.9
	Allemagne	6.5	6.8	6.4	2.4	3.0	2.8	8.9	9.7	9.2	97.4	102.7	94.8
	Grèce	m	m	5.0	m	m	1.4	8.7	m	6.3	m	89.6	m
	Hongrie	6.8	5.4	5.6	2.0	2.2	1.3	8.9	7.6	6.9	99.8	109.8	90.9
	Islande	m	m	10.4	m	m	3.4	15.6	13.1	13.9	111.4	105.1	106.0
	Irlande	m	m	9.8	m	m	3.1	13.6	12.4	12.8	89.3	86.1	103.7
	Israël	7.8	9.3	10.3	2.1	2.2	2.4	9.9	11.6	12.7	121.3	110.6	109.6
	Italie	m	m	5.7	m	m	1.5	8.1	7.5	7.2	93.5	98.2	95.2
	Japon	m	m	6.3	m	m	1.7[d]	8.6	8.3	8.0	97.6	101.4	96.3
	Corée	10.2	11.5	11.1	m	m	2.9	m	m	14.0	m	111.6	m
	Lettonie	9.8	8.0	9.0	2.4	2.6	3.2	12.2	10.5	12.2	123.0	106.2	115.8
	Luxembourg	m	m	6.8	m	m	1.2	m	m	8.1	m	110.0	m
	Mexique	16.2	13.6	12.8	4.1	3.7	4.2	20.3	17.3	17.0	117.2	118.7	98.7
	Pays-Bas	8.0	7.5	7.6	3.3	3.4	3.6	11.3	10.9	11.2	100.4	97.9	102.6
	Nouvelle-Zélande	m	m	13.6	m	m	5.5	m	m	19.1	m	101.0	m
	Norvège	m	m	8.3	m	m	4.0	15.0	13.4	12.3	110.3	120.4	91.6
	Pologne	8.4	7.3	7.2	2.6	2.5	2.9	11.0	9.8	10.1	108.2	104.7	103.4
	Portugal	m	m	7.3	m	m	1.9[d]	9.7	9.3	9.1	91.7	93.9	97.6
	République slovaque	m	m	6.0	m	m	3.1	8.2	8.4	9.0	130.6	122.0	107.0
	Slovénie	m	m	6.5	m	m	2.0	11.5	9.9	8.5	83.3	96.8	86.1
	Espagne	m	m	6.2	m	m	2.2	9.4	8.8	8.4	90.7	95.6	94.9
	Suède	8.1	7.8	7.8	3.4	3.8	3.8	11.5	11.5	11.6	106.8	106.8	100.0
	Suisse	10.4	9.9	9.6	4.1	4.5	3.9	14.5	14.3	13.6	104.5	110.4	94.6
	Turquie	m	7.2	7.6	m	4.5	4.3	m	11.6	11.9	126.6	124.1	102.0
	Royaume-Uni	m	m	9.3	m	m	3.2	m	m	12.4	m	100.2	m
	États-Unis	9.2	8.2	8.4	3.5	3.4	3.5	12.7	11.6	11.9	101.4	98.6	102.8
	Moyenne OCDE	m	m	8.0	m	m	3.0	11.5	11.2	11.1	105.0	105.9	98.4
	Moyenne UE22	m	m	7.0	m	m	2.6	10.5	10.0	9.5	100.8	102.6	97.8
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	121.0	m
	Brésil	11.7	14.3	13.1	3.0	3.4	4.2	14.7	17.7	17.3	106.9	109.6	97.5
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	158.7	m
	Colombie	m	m	9.9	m	m	2.9[d]	m	m	12.8	m	127.1	m
	Costa Rica	m	m	15.2	m	m	4.8	m	m	20.0	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	130.0	m
	Indonésie	m	m	14.4	m	m	3.3	m	m	17.6	m	120.9	m
	Lituanie	9.6	7.0	6.8	3.0	3.4	3.4	12.6	10.4	10.2	91.0	93.3	97.5
	Fédération de Russie	m	m	5.3	m	m	2.1	m	m	7.5	m	100.8	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	143.0	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	114.9	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	113.8	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 tableaux C1.2 et C2.2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C4.1.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes d'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

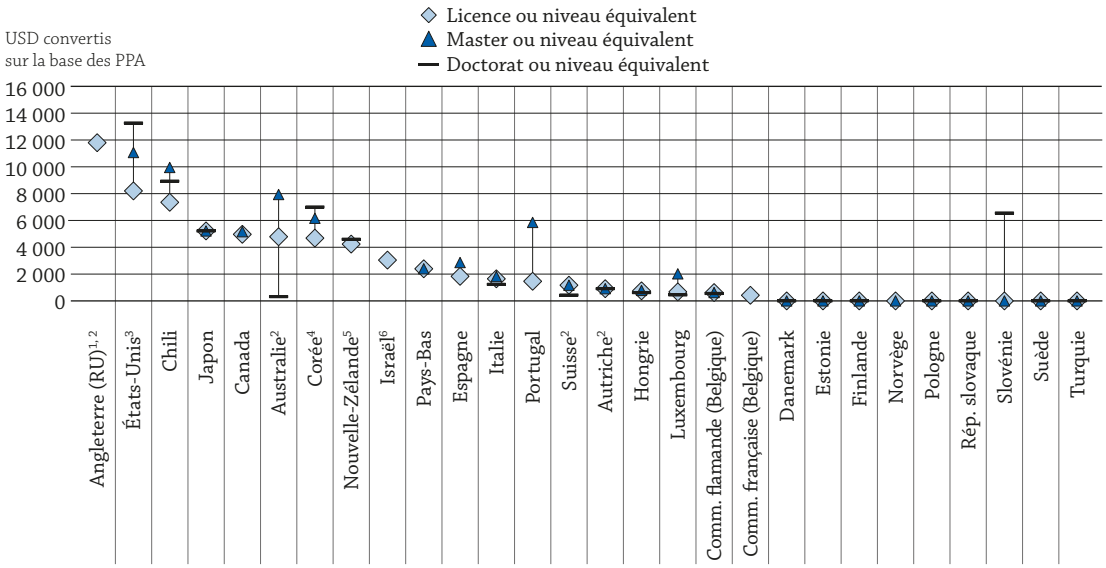
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804565

COMBIEN LES ÉTUDIANTS PAIENT-ILS ET QUELLES AIDES PUBLIQUES REÇOIVENT-ILS DANS L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE ?

- Dans un tiers environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux scolarisés à temps plein en licence (ou niveau équivalent) sont nuls dans les établissements publics. Dans un autre tiers environ des pays, ils sont modérés, inférieurs à 2 400 USD par an. Dans les autres pays, ils sont égaux ou supérieurs à 3 000 USD et peuvent aller jusqu'à plus de 8 000 USD par an.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les frais de scolarité sont du même ordre quel que soit le niveau d'enseignement, et ce, même si l'avantage salarial d'un master ou d'un doctorat est supérieur à celui d'une licence. Les frais supplémentaires à charge des étudiants en master et en doctorat se limitent aux coûts des années supplémentaires de formation et au report de leur entrée sur le marché du travail.
- Dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, les étudiants étrangers doivent s'acquitter de frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux qui suivent la même formation qu'eux dans les établissements publics. En moyenne, les étudiants étrangers paient plus de 7 500 USD de plus par an dans les établissements publics en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande et en Suède.

Graphique C5.1. Frais de scolarité demandés aux étudiants ressortissants nationaux par les établissements d'enseignement tertiaire publics, selon le niveau d'enseignement (2015/2016)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



Remarque : Ce graphique ne tient pas compte des bourses, subventions ou prêts couvrant en tout ou partie des frais de scolarité des étudiants. Les montants des frais de scolarité doivent entre interprétés avec prudence, dans la mesure où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

1. Établissements privés subventionnés par l'État. Les chiffres combinent les programmes des niveaux 5 et 6 de la CITE.
2. Année de référence : 2014/15.
3. Année de référence : 2011/12.
4. Année de référence : 2016.
5. Les estimations incluent uniquement les universités et combinent les programmes des niveaux 5 et 6 de la CITE (à l'exclusion des deuxièmes formations du niveau 6 de la CITE).
6. Année de référence : 2013/14.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés en licence ou niveau équivalent.

Source : OCDE (2018), tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804717

Contexte

Maintenant que la scolarisation est quasi généralisée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE, les gouvernements s'emploient de plus en plus à développer l'enseignement tertiaire. Répondre à la demande tout en préservant la qualité des services met les budgets à rude épreuve et incite les pays à accroître leur niveau actuel de dépenses ou à améliorer l'efficience des dépenses d'éducation. 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. Tous les pays veulent que les étudiants aient les moyens de faire des études tertiaires, mais certains préfèrent investir le budget consacré à la réalisation de cet objectif dans la réduction des frais de scolarité et d'autres, dans le financement de bourses et de prêts d'études destinés à couvrir les frais de scolarité ou de subsistance.

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 : 1) le salaire des enseignants et des chercheurs (en particulier dans les établissements qui rivalisent pour attirer les meilleurs éléments sur un marché universitaire mondial) ; 2) l'essor de l'enseignement en ligne et l'augmentation de l'offre de services autres que les services d'enseignement (insertion professionnelle, relations avec les entreprises, etc.) ; 3) l'évolution de la demande de formations tertiaires ; 4) les investissements en faveur de l'internationalisation ; et 5) 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 ou par les fonds reçus des pouvoirs publics.

Dans l'enseignement tertiaire, les politiques relatives aux frais de scolarité peuvent donc influer sur le coût des études à charge des étudiants ainsi que sur les budgets des établissements. Certains pays préfèrent laisser les établissements d'enseignement tertiaire facturer des frais de scolarité plus élevés et accorder un soutien financier aux étudiants, en particulier par le biais de bourses ou de prêts d'études publics. Dans certains pays, les prêts et bourses d'études servent aussi à financer les frais de subsistance des étudiants. Les prêts d'études publics sont souvent accessibles aux étudiants à de meilleures conditions que celles qu'ils pourraient trouver sur le marché privé : ils sont en général assortis de taux d'intérêt moins élevés ou de clauses plus favorables de report ou d'effacement de la dette.

Les gouvernements peuvent utiliser les aides publiques aux étudiants et à leur famille 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, ou autres transferts aux ménages. Les avantages et inconvénients des différents moyens de financer l'enseignement tertiaire sont abondamment documentés dans la littérature sous divers angles (Barr, 2004[1]; Borck et Wimbersky, 2014[2]). Les gouvernements s'emploient à trouver le juste équilibre entre ces différentes subventions, en particulier en temps de crise financière. Compte tenu du budget disponible, les aides publiques accordées sans conditions particulières, comme les allègements fiscaux ou les allocations familiales, sont moins susceptibles d'aider les jeunes de condition modeste à poursuivre des études que les aides octroyées selon des critères de ressources, 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

- Les mécanismes financiers d'aide aux étudiants en formation tertiaire, tels que les prêts et les bourses d'études, sont plus développés dans les pays où les frais de scolarité sont soit très élevés, soit nuls.
- Parmi les pays de l'OCDE, ceux où un pourcentage élevé d'étudiants bénéficient de prêts publics tendent aussi à compter parmi ceux où le montant moyen des prêts est le plus élevé par an. Dans ces pays, les étudiants empruntent par an un montant moyen allant de 2 000 USD à plus de 15 000 USD à des taux d'intérêt subventionnés pendant leurs études.

Analyse

Différenciation des frais de scolarité entre les niveaux de l'enseignement tertiaire

Entamer des études tertiaires implique des frais de scolarité et de subsistance pour les étudiants et leur famille, qui peuvent toutefois recevoir des aides financières grâce auxquelles ils peuvent se le permettre. La plupart des ressortissants nationaux qui entament des études tertiaires commencent par une licence (ou niveau équivalent) dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B4). Ils n'ont pas de frais de scolarité à verser dans les établissements publics dans environ un tiers des pays, dont le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Norvège, la Pologne, la République slovaque, la Slovénie, la Suède et la Turquie (voir le graphique C5.1). Dans un autre tiers environ des pays, les frais de scolarité sont modérés, inférieurs à 2 400 USD en moyenne par étudiant. Dans les pays restants, les frais annuels de scolarité vont de 3 000 USD à plus de 8 000 USD. Ils passent parfois la barre des 10 000 USD, comme en Angleterre [Royaume-Uni], où la majorité des étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État.

Les niveaux de l'enseignement tertiaire supérieurs à la licence offrent de meilleures perspectives professionnelles. Les diplômés à l'issue d'un master ou d'un doctorat (ou niveau équivalent) ont de meilleures perspectives professionnelles ; les rémunérations sont en principe plus élevées après un master (voir l'indicateur A4). Toutefois, même si l'avantage salarial associé à un master ou à un doctorat est plus élevé, les frais de scolarité dont les ressortissants nationaux doivent s'acquitter en master et en doctorat dans les établissements publics sont comparables à ceux facturés en 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 à leur entrée plus tardive sur le marché du travail.

Les frais de scolarité sont nuls également en master et en doctorat dans les pays où ils sont nuls en licence, sauf en Slovénie, où les doctorants paient en moyenne 6 550 USD. Dans un autre groupe de pays, des frais de scolarité similaires sont facturés aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire ; c'est le cas en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Canada, en Hongrie, en Italie, au Japon, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse (voir le tableau C5.1).

Dans la majorité des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les frais de scolarité sont du même ordre quel que soit le niveau d'enseignement, et ce, même si l'avantage salarial d'un master ou d'un doctorat est supérieur à celui d'une licence. Dans les établissements publics, les frais de scolarité en master sont environ 30 % plus élevés que ceux en licence au Chili, en Corée et aux États-Unis et sont plus de 50 % plus élevés en Australie et en Espagne. Dans ces pays, la différence de frais de scolarité entre la licence et le master va de 1 000 USD à 3 100 USD (voir le tableau C5.1). Ces frais plus élevés peuvent limiter la participation à ce niveau d'enseignement : au Chili, en Corée, en Espagne et aux États-Unis, les taux d'accès en master sont nettement moins élevés qu'ils ne le sont en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B4). Dans quelques pays (en Autriche, en Hongrie, en Italie et en Suisse), les frais de scolarité sont moins élevés en doctorat qu'en licence ou en master dans les établissements publics. En Australie, les frais de scolarité annuels dans les établissements publics sont par exemple 15 fois moins élevés en doctorat (320 USD) qu'en licence (4 785 USD). En fait, très peu de ressortissants nationaux en doctorat paient des frais de scolarité dans ce pays (moins de 5 % des doctorants dans les établissements publics). Par contraste, les établissements publics facturent des frais de scolarité plus élevés en doctorat qu'en licence ou en master au Chili, en Corée, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie.

Les frais de scolarité en formation tertiaire de cycle court sont dans l'ensemble nettement inférieurs dans les établissements publics. Dans la plupart des cas, ils sont moitié moindres que les frais de scolarité en licence, si ce n'est moins (voir le tableau C5.1). Au Chili et aux États-Unis, les frais de scolarité annuels en formation tertiaire de cycle court sont en moyenne inférieurs de 4 000 USD à ceux pratiqués en licence. La différence de frais entre ces deux niveaux de l'enseignement tertiaire est comprise entre 1 400 USD et 2 000 USD en Corée, en Espagne (où les frais de scolarité en formation de cycle court sont nuls pour la majorité des étudiants) et au Japon. Ces frais de scolarité moins élevés au Chili, en Corée et aux États-Unis s'expliquent aussi en partie par l'avantage salarial moindre qui découle d'une formation de cycle court par comparaison avec une licence ou une formation de plus haut niveau. Les frais de scolarité en formation tertiaire de cycle court sont du même ordre qu'en licence et en master aux Pays-Bas ainsi que dans des pays où l'enseignement est dans l'ensemble gratuit à tous les niveaux (au Danemark, en Estonie, en Norvège, en Pologne, en Slovénie, en Suède et en Turquie).

Différenciation des frais de scolarité entre les types d'établissement

Faire en sorte que l'éducation soit accessible à tous est un objectif qui peut être difficile à concilier avec les moyens financiers des établissements d'enseignement. L'approche que les pays de l'OCDE et leur système d'éducation

ont adoptée en matière de frais de scolarité explique pourquoi les frais de scolarité varient entre les types d'établissements. Comme ils dépendent moins des fonds publics que les établissements publics, les établissements privés indépendants sont moins soumis à la réglementation, mais se concurrencent parfois davantage en termes de qualité de service aux étudiants. C'est pourquoi ils peuvent facturer des frais de scolarité annuels moyens plus élevés que les établissements publics en licence (ou niveau équivalent) dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Les frais de scolarité varient sensiblement entre les établissements privés et publics dans plusieurs pays (voir le tableau C5.1). En Australie, en Corée et au Japon, les frais de scolarité dont s'acquittent en moyenne les ressortissants nationaux en licence passent la barre des 8 000 USD dans les établissements privés indépendants, mais sont compris entre 4 500 et 5 300 USD dans les établissements publics. Aux États-Unis, un tiers des étudiants fréquentent des établissements privés indépendants qui facturent en moyenne des frais de scolarité de plus de 20 000 USD par an en licence (ou niveau équivalent), soit près de deux fois et demie les frais annuels moyens dans les établissements publics. Les frais de scolarité sont environ trois fois plus élevés dans les établissements privés indépendants que dans les établissements publics en Italie et sont deux fois plus élevés en Hongrie et en Israël. En Communauté française de Belgique, les frais de scolarité sont modérés dans les établissements privés subventionnés par l'État, mais ils sont plus élevés que dans les établissements publics. Les frais de scolarité annuels sont en moyenne de l'ordre de 6 300 USD en Norvège et de 2 200 USD en Pologne et sont proches de 2 800 USD en République slovaque dans les établissements privés indépendants, mais sont nuls dans les établissements publics dans ces trois pays.

Dans certains pays, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux en licence (ou niveau équivalent) varient nettement moins entre les établissements publics et privés. Les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics et privés en Finlande, en Slovénie et en Suède, mais sont du même ordre en moyenne dans les deux types d'établissements en Communauté flamande de Belgique et en Suisse. Toutefois, le pourcentage d'étudiants fréquentant des établissements privés est relativement peu élevé dans certains de ces pays (moins de 20 % en Slovénie, en Suède et en Suisse). Les frais de scolarité sont plafonnés dans les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État en Autriche et dans les établissements privés subventionnés par l'État en Norvège, mais sont fixés librement par les établissements privés indépendants dans ces pays.

Frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers

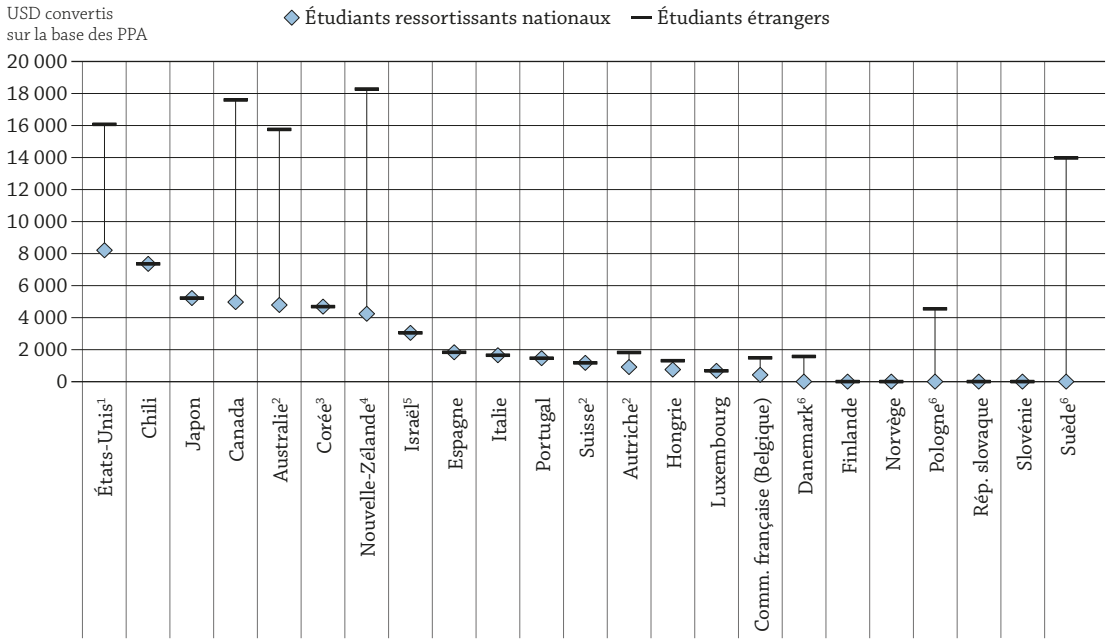
Les politiques nationales en matière de frais de scolarité et d'aides financières aux étudiants visent généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements d'enseignement du pays, y compris les étudiants étrangers ou en mobilité internationale (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). Toutefois, les frais de scolarité peuvent être plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale. Les différences de frais de scolarité et d'aides financières entre les ressortissants nationaux et étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale, comme d'autres facteurs, tels que le soutien public accordé à ces derniers par le pays dont ils sont originaires (OCDE, 2017[3]). Ces différences peuvent encourager les étudiants à se rendre dans certains pays ou les en dissuader (voir l'indicateur B6), en particulier dans un contexte où un nombre croissant de pays de l'OCDE imposent à ces étudiants des frais de scolarité plus élevés que ceux qu'ils demandent à leurs ressortissants. Toutefois, les établissements d'enseignement tertiaire où les frais de scolarité à charge des étudiants étrangers sont plus élevés peuvent rester attractifs s'il s'agit d'institutions prestigieuses ou réputées pour leur qualité ou qu'ils sont situés dans des pays offrant de belles perspectives professionnelles après les études.

Les ressortissants nationaux et étrangers s'acquittent de frais de scolarité similaires au Chili, en Corée, en Espagne, en Israël, en Italie, au Japon, en Lettonie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal et en Suisse, ainsi que dans d'autres pays où les frais de scolarité sont nuls tant pour les ressortissants nationaux que pour les ressortissants étrangers (en Finlande, en Norvège, en République slovaque et en Slovénie) (voir le tableau C5.1). Par contraste, dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles, les établissements publics facturent des frais de scolarité d'un montant différent aux ressortissants nationaux et étrangers en formation au même niveau d'enseignement. Toutefois, 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. Le différentiel de frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers scolarisés dans des établissements publics s'élève en moyenne à plus de 7 500 USD par an en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C5.1). Aux États-Unis, tous les étudiants nationaux et étrangers qui souhaitent étudier dans un autre État s'acquittent de frais de scolarité plus élevés que les étudiants originaires de cet État. En Autriche, les frais de scolarité moyens à charge des étudiants qui ne sont pas ressortissants d'un pays

membre de l'UE ou de l'EEE représentent par exemple plus du double de ceux facturés aux ressortissants d'un de ces pays (en licence, en master et en doctorat ou niveau équivalent). En Pologne et en Suède, les ressortissants nationaux et ceux de l'UE n'ont pas de frais de scolarité à verser, mais les ressortissants de pays tiers de l'UE doivent s'acquitter de plus de 4 500 USD en licence.

Graphique C5.2. Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux/étrangers par les établissements d'enseignement tertiaire publics en licence ou niveau équivalent (2015/16)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants scolarisés à temps plein, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. Année de référence : 2011/12.
2. Année de référence : 2014/15.
3. Année de référence : 2016.
4. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les deuxièmes formations du niveau 6 de la CITE, telles que les certifications et diplômes de troisième cycle.
5. Année de référence : 2013/14.
6. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen ou de l'Union européenne (voir le tableau C5.1).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés aux étudiants ressortissants nationaux.

Source : OCDE (2018), tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804736

Répartition de l'aide financière aux étudiants

Un système efficace de soutien financier aux étudiants et un type d'aide approprié sont essentiels pour garantir que les étudiants obtiennent de bons résultats dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2008[4]). De nombreux pays de l'OCDE se posent la question cruciale de savoir si les aides financières aux étudiants doivent essentiellement revêtir la forme de bourses ou de prêts dans l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes combinaisons de bourses et de prêts.

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 (OCDE, 2014[5]). 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'éducation sur ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans l'éducation, 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 derniers sont moins efficaces que les bourses pour encourager les jeunes de condition modeste à faire des études tertiaires. Ils estiment aussi qu'un endettement trop élevé 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[5]). 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.

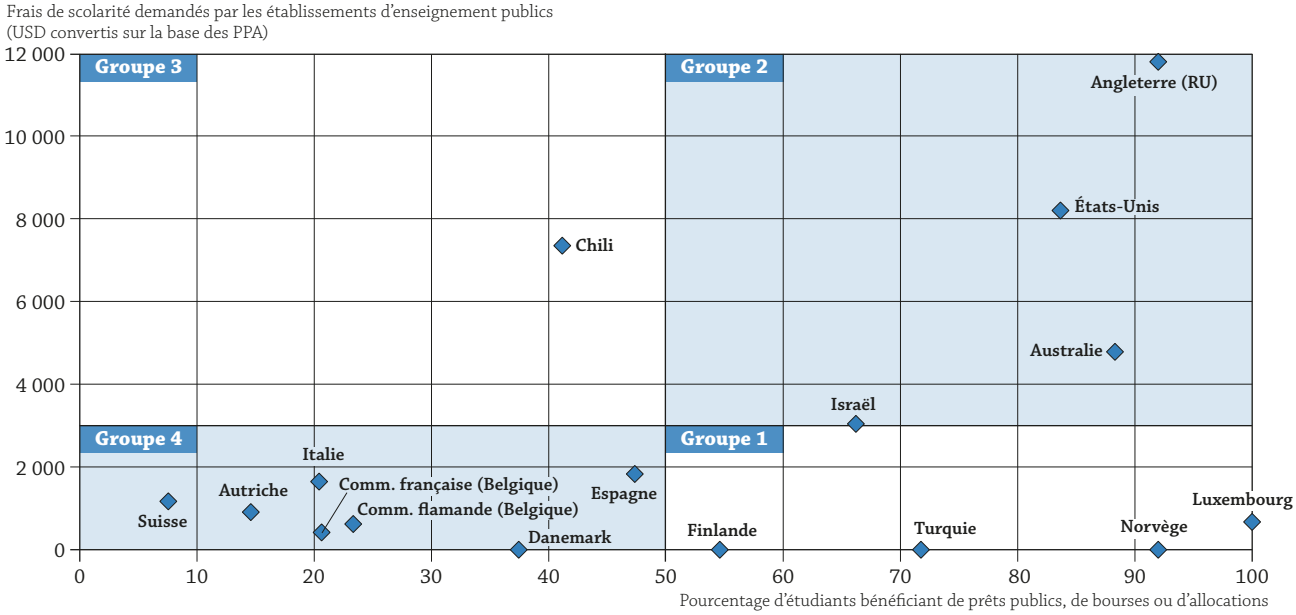
En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, aux États-Unis et en Norvège, 80 % au moins des étudiants en licence (ou niveau équivalent) bénéficient d'une bourse ou d'un prêt d'études public. Les frais de scolarité sont parmi les plus élevés de l'OCDE dans ces pays, sauf en Norvège, où les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics et où les aides publiques couvrent les frais de subsistance des étudiants. Les frais de scolarité sont modérés en Autriche, en Communautés flamande et française de Belgique, en Italie et en Suisse, mais les aides financières publiques, généralement des bourses et allocations, ne concernent qu'un nombre limité d'étudiants. En Finlande et en Turquie, les frais de scolarité sont nuls dans les établissements publics et la plupart des étudiants bénéficient de bourses (en Finlande) ou de prêts d'études (en Turquie) (voir le tableau C5.5, disponible en ligne).

Politiques nationales de financement de l'enseignement tertiaire

Les pays de l'OCDE ont choisi des approches différentes qu'ils revoient au fil du temps pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire. Les réformes portant sur le niveau des frais de scolarité et le système de bourses et de prêts d'études font l'objet de débats houleux. Les gouvernements 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.

Les systèmes nationaux de financement de l'enseignement supérieur peuvent être classés en fonction de plusieurs caractéristiques communes en dépit de la réorientation de l'action publique dans certains pays et des différences de contexte. Les pays sont répartis entre quatre groupes selon deux facteurs : d'une part, le niveau des frais de scolarité et, d'autre part, le niveau des aides publiques prévu dans le système national d'aide financière aux étudiants dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2015[6]).

Graphique C5.3. Relation entre les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics et le pourcentage d'étudiants bénéficiant de prêts publics, de bourses ou d'allocations en licence ou niveau équivalent (2015/16)



Remarque : Pour le Danemark, le pourcentage d'étudiants recevant une aide financière inclut uniquement ceux bénéficiant de prêts, tandis que pour le Luxembourg, il inclut tous les étudiants éligibles à une aide. Pour tout autre remarque spécifique à un pays, consulter les valeurs présentées dans le tableau C5.1 et dans le tableau C5.5, disponible en ligne.

Source : OCDE (2018), tableau C5.1 et tableau C5.5, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804755

- Le **premier groupe** est celui de la Finlande, du Luxembourg, de la Norvège et de la Turquie (voir le graphique C5.3), où les étudiants ne paient pas ou peu de frais de scolarité et où la majorité d'entre eux reçoivent des bourses ou de prêts d'études publics. La Turquie vient de rejoindre ce premier groupe, car les frais de scolarité sont nuls depuis l'année académique 2012/13. La Finlande vient cependant de décider d'imposer des frais de scolarité aux étudiants originaires de pays tiers de l'EEE, ce qui pourrait dissuader les étudiants en mobilité internationale d'y entamer des études tertiaires.
- Le **deuxième groupe** est celui de l'Angleterre (Royaume-Uni), de l'Australie, du Canada, des États-Unis et de la Nouvelle-Zélande (voir le graphique C5.3 et le graphique B5.1 dans *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2014[5]). Dans ces pays, les frais de scolarité annuels, supérieurs à 4 000 USD, sont relativement élevés en licence dans les établissements publics et privés. En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et aux États-Unis, 80 % au moins des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts d'études publics dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique C5.3). La Nouvelle-Zélande se rapproche du premier groupe, car les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire seront progressivement supprimés à partir de 2018. D'ici 2024, tous ces ressortissants nationaux auront droit à trois ans d'enseignement tertiaire sans frais. L'Angleterre (Royaume-Uni) a rejoint ce groupe depuis 1995, car les frais de scolarité et le soutien financier aux étudiants ont sensiblement augmenté. Les Pays-Bas sont en passe de rejoindre ce groupe, quittant le premier groupe, puisque les frais de scolarité y ont augmenté et que le système d'aide aux étudiants s'y est développé (voir le graphique B5.1 dans OCDE, *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, 2014). Israël se situe à la limite entre le premier et le deuxième groupe, car le système d'aide aux étudiants est relativement bien développé (deux tiers des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts d'études), alors que les frais de scolarité sont de l'ordre de 3 000 USD en licence dans les établissements publics.
- Le **troisième groupe** est celui du Chili, de la Corée et du Japon (voir le graphique C5.3) (OCDE, 2015[6]), où la plupart des étudiants versent des frais de scolarité élevés en licence dans les établissements publics, mais où le système d'aide aux étudiants est légèrement moins développé que dans les deux premiers groupes. Les frais de scolarité sont de l'ordre de 4 700 USD en Corée et de 5 200 USD au Japon et sont supérieurs à 7 300 USD au Chili. Le Japon vient toutefois d'engager une réforme pour améliorer le système d'aide aux étudiants et l'assortir d'un programme de bourses, a augmenté les prêts d'études sans intérêts et a instauré un dispositif de remboursement à mensualités variables en fonction des revenus des diplômés.
- Le **quatrième groupe** est celui de la plupart des autres pays européens dont les données sont disponibles, à savoir l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse (OCDE, 2015[6]). Les aides financières aux étudiants sont assez limitées et ciblent une minorité d'étudiants, mais les frais de scolarité dans les établissements publics ne sont pas aussi élevés qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et aux États-Unis, même s'ils ne sont pas nuls (OCDE, 2015[6]).

Au cours des dix dernières années, les frais de scolarité en licence (ou niveau équivalent) ont augmenté de 8 % au Japon et de 13 à 17 % en Australie, en Italie et aux Pays-Bas (voir le tableau C5.2). Les frais de scolarité ont également augmenté de 20 à 23 % au Canada et aux États-Unis ; ils ont nettement plus augmenté en Angleterre (Royaume-Uni). Par contraste, les frais de scolarité en licence ont diminué en valeur réelle en Autriche, en Lettonie et au Luxembourg.

Montant des prêts publics et de la dette au moment de l'obtention du diplôme

Parmi les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les pays où les étudiants en formation tertiaire sont plus nombreux à bénéficier d'un prêt d'études public tendent aussi à être ceux où le montant annuel moyen des prêts est le plus élevé. Figurent parmi ces pays ceux où les frais de scolarité sont relativement élevés, à savoir l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, le Canada et les États-Unis (deuxième groupe) ainsi que ceux où ils sont nuls, comme la Norvège et la Suède (premier groupe), où la majorité des étudiants contractent un emprunt essentiellement pour financer leurs frais de subsistance. Dans ces pays, les étudiants empruntent en moyenne 4 200 USD en Australie et plus de 15 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni) en licence et aux États-Unis en master. La majorité de ces pays ont toutefois instauré un système (hybride) de remboursement sous condition de revenus, qui est jugé plus équitable et plus efficient en termes d'utilisation des ressources et qui garantit que les étudiants n'ont pas une dette impossible à rembourser. Avec ce type de prêt, les diplômés ne commencent à rembourser leur emprunt qu'une fois que leurs revenus atteignent un certain niveau. En Angleterre, on considère que jusqu'à 45 % des emprunts ne seront pas remboursés (voir le tableau C5.3).

Par contraste, parmi les pays où seule une petite partie des étudiants bénéficient d'un prêt, à savoir en Finlande (29 %, prêts privés garantis par l'État), en Communauté française de Belgique (moins de 1 %) et en Lettonie (9 %), le montant annuel brut emprunté est moins élevé et est en moyenne compris entre 1 500 USD et 3 700 USD, mais est parfois supérieur. Toutefois, dans des pays où moins de la moitié des étudiants contractent un prêt, comme le Chili (4 %), le Japon (45 %), le Mexique (2 %), les Pays-Bas (33 %) et la Suisse (1 %), le montant annuel brut est en moyenne supérieur à 5 000 USD par étudiant (voir le tableau C5.3).

On compte au moins 50 % d'étudiants endettés au sortir de leurs études en Finlande (en licence uniquement), au Mexique (en master et en doctorat uniquement), aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande, en Suède (en licence et en master) et au Royaume-Uni (OCDE, 2015[6]). La mesure dans laquelle le remboursement peut devenir problématique dépend essentiellement du montant emprunté et des conditions de prêt, par comparaison avec les perspectives professionnelles des diplômés, leurs revenus et l'incertitude régnant sur le marché du travail. Les pays où les établissements d'enseignement tertiaire facturent des frais de scolarité élevés sont aussi ceux où les étudiants sont les plus endettés à la fin de leurs études s'ils ont contracté un emprunt public ou un emprunt privé garanti par l'État. Dans les pays où relativement peu d'étudiants contractent un emprunt public, le niveau d'endettement tend à être inférieur. L'endettement moyen à la fin des études atteint par exemple plus de 9 000 USD en Finlande, où 29 % des étudiants contractent un emprunt privé garanti par l'État, mais peut aller jusqu'à 20 000 USD en licence aux États-Unis, au Japon, au Mexique (en master et en doctorat uniquement), en Norvège et en Suède, où 40 % au moins des étudiants contractent un emprunt public (voir le tableau C5.3).

Soutien financier via les taux d'intérêt

Les prêts d'études publics et les prêts privés garantis par l'État sont assortis de conditions spéciales concernant les taux d'intérêt, le système de remboursement ou les mécanismes de report ou d'effacement de la dette (voir le tableau C5.3). Les gouvernements proposent ces conditions dans le but de réduire le fardeau à charge des étudiants et, si le remboursement des prêts dépend des revenus, de protéger les étudiants des incertitudes sur le marché du travail à la fin de leurs études. Les pouvoirs publics prennent une part importante du coût à leur charge et supportent le risque des prêts aux étudiants, qui peuvent accéder au capital à moindres frais que sur le marché.

Comme la structure des taux d'intérêt proposés aux étudiants varie tant dans les prêts publics que privés entre les pays, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des taux des prêts publics entre les pays. Les gouvernements utilisent diverses stratégies pour réduire le fardeau financier à charge des étudiants, notamment des taux d'intérêt réduits pendant ou après les études. Certains pays n'assortissent pas les prêts d'un taux d'intérêt nominal, tandis que d'autres lient le taux d'intérêt à des indices moins élevés que les taux du marché, par exemple le coût des emprunts d'État ou le taux d'inflation (voir le tableau C5.3).

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les prêts publics ne sont pas assortis d'un taux d'intérêt nominal pendant les études, mais les diplômés peuvent avoir à payer des intérêts liés au coût des emprunts d'État ou supérieurs à ce coût après leurs études. Les diplômés doivent par exemple payer des intérêts, généralement peu élevés toutefois, après leurs études en Communauté française de Belgique, au Canada, au Chili, au Japon, en Norvège, en Nouvelle-Zélande (s'ils résident à l'étranger), en Pologne et en République slovaque.

Le taux d'intérêt applicable aux prêts après les études est inférieur ou égal au taux applicable pendant les études en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Corée, au Danemark, en Estonie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède.

Remboursement des prêts d'études

Les dépenses publiques et privées au titre de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C3) sont calculées compte tenu du montant brut des prêts publics, abstraction faite du remboursement des prêts publics accordés par le passé. La période de remboursement varie entre les pays : elle est inférieure ou égale à 10 ans en Australie, au Canada, en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Turquie, mais égale ou supérieure à 20 ans en Angleterre (Royaume-Uni), aux États-Unis (si le remboursement des prêts est fonction des revenus), en Norvège et en Suède.

Le remboursement des prêts est fonction des revenus des diplômés dans un peu moins de la moitié des pays dont les données sont disponibles, mais repose sur un système proche de celui des prêts hypothécaires dans les autres pays. Le seuil de revenus conditionnant le remboursement passe la barre des 30 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni) et en Australie et est compris entre 13 000 USD et 22 000 USD en Corée, aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C5.3).

Des conditions favorables de report ou d'effacement de la dette existent en plus des conditions de remboursement dans la quasi-totalité des pays qui ont adopté un système de prêts d'études. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'un report ou d'un effacement de leur dette est inférieur ou égal à 5 % en Australie, en Estonie, en Finlande, au Japon, en Lettonie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais égal ou supérieur à 10 % en Angleterre (Royaume-Uni), aux Pays-Bas et en Pologne. Cela se traduit par un pourcentage important de prêts non remboursés et par un coût supplémentaire à charge du ministère qui accorde ou garantit les prêts.

Les conditions de report ou d'effacement de la dette varient selon les pays. Le décès, le handicap ou la mauvaise situation financière des étudiants qui ont contracté l'emprunt sont des motifs qui justifient souvent un report ou un effacement de la dette. Dans certains pays, les conditions de report ou d'effacement de la dette sont également liées à la situation sur le marché du travail ou aux résultats des étudiants. Aux États-Unis, les enseignants et les fonctionnaires peuvent par exemple demander l'effacement de leur dette. En Australie, les diplômés qui ont suivi une formation dans des domaines d'études spécifiques (et qui exercent une profession en rapport avec leur domaine d'études) et les diplômés qui exercent une profession spécifique ou qui travaillent dans des endroits spécifiques bénéficient d'une réduction du montant à rembourser (voir le tableau C5.3).

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, parmi les pays dont les données sont disponibles. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais ne permet pas de prendre toute la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison des différences de politiques nationales en matière de naturalisation des immigrants. Dans les pays membres de l'Union européenne (UE), les frais de scolarité ne varient généralement pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants étrangers 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.

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 bénéficiaires d'aides doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux cursus 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. Les remboursements des créances et des intérêts 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, à paraître[7]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3, (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2017 (pour des détails, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Barr, N. (2004), « Higher education funding », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20/2, http://dx.doi.org/10.1093/oxrep/grh015. [1]

Borck, R. et M. Wimbersky (2014), « Political economics of higher education finance », *Oxford Economic Papers*, vol. 66/1, http://dx.doi.org/10.1093/oep/gps042. [2]

OCDE (2017), « Réforme des frais de scolarité et mobilité internationale », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 51, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en. [3]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [6]

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr. [5]

OCDE (2008), *Tertiary education for the knowledge society, Volume 1, Special features: governance, funding, quality*, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf (consulté le 15 mai 2018). [4]

OCDE (à paraître), *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. [7]

Tableaux de l'indicateur C5

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804641

Tableau C5.1	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)
Tableau C5.2	Estimation de l'évolution des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2005/06 à 2015/16) et reformes récentes dans ce domaine
Tableau C5.3	Prêts publics aux étudiants, remboursement et allègement de la dette dans l'enseignement tertiaire (2015/16)
WEB Tableau C5.4	Frais de scolarité moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés, selon le domaine d'études (2015/16)
WEB Tableau C5.5	Répartition de l'aide financière aux étudiants (2015/16)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C5

Tableau C5.1. [1/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)

Montants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes ; calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Pourcentage d'étudiants nationaux scolarisés à temps plein (dans l'enseignement tertiaire) dans :			Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements aux étudiants nationaux scolarisés à temps plein								
					Établissements publics			Établissements privés					
								Établissements privés subventionnés par l'État			Établissements privés indépendants		
		Des établissements publics	Des établissements privés subventionnés par l'État	Des établissements privés indépendants	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**												
	Australie[1]	94	2	4	4 785	7 933	319	5 526	6 222	3 394	10 289	7 800	993
	Autriche[1]	m	m	m	910	910	910	910	910	a	m	m	m
	Canada	m	m	m	4 965	5 158	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	15	12	72	7 351	9 950	8 929	8 437	12 116	9 237	6 487	10 597	8 510
	Danemark[2]	m	m	m	0	0	0	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	0	0	0	0	0	0	m	m	m
	Finlande	53	47	a	0	0	0	0	0	a	a	a	a
	Hongrie	90	6	4	751	783	619	586	1 175	659	1 896	541	1 237
	Israël[3]	15	65	20	3 043	m	m	3 041	m	m	6 675	m	m
	Italie[1]	90	a	10	1 647	1 817	1 234	a	a	a	5 771	6 368	2 268
	Japon	26	a	74	5 218	5 216	5 216	a	a	a	8 411	6 943	5 762
	Corée[4]	m	m	m	4 712	6 215	6 970	a	a	a	8 419	11 426	12 175
	Lettonie	7	70	24	a	a	a	1 906 à 24 912[d]	1961 à 29 894	3 388 à 18 136	1 435 à 15 346[d]	2 152 à 16 940	3 786 à 7 971
	Luxembourg	m	m	m	449 à 896	449 à 3 586	448	a	a	a	m	m	a
	Mexique[1]	70	a	30	m	m	m	a	a	a	4 711[d]	x(13)	x(13)
	Pays-Bas	m	m	m	2 395	2 395	a	a	a	a	m	m	a
	Nouvelle-Zélande[5]	m	m	m	4 236[d]	m	4 598	m	m	a	m	m	a
	Norvège	84	6	10	0	0	a	2 928[d]	x(9)	a	6 288[d]	x(13)	a
	Pologne[6]	93	a	7	0	0	0	a	a	a	2 175	658	m
	Portugal	m	m	m	1 116 à 1 808	1 116 à 10 587	m	a	a	a	m	m	m
	République slovaque	95	0	5	0	0	0	a	a	a	2 827	3 503	9 175
	Slovénie	94	5	1	0	0	6 553[d]	0	0	x(7)	0	0	x(7)
	Espagne	82	x(3)	18[d]	1 832	2 860	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[2]	87	13	a	0	0	0	0	0	0	a	a	a
	Suisse[1]	83	7	10	1 170[d]	1 170	437	1 170[d]	1 170	437	m	m	m
	Turquie	m	a	m	0	0	0	a	a	a	m	m	m
	États-Unis[7]	67	a	33	8 202	11 064	13 264	a	a	a	21 189	17 084	22 929
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	132 à 1 112	132 à 1 112	556	132 à 1 112	132 à 1 112	556	m	m	a
	Comm. française (Belgique)[1]	40	60	a	419[d]	x(5)	x(5)	557[d]	x(9)	x(9)	a	a	a
	Angleterre (RU)	m	m	m	a	a	a	11 797	m	m	m	m	m

Remarque : Les montants des frais de scolarité doivent être interprétés avec prudence, dans la mesure où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

Des données sur les formations tertiaires de cycle court sont disponibles en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Data on short-cycle tertiary programmes are available on line (see *StatLink* below).

1. Année de référence : 2014/15.
2. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen.
3. Année de référence : 2013/14.
4. Année de référence : 2016.
5. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les formations du niveau 6 de la CITE, telles que les certifications et diplômes de troisième cycle.
6. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne.
7. Année de référence : 2011/12.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804660

C5

Tableau C5.1. [2/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2015/16)

Montants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes ; calculs fondés sur des équivalents temps plein

	Frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements aux étudiants étrangers scolarisés à temps plein								
	Établissements publics			Établissements privés					
				Établissements privés subventionnés par l'État			Établissements privés indépendants		
	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
	(17)	(18)	(19)	(21)	(22)	(23)	(25)	(26)	(27)
OCDE **Pays**									
Australie[1]	15 750	14 492	14 841	12 094	8 277	15 334	9 945	10 987	13 369
Autriche[1]	1 819	1 819	1 819	1 819	1 819	1 819	m	m	m
Canada	17 588	12 875	m	m	m	m	m	m	m
Chili	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Danemark[2]	1092 à 2047								
Estonie	Différenciation des frais de scolarité en fonction de la langue du programme : des frais peuvent être demandés pour les programmes dispensés dans d'autres langues que l'estonien.								
Finlande	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Hongrie	1 304	5 352	1 347	465	641	639	3 658	2 731	1 200
Israël[3]	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Italie[1]	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Japon	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Corée[4]	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Lettonie	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Luxembourg	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Mexique[1]	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Pays-Bas	m	m	a	a	a	a	m	m	a
Nouvelle-Zélande[5]	18 269[d]	m	4 598	m	[m]	a	m	m	a
Norvège	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Pologne[6]	4 545	2 419	0	a	a	a	3 082	2 583	m
Portugal	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
République slovaque	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Slovénie	0	0	6 553[d]	0	0	x(19)	0	0	x(19)
Espagne	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Suède[2]	13 968	14 415	0	13 968	14 415	0	a	a	a
Suisse[1]	Aucune différenciation pour les étudiants étrangers.								
Turquie	m	m	m	a	a	a	m	m	m
États-Unis[7]	16 066	16 489	20 168	a	a	a	29 234	24 095	30 205
Économies									
Comm. flamande (Belgique)	Les établissements peuvent fixer en toute autonomie le montant de leurs frais de scolarité pour les étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen, à l'exception de certaines catégories (par ex., réfugiés, demandeurs d'asile).								
Comm. française (Belgique)[1]	1 483	1 979	m	x(17)	x(18)	m	a	a	a
Angleterre (RU)	a	a	a	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les montants des frais de scolarité doivent être interprétés avec prudence, dans la mesure où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

Des données sur les formations tertiaires de cycle court sont disponibles en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Data on short-cycle tertiary programmes are available on line (see *StatLink* below).

1. Année de référence : 2014/15.
2. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Espace économique européen.
3. Année de référence : 2013/14.
4. Année de référence : 2016.
5. Les estimations incluent uniquement les universités et excluent les formations du niveau 6 de la CITE, telles que les certifications et diplômes de troisième cycle.
6. Les frais de scolarités demandés aux étudiants étrangers se rapportent aux étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne.
7. Année de référence : 2011/12.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804660

C5

Tableau C5.2. [1/2] Estimation de l'évolution des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2005/06 à 2015/16) et réformes récentes dans ce domaine

Indice de variation (2005/06 = 100)

OCDE

	Indice de variation du montant des frais de scolarité demandés aux étudiants en formation tertiaire entre 2005/06 et 2015/16 (établissements publics et privés, prix constants, 2005/06 = 100)			
	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
	(1)	(2)	(3)	(4)
Pays				
Australie[1, 2]	m	117	116	127
Autriche[1]	m	83	83	83
Canada	m	123	88	m
Estonie	m	m	m	m
Finlande	a	a	a	a
Hongrie	m	m	m	m
Italie	m	113	m	122
Japon	107	108	105	103
Corée	m	m	m	m
Lettonie	65	65	65	65
Luxembourg	75	75	m	75
Pays-Bas	115	115	115	a
Nouvelle-Zélande	x(2)	121	m	m
Suède	a	a	a	a
Turquie	a	a	a	a
États-Unis[3]	103	120	98	112
Économies				
Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m
Comm. française (Belgique)	m	m	m	m
Angleterre (RU)	x(2)	415	m	m

Remarque : Ce tableau présente les pays dont l'indice de variation du montant des frais de scolarité a pu être calculé et/ou ceux disposant d'informations sur les réformes mises en œuvre dans l'enseignement tertiaire depuis 2010. Les données des colonnes 1 à 5 peuvent être considérées comme des bonnes approximations de l'évolution des frais de scolarité, bien qu'elles se fondent sur la moyenne pondérée des principaux programmes de formation tertiaire et ne couvrent pas l'ensemble des établissements d'enseignement.

1. Année de référence : 2014/15.

2. Calcul de l'indice de variation pour les établissements publics uniquement.

3. Années de référence : 2003/04, et non 2005/06 ; 2011/12, et non 2015/16.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804679

Tableau C5.2. [2/2] Estimation de l'évolution des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (2005/06 à 2015/16) et réformes récentes dans ce domaine

Indice de variation (2005/06 = 100)

	Réformes mises en œuvre depuis 2010 dans l'enseignement tertiaire		
	Sur le niveau des frais de scolarité	Parmi lesquelles, certaines sont associées à un changement dans le niveau d'allocations publiques offertes aux étudiants	Commentaires
	(5)	(6)	(7)
Pays			
Australie[1, 2]	oui	oui	Depuis l'introduction du système de financement fondé sur la demande, entré pleinement en vigueur en 2012, le gouvernement australien a accordé une subvention à tous les étudiants nationaux inscrits en licence dans une université publique (sauf en médecine) et remplissant les critères d'éligibilité. Cette politique a entraîné une hausse significative du nombre d'étudiants accédant à une place subventionnée par le Commonwealth.
Autriche[1]	non	non	
Canada	oui	oui	Chaque juridiction fixe son propre plafond en matière de frais de scolarité pour les collèges et les universités, à quelques exceptions près qui ne se voient pas imposer de plafond.
Estonie	oui	oui	Un nouveau système d'aide aux étudiants, fondé sur les besoins, a été introduit en 2013/14. Les étudiants issus de milieux moins favorisés peuvent prétendre à une allocation d'études (~ 75-220 EUR par mois) s'ils suivent une formation à temps plein pour une durée n'excédant pas la durée standard du cursus. En outre, depuis 2015, une allocation spéciale fondée sur les besoins a été introduite en cas de refus de la demande d'allocation et de changement de la situation économique familiale. Les étudiants ont toujours la possibilité de faire une demande de prêt spécial d'études auprès des banques. L'allocation prévue pour les doctorants n'a quant à elle pas été modifiée.
Finlande	non	non	En 2010-14, une période probatoire a permis aux établissements d'enseignement supérieur de demander des frais de scolarité aux étudiants étrangers originaires de pays tiers de l'Union européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE) qui suivent, à l'université ou dans le cadre de programmes polytechniques, une formation de master dispensée dans une langue étrangère. Parmi les étudiants devant s'acquitter de frais de scolarité, la quasi-totalité se sont vu accorder des allocations couvrant tout ou partie de ces frais. Certaines allocations prévoyaient en outre une part destinée à couvrir une partie des frais de subsistance. Les établissements d'enseignement supérieur fondaient principalement l'octroi des allocations sur les résultats académiques. À partir de l'année académique 2017/18, des frais de scolarité ont été introduits pour les étudiants originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE suivant une formation tertiaire en Finlande.
Hongrie	oui	oui	Les étudiants voient le coût de leurs études financé totalement ou en partie (50 %) par une bourse d'État, ou en assument l'intégralité. Durant l'année académique 2012/13, le gouvernement a réduit de 27 % le nombre de places bénéficiant d'un financement intégral de l'État, et augmenté, de façon plus modérée, le nombre de celles bénéficiant d'un financement partiel. Cette réduction a principalement affecté des domaines d'études tels que le droit et l'économie. Durant l'année académique 2012/13, un nouveau système de prêts d'études a été instauré pour tous les étudiants qui assument l'intégralité du coût de leurs études.
Italie	oui	oui	Depuis 2011/12, il est possible d'augmenter les frais de scolarité des étudiants dont le nombre d'années de formation dans le système d'enseignement tertiaire excède la durée standard, et depuis 2013, ceux des doctorants boursiers.
Japon	non	non	
Corée	oui	oui	Depuis 2012, des bourses nationales sont accordées grâce à la combinaison et à l'expansion du système existant de bourses pour les étudiants à faibles revenus. Le budget annuel des bourses subventionnées par l'État, telles que les bourses nationales, a augmenté chaque année pour atteindre en 2016 près de huit fois son montant de 2011.
Lettonie	non	non	
Luxembourg	non	non	
Pays-Bas	non	non	
Nouvelle-Zélande	oui	non	La réforme de 2011 limite le taux d'augmentation qu'un établissement peut appliquer à ses frais de scolarité et de cours. Fixé chaque année par le gouvernement, ce taux s'établit à 4 % sur la période 2011-15, à 3 % en 2016 et à 2 % en 2017. En 2012, des changements ont été mis en œuvre afin de contrôler le niveau des frais demandés par les établissements au titre des services autres que la scolarité. À partir de 2018, la gratuité de l'enseignement tertiaire est progressivement mis en place pour les étudiants nationaux s'inscrivant pour la première fois dans un établissement d'enseignement tertiaire. D'ici 2024, tous les étudiants nationaux inscrits pour la première fois dans l'enseignement tertiaire bénéficieront de la gratuité pendant trois ans.
Suède	oui	oui	En 2011, introduction de frais de scolarité pour les étudiants originaires de pays tiers de l'EEE, ainsi que de deux programmes de bourses distincts pour les étudiants devant s'acquitter de frais de scolarité.
Turquie	oui	non	Depuis l'année académique 2012/13, les étudiants en formation initiale (cursus classiques dispensés en journée) ou inscrits dans l'enseignement ouvert ne s'acquittent plus de frais de scolarité durant la durée théorique des cursus. Seuls les étudiants qui suivent des cours du soir dans des établissements publics et ceux qui n'ont pas terminé leur cursus dans le délai théorique s'acquittent de frais de scolarité.
États-Unis[3]	non	non	
Économies			
Comm. flamande (Belgique)	oui	non	Depuis le 1er janvier 2015, les frais de scolarité de la formation pour adultes dans l'enseignement tertiaire de cycle court ont augmenté pour atteindre 1.50 EUR par période d'enseignement, avec en outre une hausse du montant annuel maximum, qui s'établit désormais à 600 EUR. De la licence au doctorat (ou niveaux équivalents), les frais de scolarité annuels demandés aux étudiants scolarisés à temps plein sont passés de 620 EUR à 890 EUR.
Comm. française (Belgique)	oui	non	28 972 étudiants (soit 17 % des étudiants répondant aux critères d'éligibilité à une aide financière) ne paient plus de frais de scolarité (2014/15) et 3 892 étudiants issus de familles à faibles revenus (soit 2.3 % de ceux répondant aux critères d'éligibilité) bénéficient d'une réduction de leurs frais de scolarité.
Angleterre (RU)	oui	oui	

Remarque : Ce tableau présente les pays dont l'indice de variation du montant des frais de scolarité a pu être calculé et/ou ceux disposant d'informations sur les réformes mises en œuvre dans l'enseignement tertiaire depuis 2010. Les données des colonnes 1 à 5 peuvent être considérées comme des bonnes approximations de l'évolution des frais de scolarité, bien qu'elles se fondent sur la moyenne pondérée des principaux programmes de formation tertiaire et ne couvrent pas l'ensemble des établissements d'enseignement.

1. Année de référence : 2014/15.

2. Calcul de l'indice de variation pour les établissements publics uniquement.

3. Années de référence : 2003/04, et non 2005/06 ; 2011/12, et non 2015/16.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804679

C5

Tableau C5.3. [1/2] Prêts publics aux étudiants, remboursement et allègement de la dette dans l'enseignement tertiaire (2015/16)

	Prêts publics			
	Pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'un prêt d'études dans l'enseignement tertiaire	Montant annuel brut moyen (USD) emprunté par chaque étudiant	Subvention des taux d'intérêt	
			Taux d'intérêt durant les études	Taux d'intérêt après les études
	(1)	(2)	(3)	(4)
Pays				
Australie[1, 2]	84 %	CITE 5 : 4 771 ; CITE 6 : 4 181 ; CITE 7 : 5 385 ; CITE 8 : 6 171	2.6 %	2.6 %
Canada[3, 4]	60 %	CITE 5 : 4 399 ; CITE 6 : 4 458 ; CITE 7 : 6 094 ; CITE 8 : 6 685	Pas de taux d'intérêt nominal	5.2 %
Chili	4 %	CITE 5 : 3 760 ; CITE 6 : 6 143 ; CITE 7 : 9 416 ; CITE 8 : 9 268	Pas de taux d'intérêt nominal	0.02 %
Danemark	38 %	4 946 (CITE 5-7 uniquement)	0.04 %	0.01 %
Estonie	m	3 561 (CITE 6-8 uniquement)	5.0 %	5.0 %
Finlande[5]	29 %	3 718 (CITE 6-8 uniquement)	Pas de taux d'intérêt nominal	Taux d'intérêt convenu avec la banque privée
Allemagne[6, 7]	21 %	m	Pas de taux d'intérêt nominal	m
Japon[8]	45 %	CITE 5 : 5 937 ; CITE 6 : 6 074 ; CITE 7 : 8 527 ; CITE 8 : 12 580	Pas de taux d'intérêt nominal	0 % à 3 %
Corée[7, 9, 10]	m	4 882	2.5 % à 2.7 %	2.5 % à 2.7 %
Lettonie	9 %	2 531	EURIBOR +2.5 %	0 % à 5 %
Luxembourg	a	a	m	EURIBOR +0.5 % (-2 % payé par l'étudiant)
Mexique[1]	2 %	19 826	m	m
Pays-Bas	33 %	7 115 (CITE 5-7 uniquement)	0.1 %	0.9 %
Nouvelle-Zélande	m	CITE 5 : 5 314 ; CITE 6 : 6 424 ; CITE 7 : 6 663 ; CITE 8 : 5 702	Pas de taux d'intérêt nominal	Pas de taux d'intérêt nominal pour les prêts aux individus installés en Nouvelle-Zélande ; 5.3 % pour les autres prêts
Norvège	100 %	CITE 5 : 8 849 ; CITE 6 : 8 952 ; CITE 7 : 8 519	Pas de taux d'intérêt nominal	1.9 %
Pologne	15 %	3 972	Pas de taux d'intérêt nominal	0.9 %
République slovaque	1 %	4 795	Pas de taux d'intérêt nominal	2.1 %
Suède[11]	100 %	CITE 5 : 7 616 ; CITE 6-7 : 6 665 ; CITE 8 : 4 697	0.6 %	0.6 %
Suisse	1 %	CITE 5-6 : 4 849 ; CITE 7 : 7 360 ; CITE 8 : 5 216	m	m
Turquie	44 %	CITE 5-6 : 3 991 ; CITE 7 : 7 982 ; CITE 8 : 11 974	m	m
États-Unis[12, 13]	55 %	CITE 5 : 2 106 ; CITE 6 : 4 330 ; CITE 7 : 16 363 ; CITE 8 : 5 984	4.3 % à 6.8 %	4.3 % à 6.8 %
Économies				
Comm. française (Belgique)	0 %	1 549	Pas de taux d'intérêt nominal	4.0 %
Angleterre (RU)[14]	m	14 997 (CITE 5 et 6 uniquement)	3.9 %	0.9 % à 3.9 %

Remarque : Des données complémentaires sur les remboursements, l'allègement et l'annulation de la dette liée aux prêts étudiants sont disponibles en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2014/15.
2. À l'exclusion des formations tertiaires de cycle court.
3. Les données portent uniquement sur la partie fédérale de l'aide financière aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études dans les provinces qui participent au Programme canadien de prêts aux étudiants. Elles excluent également la la province du Québec.
4. Année de référence : 2013/14.
5. Les données se réfèrent aux prêts privés garantis par l'État.
6. Le pourcentage d'étudiants qui bénéficient d'un prêt se rapporte au pourcentage d'étudiants éligibles au prêt.
7. Année de référence : 2016.
8. Inclut uniquement le montant des prêts sans les intérêts.
9. Les données incluent uniquement les prêts d'études subventionnés par l'État proposés par la Fondation coréenne d'aide aux étudiants, tels que les prêts d'études remboursables en fonction des revenus, ceux à remboursements échelonnés ou ceux accordés aux étudiants des zones rurales. Les prêts d'études accordés par les autres ministères d'État ont été exclus. Les multi-bénéficiaires ont été exclus pour chaque semestre.
10. Critères d'éligibilité : prêts d'études remboursables en fonction des revenus : individus âgés au plus de 35 ans, revenus inférieurs ou égaux au 8e décile, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (avec un maximum de 100 points) ; prêts d'études à tempérament : individus âgés au plus de 55 ans, indépendamment du niveau de revenus, formation de premier ou de deuxième cycle, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (avec un maximum de 100 points).
11. Inclut uniquement les prêts accordés aux ressortissants de pays de l'UE/de l'EEE/de Suisse.
12. La colonne 3 se réfère à la dette moyenne de 2009 des diplômés ayant obtenu leur licence en 2007/08. La colonne 8 se réfère aux revenus annualisés moyens de 2009 des diplômés de 2007/08.
13. Année de référence : 2011/12.
14. Inclut les étudiants ressortissants nationaux et ceux domiciliés dans un pays de l'UE.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804698

Tableau C5.3. [2/2] Prêts publics aux étudiants, remboursement et allègement de la dette dans l'enseignement tertiaire (2015/16)

		Prêts publics		
		Pourcentage de diplômés ayant contracté une dette	Montant moyen de la dette à l'obtention du diplôme (en USD)	Taux de croissance annuel (%) du nombre de ressortissants nationaux bénéficiaires d'un prêt d'études (2005/06-2015/16)
		(5)	(6)	(7)
OCDE	**Pays**			
	Australie[1, 2]	m	m	CITE 5 : 12.4 % ; CITE 6 : 5.3 % ; CITE 7 : 10.9 % ; CITE 8 : 0.6 %
	Canada[3, 4]	m	CITE 5 : 7 762 ; CITE 6-8 : 12 856	m
	Chili	m	m	m
	Danemark	m	m	m
	Estonie	a	a	CITE 6 : -19.4 % ; CITE 7 : -14.8 % ; CITE 8 : -16.8 %
	Finlande[5]	CITE 6 : 50.3 % ; CITE 7 : 47.0 %	CITE 6 : 9 033 CITE 7 : 10 520	3.5 % (CITE 6-8 uniquement)
	Allemagne[6, 7]	m	m	1.9 % (CITE 5-7 uniquement)
	Japon[8]	m	CITE 5 : 20 868 ; CITE 6 : 32 172 ; CITE 7 : 18 408 ; CITE 8 : 41 305	CITE 5 : 4.7 % ; CITE 6 : 4.2 % ; CITE 7 : -1.1 % ; CITE 8 : -7.3 %
	Corée[7, 9, 10]	m	m	m
	Lettonie	0.0	m	-0.1
	Luxembourg	a	a	a
	Mexique[1]	100 % (CITE 7-8 uniquement)	CITE 7 : 39 653 ; CITE 8 : 49 566	CITE 7 : 13.9 % ; CITE 8 : 10.0 %
	Pays-Bas	66.7 % (CITE 5-7 uniquement)	18 413 (CITE 5-7 uniquement)	6.0 % (CITE 5-7 uniquement)
	Nouvelle-Zélande	CITE 5 : 64 % ; CITE 6 : 78 % ; CITE 7 : 62 % ; CITE 8 : 54 %	CITE 5 : 12 342 ; CITE 6 : 22 671 ; CITE 7 : 28 208 ; CITE 8 : 24 043	CITE 5 : -1.9 % ; CITE 6 : 3.9 % ; CITE 7 : 5.6 % ; CITE 8 : 4.7 %
	Norvège	m	CITE 6 : 26 257 ; CITE 7 : 36 638	CITE 6 : 1.5 % ; CITE 7 : 2.1 %
	Pologne	5 %	10 105	-4.5 % (CITE 6-8 uniquement)
	République slovaque	1 %(CITE 6-8 uniquement)	5 944	-7.3 % (CITE 6-8 uniquement)
	Suède[11]	CITE 5 : 30 % ; CITE 6 : 77 % ; CITE 7 : 64 % ; CITE 8 : 38 %	CITE 5 : 12 646 ; CITE 6 : 21 432 ; CITE 7 : 24 374 ; CITE 8 : 19 042	CITE 5 : 2.5 % ; CITE 6-7 : 0.1 % ; CITE 8 : -18.2 %
	Suisse	m	m	-0.1
	Turquie	m	m	CITE 6 : 7.0 % ; CITE 7 : 11.8 % ; CITE 8 : 6.3 %
	États-Unis[12, 13]	m	24 900	m
	Économies			
	Comm. française (Belgique)	m	m	-30.5 %
	Angleterre (RU)[14]	m	m	4.6 % (CITE 5-6 uniquement)

Remarque : Des données complémentaires sur le remboursements, l'allègement et l'annulation de la dette liée aux prêts étudiants sont disponibles en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2014/15.
2. À l'exclusion des formations tertiaires de cycle court.
3. Les données portent uniquement sur la partie fédérale de l'aide financière aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études dans les provinces qui participent au Programme canadien de prêts aux étudiants. Elles excluent également la la province du Québec.
4. Année de référence : 2013/14.
5. Les données se réfèrent aux prêts privés garantis par l'État.
6. Le pourcentage d'étudiants qui bénéficient d'un prêt se rapporte au pourcentage d'étudiants éligibles au prêt.
7. Année de référence : 2016.
8. Inclut uniquement le montant des prêts sans les intérêts.
9. Les données incluent uniquement les prêts d'études subventionnés par l'État proposés par la Fondation coréenne d'aide aux étudiants, tels que les prêts d'études remboursables en fonction des revenus, ceux à remboursements échelonnés ou ceux accordés aux étudiants des zones rurales. Les prêts d'études accordés par les autres ministères d'État ont été exclus. Les multi-bénéficiaires ont été exclus pour chaque semestre.
10. Critères d'éligibilité : prêts d'études remboursables en fonction des revenus : individus âgés au plus de 35 ans, revenus inférieurs ou égaux au 8e décile, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (avec un maximum de 100 points) ; prêts d'études à tempérament : individus âgés au plus de 55 ans, indépendamment du niveau de revenus, formation de premier ou de deuxième cycle, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (avec un maximum de 100 points).
11. Inclut uniquement les prêts accordés aux ressortissants de pays de l'UE/de l'EEE/de Suisse.
12. La colonne 3 se réfère à la dette moyenne de 2009 des diplômés ayant obtenu leur licence en 2007/08. La colonne 8 se réfère aux revenus annualisés moyens de 2009 des diplômés de 2007/08.
13. Année de référence : 2011/12.
14. Inclut les étudiants ressortissants nationaux et ceux domiciliés dans un pays de l'UE.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804698

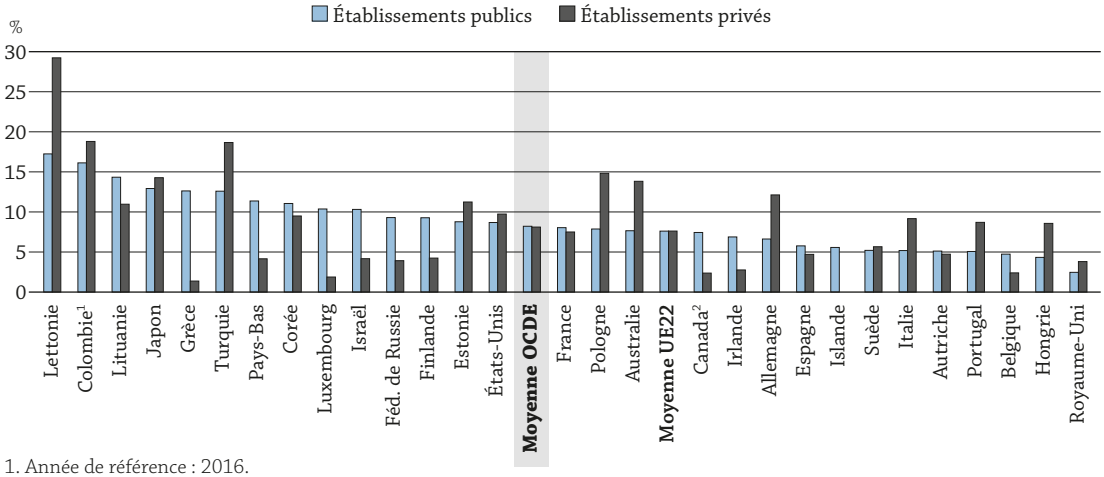
INDICATEUR C6

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

- Les dépenses de fonctionnement (biens et services consommés durant l'année) représentent 92 % des dépenses des établissements, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel constitue la part la plus importante des dépenses de fonctionnement tant dans l'enseignement non tertiaire (78 %) que dans l'enseignement tertiaire (68 %).
- Les pays de l'OCDE consacrent aux dépenses en capital 8 % en moyenne de leurs dépenses totales d'éducation. Ce pourcentage est plus élevé dans l'enseignement tertiaire (12 %) que dans l'enseignement non tertiaire (7 %). Il varie fortement entre les pays ainsi qu'entre les établissements publics et privés au sein même des pays.

Graphique C6.1. Dépenses en capital en pourcentage des dépenses totales dans les établissements d'enseignement publics et privés (2015)

Du primaire au tertiaire



1. Année de référence : 2016.

2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire et les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses en capital dans les établissements d'enseignement publics.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804850

Contexte

La répartition des ressources entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital peut avoir un impact sur la qualité de l'instruction (notamment au travers de la rémunération des enseignants), les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé (telles que les dépenses au titre de l'entretien des locaux) ainsi que la capacité du système d'éducation à s'adapter aux tendances démographiques et à l'évolution des taux de scolarisation. Les décisions relatives à l'affectation des ressources peuvent donc influer sur la nature de l'enseignement et, en fin de compte, sur les résultats de l'apprentissage. Trouver le bon équilibre, en fonction des priorités des pays en matière d'éducation, est un défi que doivent relever tous les gouvernements. Comparer la répartition des dépenses au titre de l'éducation selon les catégories de ressources peut donner des indications sur les différentes structures d'organisation et de fonctionnement mises en œuvre par les pays.

Cet indicateur décrit les ressources et les services que finance le budget de l'éducation, toutes sources de financement confondues (sources publiques, internationales et privées). Il montre la différence entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital. Les dépenses en capital peuvent augmenter avec l'accroissement des effectifs, qui nécessite souvent la construction de nouveaux bâtiments.

Cet indicateur étudie également en détail la nature des dépenses de fonctionnement, en particulier la rémunération des personnels ainsi que d'autres facteurs connexes. Les dépenses de fonctionnement dépendent en grande partie de la rémunération des enseignants (voir l'indicateur D3), mais aussi de la pyramide des âges du corps enseignant et de l'importance des personnels de l'éducation autres que le personnel enseignant. Les établissements d'enseignement ne dispensent pas seulement des cours ; ils proposent également d'autres services, tels que la cantine, les transports scolaires, le logement et/ou des activités de recherche. Cet indicateur analyse l'ensemble de ces dépenses.

Autres faits marquants

- La rémunération du personnel constitue la part la plus importante des dépenses de fonctionnement à tous les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement non tertiaire, la rémunération des enseignants absorbe quatre cinquièmes de la masse salariale, le cinquième restant allant au personnel non enseignant. Dans l'enseignement tertiaire, près d'un tiers de la masse salariale va au personnel non enseignant, soit près du double par rapport à l'enseignement non tertiaire.
- Dans l'enseignement non tertiaire, la part des dépenses totales allouée aux dépenses de fonctionnement des établissements publics (93 %) est supérieure à celle des établissements privés (91 %). À l'inverse, dans l'enseignement tertiaire, les établissements privés consacrent une part plus élevée aux dépenses de fonctionnement (92 %) que les établissements publics (87 %).
- La part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération du personnel non enseignant varie selon les établissements non tertiaires. Elle varie entre environ 20 % ou plus en Belgique, en Estonie, aux États-Unis, en France, en Islande, en Lituanie et en République tchèque, et moins de 10 % en Autriche, en Colombie, en Grèce et au Luxembourg.

C6

Analyse

Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement

Les dépenses des établissements d'enseignement sont réparties entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital. Les dépenses de fonctionnement comprennent les dépenses au titre des ressources consommées chaque année pour le fonctionnement des établissements, tandis que les dépenses en capital sont les dépenses afférentes à l'acquisition ou la maintenance d'actifs à amortir pendant plus d'un an (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). L'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement explique pourquoi les dépenses de fonctionnement, en particulier la rémunération du personnel, représentent la part la plus élevée du budget global de l'éducation dans les pays de l'OCDE. En 2015, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentaient en moyenne 92 % du budget total de l'éducation tous niveaux confondus, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Tous niveaux d'enseignement confondus, la part des dépenses de fonctionnement des pays varie entre 79 % en Lettonie et 97 % en Belgique et au Royaume-Uni (voir le tableau C6.1).

La part moyenne des dépenses de fonctionnement des pays de l'OCDE est plus élevée dans l'enseignement non tertiaire (93 %) que dans l'enseignement tertiaire (88 %). Elle varie entre 83 % en Lettonie et 99 % en Grèce dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, elle varie entre 83 % en Lettonie et 100 % au Luxembourg, tandis que dans l'enseignement tertiaire, elle varie entre 52 % en Grèce et 96 % en Finlande et en Suède. La part des dépenses de fonctionnement ne varie pas de plus 5 points de pourcentage en moyenne tous niveaux d'enseignement confondus. Dans la plupart des pays, cette part est plus élevée dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire. La Finlande, l'Irlande, Israël, la Norvège et la Suède sont les seuls pays où la part des dépenses de fonctionnement est plus élevée dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire.

La variation de la répartition des dépenses selon les pays reflète la façon dont les différents niveaux d'enseignement sont organisés dans chaque pays ainsi que la mesure dans laquelle les pays ont investi dans la construction de nouveaux bâtiments, qui devient souvent nécessaire avec l'accroissement des effectifs (en particulier dans l'enseignement tertiaire). Comme l'indique le tableau C6.1, la part des dépenses en capital est généralement plus élevée dans l'enseignement tertiaire (12 % en moyenne dans les pays de l'OCDE) que dans l'enseignement non tertiaire (7 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital atteint même 39 % en Colombie, 48 % en Grèce et 31 % en Lettonie. Dans l'enseignement non tertiaire, c'est le Japon, la Lettonie et la Norvège qui consacrent la part la plus élevée du budget de l'éducation aux dépenses en capital, parmi les pays dont les données sont disponibles.

Les différences de répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital dans l'enseignement tertiaire peuvent s'expliquer en partie par les contrats de propriété ou de location des bâtiments universitaires. Par exemple, dans de nombreux cas, les établissements d'enseignement tertiaire peuvent être propriétaires des bâtiments et des terrains utilisés pour leur mission d'enseignement, mais ils peuvent aussi les occuper gracieusement ou les louer. Par conséquent, le montant des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dépend en partie du type de gestion de l'infrastructure immobilière en vigueur dans chaque pays (voir l'encadré B6.1 dans [OCDE, 2012[1]]).

Répartition des dépenses de fonctionnement

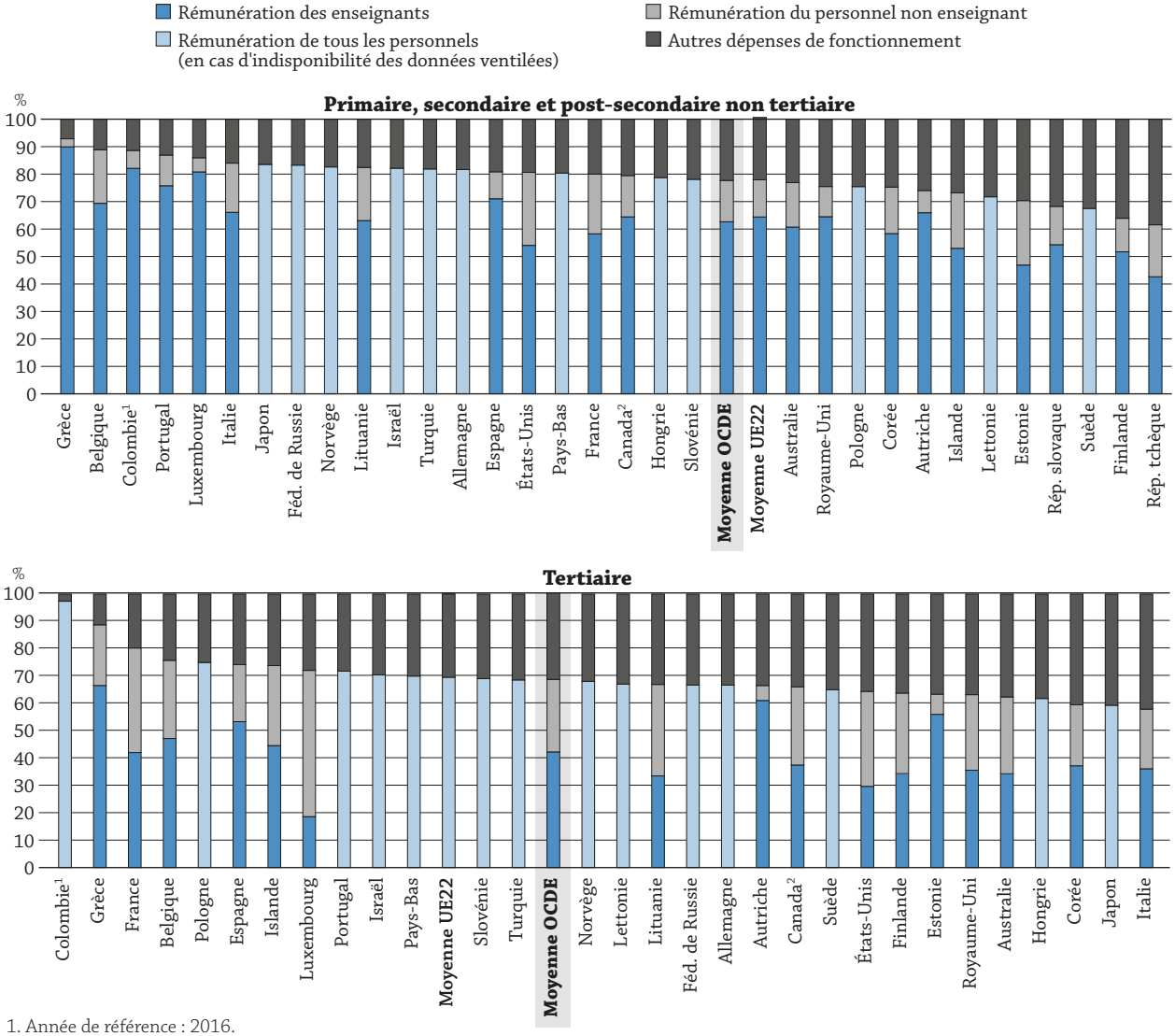
Les dépenses de fonctionnement au titre de l'éducation se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : 1) la rémunération des enseignants ; 2) la rémunération du personnel non enseignant ; et 3) les autres dépenses de fonctionnement (par exemple, l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, l'entretien des locaux, la cantine, la location d'infrastructures scolaires). La part relative de ces postes de dépenses ne varie généralement guère d'une année à l'autre. Toutefois, l'évolution des taux de scolarisation aujourd'hui et à l'avenir, de la rémunération du personnel de l'éducation et des coûts d'entretien des infrastructures scolaires peut influer sur le budget de chaque poste, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

La rémunération des enseignants et des autres personnels constitue la part la plus importante des dépenses de fonctionnement tant dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire. En revanche, les salaires représentent une part des dépenses plus élevée dans l'enseignement non tertiaire (78 %) que dans l'enseignement tertiaire (68 %), soit une différence de 10 points de pourcentage. Dans l'enseignement tertiaire, les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 63 % des dépenses totales de fonctionnement à la rémunération des enseignants et en consacrent 15 % à la rémunération du personnel non enseignant, ce qui laisse 22 % pour les autres postes de dépenses

de fonctionnement. Dans l'enseignement tertiaire, la rémunération du personnel enseignant et du personnel non enseignant représente respectivement 42 % et 26 % des dépenses de fonctionnement, ce qui laisse 32 % pour les autres postes de dépenses (voir le tableau C6.2 et le graphique C6.2).

Graphique C6.2. Composition des dépenses de fonctionnement dans les établissements d'enseignement publics et privés (2015)

Établissements d'enseignement du primaire au tertiaire



1. Année de référence : 2016.

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 dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source: OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau C6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804869

La répartition des dépenses de fonctionnement varie sensiblement entre les niveaux d'enseignement selon les pays. La Colombie et l'Islande sont les seuls pays où la part de la rémunération du personnel dans les dépenses de fonctionnement est plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'à tout autre niveau d'enseignement (voir le tableau C6.2). La part de la rémunération du personnel est équivalente dans l'enseignement tertiaire et non tertiaire en Finlande, en France et en Pologne. Dans tous les autres pays, la part de la rémunération du personnel dans les dépenses totales de fonctionnement est la moins élevée dans l'enseignement tertiaire. Les différences entre

l'enseignement tertiaire et les niveaux inférieurs d'enseignement sont supérieures à 20 points de pourcentage en Italie et au Japon. L'analyse conjointe des niveaux d'enseignement révèle des tendances similaires en Belgique, en Colombie, en Grèce, au Luxembourg et au Portugal. Ces pays tendent à consacrer une part plus importante des dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel (plus de 82 %) et une part moins importante aux autres services acquis et contractuels, tels que les services de maintenance (l'entretien des bâtiments, par exemple), les services auxiliaires (la cantine, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres.

La variation de la part des dépenses de fonctionnement allouée aux « autres dépenses » s'explique dans une certaine mesure par les différences de taille des systèmes administratifs (par exemple, les moyens humains et matériels des services administratifs peuvent varier entre les niveaux d'enseignement). Le coût des infrastructures et de l'équipement est généralement plus élevé dans l'enseignement tertiaire que dans les 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 des dépenses de fonctionnement. La variation de la part de la rémunération du personnel non enseignant entre les pays s'explique en partie par la mesure dans laquelle ce personnel (les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmières scolaires, les concierges et le personnel d'entretien) est 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 variation de la part des dépenses dans cette catégorie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement (comme en Finlande et en Suède, voir l'indicateur C1).

Répartition de la part des dépenses de fonctionnement et de la part des dépenses en capital entre les établissements publics et privés

La part réservée aux dépenses de fonctionnement et aux dépenses en capital varie d'une façon similaire entre les établissements publics et privés, même si les différences sont plus marquées dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, la part moyenne des dépenses de fonctionnement dans les établissements privés (91 %) est inférieure de 2 points de pourcentage à celle qui est allouée dans les établissements publics (93 %) dans l'enseignement non tertiaire. En revanche, dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement dans les établissements privés (92 %) est supérieure de 5 points de pourcentage à celle qui est consacrée dans les établissements publics (87%). C'est en Colombie, en Grèce et en Lituanie que la différence est la plus marquée à ce niveau d'enseignement. La part des dépenses de fonctionnement est plus élevée dans les établissements publics en Autriche, en Estonie, en Hongrie, en Irlande, en Italie et au Japon.

La part des dépenses de fonctionnement allouée aux différents postes varie aussi entre les établissements publics et privés (voir le tableau C6.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération du personnel dans l'enseignement non tertiaire est plus élevée de 8 points de pourcentage dans les établissements publics (80 %) que dans les établissements privés (72 %). Les différences entre le secteur public et le secteur privé sont les plus marquées en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie, au Portugal et en Turquie, où elles sont égales ou supérieures à 20 points de pourcentage. L'inverse s'observe en Finlande, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, où la rémunération du personnel absorbe une part plus élevée des dépenses de fonctionnement dans les établissements privés que dans les établissements publics. Dans l'enseignement tertiaire, les établissements publics consacrent également une part plus importante de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel (68 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE) que les établissements privés (65 %).

Que les établissements privés consacrent une part moins élevée de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération du personnel peut s'expliquer par des facteurs inhérents au système d'éducation de chaque pays. Il est possible que les établissements privés soient 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 le secteur public.

La part des dépenses en capital dans le budget total est très similaire dans les établissements publics et privés (8 %). Toutefois, elle varie fortement entre ces deux types d'établissements dans certains pays (voir le graphique C6.1). La part des dépenses en capital est la plus élevée dans les établissements publics en Colombie, en Lettonie et en Lituanie, où elle représente plus de 14 % des dépenses totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. À l'inverse, elle est la moins élevée dans les établissements publics en Autriche, en Belgique, en Hongrie, en Italie, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suède (moins de 6 %). Les différences sont plus marquées entre les pays dans les établissements privés : les dépenses en capital représentent plus de 19 % du budget total des

établissements privés en Colombie, en Lettonie et en Turquie, et moins de 2 % en Grèce et en Islande. La part du budget total consacrée aux dépenses en capital ne varie pas de plus de 4 points de pourcentage entre les établissements publics et privés dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles. La part des dépenses en capital varie le plus en Lettonie, où elle est proportionnellement plus élevée dans les établissements privés que dans les établissements publics.

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 représentent 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 aux biens et aux services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente pour fournir les services d'éducation. Les dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement (autres que celles afférentes à la rémunération des personnels) comprennent les dépenses liées aux services sous-traités, comme les services de maintenance (l'entretien des locaux scolaires, par exemple), les services auxiliaires (la cantine, par exemple) et la location des bâtiments scolaires et autres. 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.

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 d'assurance 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, administratives, 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).

Sources

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2015 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de la Colombie, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Méthodologie

Les dépenses se rapportent aux établissements d'enseignement publics ou, si ces données sont disponibles, aux établissements d'enseignement publics et privés.

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, à paraître[2]) et les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Note concernant les données d'Israël

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.

C6

Références

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr. [1]

OCDE (à paraître), *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. [2]

Tableaux de l'indicateur C6

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804774

Tableau C6.1	**Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2015)**
Tableau C6.2	**Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2015)**
Tableau C6.3	**Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2015)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

C6

Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2015)

Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement (de sources publiques ou privées) 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	
				Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire									
		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)
OCDE	Australie	93	7	91	9	91	9	96	4	92	8	89	11	91	9
	Autriche	94	6	97	3	98	2	99	1	97	3	92	8	95	5
	Belgique	96	4	98	2	98[d]	2[d]	x(5)	x(6)	97	3	95	5	97	3
	Canada[1]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	93[d]	7[d]	93	7	93[d]	7[d]
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	88	12	88	12	92	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	94	6	93	7	86	14	89	11	92	8	88	12	90	10
	Finlande	88	12	88	12	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	89	11	96	4	91	9
	France	93	7	92	8	92	8	91	9	92	8	91	9	92	8
	Allemagne	94	6	95	5	90	10	93	7	93	7	91	9	92	8
	Grèce	99	1	99	1	99	1	m	m	m	m	52	48	m	m
	Hongrie	96	4	96	4	97	3	98	2	96	4	89	11	95	5
	Islande	94	6	95	5	97	3	96	4	95	5	95	5	95	5
	Irlande	93	7	93	7	94	6	m	m	93	7	94	6	93	7
	Israël	89	11	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	96	4	91	9	95	5	92	8
	Italie	96	4	96	4	97	3	85	15	96	4	90	10	95	5
	Japon	86	14	85	15	89[d]	11[d]	x(5, 11)	x(6, 12)	87	13	87[d]	13[d]	87	13
	Corée	89	11	91	9	91	9	a	a	90	10	88	12	89	11
	Lettonie	83	17	83	17	83	17	83	17	83	17	69	31	79	21
	Luxembourg	94	6	93	7	93	7	100	0	93	7	75	25	90	10
	Mexique	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	89	11	89	11	91	9	94	6	90	10	89	11	89	11
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	86	14	86	14	89	11	89	11	87	13	91	9	88	12
	Pologne	94	6	97	3	96	4	95	5	95	5	84	16	92	8
	Portugal	97	3	97	3	89[d]	11[d]	x(5, 11)	x(6, 12)	95	5	93[d]	7[d]	94	6
	République slovaque	96	4	97	3	95	5	97	3	96	4	m	m	m	m
	Slovénie	92	8	92	8	94	6	a	a	93	7	90	10	92	8
	Espagne	97	3	97	3	97[d]	3[d]	x(5)	x(6)	97	3	88	12	94	6
	Suède	94	6	94	6	93	7	94	6	94	6	96	4	95	5
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	91	9	91	9	89	11	a	a	90	10	78	22	86	14
	Royaume-Uni	97	3	98	2	98	2	a	a	98	2	94	6	97	3
	États-Unis	92	8	92	8	92	8	90	10	92	8	90	10	91	9
	Moyenne OCDE	93	7	93	7	93	7	m	m	93	7	88	12	92	8
	Moyenne UE22	94	6	94	6	93	7	m	m	94	6	87	13	92	8
Partenaires	Argentine	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
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	91	9	94	6	94[d]	6[d]	x(5)	x(6)	93	7	61	39	83	17
	Costa Rica	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
	Lituanie	94	6	94	6	93[d]	7	92	8	94	6	73	27	86	14
	Fédération de Russie	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	93	7	88	12	91	9
	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 : Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x ».

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire ; les valeurs relatives à l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont traitées comme marginales.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804793

C6

Tableau C6.2. Dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2015)

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 de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			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	Australie	61	16	77	23	34	28	62	38	52	20	72	28
	Autriche	66	8	74	26	61	5	67	33	64	7	71	29
	Belgique	69	19	89	11	47	29	76	24	64	22	86	14
	Canada[1]	64[d]	15[d]	79[d]	21[d]	38	29	66	34	53[d]	21[d]	74[d]	26[d]
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	43	19	62	38	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	47	23	70	30	56	7	63	37	50	18	68	32
	Finlande	52	12	64	36	34	29	64	36	46	18	64	36
	France	58	22	80	20	42	38	80	20	54	26	80	20
	Allemagne	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23
	Grèce	90	3	93	7	67	22	89	11	87	6	92	8
	Hongrie	x(3)	x(3)	79	21	x(7)	x(7)	62	38	x(11)	x(11)	75	25
	Islande	53	20	73	27	45	29	74	26	51	22	73	27
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	79	21
	Italie	66	18	84	16	36	22	58	42	59	19	78	22
	Japon	x(3)	x(3)	84	16	x(7)	x(7)	59[d]	41[d]	x(11)	x(11)	76	24
	Corée	58	17	75	25	37	22	60	40	51	19	70	30
	Lettonie	x(3)	x(3)	72	28	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	70	30
	Luxembourg	81	5	86	14	19	53	72	28	73	11	84	16
	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)	70	30	x(11)	x(11)	77	23
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	79	21
	Pologne	x(3)	x(3)	75	25	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	75	25
	Portugal	76	11	87	13	x(7)	x(7)	72[d]	28[d]	x(11)	x(11)	83	17
	République slovaque	54	14	68	32	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	76	24
	Espagne	71	10	81	19	53	21	74	26	66	13	79	21
	Suède	x(3)	x(3)	67	33	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)	82	18	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	78	22
	Royaume-Uni	64	11	75	25	36	28	63	37	56	16	72	28
	États-Unis	54	27	81	19	30	35	64	36	44	30	74	26
	Moyenne OCDE	63	15	78	22	42	26	68	32	58	18	76	24
	Moyenne UE22	64	14	77	23	m	m	70	30	m	m	76	24
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
	Colombie[2]	82	7	89	11	x(7)	x(7)	97	3	x(11)	x(11)	91	9
	Costa Rica	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
	Lituanie	63	19	82	18	34	33	67	33	53	24	77	23
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	67	33	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 se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C6.1.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804812

Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2015)

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	
		Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	95	86	62	58	15	19	77	77	89	90	34	42	28	39	62	81
	Autriche	97	98	66	67	8	4	74	71	92	91	61	60	6	3	67	63
	Belgique	95	98	68	71	21	18	89	89	95	95	49	46	28	29	77	75
	Canada[1]	93[d]	94[d]	65[d]	52[d]	15[d]	20[d]	80[d]	71[d]	92	100	37	38	29	24	67	62
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	89	25	43	50	16	27	59	77	90	m	32	m	21	m	53	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	91	96	47	51	24	14	71	65	89	88	45	59	8	7	53	66
	Finlande	89	95	52	48	12	18	64	66	96	97	32	43	31	26	62	69
	France	92	93	59	53	22	20	81	73	91	91	40	53	41	22	81	75
	Allemagne	95	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	91	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	62
	Grèce	99	99	92	50	2	23	94	73	52	100	67	a	22	a	89	a
	Hongrie	98	92	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	79	77	90	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	61	69
	Islande	95	100	53	53	20	17	73	70	94	100	45	45	29	29	74	74
	Irlande	93	100	74	m	10	m	84	m	94	92	60	m	25	m	85	m
	Israël	90	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85[d]	73[d]	86	95	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	64	71
	Italie	96	93	67	42	18	7	86	49	90	88	37	32	22	18	59	51
	Japon	87	86	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85	73	89[d]	86[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	55[d]	62[d]
	Corée	89	94	58	59	18	13	76	72	87	89	29	41	26	20	55	62
	Lettonie	83	84	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	72	72	67	69	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	67
	Luxembourg	92	98	82	69	4	14	86	83	75	a	19	a	53	a	72	a
	Mexique	98	m	80	m	12	m	92	m	93	m	57	m	14	m	72	m
	Pays-Bas	89	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	86	89	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	69	77
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	86	m	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	m	90	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	66
	Pologne	96	80	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	75	76	83	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	71
	Portugal	96	89	82	46	11	12	93	58	92[d]	96[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	62
	République slovaque	95	100	53	63	14	14	67	77	65	m	28	m	20	m	49	m
	Slovénie	93	m	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	78	61	90	m	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	71	42
	Espagne	98	95	73	64	9	11	83	75	87	95	57	35	21	20	78	55
	Suède	94	94	39	33	12	8	68	66	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	62
	Suisse	90	m	72	m	14	m	86	m	90	m	50	m	26	m	76	m
	Turquie	92	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	86	58	77	79	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	53
	Royaume-Uni	98	98	67	62	10	12	76	74	a	94	a	36	a	28	a	63
	États-Unis	92	92	54	52	27	26	81	78	90	90	31	28	35	34	66	62
	Moyenne OCDE	93	91	64	m	14	m	80	72	87	92	m	m	m	m	68	65
	Moyenne UE22	94	91	64	55	13	14	78	72	86	92	m	m	m	m	69	64
Partenaires	Argentine	87	m	51	m	17	m	67	m	96	m	58	m	29	m	88	m
	Brésil	97	m	x(7)	m	x(7)	m	78	m	96	m	x(15)	m	x(15)	m	81	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	96	88	85	78	8	4	93	81	51	70	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	93	100
	Costa Rica	100	m	75	m	4	m	78	m	100	m	x(15)	m	x(15)	m	100	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
	Lituanie	94	86	63	60	19	17	83	77	72	92	34	28	34	28	68	56
	Fédération de Russie	93	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84[d]	62	88	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	59
	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 : Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C6.1.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

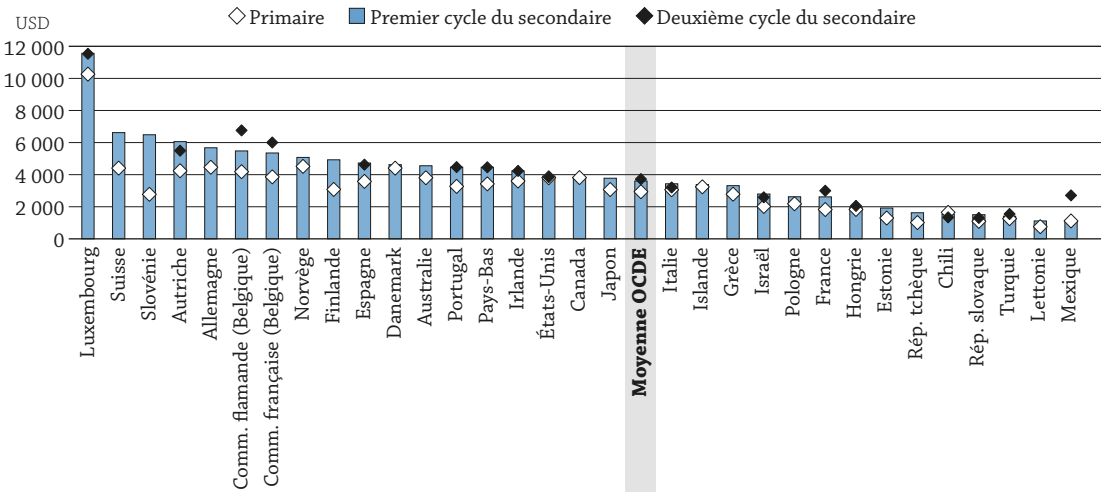
StatLink https://doi.org/10.1787/888933804831

QUELS FACTEURS INFLUENT SUR LE COÛT SALARIAL DES ENSEIGNANTS ?

- Le coût salarial des enseignants par élève est calculé compte tenu de quatre facteurs dans cette analyse : le salaire des enseignants, le temps d'instruction des élèves, le temps d'enseignement des enseignants et la taille estimée des classes (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). La variation du coût salarial des enseignants par élève peut donc résulter de différentes combinaisons de ces quatre facteurs.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève passe de 2 936 USD dans l'enseignement primaire à 3 604 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Les deux facteurs principaux qui influent sur le coût salarial des enseignants est le salaire des enseignants et la taille estimée des classes. La relation entre ces deux facteurs est positive ; en d'autres termes, les pays où le salaire des enseignants est plus élevé tendent à être ceux où la taille estimée des classes est plus élevée. Cela illustre le choix que certains pays ont à faire entre l'augmentation du salaire des enseignants et le recrutement d'enseignants supplémentaires.

Graphique C7.1. Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2016)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du coût salarial annuel des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE (2018), tableau C7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les note (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804964

Contexte

Les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus à la relation entre les moyens mobilisés en faveur de l'éducation et les résultats obtenus, car ils cherchent à accroître l'offre d'éducation et à en améliorer la qualité, tout en veillant à l'efficience de l'utilisation du financement public, en particulier en temps d'austérité budgétaire. La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important du budget de l'éducation et, par voie de conséquence, des dépenses par élève (voir l'encadré C7.1). Le coût salarial des enseignants tel qu'il est calculé dans cet indicateur varie en fonction du temps d'instruction des élèves, du temps d'enseignement des enseignants, du salaire des enseignants et de la taille estimée des classes (voir la section « Méthodologie » en fin d'indicateur).

La variation de ces quatre facteurs entre les pays peut donc expliquer les différences dans le niveau de dépenses unitaires. De même, un niveau comparable de dépenses unitaires peut être le résultat de différentes combinaisons de ces facteurs. Cet indicateur analyse les choix d'affectation budgétaire des pays dans l'enseignement primaire et secondaire et montre dans quelle mesure les orientations politiques différentes au sujet de ces quatre facteurs affectent le coût salarial des enseignants.

Le coût salarial des enseignants par élève peut varier en fonction d'autres facteurs qui ne sont pas directement évalués dans cet indicateur, notamment l'évolution démographique. Dans les pays où l'effectif d'élèves a par exemple commencé à diminuer au cours des dernières années, la taille des classes devrait également diminuer (dans l'hypothèse où les autres facteurs restent constants), sauf dans l'hypothèse d'une diminution concomitante du nombre d'enseignants.

Autres faits marquants

- Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité de choix politiques contrastés. En Australie et au Portugal par exemple, le coût salarial des enseignants est très similaire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais les enseignants sont mieux rémunérés en Australie qu'au Portugal et la taille estimée des classes est moins élevée au Portugal qu'en Australie. En théorie, si le Portugal augmentait la taille estimée des classes de cinq élèves, le salaire des enseignants pourrait être équivalent à celui de l'Australie sans accroissement des dépenses publiques.
- Le classement de quelques pays change considérablement si le coût salarial des enseignants par élève est rapporté au PIB par habitant plutôt que s'il est exprimé en USD. Le Luxembourg affiche par exemple le coût salarial des enseignants par élève de loin le plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : 11 560 USD, soit plus du triple de la moyenne de l'OCDE (3 604 USD). Ce coût représente toutefois 11.2 % du PIB par habitant du Luxembourg, le dixième le plus élevé seulement des pays de l'OCDE.
- À un coût salarial donné, une diminution de la taille des classes peut être compensée par une diminution du salaire des enseignants ou du temps d'instruction ou une augmentation du temps d'enseignement. En Australie par exemple, pour réduire la taille estimée des classes d'un élève sans modifier le coût salarial par élève, il faudrait diminuer le salaire des enseignants de 3 600 USD, diminuer le temps annuel d'instruction de 63 heures ou accroître le temps annuel d'enseignement de 54 heures.

Remarque

Le coût salarial des enseignants par élève est estimé sur la base du salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes (voir l'indicateur D3) et 15 ans d'ancienneté, du temps d'instruction théorique des élèves (voir l'indicateur D1) et du temps d'enseignement statutaire des enseignants (voir l'indicateur D4). Par conséquent, cette estimation peut différer du coût salarial effectif des enseignants, qui résulte quant à lui de la combinaison des valeurs moyennes effectives des quatre facteurs.

Le choix du salaire statutaire implique que le niveau de qualification et la pyramide des âges du corps enseignant ne sont pas pris en considération dans cet indicateur. Comme le salaire des enseignants tend à varier en fonction de l'ancienneté et des qualifications, un corps enseignant plus âgé ou plus qualifié peut entraîner un coût salarial plus élevé sans qu'aucun des quatre facteurs analysés dans cet indicateur ne change.

Analyse

Variation du coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève s'établit à 2 936 USD dans l'enseignement primaire, à 3 604 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 3 723 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Chacune de ces moyennes occulte la forte variation du coût salarial entre les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, le coût salarial des enseignants par élève est plus de 14 fois plus élevé au Luxembourg (10 265 USD) qu'en Lettonie (758 USD). Le coût salarial est plus élevé lorsque le salaire des enseignants ou le taux d'encadrement est plus élevé, ce qui est le cas si les classes sont moins denses, que les élèves ont plus d'heures de cours à suivre ou que les enseignants ont moins d'heures de cours à donner.

L'accroissement généralisé du coût salarial entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire s'explique par le fait que les enseignants gagnent plus et donnent moins d'heures de cours et que les élèves suivent plus d'heures de cours, autant d'éléments qui poussent le coût à la hausse. Selon les chiffres de 2016 des pays de l'OCDE, le salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice s'établit en moyenne à 44 397 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, soit 2 200 USD de plus que dans l'enseignement primaire. De plus, le temps annuel d'instruction dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 118 heures à celui prévu dans l'enseignement primaire et le temps d'enseignement est inférieur de 78 heures, ce qui implique qu'il faut davantage d'enseignants pour prendre en charge un nombre donné d'élèves.

Contrairement aux autres facteurs, la taille estimée des classes tend à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, ce qui compense en partie l'augmentation du coût entre les deux niveaux d'enseignement (dans les pays de l'OCDE, la taille estimée des classes passe en moyenne de 15 élèves dans l'enseignement primaire à 16 élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Toutefois, l'effet de la taille supérieure des classes n'est pas suffisant pour compenser l'augmentation du coût due aux trois autres facteurs. Le Chili et le Mexique sont les seuls pays de l'OCDE où la taille estimée des classes est supérieure dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, de sorte que le coût salarial des enseignants par élève est moins élevé à ce niveau d'enseignement que dans l'enseignement primaire (voir les tableaux C7.5a et b, disponibles en ligne).

Dans quelques pays, l'environnement d'apprentissage et l'organisation des établissements d'enseignement sont relativement similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En 2016 par exemple, la différence de coût salarial des enseignants par élève entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire était inférieure à 150 USD au Canada, aux États-Unis, en Hongrie et en Islande. C'est en Slovénie que la différence de coût était la plus importante entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire : plus de 3 700 USD (voir le tableau C7.1).

Variation du coût salarial des enseignants par élève, après contrôle de la richesse nationale

Comme le niveau du coût salarial des enseignants par élève est en corrélation positive avec le PIB par habitant des pays, il est important de tenir compte également de la richesse relative des pays dans les comparaisons internationales. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève représente 6.9 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 8.7 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 8.6 % dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau C7.1).

Le classement de quelques pays change une fois que le PIB par habitant est pris en considération. En Pologne par exemple, le coût salarial des enseignants par élève, 2 183 USD, est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Toutefois, ce montant représente 8.0 % du PIB par habitant du pays, soit un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (6.9 %). L'inverse s'observe au Luxembourg. Comme le salaire des enseignants est élevé, le Luxembourg est de loin le pays où le coût salarial des enseignants par élève est le plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : 11 560 USD, soit plus du triple de la moyenne de l'OCDE (3 604 USD). Ce coût représente toutefois 11.2 % du PIB par habitant du pays, le dixième le plus élevé seulement des pays de l'OCDE.

Contribution de chaque facteur au niveau du coût salarial des enseignants par élève

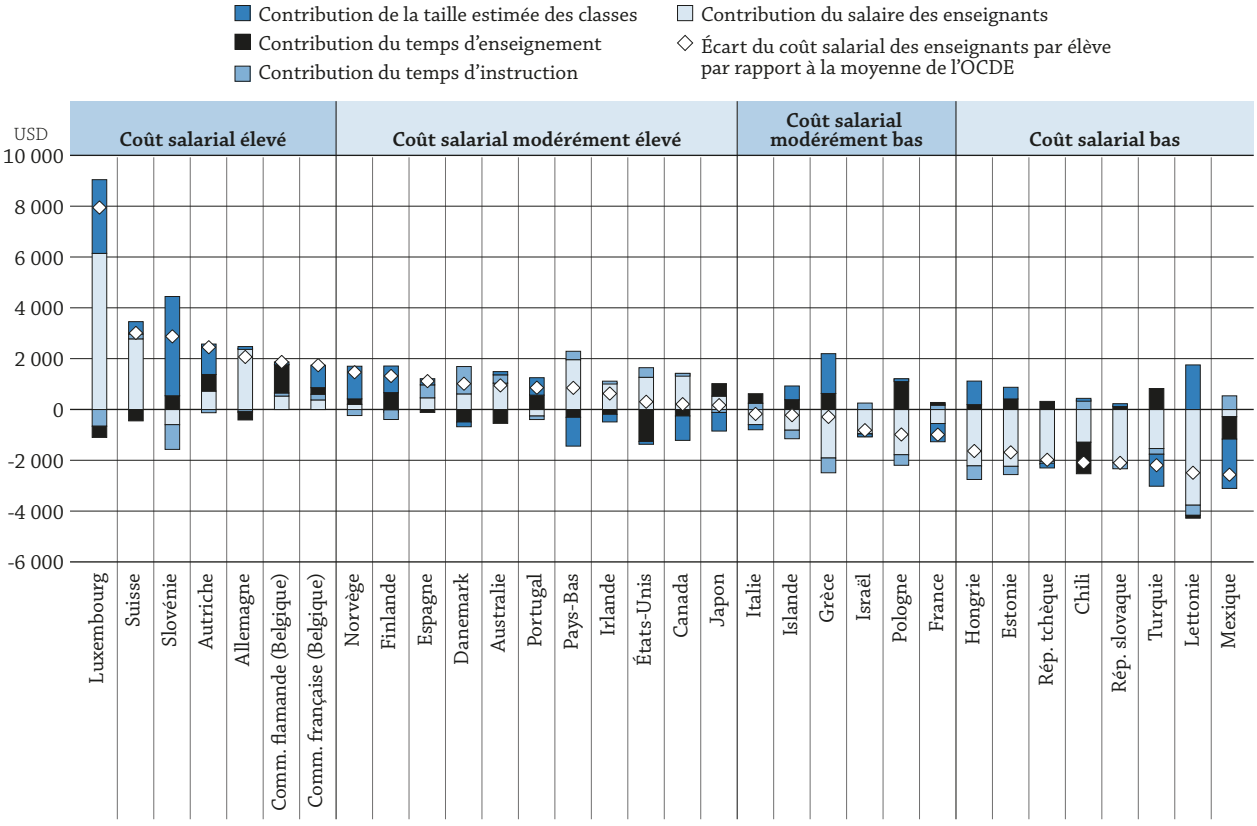
Le niveau du coût salarial des enseignants par élève est déterminé par quatre facteurs : le salaire des enseignants, le temps d'instruction, le temps d'enseignement et la taille estimée des classes. L'impact du premier facteur, le salaire des enseignants, est direct : des salaires plus élevés entraînent des coûts salariaux plus élevés. Les autres facteurs affectent 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 à l'écart de coût par rapport à la moyenne. En d'autres termes, il est 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 (voir l'encadré C7.2).

Le graphique C7.2 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 à l'écart entre le coût salarial des pays et la moyenne de l'OCDE dépend de la différence entre l'effet de ce facteur dans les pays et son effet moyen dans l'OCDE. La somme des contributions des quatre facteurs dans chacun des pays égale la différence entre leur coût salarial et la moyenne de l'OCDE. Au Danemark par exemple, le coût salarial dans le premier cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 4 622 USD, soit 1 018 USD de plus que la moyenne de l'OCDE. Cette différence est le résultat de l'effet conjugué des quatre facteurs : le salaire supérieur à la moyenne augmente la différence de 616 USD ; le temps d'instruction supérieur à la moyenne l'augmente de 1 078 USD ; le temps d'enseignement supérieur à la moyenne la réduit de 489 USD ; et la taille estimée des classes supérieure à la moyenne la réduit de 188 USD.

Graphique C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2016)

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 Slovénie, le coût salarial des enseignants par élève est supérieur de 2 882 USD à la moyenne de l'OCDE. Dans ce pays, le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne de l'OCDE (- 595 USD), tout comme le temps d'instruction pour les élèves (- 975 USD), facteurs qui contribuent tous deux à la diminution du coût salarial des enseignants par élève. Toutefois, cet aspect est largement compensé par une taille estimée des classes et un temps d'enseignement pour les enseignants inférieurs à la moyenne de l'OCDE (respectivement + 3 909 USD et + 543 USD).

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 (2018), tableau C7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804983

C7

Différences d'orientations politiques entre des pays où le niveau de dépenses est similaire

Des niveaux plus élevés de dépenses au titre de l'éducation ne vont pas nécessairement de pair avec une meilleure performance des systèmes d'éducation (OCDE, 2016[1]). Des changements structurels ne garantissent pas l'amélioration du rendement de l'apprentissage, et les pays consacrant un budget similaire à l'éducation n'ont pas nécessairement opté pour les mêmes orientations politiques et les mêmes pratiques dans le système d'éducation. Les pays et économies de l'OCDE repris dans le graphique C7.2 peuvent être répartis entre quatre groupes de pays où le coût salarial des enseignants par élève est similaire pour illustrer les différentes orientations politiques qui peuvent s'envisager et que d'autres pays du même groupe ont adoptées.

Groupe 1 : coût salarial des enseignants par élève élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Ce groupe, où le coût salarial des enseignants par élève est le plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, est constitué de l'Allemagne, de l'Autriche, des Communautés flamande et française de Belgique, du Luxembourg, de la Slovénie et de la Suisse. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 5 351 USD et 6 621 USD dans ce groupe. Le Luxembourg n'est pas pris en considération dans cette fourchette à cause de son salaire hors normes (11 560 USD).

Bien que tous ces pays (sauf la Slovénie) affichent un PIB par habitant supérieur à la moyenne, ils ne comptent pas parmi les cinq pays les plus riches de l'OCDE. De plus, les dépenses totales d'éducation par élève sont des plus élevées en Autriche, en Communautés flamande et française de Belgique, au Luxembourg et en Suisse, mais légèrement inférieures à la moyenne de l'OCDE en Allemagne et en Slovénie. Ce constat corrobore le fait que le coût salarial des enseignants est lié au PIB par habitant et aux dépenses totales d'éducation, mais que la relation varie. Certains pays affectent à ce type de dépenses une part nettement plus importante de leur budget que d'autres.

Par comparaison avec les pays des autres groupes, il semble que ces pays qui dépensent beaucoup n'aient pas d'arbitrages importants à faire parmi les quatre facteurs analysés dans cet indicateur. Ainsi, tous les pays de ce groupe, sauf la Slovénie, peuvent se permettre de verser des salaires supérieurs à la moyenne aux enseignants et de constituer des classes moins denses que la moyenne. Toutefois, l'ampleur de la différence entre ces facteurs et les moyennes respectives de l'OCDE varie sensiblement entre ces pays.

Groupe 2 : coût salarial des enseignants par élève modérément élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

C'est le groupe le plus important. Il est constitué de 11 pays où le coût salarial est supérieur à la moyenne : l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas et le Portugal. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 3 778 USD et 5 075 USD dans ce groupe. Ce groupe est extrêmement hétérogène en termes de PIB par habitant, de dépenses d'éducation et même de systèmes d'éducation, ce qui montre bien le nombre élevé d'orientations différentes parmi lesquelles les pays qui affichent un niveau similaire de dépenses peuvent choisir.

L'un des principaux arbitrages que les pays ont à faire concerne le salaire des enseignants et la taille des classes. À l'exception de l'Australie et du Portugal, les pays de ce groupe versent aux enseignants un salaire supérieur à la moyenne, que compense partiellement une taille estimée des classes qui est plus élevée. Les deux pays qui font figure d'exception, l'Australie et le Portugal, se distinguent par une taille estimée des classes qui est inférieure à la moyenne, mais par un salaire qui est relativement élevé en Australie et relativement peu élevé au Portugal. Si la taille estimée des classes augmentait de cinq élèves au Portugal, le salaire y serait équivalent au salaire de l'Australie, sans augmentation des dépenses.

Un autre arbitrage qui s'observe dans certains pays concerne le temps d'instruction des élèves et le temps d'enseignement des enseignants. Aux Pays-Bas par exemple, le temps d'instruction représente 77 heures de plus par an que la moyenne de l'OCDE, mais cette différence est presque totalement compensée par le fait que le temps d'enseignement représente 53 heures de plus que la moyenne. Accroître le nombre d'heures de cours que donnent les enseignants permet non seulement de limiter le nombre d'enseignants à engager, mais aussi de compenser le niveau plus élevé de salaire. C'est le cas aux États-Unis, où les 270 heures de cours de plus que les enseignants donnent par rapport à la moyenne de l'OCDE contribue à compenser les 17 510 USD de plus qu'ils perçoivent (le salaire statutaire des enseignants s'établit à 61 907 USD aux États-Unis, contre 44 397 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE).

Groupe 3 : coût salarial des enseignants par élève modérément faible dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Ce groupe est constitué de six pays où le coût salarial des enseignants par élève est inférieur à la moyenne : la France, la Grèce, l'Islande, Israël, l'Italie et la Pologne. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 2 615 USD à 3 432 USD dans ce groupe. Comme le groupe 2, ce groupe est très hétérogène malgré un coût salarial des enseignants par élève similaire. La Grèce et la Pologne accusent des dépenses par élève et un PIB par habitant parmi les moins élevés, alors que les autres pays sont proches de la moyenne de l'OCDE.

Ce groupe se caractérise par le fait que le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne, mais que l'écart est en partie compensé par un temps d'enseignement inférieur. La situation varie toutefois fortement entre les pays de ce groupe. En France et en Pologne, le coût salarial des enseignants par élève est similaire, mais le salaire est 47 % plus élevé en France qu'en Pologne, ce qui est compensé par le fait que l'on compte environ cinq élèves de plus par classe. En Pologne, le facteur qui pousse le plus le coût salarial à la hausse est le temps d'enseignement : le nombre d'heures de cours que donnent les enseignants est le moins élevé de tous les pays et économies de l'OCDE (481 heures par an, contre 684 heures en France et 697 heures en moyenne dans les pays de l'OCDE).

Groupe 4 : coût salarial des enseignants par élève peu élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Ce groupe est constitué des huit pays où le coût salarial des enseignants par élève est le moins élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : le Chili, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, le Mexique, la République slovaque, la République tchèque et la Turquie. Le coût salarial des enseignants par élève varie entre 1 039 USD et 1 971 USD dans ce groupe. Ces pays accusent tous des dépenses unitaires et un PIB par habitant inférieurs à la moyenne, mais leurs choix politiques sont très différents.

Dans la comparaison globale des pays, la Lettonie et la République slovaque sont similaires dans la mesure où leur coût salarial est peu élevé à cause d'un salaire et d'une taille estimée des classes inférieurs à la moyenne. Toutefois, les deux pays ont fait des choix politiques différents : la taille estimée des classes relativement plus élevée permet à la République slovaque de verser aux enseignants un salaire qui représente plus du double de celui qui leur est versé en Lettonie, où le salaire des enseignants est le moins élevé et où la taille estimée des classes est la deuxième moins élevée de tous les pays de l'OCDE. Par ailleurs, le coût salarial des enseignants par élève est du même ordre au Chili et en République slovaque, mais comme le Chili affiche un temps d'enseignement qui représente presque le double de celui de la République slovaque, il peut proposer davantage d'heures d'instruction et verser un salaire plus élevé aux enseignants.

Principaux facteurs influant sur le niveau du coût salarial : le salaire des enseignants et la taille estimée des classes

À chaque niveau d'enseignement, c'est généralement le salaire des enseignants qui influe le plus sur la mesure dans laquelle le coût salarial des enseignants s'écarte de la moyenne de l'OCDE. Le deuxième facteur le plus déterminant est la taille estimée des classes. Les arbitrages entre ces deux facteurs, qui sont souvent l'objet des réformes de la politique de l'éducation, reflètent les choix que les pays doivent faire entre l'augmentation du salaire des enseignants et le recrutement d'enseignants supplémentaires.

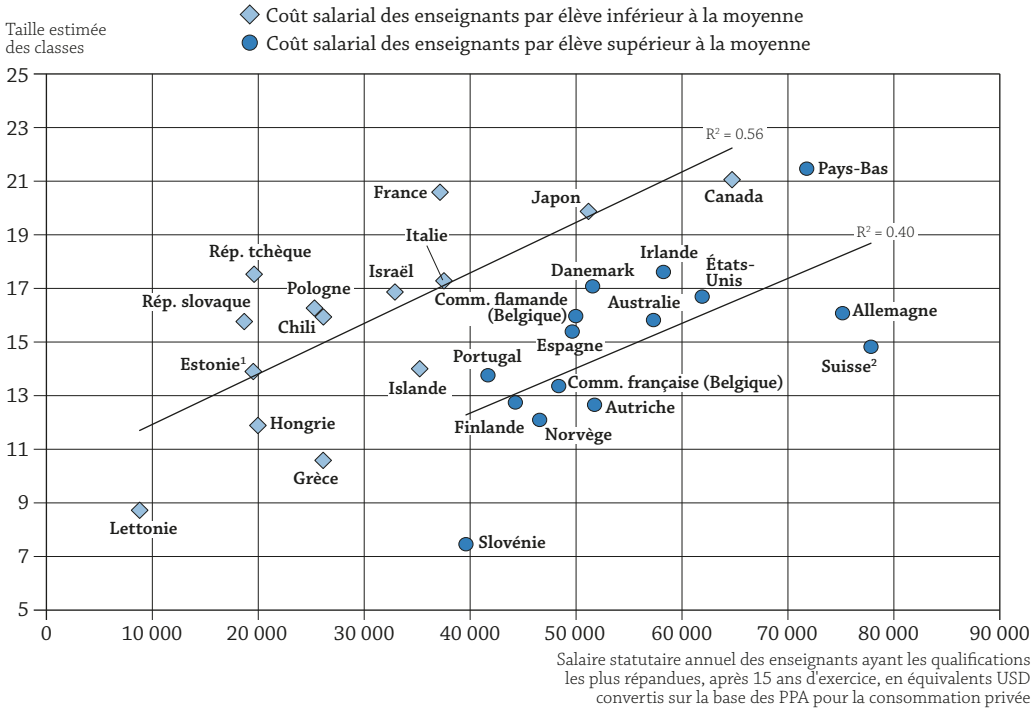
Le graphique C7.3 distingue, sur la base du salaire des enseignants et de la taille estimée des classes, les pays où le coût salarial des enseignants par élève est supérieur à la moyenne de ceux où il est inférieur à la moyenne. Il est important de contrôler le niveau global de dépenses, car par comparaison avec les pays peu dépensiers, les pays très dépensiers peuvent s'en permettre davantage (un salaire plus élevé et une taille des classes moins élevée, par exemple), ce qui peut donner la fausse impression qu'ils n'ont aucun arbitrage à faire lors de leurs décisions d'affectation budgétaire. Le graphique montre que dans chaque groupe de pays, la relation entre la taille estimée des classes et le salaire des enseignants est positive, ce qui signifie que les pays où le salaire est plus élevé tendent aussi à être ceux où les classes sont plus denses.

Les classes moins peuplées sont souvent considérées comme bénéfiques, mais les éléments à l'appui de leur impact sur l'apprentissage des élèves sont mitigés. Les résultats de la dernière édition du Programme international de l'OCDE sur le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent que dans les pays de l'OCDE, les élèves sont dans l'ensemble plus performants en sciences s'ils sont nombreux en classe. Selon une autre étude, les classes moins denses peuvent être bénéfiques dans certains cas, par exemple pour les élèves issus de milieux défavorisés qui peuvent avoir besoin qu'on leur accorde une attention plus individualisée (Dynarski, Hyman et Schanzenbach, 2013[2]). Comme réduire la taille des classes est une mesure onéreuse (voir l'encadré C7.2), il est important de comparer ses vertus à celles d'autres interventions possibles (OCDE, 2016[1]).

Comme le montre le graphique C7.3, l'une de ces autres mesures consiste à accroître le salaire des enseignants. Selon l'enquête PISA, la qualité de l'enseignement joue un grand rôle dans l'amélioration des résultats des élèves (OCDE, 2016[1]) ; proposer des salaires plus élevés est l'un des moyens qui aident les systèmes d'éducation à encourager les meilleurs éléments à embrasser la profession d'enseignant. Toutefois, attirer les meilleurs éléments et faire en sorte que les enseignants efficaces n'abandonnent pas la profession n'est pas qu'une question de salaire élevé. Il faut aussi veiller entre autres à la qualité de la formation avant et après l'entrée en fonction et de la relation entre les enseignants et la société.

Graphique C7.3. Relation entre le salaire des enseignants et la taille estimée des classes, ventilée par niveau du coût salarial des enseignants par élève (2016)

Premier cycle de l'enseignement secondaire, établissements publics uniquement



Remarque : Le Luxembourg, le Mexique et la Turquie ont été exclus du graphique et de la moyenne car ils présentent des données aberrantes, soit pour le salaire des enseignants, soit pour la taille estimée des classes.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2018), tableau C7.5b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en)..

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805002

Encadré C7.1. Relation entre le coût salarial par élève et les dépenses par élève

Les dépenses par élève reflètent les facteurs structurels et institutionnels – l'organisation des établissements et de l'enseignement. Les dépenses de fonctionnement des établissements sont réparties entre la rémunération du personnel et les autres dépenses (l'entretien des bâtiments, la cantine, la location d'immeubles ou d'autres infrastructures, etc.). La rémunération des enseignants est généralement le poste le plus important des dépenses de fonctionnement et, par voie de conséquence, des dépenses d'éducation (voir l'indicateur C6). Le niveau de rémunération des enseignants divisé par le nombre d'élèves – le coût salarial des enseignants par élève – constitue donc la part principale des dépenses unitaires.

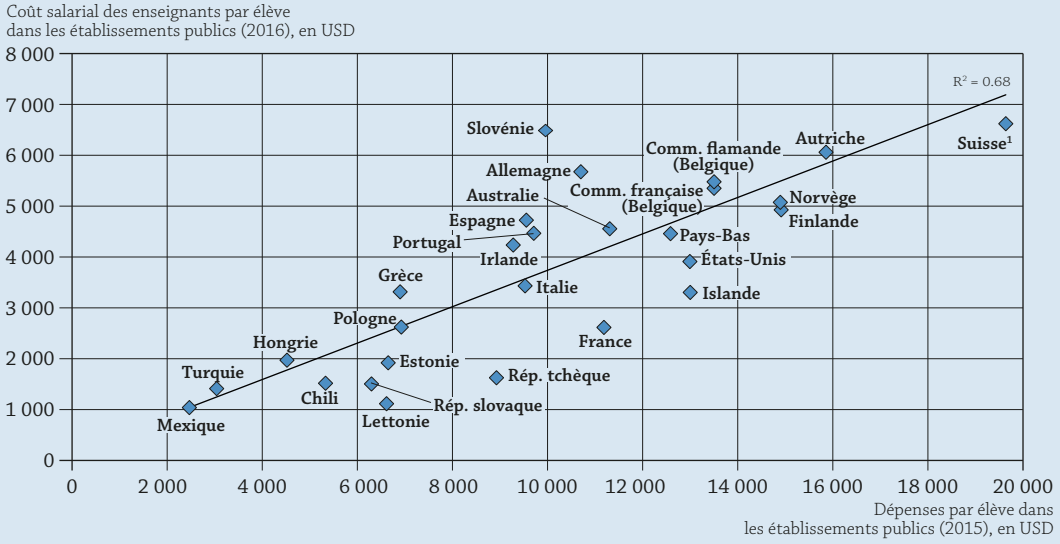
...

Le graphique C7.a rapporte le coût salarial des enseignants par élève aux dépenses par élève dans les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il montre qu'en toute logique, il existe une forte relation positive entre les deux variables. Toutefois, le coût salarial des enseignants varie parfois sensiblement, même entre des pays où le niveau de dépenses par élève est similaire. En Grèce et en Lettonie par exemple, les dépenses représentent environ 7 000 USD par élève, mais le coût salarial par élève est trois fois plus élevé en Grèce qu'en Lettonie.

Ces différences illustrent le fait que les pays doivent non seulement décider de l'affectation idéale des ressources entre les quatre facteurs (le temps d'instruction, le temps d'enseignement, le salaire des enseignants et la taille estimée des classes), mais également de la part du budget total de l'éducation qu'ils affecteront au coût salarial des enseignants. Ces décisions passent par des arbitrages concernant d'autres dépenses potentielles qui ne sont pas analysées dans cet indicateur, par exemple les avantages non pécuniaires à accorder aux enseignants, le salaire du personnel non enseignant et l'amélioration des infrastructures.

Graphique C7.a. Relation entre le coût salarial des enseignants par élève et les dépenses par élève dans les établissements publics d'enseignement du premier cycle du secondaire (2015, 2016)

Établissements publics uniquement ; en USD : coût salarial et dépenses convertis respectivement sur la base des PPA pour la consommation privée et des PPA pour le PIB



Remarque : Le Luxembourg, qui présente des données aberrantes, a été exclu du graphique pour une meilleure lisibilité. Les dépenses par élève et le coût salarial des enseignants par élève s'y établissent respectivement à 22 927 USD et 11 560 USD.
1. Dépenses publiques uniquement.
Source : OCDE (2018), tableau C7.1 et Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.OCDE.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805021

Encadré C7.2. Quels arbitrages envisager pour réduire la taille des classes d'un élève ?

Cet indicateur évalue l'impact de quatre facteurs (le salaire des enseignants, le temps d'instruction, le temps d'enseignement et la taille estimée des classes) sur le coût salarial des enseignants par élève et sur les arbitrages concernant ces facteurs. Cette analyse peut être utilisée pour répondre à la question de savoir quels arbitrages envisager concernant les autres facteurs pour compenser la réduction de la taille des classes dans l'hypothèse où l'effectif d'élèves et le coût salarial restent constants. Ou, plus précisément, de combien réduire le salaire ou le temps d'instruction ou de combien augmenter le temps d'enseignement pour que le coût salarial reste constant.

...

Le tableau C7.a présente les résultats de cette simulation. La valeur de chaque facteur est calculée toutes choses étant égales par ailleurs. En Australie par exemple, pour réduire la taille estimée des classes d'un élève sans modifier le coût salarial par élève, le salaire des enseignants devrait diminuer de 3 600 USD, le temps annuel d'instruction devrait diminuer de 63 heures ou le temps annuel d'enseignement devrait augmenter de 54 heures. L'une de ces mesures compenserait le coût supplémentaire qu'entraînerait la réduction de la taille des classes, sans que le coût salarial des enseignants par élève ne change.

Tableau C7.a. Maintien du coût salarial à un niveau constant : quels arbitrages envisager pour réduire la taille des classes d'un élève ? (2016)

Premier cycle de l'enseignement secondaire, établissements publics uniquement

	Salaire des enseignants (en équivalents USD par année)	Temps d'instruction (en nombre d'heures par année)	Temps d'enseignement (en nombre d'heures par année)
	(1)	(2)	(3)
Australie	-3 600	-63	54
Autriche	-4 100	-71	52
Canada	-3 100	-44	37
Chili	-1 600	-67	78
République tchèque	-1 100	-51	37
Danemark	-3 000	-70	49
Estonie[1]	-1 400	-59	47
Finlande	-3 500	-66	51
Comm. flamande (Belgique)	-3 100	-59	36
France	-1 800	-48	35
Comm. française (Belgique)	-3 600	-73	53
Allemagne	-4 700	-57	50
Grèce	-2 500	-74	61
Hongrie	-1 700	-64	60
Islande	-2 500	-60	48
Irlande	-3 300	-53	44
Israël	-2 000	-59	44
Italie	-2 200	-57	38
Japon	-2 600	-45	32
Lettonie	-1 000	-91	93
Luxembourg	-10 100	-78	75
Mexique	- 900	-28	26
Pays-Bas	-3 300	-47	37
Norvège	-3 900	-72	60
Pologne	-1 600	-50	31
Portugal	-3 000	-65	47
République slovaque	-1 200	-53	45
Slovénie	-5 300	-103	97
Espagne	-3 200	-68	50
Suisse[2]	-5 300	-65	55
Turquie	- 800	-31	19
États-Unis	-3 700	-61	62

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau C7.5b, disponible en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2018), tableau C7.5b, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805040

...

Ces résultats montrent bien que réduire la taille des classes, même d'un seul élève, est une mesure coûteuse. La taille des classes a diminué dans plusieurs pays de l'OCDE ces dernières années (OCDE, 2016), mais plus souvent sous l'effet de l'évolution démographique que par choix politique. La taille des classes tend à diminuer avec l'effectif scolarisé à cause des défis politiques, économiques et organisationnels qu'il faudrait relever pour réduire le nombre d'enseignants en même temps. À long terme toutefois, décider de ne pas réduire le corps enseignant est en soi un choix politique qui implique de garder des classes moins denses. Le tableau C7.a montre que le coût de tailles de classes plus limitées peut être compensé soit par un coût salarial plus élevé, soit par des changements dans les trois autres facteurs.

Il est important de se baser sur les valeurs actuelles de chaque facteur dans chaque pays pour évaluer les résultats du tableau C7.a. Au Chili par exemple, le temps d'enseignement est plus long que dans tout autre pays de l'OCDE ; l'augmenter pour compenser la réduction de la taille des classes ne semble ni réalisable, ni souhaitable.

Cette simulation n'est pas conçue pour chiffrer le coût réel des réformes, puisque le modèle ne comporte que quatre facteurs et ne montre qu'un arbitrage concernant un seul facteur à la fois. En fait, les arbitrages consisteront souvent à modifier plusieurs facteurs en même temps. De plus, d'importantes variations régionales, dont cet indicateur ne rend pas compte, pourraient requérir des mesures spécifiques qui ne se refléteraient pas nécessairement dans les moyennes nationales. Cette analyse est uniquement proposée pour illustrer l'importance des arbitrages dans les décisions politiques et donner des orientations concernant les arbitrages qu'il est possible d'envisager parmi les quatre facteurs étudiés dans cet indicateur.

Définitions

Par **temps d'instruction**, on entend le temps pendant lequel les établissements publics sont censés dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans leurs locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant ou après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire.

Par **temps d'enseignement des enseignants**, on entend le nombre d'heures de cours que les enseignants travaillant à temps plein donnent chaque année à un groupe ou à une classe d'élèves, heures supplémentaires comprises.

Le **salaire des enseignants** correspond au salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice, converti en USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée.

Méthodologie

Le coût salarial des enseignants par élève (CCS) est calculé comme suit :

$$CCS = Salaire\ des\ enseignants * Temps\ d'instruction\ time * \frac{1}{Temps\ d'enseignement} * \frac{1}{Taille\ estimée\ des\ classes}$$

Où la taille estimée des classes est calculée comme suit :

$$Taille\ estimée\ des\ classes = \frac{Temps\ d'instruction}{Temps\ d'enseignement} * \frac{Élèves}{Enseignants}$$

La contribution de chaque facteur au niveau du coût salarial des enseignants par élève est analysée comme suit : le coût salarial des enseignants par élève de chaque pays est comparé à la moyenne de l'OCDE, puis la contribution de chaque facteur à l'écart du coût par rapport à la moyenne de l'OCDE est calculée. Cette analyse repose sur une relation mathématique entre les différents facteurs retenus et s'effectue selon la méthode présentée dans la publication canadienne (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2003[3]). Avec cette relation mathématique, il est possible de calculer les écarts entre la valeur des quatre facteurs dans un pays et la moyenne de l'OCDE, puis d'évaluer la contribution directe et indirecte de chacun de ces facteurs à l'écart entre le coût salarial des enseignants par élève de ce pays et la moyenne de l'OCDE.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[4]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données relatives à l'année scolaire 2016 proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation et de l'enquête sur les enseignants et les programmes réalisés par l'OCDE en 2016.

C7

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Dynarski, S., J. Hyman et D. Schanzenbach (2013), « Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 32/4, pp. 692-717, http://dx.doi.org/10.1002/pam.21715. [2]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2003), « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001 », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 29, www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf. [3]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [1]

OCDE (à paraître), *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. [4]

Tableaux de l'indicateur C7

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804888

	Tableau C7.1	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2016)
	Tableau C7.2	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2016)
	Tableau C7.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)
WEB	Tableau C7.4	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le second cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) (2016)
WEB	Tableau C7.5a	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics d'enseignement primaire (2016)
WEB	Tableau C7.5b	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)
WEB	Tableau C7.5c	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève, en filière générale, dans les établissements publics du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2016)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau C7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2016)

Coût salarial annuel des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, et en pourcentage du PIB par habitant

	Coût salarial des enseignants par élève (en USD, prix constants de 2016)			Coût salarial des enseignants par élève (en pourcentage du PIB par habitant)		
	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE **Pays**						
Australie	3 808	4 555	m	8.0	9.6	m
Autriche	4 243	6 059	5 493	8.4	11.9	10.8
Canada	3 817	3 817	m	8.5	8.5	m
Chili	1 649	1 518	1 339	7.2	6.6	5.9
République tchèque	1 013	1 626	m	2.9	4.7	m
Danemark	4 405	4 622	m	9.0	9.4	m
Estonie	1 296	1 920	m	4.5	m	m
Finlande	3 080	4 927	m	7.1	11.3	m
France	1 827	2 615	2 999	4.4	6.3	7.2
Allemagne	4 461	5 676	m	9.1	11.6	m
Grèce	2 782	3 315	m	10.4	12.4	m
Hongrie	1 832	1 971	2 054	6.9	7.4	7.7
Islande	3 241	3 383	m	6.3	6.6	m
Irlande	3 602	4 235	4 235	5.0	5.9	5.9
Israël	2 020	2 793	2 589	5.4	7.4	6.9
Italie	3 060	3 432	3 202	8.0	8.9	8.3
Japon	3 073	3 778	m	7.3	8.9	m
Corée	m	m	m	m	m	m
Lettonie	758	1 115	m	3.0	4.4	m
Luxembourg	10 265	11 560	11 535	9.9	11.2	11.2
Mexique	1 115	1 039	2 709	6.0	5.5	14.5
Pays-Bas	3 424	4 459	4 459	6.8	8.8	8.8
Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
Norvège	4 516	5 075	m	8.8	9.9	m
Pologne	2 183	2 623	m	8.0	9.6	m
Portugal	3 268	4 466	4 470	10.7	14.6	14.6
République slovaque	1 089	1 504	1 304	3.6	4.9	4.3
Slovénie	2 775	6 487	m	8.5	19.8	m
Espagne	3 580	4 724	4 624	9.9	13.0	12.7
Suède	m	m	m	m	m	m
Suisse	4 407	6 621	m	6.9	10.3	m
Turquie	1 258	1 412	1 546	4.9	5.5	6.1
États-Unis	3 808	3 911	3 847	6.6	6.8	6.6
Économies						
Comm. flamande (Belgique)	4 186	5 479	6 761	9.0	11.8	14.5
Comm. française (Belgique)	3 863	5 351	6 004	8.3	11.5	12.9
Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m
Moyenne OCDE[1]	2 936	3 604	3 723	6.9	8.7	8.6

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans les tableaux C7.5a, b et c, disponibles en ligne.

1. La moyenne OCDE inclut uniquement les pays et économies disposant de données sur l'ensemble des facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804907

C7

Tableau C7.2. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2016)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

			Contribution des facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
	Coût salarial des enseignants par élève (2016)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **2 936 USD**	Effet (en USD) d'un salaire des enseignants inférieur/supérieur à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **42 193 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **805 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **775 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **15 élèves par classe**
	(1)	(2) = (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE **Pays**						
Australie	3 808	**872**	1 031	734	- 365	- 528
Autriche	4 243	**1 307**	551	- 480	- 21	1 257
Canada	3 817	**881**	1 456	454	- 100	- 930
Chili	1 649	**-1 287**	-1 084	596	- 914	114
République tchèque	1 013	**-1 923**	-1 387	- 283	447	- 700
Danemark	4 405	**1 469**	681	966	- 43	- 135
Estonie[1]	1 296	**-1 639**	-1 814	- 422	618	- 22
Finlande	3 080	**144**	- 88	- 734	394	572
France	1 827	**-1 109**	- 454	167	- 351	- 471
Allemagne	4 461	**1 525**	1 813	- 498	- 126	336
Grèce	2 782	**- 154**	-1 406	- 72	472	852
Hongrie	1 832	**-1 104**	-1 804	- 470	433	738
Islande	3 241	**305**	- 562	- 312	674	504
Irlande	3 602	**666**	1 024	421	- 550	- 229
Israël	2 020	**- 916**	- 852	443	- 224	- 283
Italie	3 060	**124**	- 612	305	36	395
Japon	3 073	**137**	582	- 164	130	- 412
Corée	m	**m**	m	m	m	m
Lettonie	758	**-2 177**	-2 652	- 569	151	891
Luxembourg	10 265	**7 329**	5 102	852	- 276	1 652
Mexique	1 115	**-1 821**	- 617	- 13	- 62	-1 129
Pays-Bas	3 424	**488**	989	497	- 589	- 409
Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
Norvège	4 516	**1 580**	365	- 276	166	1 325
Pologne	2 183	**- 753**	-1 330	- 624	829	372
Portugal	3 268	**332**	- 38	64	132	173
République slovaque	1 089	**-1 847**	-1 503	- 307	- 68	31
Slovénie	2 775	**- 161**	- 182	- 552	609	- 36
Espagne	3 580	**644**	179	- 58	- 418	941
Suède	m	**m**	m	m	m	m
Suisse[2]	4 407	**1 471**	1 759	42	- 196	- 135
Turquie	1 258	**-1 678**	-1 168	- 227	151	- 433
États-Unis	3 808	**872**	1 190	634	- 891	- 60
Économies						
Comm. flamande (Belgique)	4 186	**1 250**	596	72	122	460
Comm. française (Belgique)	3 863	**927**	461	181	267	18
Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau C7.5a, disponible en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804926

Tableau C7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève (2016)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **3 604 USD**	Contribution des facteurs sous-jacents à l'écart par rapport à la moyenne de l'OCDE			
				Effet (en USD) d'un salaire des enseignants inférieur/supérieur à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **44 397 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **923 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **697 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2016 de l'OCDE de **16 élèves par classe**
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Pays**						
	Australie	4 555	**951**	1 039	328	- 544	127
	Autriche	6 059	**2 455**	726	- 124	656	1 198
	Canada	3 817	**213**	1 421	6	- 251	- 963
	Chili	1 518	**-2 087**	-1 288	381	-1 239	60
	République tchèque	1 626	**-1 979**	-2 037	- 75	321	- 187
	Danemark	4 622	**1 018**	616	1 078	- 489	- 188
	Estonie[1]	1 920	**-1 685**	-2 236	- 325	417	459
	Finlande	4 927	**1 322**	- 12	- 380	667	1 047
	France	2 615	**- 989**	- 550	222	57	- 717
	Allemagne	5 676	**2 072**	2 410	- 71	- 338	71
	Grèce	3 315	**- 289**	-1 908	- 582	633	1 568
	Hongrie	1 971	**-1 633**	-2 216	- 537	193	927
	Islande	3 383	**- 221**	- 813	- 337	389	540
	Irlande	4 235	**630**	1 065	52	- 187	- 301
	Israël	2 793	**- 812**	- 955	255	- 7	- 105
	Italie	3 432	**- 172**	- 593	248	375	- 202
	Japon	3 778	**174**	527	- 115	493	- 732
	Corée	m	**m**	m	m	m	m
	Lettonie	1 115	**-2 489**	-3 766	- 399	- 82	1 757
	Luxembourg	11 560	**7 956**	6 150	- 656	- 440	2 903
	Mexique	1 039	**-2 566**	- 281	540	- 882	-1 943
	Pays-Bas	4 459	**854**	1 964	330	- 305	-1 135
	Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	5 075	**1 470**	206	- 236	213	1 287
	Pologne	2 623	**- 982**	-1 778	- 417	1 203	11
	Portugal	4 466	**861**	- 255	- 139	568	687
	République slovaque	1 504	**-2 100**	-2 082	- 249	143	89
	Slovénie	6 487	**2 882**	- 595	- 975	543	3 909
	Espagne	4 724	**1 120**	462	510	- 95	243
	Suède	m	**m**	m	m	m	m
	Suisse[2]	6 621	**3 016**	2 784	190	- 446	488
	Turquie	1 412	**-2 192**	-1 535	- 225	828	-1 260
	États-Unis	3 911	**306**	1 270	379	-1 255	- 87
	Économies						
	Comm. flamande (Belgique)	5 479	**1 874**	531	122	1 124	98
	Comm. française (Belgique)	5 351	**1 746**	379	224	260	884
	Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m

Remarque : Le salaire des enseignants utilisé dans le calcul de cet indicateur correspond au salaire statutaire annuel, dans les établissements publics, des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, après 15 ans d'exercice (indicateur D3). Le temps d'instruction correspond au nombre annuel moyen d'heures d'instruction obligatoire (indicateur D1), et le temps d'enseignement, au nombre statutaire net d'heures d'enseignement durant l'année scolaire (indicateur D4). L'année de référence de ces facteurs peut différer d'une année dans certains pays. Consulter les notes relatives à chaque facteur dans le tableau C7.5b, disponible en ligne.

1. Salaire statutaire des enseignants en début de carrière, et non après 15 ans d'exercice.

2. Salaire statutaire des enseignants après 10, et non 15 ans d'exercice.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933804945

Chapitre

D

Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire



Indicateur D1 Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805059

Indicateur D2 Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805230

Indicateur D3 Quel est le niveau de salaire des enseignants et des chefs d'établissement ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805363

Indicateur D4 Quel est le temps de travail des enseignants ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805553

Indicateur D5 Qui sont les enseignants ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805724

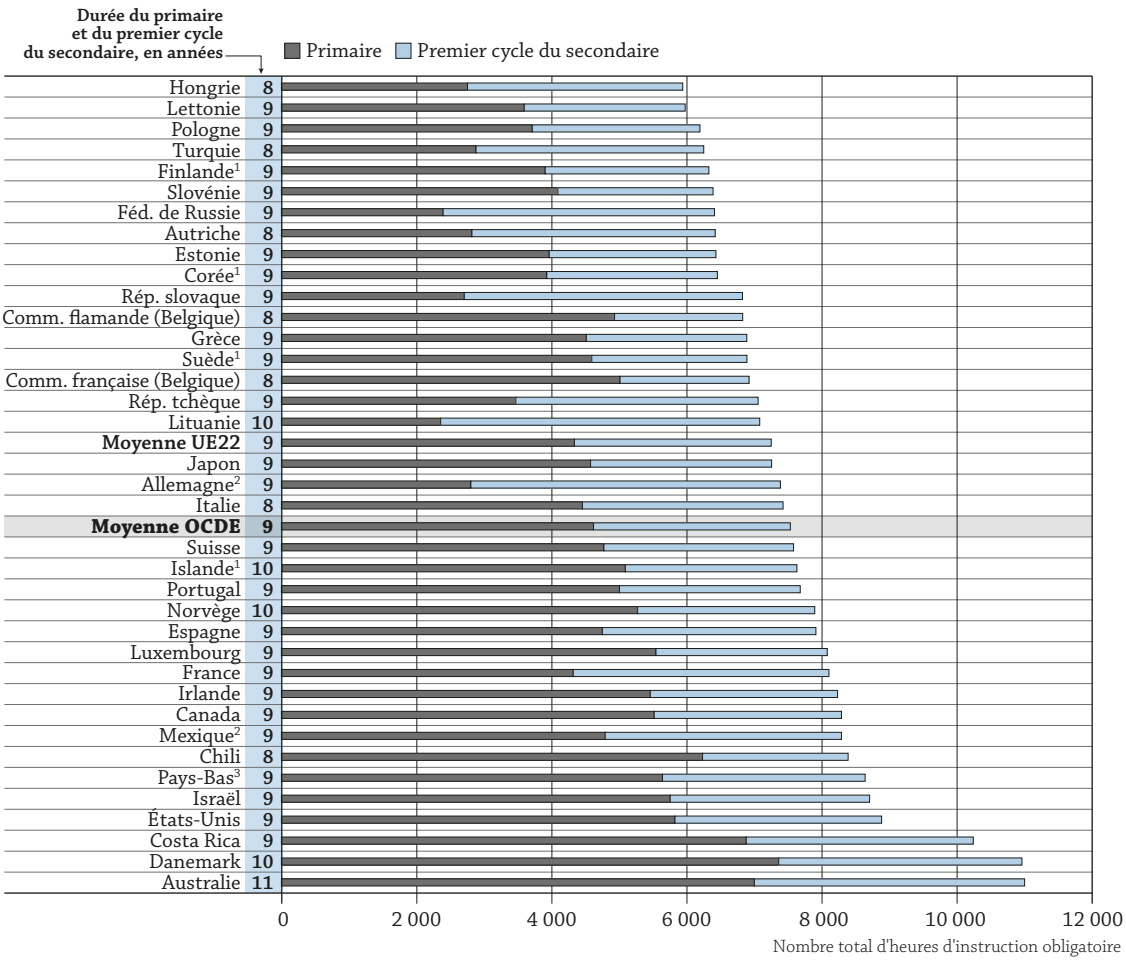
Indicateur D6 Qui prend les décisions clés dans les systèmes d'éducation ?
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805857

COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

- Dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 7 533 heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce nombre varie entre 5 940 heures en Hongrie à près du double en Australie (11 000 heures) et au Danemark (10 960 heures).
- Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire est, en moyenne et par an, de 799 heures dans l'enseignement primaire, et les élèves suivent, en moyenne, 114 heures d'instruction obligatoire de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire (913 heures).
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de disciplines artistiques représentent 51 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire ; les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) et de mathématiques représentent 40 % du temps d'instruction obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire en filière générale (2018)

Primaire et premier cycle du secondaire, établissements publics



1. 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 étant flexible entre les différentes années d'études.

2. L'année de référence n'est pas 2018. Consulter le tableau D1.1 pour de plus amples informations.

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 croissant du nombre total d'heures d'instruction obligatoire.

Source : OCDE (2018), tableau D1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805154

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 et/ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves en fonction de leur âge. La quasi-totalité des pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimal d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves. 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 éducatives 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 lors de l'affectation du budget de l'éducation (voir l'indicateur C7, qui décrit les facteurs influant sur le coût salarial des enseignants par élève). De surcroît, 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 d'école, 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

- Dans l'enseignement primaire, le pourcentage du programme obligatoire qui est consacré à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature va de 19 % en Pologne à 38 % en France ; dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il va de 9 % en Irlande (pourcentage du programme de cours en anglais, l'une des deux langues nationales) à 25 % en Grèce (ou plus en Italie, si on inclut la part du programme obligatoire consacrée aux sciences sociales).
- Dans l'enseignement primaire, le pourcentage du programme obligatoire qui est consacré aux mathématiques va de 12 % au Danemark à 27 % au Mexique ; dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il va de 11 % en Corée et en Hongrie, à 16 % au Chili, en Fédération de Russie et en Lettonie (et jusqu'à 20 % en Italie si on inclut la part du programme obligatoire consacrée aux sciences naturelles).
- À l'exception de quelques pays où le programme obligatoire est principalement consacré à des matières à option, la part du temps d'instruction obligatoire qui est consacrée à des matières obligatoires modulables représente, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 1 % dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, en moyenne 5 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières obligatoires modulables choisies par les établissements, contre 7 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans un tiers des pays dont les données sont disponibles, la répartition du temps d'instruction entre les années d'études est flexible, 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'études.

D1

Analyse

Scolarité obligatoire en filière générale

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 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 porte sur la scolarité obligatoire dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, dans certains pays tels que les Pays-Bas, l'enseignement préprimaire est également obligatoire ; par conséquent, l'âge du début de la scolarisation obligatoire est inférieur à l'âge où débute l'enseignement primaire (voir l'annexe 3 pour plus de détails sur la durée de la scolarité obligatoire). En outre, dans environ trois pays et économies sur cinq parmi ceux dont les données sont disponibles, une année au moins du deuxième cycle de l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire à temps plein (voir le tableau D1.1).

Dans environ trois des quatre pays et économies dont les données sont disponibles, les élèves entrent dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans. Dans la plupart des autres pays, ils ne commencent pas avant l'âge de 7 ans. C'est le cas en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et en Suède. L'enseignement primaire ne débute à l'âge de 5 ans qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande.

La durée de l'enseignement primaire varie aussi considérablement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'enseignement primaire dure 6 ans, mais sa durée va de 4 ans en Allemagne, en Autriche, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Lituanie, en République slovaque et en Turquie, à 7 ans, en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande et en Norvège. En moyenne, le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 3 ans, mais sa durée va de 2 ans au Chili et dans les Communautés flamande et française de la Belgique, à 5 ans en Allemagne, en Fédération de Russie et en République slovaque, et jusqu'à 6 ans en Lituanie (voir le tableau D1.2).

Les pays se distinguent aussi par la façon dont ils répartissent le temps d'instruction durant l'année. Le nombre de jours d'instruction, tout comme la façon dont ces jours sont répartis durant l'année académique, peut varier sensiblement entre les pays, car ces derniers n'organisent pas les vacances scolaires de la même manière (voir l'encadré D1.1). Les jours d'instruction varient également, car les pays organisent les récréations et les pauses différemment (voir l'encadré D1.2).

Encadré D1.1. Programmation des congés durant l'année scolaire dans l'enseignement primaire (2018)

La longueur de l'année scolaire varie fortement entre les pays de l'OCDE, ce qui implique que le nombre de semaines pendant lequel les élèves n'ont pas classe varie fortement aussi entre les pays. La fréquence et la longueur des congés varient entre les pays, car la façon dont ils organisent l'année scolaire diffère.

Les congés scolaires sont généralement programmés à l'échelle nationale, mais ils varient parfois entre les entités infranationales, en particulier dans les pays fédéraux. Les congés sont d'ordinaire similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire ; ce n'est toutefois pas le cas en Irlande, en Israël et en Lituanie, où le nombre de semaines de classe varie de une à quatre semaines entre les deux niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.1). La répartition des congés durant l'année scolaire peut varier aussi entre les régions. Des dates différentes de congé sont par exemple fixées dans trois zones en France; une souplesse similaire s'observe dans la programmation de tout ou partie des congés dans des pays fédéraux ainsi qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Autriche, en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir l'organisation de l'année scolaire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire à l'annexe 3).

Dans tous les pays, la période la plus longue de congé est celle programmée entre deux années scolaires successives. Dans l'enseignement primaire, cette période ne dure que 5 semaines au Mexique et dans certaines entités infranationales d'Australie et de Suisse, mais peut aller jusqu'à 12 semaines, voire davantage, en Estonie, en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie (entre 12 et 14 semaines), en Lettonie, en Lituanie et en Turquie. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, cette période de congé entre deux années scolaires représente au moins la moitié des congés scolaires (voir le graphique D1.a).

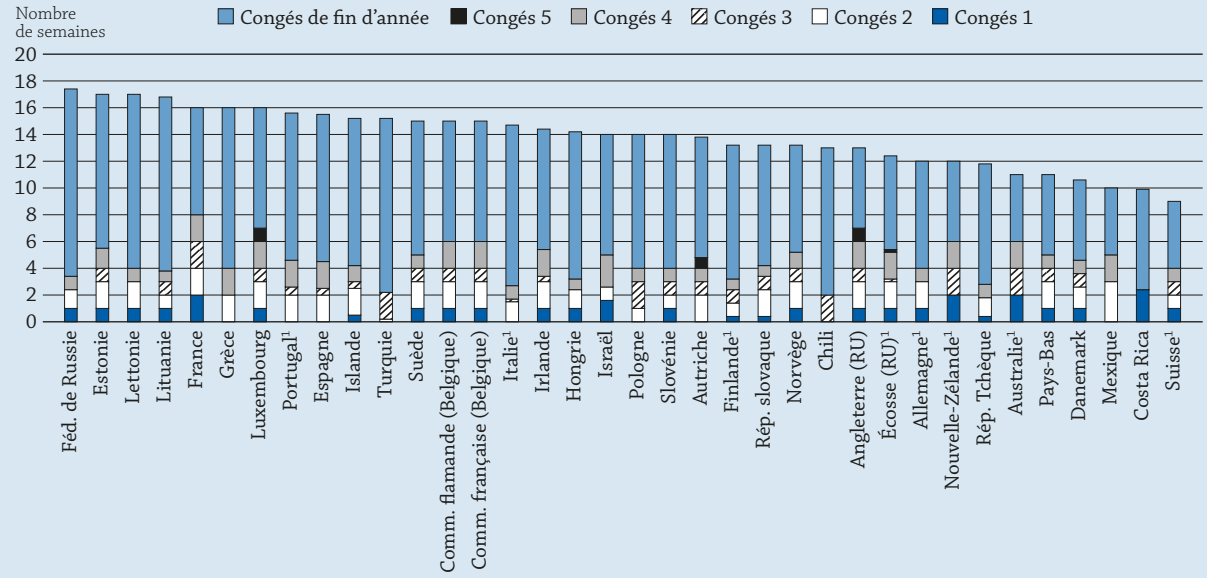
...

Outre cette longue période de congé, trois ou quatre périodes plus courtes sont généralement programmées durant l'année scolaire. Une cinquième période de congé est prévue durant le troisième trimestre de l'année scolaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, en Écosse (Royaume-Uni) et au Luxembourg ainsi que dans certains *Länder* allemands.

La longueur et les dates des périodes de congé qui parsèment l'année scolaire varient selon les pays, l'interruption des cours la plus courante est celle programmée à la fin de l'année civile qui correspond soit à deux semaines de congé (dans l'hémisphère Nord), soit à la fin de l'année scolaire (dans l'hémisphère Sud). Ces différences dans la programmation des congés expliquent la souplesse de l'année scolaire (par exemple, les congés à Pâques).

Dans la plupart des pays, la longueur des différentes périodes de congé varie pendant l'année scolaire, de quelques jours à deux semaines. La Fédération de Russie, la Lituanie et la Slovénie font figure d'exception, avec des congés d'une semaine (de trois à quatre périodes de congé par année scolaire), tout comme l'Australie, la France, la Grèce et la Nouvelle-Zélande, avec des congés de deux semaines (de deux périodes de congé en Grèce à quatre périodes de congé en France). Les congés d'une semaine alternent avec ceux de deux semaines durant l'année scolaire en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), en Belgique, au Luxembourg et en Pologne.

Graphique D1.a. Congés scolaires dans l'enseignement primaire (2018)



Remarque : Les congés n'incluent ni les jours fériés ni les jours de fête religieuse, sauf si ces jours sont inclus dans des périodes de congé plus longues.

1. Durée minimale des périodes de congé, certaines périodes pouvant être plus longues selon les régions au sein du pays.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre de semaines de congé durant l'année scolaire.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805211

Encadré D1.2. Récréations et pauses durant la journée de classe

Pour apprendre en classe, les élèves doivent être attentifs et concentrés pendant de longues périodes. Sur la base du temps annuel d'instruction et du nombre de jours d'instruction par an, les élèves ont, dans l'enseignement primaire, moins de quatre heures d'instruction obligatoire par jour de cours dans environ deux cinquièmes des pays, mais au moins cinq heures par jour dans quelques pays (en Australie, au Canada, au Chili, en Communauté flamande de Belgique, au Costa Rica, au Danemark, aux États-Unis, en Irlande et au Luxembourg).

...

C'est également le cas en France mais la semaine de classe est organisée sur 4.5 jours plutôt que 5 afin que le temps d'enseignement soit inférieur à 5 heures par jour. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction obligatoire par jour est généralement plus élevé ; les élèves ont au moins quatre heures de cours obligatoires par jour dans tous les pays. Dans trois quarts des pays, ils ont entre quatre et moins de six heures de cours par jour, et au Chili, au Danemark et en Espagne, ils en ont six ou plus par jour (voir les tableaux D1.1 et D1.2).

Selon des études, le fait de laisser les élèves se livrer à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la salle de classe durant la journée peut améliorer leur performance en classe. Dans l'enseignement primaire, les cours sont entrecoupés de pauses pour permettre aux élèves de jouer, de se délasser et d'entrer librement en interaction avec leurs pairs, ce qui contribue au développement de leurs compétences cognitives, affectives et sociales. Des études suggèrent que les élèves peuvent ensuite utiliser ces compétences en classe, améliorant ainsi leur apprentissage (Pellegrini et Bohn, 2005[1]; Pellegrini et al., 2002[2]). Dans les pays de l'OCDE, on considère de plus en plus que les récréations et les pauses constituent une composante importante de la journée de classe.

La façon dont les pauses sont organisées au cours de la journée dans les pays de l'OCDE dépend du mode de gouvernance des systèmes d'éducation et du degré d'autonomie dont jouissent les établissements (voir l'encadré D1.1 dans [OCDE, 2015[3]]). Dans la plupart des pays, la journée de classe est divisée en cours d'une durée de 45 à 50 minutes, de brèves pauses étant ménagées entre les cours pour constituer des blocs de 60 minutes. Dans les pays de l'OCDE, des pauses de 10 à 15 minutes suffisent généralement pour permettre aux élèves de changer de classe et de se rendre aux toilettes. Ces courtes pauses se différencient, en termes de durée et d'objet, des pauses plus longues qui sont prévues dans la majorité des pays. Les pauses plus longues sont celles durant lesquelles les élèves prennent leur petit-déjeuner ou leur déjeuner, et sont généralement surveillées par un ou plusieurs enseignants.

Dans l'enseignement primaire, les longues pauses sont courantes et sont même obligatoires dans certains cas. En Espagne, par exemple, les pauses sont considérées comme faisant partie du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire. À ce niveau d'enseignement, les élèves espagnols ont durant la matinée une pause d'une demi-heure qui s'inscrit dans les cinq heures d'instruction prévues par jour. Dans plusieurs pays, la pause-déjeuner fait partie du processus d'apprentissage, car les élèves y apprennent l'hygiène et sont amenés à prendre des habitudes alimentaires saines et/ou à recycler les déchets.

Dans plusieurs pays, de longues pauses sont prévues à tous les niveaux d'enseignement. En Australie, une courte pause a lieu durant la matinée et une pause plus longue est prévue à l'heure du déjeuner à tous les niveaux d'enseignement. Au Canada, une pause-déjeuner est prévue à la mi-journée de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces deux pays, les longues pauses peuvent durer entre 40 et 60 minutes environ. Certains pays prévoient des pauses-déjeuner encore plus longues, comme en France où elles durent au moins 90 minutes dans l'enseignement primaire. Des pauses peuvent également être prévues tout au long de la journée. En Suisse, par exemple, les établissements organisent généralement deux pauses de 15 à 30 minutes chacune, ainsi qu'une longue pause déjeuner d'environ 60 à 90 minutes. Au Chili, les établissements qui accueillent de nombreux élèves peuvent répartir les élèves en plusieurs groupes, par âge ou année d'études, pour organiser les pauses.

Les établissements peuvent utiliser les récréations et les pauses à des fins diverses. Ils peuvent utiliser les pauses pour aider les élèves qui font de longs trajets entre leur domicile et l'école, ou pour harmoniser la fin de la journée de classe quand la durée des cours varie entre les années d'études, comme en République tchèque, où les pauses de dix minutes peuvent être ramenées à cinq minutes. Au Danemark, les municipalités proposent souvent de faire en sorte que les récréations et les pauses fassent partie intégrante du programme quotidien d'exercices et d'activités physiques, à tous les niveaux d'enseignement. Il en va de même en Slovénie, où les établissements organisent souvent une longue pause pour permettre aux élèves de faire du sport dans la salle de gymnastique ou sur les terrains de sport.

Temps d'instruction obligatoire

Par temps d'instruction obligatoire, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre les matières qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés, selon la réglementation.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les élèves suivent 4 620 heures de cours durant l'enseignement primaire et 2 913 heures de cours durant le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire est en moyenne de 7 533 heures dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (sur 9 ans, en moyenne), mais il varie selon les pays, de 5 940 heures en Hongrie (sur 8 ans) à 11 000 heures en Australie (sur 11 ans) (voir le graphique D1.1). Le temps d'instruction obligatoire en milieu scolaire n'est pas défini dans la réglementation en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande. Les établissements y sont toutefois tenus de dispenser un nombre minimal d'heures de cours aux élèves (en Nouvelle-Zélande) et de prévoir un temps d'instruction suffisant pour enseigner un programme vaste et équilibré qui respecte toutes les exigences énoncées dans la réglementation (pour la variation du temps d'instruction au niveau infranational, voir l'encadré B1.3).

Le temps d'instruction obligatoire ne correspond qu'à une partie du temps que les élèves passent en classe. Il ne représente qu'une partie du temps total d'instruction des élèves. L'instruction peut également avoir lieu en dehors des heures de cours obligatoires, et en dehors de la classe ou du milieu scolaire. Dans certains pays, les élèves sont encouragés à suivre durant leurs études secondaires des cours extrascolaires dans des matières qui leur sont enseignées à l'école afin de les aider à améliorer leurs résultats. Les élèves peuvent suivre des cours supplémentaires de soutien (dits de « rattrapage ») ou de perfectionnement, qui leur sont donnés soit individuellement par un professeur particulier, soit en groupe par des enseignants (voir l'encadré D1.3 dans [OCDE, 2017[4]]). Ces cours sont financés soit par les pouvoirs publics, soit par les élèves et leur famille (voir l'encadré D1.1 dans [OCDE, 2011[5]]).

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.

Encadré D1.3. Variation infranationale du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Le temps d'instruction varie fortement entre les niveaux d'enseignement ainsi qu'entre les pays à chaque niveau d'enseignement. Toutefois, le temps d'instruction obligatoire peut aussi varier sensiblement au sein même des pays, en particulier dans les pays fédéraux où les normes sont définies à l'échelle infranationale.

Parmi les quatre pays dont certaines données infranationales sur le temps d'instruction sont disponibles (la Belgique, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni), le temps d'instruction dans l'enseignement primaire varie fortement entre les deux entités où il est respectivement le plus élevé et le moins élevé dans deux pays. Il varie entre 4 931 heures et 5 012 heures (soit de 2 %) entre les Communautés flamande et française de Belgique et entre 4 320 heures et 7 560 heures (soit de 75 %) entre les 51 entités infranationales (les 50 États et Washington DC) des États-Unis. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la variation du temps d'instruction est comparable à celle qui s'observe dans l'enseignement primaire : le temps d'instruction varie de 1 896 heures à 1 909 heures (de moins de 1 %) en Belgique et 2 160 heures à 3 780 heures (de 75 %) aux États-Unis. Dans ces deux pays, cette variation s'explique par des différences de temps annuel d'instruction entre les entités infranationales, car le nombre d'années de scolarité obligatoire ne varie pas entre ces entités dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE et NCES, 2018[6]).

La variation du temps annuel d'instruction obligatoire entre les entités infranationales peut s'expliquer par des différences de nombre annuel de jours de classe entre ces entités à la fois dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le nombre annuel de jours de classe obligatoires à ces niveaux d'enseignement varie entre les entités infranationales de 6 % environ au Canada (entre 180 et 190 jours), de moins de 13 % en Belgique (entre 159-160 et 179 jours) et de 16 % aux États-Unis (entre 160 et 186 jours), mais pas entre les entités infranationales dont les données sont disponibles au Royaume-Uni (190 jours) (OCDE et NCES, 2018[6]).

D1

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.

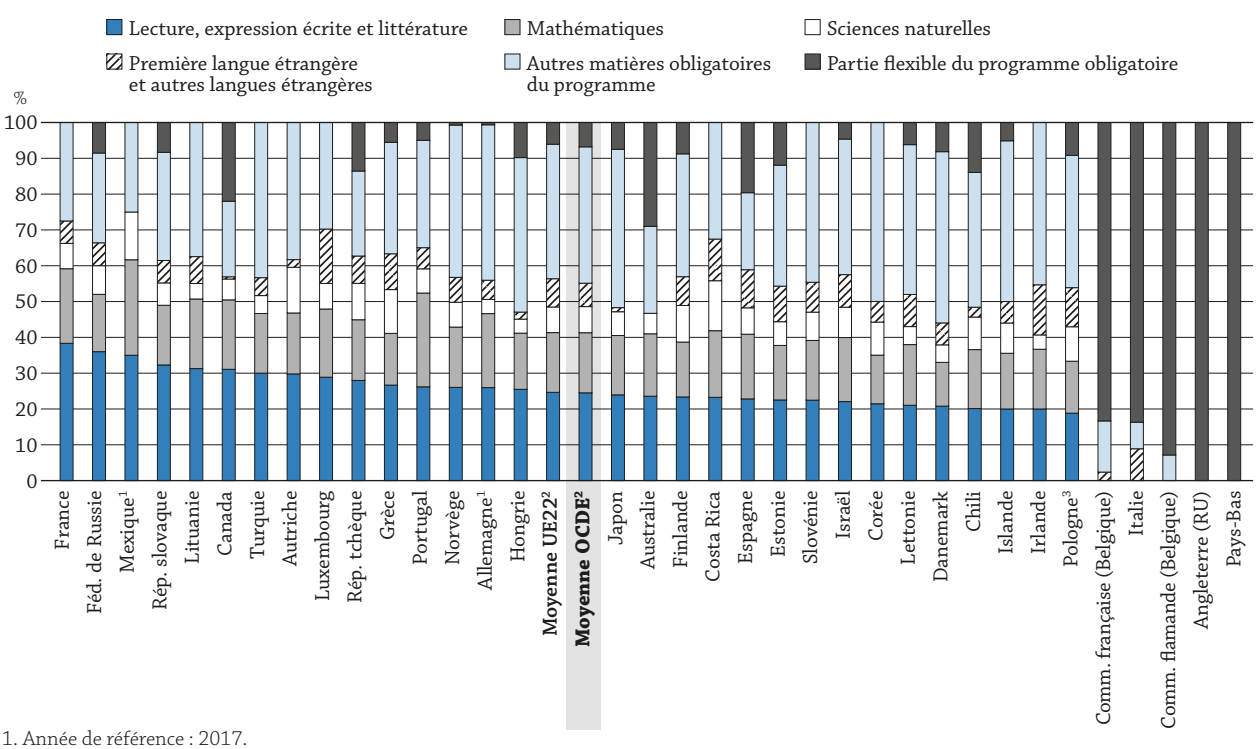
Le temps d'instruction prévu et le temps d'instruction obligatoire sont de la même durée (le temps d'instruction prévu est totalement obligatoire) dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans environ trois pays sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles. Le temps d'instruction prévu est supérieur de 5 % au moins au temps d'instruction obligatoire en Finlande, en France (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Grèce, en Lituanie, en Pologne, au Portugal (dans l'enseignement primaire) et en Slovénie. Le temps d'instruction prévu peut toutefois différer du temps d'instruction réel des élèves (voir l'encadré D1.3).

Temps d'instruction par matière

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 51 % du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire est consacré à trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature (25 %), les mathématiques (17 %) et les disciplines artistiques (10 %). Ces matières sont, avec l'éducation physique et la santé (9 %), les sciences naturelles (7 %) et les sciences sociales (6 %), les six matières principales du programme de cours dans tous les pays de l'OCDE où le temps d'instruction par matière est spécifié. Le reste du programme obligatoire non flexible dans l'enseignement primaire est consacré aux cours de langues étrangères, de religion, d'éthique ou de morale, de technologies de l'information et de la communication (TIC), de technologie, de formation professionnelle et pratique, et représente en moyenne 19 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D1.3a et le graphique D1.2a).

Graphique D1.2a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2018)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



1. Année de référence : 2017.

2. À l'exclusion de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande (Belgique), de la Communauté française (Belgique), de l'Italie et des Pays-Bas.

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 la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

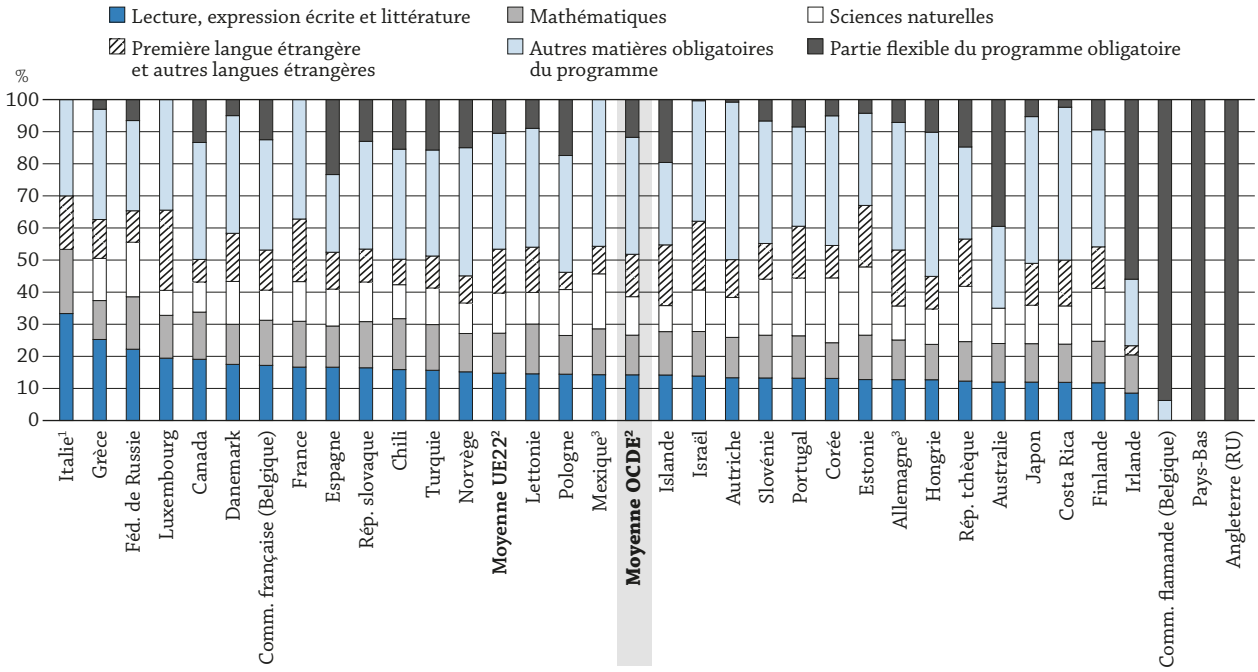
Source : OCDE (2018), tableau D1.3a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805173

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 40 % du programme obligatoire est en moyenne consacré à trois matières dans les pays et économies de l'OCDE : la lecture, l'expression écrite et la littérature (14 %), les langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) (13 %) et les mathématiques (12 %). Les sciences naturelles représentent en moyenne 12 % du programme obligatoire, les sciences sociales, 10 %, l'éducation physique et la santé, 8 %, et les arts, 7 %. Ces matières sont les sept matières principales du programme de cours prévu dans ce niveau d'enseignement dans tous les pays de l'OCDE où le temps d'instruction est spécifié par matière. Le reste (12 %) du programme obligatoire non flexible de ce niveau d'enseignement est consacré aux cours de religion, d'éthique ou de morale, de TIC, de technologie, de formation professionnelle et pratique, etc. (voir le tableau D1.3b et le graphique D1.2b).

Graphique D1.2b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2018)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics



1. Les sciences naturelles sont incluses dans les mathématiques. Les sciences sociales sont incluses dans la lecture, expression écrite et littérature.
2. À l'exclusion de l'Angleterre (Royaume-Uni), de la Communauté flamande (Belgique) et des Pays-Bas.
3. Année de référence : 2017.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source: OCDE (2018), tableau D1.3b. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805192

C'est une répartition sensiblement différente du temps par rapport à l'enseignement primaire. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, la part de la lecture, de l'expression écrite et de la littérature diminue pour passer de 25 % à 14 % du temps d'instruction obligatoire. La part des mathématiques passe quant à elle de 17 % à 12 % du temps d'instruction obligatoire. À l'inverse, la part des sciences naturelles et des sciences sociales augmente, passant de 7 % du programme obligatoire à 12 %, comme celle des sciences sociales, qui passe de 6 % à 10 %, et celle des langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères), qui passe de 6 % à 13 %. Les langues étrangères représentent la partie la plus importante du programme obligatoire de base dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, au Costa Rica, en France, en Islande, en Israël, au Japon et au Luxembourg (voir les tableaux D1.3a et b).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières du programme obligatoire varie sensiblement d'un pays à l'autre. La lecture, l'expression écrite et la littérature représentent par exemple 12 % ou moins du temps d'instruction obligatoire en Australie, au Costa Rica, en Finlande, en Irlande,

au Japon et en République tchèque, mais plus de 25 % du temps d'instruction obligatoire en Grèce et en Italie (en Italie, cette part comprend également le temps consacré aux sciences sociales). En Irlande, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature sont dispensés dans les deux langues nationales, et leur pourcentage combiné peut atteindre, selon les estimations, quelque 21 % du temps total d'instruction obligatoire. La part du temps d'instruction obligatoire consacrée aux langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) varie également fortement entre les pas. La première langue étrangère représente moins de 7 % du temps d'instruction obligatoire en Grèce, en Irlande et en Pologne, contre 13 % ou plus en Communauté française de Belgique, en Islande et au Japon. Par ailleurs, dans un peu plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère est obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Comme on l'observe dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition du temps entre les matières varie sensiblement selon l'âge des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, à l'expression écrite et à la littérature représente 28 % chez les élèves âgés de 7 ans, 18 % chez les élèves âgés de 11 ans et 11 % chez les élèves âgés de 15 ans. Par contraste, les élèves consacrent à l'apprentissage d'une langue étrangère une part moyenne de leur temps d'instruction égale à 3 % à l'âge de 7 ans, mais à 10 % pour la première langue étrangère et à 2 % pour les autres langues étrangères à l'âge de 11 ans, et à 9 % pour la première langue étrangère et à 5 % pour les autres langues étrangères à l'âge de 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée aux sciences naturelles augmente avec l'âge, passant de 7 % chez les élèves âgés de 7 ans à 9 % chez les élèves de 11 ans, et à 11 % chez les élèves âgés de 15 ans, tout comme celle consacrée aux sciences sociales, qui passe de 5 % chez les élèves âgés de 7 ans à 9 % chez les élèves âgés de 11 et 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée aux disciplines artistiques diminue avec l'âge, passant de respectivement 11 % et 9 % à l'âge de 7 ans et 11 ans à 4 % à l'âge de 15 ans, tandis que la part de l'éducation physique reste relativement constante entre 7 ans (9 %) et 11 ans (8 %) avant de diminuer à l'âge de 15 ans où elle passe à 6 % (voir les tableaux D1.5b, f et j disponibles en ligne).

Flexibilité des programmes

Dans la plupart des pays, les autorités nationales ou centrales règlementent le temps d'instruction et les programmes, ou font des recommandations les concernant. Toutefois, les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les élèves jouissent d'une certaine liberté quant à l'organisation du temps d'instruction ou au choix des matières.

Dans environ un tiers des pays dont les données sont disponibles, 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 que le temps à y consacrer durant chaque année d'études soit précisé. Dans ce cas, les établissements ou les autorités locales sont libres de décider combien de temps consacrer aux matières durant chaque année d'études (voir les tableaux D1.2 et D1.4).

Dans quelques pays, il est courant d'inscrire la plupart des matières obligatoires dans un horaire flexible. La part des matières obligatoires dans l'emploi du temps modulable représente au moins 83 % du temps d'instruction dans l'enseignement primaire dans les Communautés flamande et française de Belgique et en Italie. En Angleterre (Royaume-Uni) et aux Pays-Bas, l'ensemble du programme de cours est constitué de matières modulables. Des tendances similaires s'observent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. Dans ces pays et économies, les matières obligatoires et le temps total d'instruction sont spécifiés, mais pas le temps à consacrer à chaque matière. Les autorités locales, les établissements et/ou les enseignants sont libres de décider du temps à consacrer à chaque matière obligatoire. En Écosse (Royaume-Uni), le temps total d'instruction n'est pas réglementé dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (même si certaines matières obligatoires sont spécifiées) et est du ressort des autorités locales et des établissements eux-mêmes. À l'exception de ces pays, les matières obligatoires modulables représentent moins de 2 % du temps d'instruction obligatoire tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si elles pourraient représenter une part importante du programme de cours dans certains pays. L'emploi du temps modulable représente plus de 10 % des matières obligatoires uniquement au Canada dans l'enseignement primaire.

La flexibilité dans le choix des matières est moins courante dans les pays de l'OCDE. En moyenne, 5 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements dans l'enseignement primaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 7 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements et 4 %, à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays réservent une partie substantielle du temps d'instruction obligatoire à des matières à option. Au Canada (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Chili, en Communauté française de Belgique (dans le

premier cycle de l'enseignement secondaire), en Espagne, en Estonie (dans l'enseignement primaire), en Hongrie, en République slovaque (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en République tchèque, par exemple, 10 % ou plus du temps d'instruction est consacré à des matières choisies par les établissements. Au moins 20 % du temps d'instruction obligatoire y est consacré en Australie (29 % dans l'enseignement primaire et 22 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Communauté flamande de Belgique (20 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Espagne (23 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Irlande (50 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). En Australie, en Islande, en Norvège et en Turquie, 15 % à 20 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, une proportion qui atteint 40 % en Irlande (voir les tableaux D1.3a et b).

Temps d'instruction non obligatoire

Il n'est pas courant de prévoir un temps d'instruction non obligatoire dans les pays de l'OCDE. Ce type de temps d'instruction n'est prévu que dans six pays dans l'enseignement primaire, et dans huit pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le temps d'instruction non obligatoire représente l'équivalent de 5 % du temps total d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire, et de 4 % de ce temps dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire peut toutefois être considérable. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire représente 53 % du temps d'instruction obligatoire total en Grèce, 25 % au Portugal et 21 % en Slovénie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 11 % du temps total d'instruction obligatoire en Finlande, 20 % en France, 32 % en Grèce, 15 % en Lituanie et 23 % en Slovénie (voir les tableaux D1.3a et b).

Définitions

Par **temps d'instruction 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 élèves peuvent suivre en plus du programme obligatoire et que la quasi-totalité des établissements publics sont censés leur proposer. Les matières concernées peuvent varier d'un établissement ou d'une région à l'autre, et peuvent être appelées « matières à option ». Les élèves ne sont pas tenus de choisir une matière à option, mais tous les établissements publics sont censés leur en offrir la possibilité.

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 dans [OCDE, 2007[7]]).

Cet indicateur présente aussi la répartition du temps minimal 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 comme suit : le nombre total d'heures de cours est divisé par le nombre d'années d'études.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[8]) ainsi que l'annexe 3 pour les notes spécifiques aux pays (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données sur le temps d'instruction proviennent d'une collecte de données conjointe d'Eurydice et de l'OCDE sur le temps d'instruction réalisée en 2017, et se rapportent au temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire (premier et deuxième cycle) en filière générale à temps plein durant l'année scolaire 2017/18.

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [4]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [3]

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr. [5]

OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-fr. [7]

OCDE (à paraître), *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. [8]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [6]

Pellegrini, A. et C. Bohn (2005), « The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment », *Educational Researcher*, vol. 34/1, pp. 13-19, http://dx.doi.org/10.3102/0013189x034001013. [1]

Pellegrini, A. et al. (2002), « A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school », *American Educational Research Journal*, vol. 39/4, pp. 991-1015, http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991. [2]

Tableaux de l'indicateur D1

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805059

	Tableau D1.1	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2018)
	Tableau D1.2	Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2018)
	Tableau D1.3a	Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2018)
	Tableau D1.3b	Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2018)
WEB	Tableau D1.4	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire, selon l'âge (2018)
WEB	Tableau D1.5a	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 6 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5b	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 7 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5c	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 8 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5d	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 9 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5e	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 10 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5f	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 11 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5g	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 12 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5h	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 13 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5i	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 14 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5j	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 15 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5k	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 16 ans (2018)
WEB	Tableau D1.5l	Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 17 ans (2018)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

D1

Tableau D1.1. [1/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2018)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Primaire						
		Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures			Nombre total d'heures		
			Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
		(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)
OCDE	**Pays**							
	Australie	7	1 000	m	m	7 000	m	m
	Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m
	Canada	6	920	a	920	5 518	a	5 518
	Chili	6	1 039	a	1 039	6 233	a	6 233
	République tchèque	5	694	m	m	3 469	m	m
	Danemark	7	1 051	a	1 051	7 360	a	7 360
	Estonie	6	661	a	661	3 964	a	3 964
	Finlande[2]	6	651	33	683	3 905	195	4 100
	France	5	864	a	864	4 320	a	4 320
	Allemagne[3, 4]	4	701	a	701	2 804	a	2 804
	Grèce	6	752	398	1 151	4 514	2 390	6 903
	Hongrie	4	689	a	689	2 754	a	2 754
	Islande[2]	7	729	a	729	5 100	a	5 100
	Irlande	6	910	a	910	5 460	a	5 460
	Israël	6	959	a	959	5 755	a	5 755
	Italie	5	891	a	891	4 455	a	4 455
	Japon[5]	6	763	a	763	4 576	a	4 576
	Corée[2]	6	655	a	655	3 928	a	3 928
	Lettonie	6	599	m	m	3 595	m	m
	Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544
	Mexique[3]	6	800	a	800	4 800	a	4 800
	Pays-Bas[6]	6	940	m	m	5 640	m	m
	Nouvelle-Zélande	6	m	m	m	m	m	m
	Norvège	7	753	a	753	5 272	a	5 272
	Pologne	6	619	59	677	3 713	352	4 065
	Portugal	6	834	205	1 039	5 004	1 231	6 235
	République slovaque	4	677	a	677	2 707	a	2 707
	Slovénie	6	682	140	822	4 091	840	4 931
	Espagne	6	792	a	792	4 750	a	4 750
	Suède[2]	6	766	m	m	4 593	m	m
	Suisse	6	796	m	m	4 773	m	m
	Turquie	4	720	a	720	2 880	a	2 880
	États-Unis	6	971	m	m	5 824	m	m
	Économies							
	Comm. flamande (Belgique)	6	822	a	822	4 931	a	4 931
	Comm. française (Belgique)	6	835	a	835	5 012	a	5 012
	Angleterre (RU)	6	m	a	m	m	a	m
	Écosse (RU)	7	m	a	m	m	a	m
	Moyenne OCDE	6	799	m	m	4 620	m	m
	Moyenne UE22	6	775	m	m	4 337	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	5	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	6	1 147	a	1 147	6 880	a	6 880
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	4	589	36	626	2 357	146	2 503
	Fédération de Russie	4	598	m	m	2 393	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les colonnes présentant le temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 19 à 25) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles 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. 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 étant flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2017.

4. 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.

5. Temps d'instruction moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

6. 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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805078

Tableau D1.1. [2/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2018)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Premier cycle du secondaire							Primaire et premier cycle du secondaire			
		Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures			Nombre total d'heures			Durée théorique (en années)	Nombre total d'heures		
			Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu		Compulsory instruction time	Non-compulsory instruction time	Intended instruction time
		(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)	(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)=(5)+(12)	(17)=(6)+(13)	(18)=(16)+(17)
OCDE	**Pays**											
	Australie	4	1 000	m	m	4 000	m	m	11	**11 000**	**m**	**m**
	Autriche	4	900	m	m	3 600	m	m	8	**6 420**	**m**	**m**
	Canada	3	924	3	927	2 771	9	2 781	9	**8 289**	**9**	**8 299**
	Chili	2	1 077	a	1 077	2 155	a	2 155	8	**8 388**	**a**	**8 388**
	République tchèque	4	897	m	m	3 587	m	m	9	**7 056**	**m**	**m**
	Danemark	3	1 200	a	1 200	3 600	a	3 600	10	**10 960**	**a**	**10 960**
	Estonie	3	823	a	823	2 468	a	2 468	9	**6 431**	**a**	**6 431**
	Finlande[2]	3	808	87	894	2 423	261	2 683	9	**6 327**	**456**	**6 783**
	France	4	946	189	1 135	3 784	756	4 540	9	**8 104**	**756**	**8 860**
	Allemagne[3, 4]	5	916	a	916	4 582	a	4 582	9	**7 386**	**a**	**7 386**
	Grèce	3	791	253	1 044	2 374	758	3 132	9	**6 888**	**3 147**	**10 035**
	Hongrie	4	797	a	797	3 186	a	3 186	8	**5 940**	**a**	**5 940**
	Islande[2]	3	839	a	839	2 516	a	2 516	10	**7 616**	**a**	**7 616**
	Irlande	3	924	a	924	2 772	a	2 772	9	**8 232**	**a**	**8 232**
	Israël	3	984	a	984	2 951	a	2 951	9	**8 706**	**a**	**8 706**
	Italie	3	990	a	990	2 970	a	2 970	8	**7 425**	**a**	**7 425**
	Japon[5]	3	893	a	893	2 680	a	2 680	9	**7 256**	**a**	**7 256**
	Corée[2]	3	842	a	842	2 525	a	2 525	9	**6 453**	**a**	**6 453**
	Lettonie	3	794	m	m	2 381	m	m	9	**5 977**	**m**	**m**
	Luxembourg	3	845	a	845	2 535	a	2 535	9	**8 079**	**a**	**8 079**
	Mexique[3]	3	1 167	a	1 167	3 500	a	3 500	9	**8 300**	**a**	**8 300**
	Pays-Bas[6]	3	1 000	m	m	3 000	m	m	9	**8 640**	**m**	**m**
	Nouvelle-Zélande	4	m	m	m	m	m	m	10	**m**	**m**	**m**
	Norvège	3	874	a	874	2 622	a	2 622	10	**7 894**	**a**	**7 894**
	Pologne	3	827	64	891	2 482	192	2 674	9	**6 195**	**544**	**6 738**
	Portugal	3	892	27	919	2 675	80	2 756	9	**7 679**	**1 311**	**8 991**
	République slovaque	5	823	a	823	4 117	a	4 117	9	**6 824**	**a**	**6 824**
	Slovénie	3	766	179	944	2 298	536	2 833	9	**6 389**	**1 376**	**7 764**
	Espagne	3	1 054	a	1 054	3 161	a	3 161	9	**7 911**	**a**	**7 911**
	Suède[2]	3	766	m	m	2 297	m	m	9	**6 890**	**m**	**m**
	Suisse	3	936	m	m	2 807	m	m	9	**7 580**	**m**	**m**
	Turquie	4	843	a	843	3 371	a	3 371	8	**6 251**	**a**	**6 251**
	États-Unis	3	1 020	m	m	3 059	m	m	9	**8 884**	**m**	**m**
	Économies											
	Comm. flamande (Belgique)	2	948	a	948	1 896	a	1 896	8	**6 827**	**a**	**6 827**
	Comm. française (Belgique)	2	955	a	955	1 909	a	1 909	8	**6 921**	**a**	**6 921**
	Angleterre (RU)	3	m	a	m	m	a	m	9	**m**	**a**	**m**
	Écosse (RU)	3	m	a	m	m	a	m	10	**m**	**a**	**m**
	Moyenne OCDE	3	913	m	m	2 913	m	m	9	**7 533**	**m**	**m**
	Moyenne UE22	3	894	m	m	2 913	m	m	9	**7 250**	**m**	**m**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Brésil	4	m	m	m	m	m	m	9	**m**	**m**	**m**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Colombie	4	m	m	m	m	m	m	9	**m**	**m**	**m**
	Costa Rica	3	1 120	a	1 120	3 360	a	3 360	9	**10 240**	**a**	**10 240**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Lituanie	6	787	116	903	4 723	697	5 420	10	**7 080**	**843**	**7 922**
	Fédération de Russie	5	803	m	m	4 016	m	m	9	**6 410**	**m**	**m**
	Arabie saoudite	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**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**

Remarque : Les colonnes présentant le temps d'instruction dans l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 19 à 25) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles 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. 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 étant flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2017.

4. 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.

5. Temps d'instruction moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

6. 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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805078

D1

Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2018)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Primaire					Premier cycle du secondaire				
		Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Âge théorique de début	Nombre moyen de jours d'instruction par an	Nombre moyen de jours d'école par semaine	Répartition flexible du temps d'instruction entre différentes années d'études	Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Âge théorique de début	Nombre moyen de jours d'instruction par an	Nombre moyen de jours d'école par semaine	Répartition flexible du temps d'instruction entre différentes années d'études
OCDE	**Pays**										
	Australie	7	5	200	5.0	No	4	12	200	5.0	No
	Autriche	4	6	180	5.0	No	4	10	180	5.0	No
	Canada	6	6	183	5.0	No	3	12	183	5.0	No
	Chili	6	6	180	5.0	No	2	12	178	5.0	No
	République tchèque	5	6	196	5.0	Yes	4	11	196	5.0	Yes
	Danemark	7	6	200	5.0	No	3	13	200	5.0	No
	Estonie	6	7	175	5.0	Yes	3	13	175	5.0	Yes
	Finlande[2]	6	7	188	5.0	Yes	3	13	188	5.0	Yes
	France	5	6	162	4.5	No	4	11	162	4.5	No
	Allemagne[3, 4]	4	6	188	5.0	No	5	10	188	5.0	No
	Grèce	6	6	177	5.0	No	3	12	166	5.0	No
	Hongrie	4	6	180	5.0	No	4	10	180	5.0	No
	Islande	7	6	170	5.0	Yes	3	13	170	5.0	Yes
	Irlande	6	6	182	5.0	No	3	12	165	5.0	No
	Israël	6	6	219	6.0	No	3	12	209	6.0	Yes
	Italie	5	6	200	5.0	No	3	11	200	6.0	No
	Japon	6	6	201	5.0	No	3	12	201	5.0	No
	Corée	6	6	190	5.0	Yes	3	12	190	5.0	Yes
	Lettonie	6	7	169	5.0	No	3	13	173	5.0	No
	Luxembourg	6	6	180	5.0	No	3	12	169	5.0	No
	Mexique[3]	6	6	200	5.0	No	3	12	200	5.0	No
	Pays-Bas[5]	6	6	m	5.0	Yes	3	12	m	5.0	Yes
	Nouvelle-Zélande	6	5	194	5.0	m	4	11	192	5.0	m
	Norvège	7	6	190	5.0	Yes	3	13	190	5.0	Yes
	Pologne	6	7	178	5.0	Yes	3	13	178	5.0	Yes
	Portugal	6	6	180	5.0	Yes	3	12	178	5.0	Yes
	République slovaque	4	6	188	5.0	No	5	10	188	5.0	No
	Slovénie	6	6	190	5.0	No	3	12	185	5.0	No
	Espagne	6	6	175	5.0	No	3	12	175	5.0	No
	Suède[2]	6	7	178	5.0	Yes	3	13	178	5.0	Yes
	Suisse	6	6	188	5.0	No	3	12	188	5.0	No
	Turquie	4	6	180	5.0	No	4	10	180	5.0	No
	États-Unis	6	6	180	5.0	m	3	12	180	5.0	m
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)	6	6	159	4.5	No	2	12	160	4.5	No
	Comm. française (Belgique)	6	6	179	5.0	No	2	12	179	5.0	No
	Angleterre (RU)	6	5	190	5.0	Yes	3	11	190	5.0	Yes
	Écosse (RU)	7	5	190	5.0	Yes	3	12	190	5.0	Yes
	Moyenne OCDE	6	6	185	5.0	m	3	12	183	5.0	m
	Moyenne UE22	6	6	182	5.0	m	3	12	180	5.0	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
	Costa Rica	6	6	200	5.0	No	3	12	200	5.0	No
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	4	7	170	5.0	Yes	6	11	181	5.0	Yes
	Fédération de Russie	4	7	169	5.0	No	5	11	175	5.0	No
	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 : Les colonnes présentant l'organisation de l'enseignement obligatoire du deuxième cycle du secondaire (soit les colonnes 11 à 15) peuvent être consultées en ligne. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles 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. L'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2017.

4. 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.

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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805097

Tableau D1.3a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2018)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

	Pays	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences sociales	Première langue étrangère	Autres langues étrangères	Éducation physique et santé	Disciplines artistiques	Religion/ éthique/ morale	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Technologie	Formation professionnelle et pratique	Autres matières	Matières obligatoires avec emploi du temps flexible	Matières obligatoires à option choisies par les élèves	Matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements	Total des matières obligatoire	Matières non obligatoires
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Australie**	24	17	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	m	29[d]	**100**	m
	Autriche	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	**100**	m
	Canada	31	19	6	5	1	a	9	5	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
	Chili	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	0	14[d]	**100**	a
	République tchèque	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	**100**	m
	Danemark	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8[d]	a	a	**100**	a
	Estonie	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
	Finlande[1]	23	15	10	4	7	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	**100**	5
	France	38	21	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
	Allemagne[2]	26	21	4	6	5	a	11	14	7	1	1	0	3	a	1	a	**100**	a
	Grèce	27	14	12	6	8	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	6	**100**	53
	Hongrie	25	16	4	a	2	a	20	16	4	a	4	a	a	a	a	10	**100**	a
	Islande	20	16	8	13[d]	6[d]	x(5)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	a	5[d]	x(15)	**100**	a
	Irlande[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
	Israël	22	18	8[d]	8	6	3	6	6	14	a	x(3)	4	a	a	a	5	**100**	a
	Italie[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	a
	Japon	24	17	7	6	1	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	**100**	a
	Corée	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4, 13)	x(13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	**100**	a
	Lettonie	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	10	a	a	6	**100**	m
	Luxembourg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Mexique[2]	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Pays-Bas[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Norvège	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
	Pologne[5]	19	15	10	4	11	a	15	7	a	4	4	a	4	a	a	9	**100**	9
	Portugal	26	26	7	7	6	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	25
	République slovaque	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
	Slovénie	22	17	8	7[d]	8	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	**100**	21
	Espagne	23	18	7	7	11	x(16)	8	x(16)	5	a	a	a	0	a	x(16)	20[d]	**100**	a
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suisse	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	**m**	m
	Turquie	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Économies																		
	Comm. flamande (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
	Comm. française (Belgique)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	a
	Angleterre (RU)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	Moyenne OCDE[4]	25	17	7	6	6	0	9	10	5	1	1	1	5	1	0	5	**100**	5
	Moyenne UE22[4]	25	17	7	5	7	1	10	11	4	1	2	1	4	1	0	5	**100**	8
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	a	m	m	m	m	a	a	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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	**100**	a
	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
	Lituanie	31	19	4	4	8	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	6
	Fédération de Russie	36	16	8	a	6	a	12	8	1	a	4	a	a	a	a	9	**100**	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 : Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Consulter les tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* à la fin de cet indicateur). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.
2. Année de référence : 2017.
3. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.
4. L'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande (Belgique), la Communauté française (Belgique), l'Italie et les Pays-Bas ne sont pas inclus dans les moyennes.
5. 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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805116

D1

Tableau D1.3b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2018)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire, établissements publics

	Pays	Lecture, expression écrite et littérature	Mathématiques	Sciences naturelles	Sciences sociales	Première langue étrangère	Autres langues étrangères	Éducation physique et santé	Disciplines artistiques	Religion/ éthique/ morale	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Technologie	Formation professionnelle et pratique	Autres matières	Matières obligatoires avec emploi du temps flexible	Matières obligatoires à option choisies par les élèves	Matières flexibles du programme obligatoire choisies par les établissements	Total des matières obligatoire	Matières non obligatoires
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Australie**[1]	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	**(17)**	(18)
	Autriche	13	13	12	11	12	a	12	13	7	x(17)	a	7	a	a	1	a	**100**	m
	Canada	19	15	9	13	7	a	10	7	2	a	3	1	1	0	4	10	**100**	0
	Chili	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	0	15[d]	**100**	a
	République tchèque	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	**100**	m
	Danemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	**100**	a
	Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
	Finlande[2]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	**100**	11
	France	17	14	12	12[d]	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	a	1	a	a	a	**100**	20
	Allemagne[3]	13	12	11	10	12	6	8	9	5	1	2	2	2	a	7	a	**100**	a
	Grèce	25	12	13	8	6	6	6	6	6	3	3	2	a	a	a	3	**100**	32
	Hongrie	13	11	11	9	10	a	17	7	3	3	3	a	3	a	a	10	**100**	a
	Islande	14	14	8	8[d]	19[d]	x(5)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	a	20[d]	x(15)	**100**	a
	Irlande[4]	9	12	x(16)	12	3	x(16)	6	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	2	6[d]	a	50[d]	**100**	a
	Israël	14	14	13[d]	18	11	10	6	4	9	x(3)	x(3)	a	a	a	a	0	**100**	a
	Italie	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	**100**	a
	Japon	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
	Corée	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	**100**	a
	Lettonie	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
	Luxembourg[4]	19	13	8	11	12	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Mexique[3]	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
	Pays-Bas[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Norvège	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	a	a	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	**100**	a
	Pologne[6]	14	12	14	12	3	2	12	5	a	2	1	a	4	9	a	8	**100**	8
	Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
	République slovaque	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
	Slovénie	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	23
	Espagne	17	13	11	10	11	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	23[d]	**100**	a
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	**m**	m
	Turquie	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Économies																		
	Comm. flamande (Belgique)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	**100**	a
	Comm. française (Belgique)	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	**100**	a
	Angleterre (RU)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	100[d]	a	a	**100**	a
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	Moyenne OCDE[5]	14	12	12	10	9	4	8	7	4	1	2	1	3	1	4	7	**100**	4
	Moyenne UE22[5]	15	12	12	10	9	5	8	7	3	1	2	2	2	1	1	8	**100**	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	a	m	m	m	m	a	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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	**100**	a
	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
	Lituanie	18	13	13	15	10	5	5	7	3	3	5	a	1	a	a	a	**100**	15
	Fédération de Russie	22	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	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 : Les moyennes ont été ajustées pour que leur somme soit égale à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne. Consulter les tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* à la fin de cet indicateur). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sont disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. 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.

1. L'affectation du temps d'instruction est flexible entre les différentes années d'études.

2. Année de référence : 2017.

3. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.

5. L'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande (Belgique) et les Pays-Bas ne sont pas inclus dans les moyennes.

6. La première langue étrangère et les autres langues étrangères sont incluses dans la partie flexible du programme obligatoire en 8e et en 9e année.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

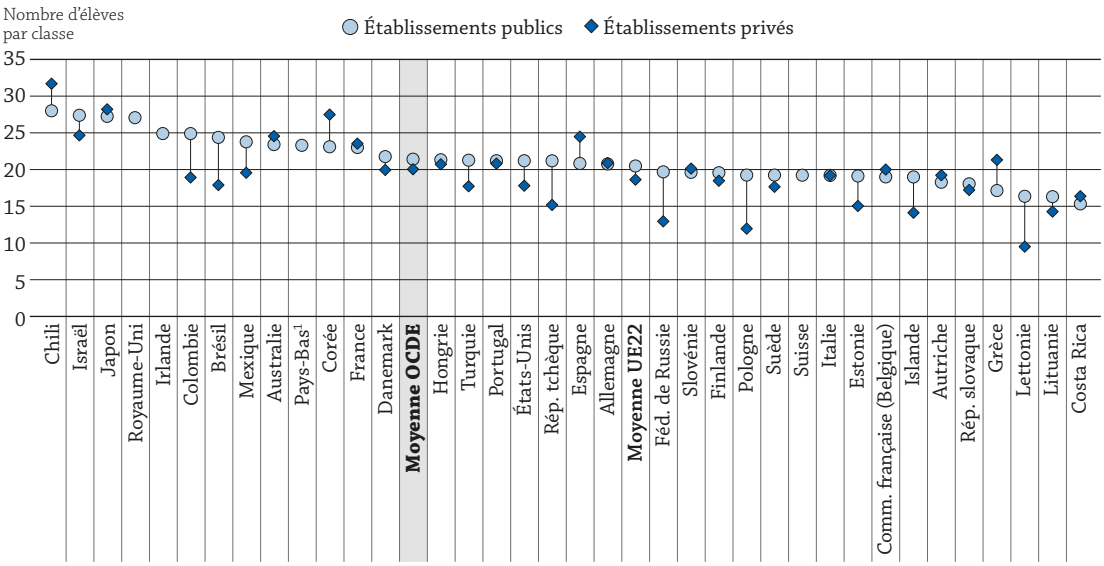
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805135

QUELS SONT LE TAUX D'ENCADREMENT ET LA TAILLE DES CLASSES ?

- Dans les pays de l'OCDE, on compte en 2016 en moyenne 21 élèves par classe dans les établissements publics d'enseignement primaire et 20 élèves par classe dans les établissements privés pour le même niveau d'enseignement. Les écarts en matière de taille des classes entre les établissements publics et privés d'enseignement primaire varient sensiblement entre les pays de l'OCDE, mais sont nettement plus marqués dans les pays partenaires.
- Dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves par enseignant ne varie guère en filière générale ou professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves sont, en moyenne, 15 par enseignant dans l'enseignement primaire, 13 par enseignant dans l'enseignement secondaire et 15 par enseignant dans l'enseignement tertiaire.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire, selon le type d'établissement (2016)



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans les établissements publics d'enseignement primaire.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau D2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805306

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 (voir l'indicateur D1), 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 la pyramide des âges du corps enseignant (voir l'indicateur D5), la taille des classes et le taux d'encadrement ont aussi un impact considérable sur le niveau des dépenses de fonctionnement au titre de l'éducation (voir les indicateurs C6 et C7).

Il est courant de considérer que des effectifs plus 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, 2012[1]; OCDE, 2016[2]), même s'il apparaît que des effectifs plus réduits en classe pourraient être bénéfiques pour certains groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (Piketty et Valdenaire, 2006[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 l'augmentation du taux d'encadrement (moins d'élèves/étudiants par enseignant) et la revalorisation du salaire des enseignants, l'investissement dans des activités de développement professionnel, l'augmentation des investissements dans le matériel pédagogique ou encore le recours plus généralisé à des auxiliaires d'éducation et autres paraprofessionnels dont les salaires sont souvent beaucoup moins élevés que ceux des enseignants.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, le nombre d'élèves par enseignant diminue ou reste inchangé entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en dépit d'une augmentation générale de la taille des classes entre ces deux niveaux d'enseignement.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux d'encadrement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont légèrement plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics. L'exemple le plus frappant est celui du Mexique où les établissements publics comptent près de deux fois plus d'élèves par enseignant que les établissements privés dans l'enseignement secondaire.
- Dans l'enseignement primaire, la taille des classes varie sensiblement entre les pays, allant de 15 élèves par classe au Costa Rica à 31 élèves par classe au Chili.

Analyse

Taille des classes

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement primaire, les élèves sont en moyenne 21 par classe dans les pays de l'OCDE. Les élèves sont moins de 27 par classe dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Israël et au Japon (voir le tableau D2.1).

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 de ce niveau d'enseignement sont disponibles, ce chiffre va de moins de 20 élèves par classe en Estonie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Lituanie et en République slovaque, à plus de 30 élèves par classe au Costa Rica et au Japon (voir le tableau D2.1).

Les effectifs des classes tendent à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au Costa Rica, on compte près de 18 élèves de plus par classe dans les établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire. Par contre, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Australie, en Estonie, en Hongrie et en Lettonie, l'effectif d'élèves par classe diminue entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le tableau D2.1).

Cet indicateur sur la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, car la taille des classes est difficile à définir et comparer aux niveaux supérieurs d'enseignement, où les élèves/étudiants sont souvent répartis dans des classes différentes selon les matières.

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. 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.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes ne varie pas de plus de deux élèves entre les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En revanche, dans certains pays (comme au Brésil, en Colombie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Pologne et en République tchèque), on compte, dans l'enseignement primaire, en moyenne au moins cinq élèves de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés (voir le tableau D2.1). Toutefois, dans ces pays, le secteur privé est relativement peu important dans l'enseignement primaire et accueille au plus 5 % des élèves, sauf au Brésil et en Colombie (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Par contraste, au Chili, en Corée, en Espagne et en Grèce, les établissements privés comptent, en moyenne, quatre élèves de plus par classe que les établissements publics.

La comparaison de la taille des classes entre les établissements publics et les établissements privés révèle des tendances assez contrastées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements privés sont plus nombreux. À ce niveau d'enseignement, les élèves sont en moyenne plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 10 pays. La situation inverse s'observe dans 16 pays, et les classes sont de même taille entre ces deux types d'établissements dans 5 pays. Les écarts sont toutefois moins marqués que dans l'enseignement primaire.

Évolution de la taille moyenne des classes

Dans les pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué entre 2005 et 2016 (voir le graphique D2.1). Toutefois, la taille moyenne des classes a diminué dans 19 des 26 pays dont les données sont disponibles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais seulement dans 12 des 26 pays dans l'enseignement primaire.

Cette diminution est plus marquée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la taille moyenne des classes a diminué de 7 % durant cette période. Ces moyennes occultent des variations très importantes dans certains pays. En Corée et en Estonie, par exemple, la taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 20 % ces dix dernières années. En Corée toujours, les effectifs des classes dans l'enseignement primaire sont, en moyenne, 29 % plus réduits qu'en 2005 – c'est la plus forte baisse enregistrée dans les pays de l'OCDE au cours de la dernière décennie. Dans d'autres pays, en revanche, la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire a augmenté : de 14 % au Portugal, de 17 % au Mexique et de 26 % en Fédération de Russie. La taille moyenne des classes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 9 % au Danemark – ce qui constitue la plus forte augmentation enregistrée dans les pays de l'OCDE au cours de cette période.

Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves/étudiants (en équivalents temps plein) d'un niveau d'enseignement est divisé par le nombre d'enseignants (en équivalents temps plein), au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement. Il convient toutefois de souligner que le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction des élèves/étudiants et le temps de travail quotidien des enseignants, ni de la part de ce temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. Il ne peut donc pas être interprété en termes de taille des classes (voir l'encadré D2.1).

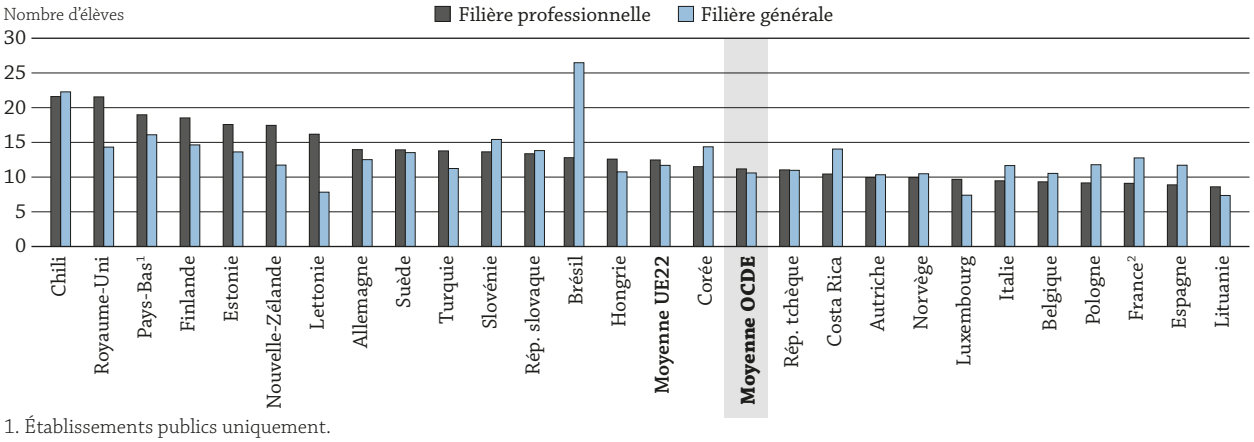
Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Le nombre d'élèves par enseignant va de 10 en Lituanie et en Norvège, à plus de 25 en Afrique du Sud, en Inde et au Mexique (voir le tableau D2.2).

Le taux d'encadrement varie encore plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire – il va de moins de 10 élèves par enseignant en Autriche, en Belgique en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Norvège et en Slovénie, à plus de 25 élèves par enseignant en Colombie, en Inde et au Mexique. Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement moyen dans les pays de l'OCDE est de l'ordre de 13 élèves par enseignant (voir le tableau D2.2).

En moyenne, le nombre d'élèves par enseignant est moins élevé dans l'enseignement secondaire (13 élèves par enseignant) que dans l'enseignement primaire (15 élèves par enseignant). Cette augmentation 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 l'élévation du niveau d'enseignement, tout comme le nombre d'enseignants), ou à la variation du temps d'enseignement (qui diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement, à mesure que la spécialisation des enseignants par matière s'accentue).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les différences de taux d'encadrement en filière professionnelle et en filière générale varient entre les pays. En moyenne, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement en filière professionnelle est quasi identique à celui en filière générale (13 élèves par enseignant en filière générale et 14 élèves par enseignant en filière professionnelle) (voir le graphique D2.2). Bien que la différence entre les deux filières soit négligeable dans un petit nombre de pays, il y a en réalité autant de pays qui enregistrent un taux d'encadrement moins élevé en filière professionnelle que de pays qui enregistrent un taux plus élevé dans cette même filière. En Lettonie, on compte deux fois plus d'élèves (16) par enseignant en filière professionnelle qu'en filière générale (8 élèves par enseignant). Ce constat peut s'expliquer par le fait que, dans certains pays, les formations en filière professionnelle sont largement dispensées en entreprise et que, par conséquent, les élèves passent énormément de temps en dehors des établissements d'enseignement. Dès lors, les établissements ont besoin de moins d'enseignants, ce qui peut se traduire par des taux d'encadrement moins élevés (OCDE, 2017[4]).

Graphique D2.2. Nombre d'élèves par enseignant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon la filière d'enseignement (2016)



1. Établissements publics uniquement.
2. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018), tableau D2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805325

À l'inverse, dans d'autres pays tels que le Brésil – où l'écart est le plus marqué entre les deux filières, parmi tous les pays dont les données sont disponibles – les établissements comptent 13 élèves par enseignant en filière professionnelle et 26 élèves par enseignant en filière générale. En filière professionnelle, les élèves ont généralement besoin de davantage d'attention de la part de leurs formateurs, en particulier s'ils ont accès à des équipements plus sophistiqués. En fait, les élèves en filière professionnelle nécessitent une supervision accrue à mesure que la spécificité des compétences à acquérir augmente. Cela peut avoir d'importantes implications en termes de coût de la formation professionnelle, puisque les formations à vocation professionnelle de haut niveau nécessitent à la fois des équipements spécialisés et davantage de ressources humaines (Klein, 2001[5]).

Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement va de 8 étudiants par enseignant au Luxembourg, à 10 étudiants par enseignant en Norvège et en Suède, et à plus de 20 en Belgique, en Colombie, en Inde, en Indonésie, en Irlande et en Turquie. En Colombie, le taux d'encadrement dans l'enseignement tertiaire atteint 31 étudiants par enseignant.

Taux d'encadrement dans les établissements publics et privés

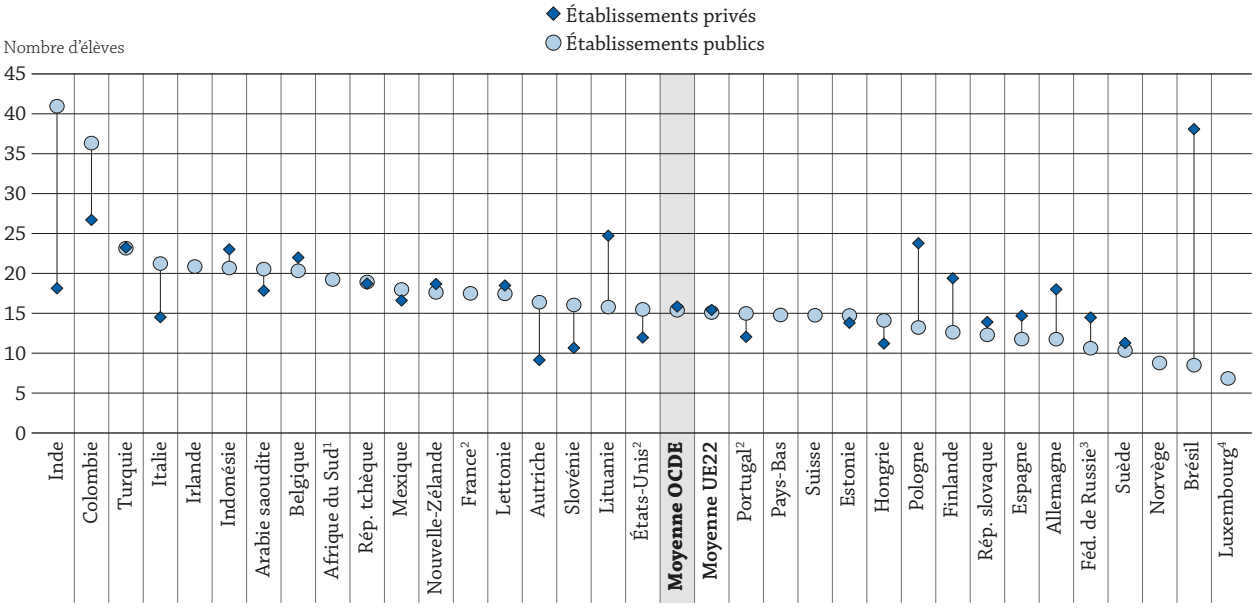
Les écarts en matière de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés sont similaires aux écarts observés entre ces deux types d'établissements en ce qui concerne la taille des classes. Dans les pays dont les données sont disponibles, les taux d'encadrement sont en moyenne un peu plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D2.3).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, des écarts importants à cet égard s'observent en Colombie, au Mexique et en Turquie, où les établissements publics comptent au moins huit élèves de plus par enseignant que les établissements privés. Toutefois, dans tous ces pays, moins de 20 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire sont scolarisés dans des établissements privés (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Par contraste, dans certains pays, les taux d'encadrement sont plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés. C'est au Luxembourg que cette tendance est la plus marquée où, bien que plus de 80 % des élèves soient scolarisés dans des établissements publics (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*), les élèves sont 9 par enseignant dans les établissements publics, contre 23 par enseignant dans les établissements privés (voir le tableau D2.3).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 15 pays, il est plus élevé dans les établissements publics dans 14 pays et est similaire dans les deux types d'établissements dans 5 pays. C'est en Turquie que les écarts en matière de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés sont les plus marqués à ce niveau d'enseignement, où les établissements publics comptent 15 élèves par enseignant, et les établissements privés 6 élèves par enseignant seulement. (Voir le tableau D2.3) Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, cette tendance contrastée peut en partie refléter 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, filière qui affiche d'habitude un taux d'encadrement plus élevé qu'en filière générale (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Bien que l'enseignement tertiaire fasse davantage appel à la capacité des étudiants à apprendre par eux-mêmes que l'enseignement primaire et secondaire, le nombre d'étudiants par enseignant demeure une préoccupation majeure. Le taux d'encadrement est considéré comme un indicateur de la qualité de l'enseignement supérieur (McDonald, 2013[6]). Les étudiants sont plus susceptibles de recevoir davantage de soutien et d'attention lorsque le taux d'encadrement est élevé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves sont 15 par enseignant dans l'enseignement tertiaire, un chiffre qui ne diffère guère entre les établissements publics et privés. Dans un petit nombre de pays de l'OCDE seulement, comme en Autriche et en Italie, les établissements publics comptent au moins 5 élèves de plus par enseignant que les établissements privés. Toutefois, dans ces pays, moins de 20 % des élèves de l'enseignement tertiaire sont scolarisés dans des établissements privés (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Par contraste, les établissements publics et privés présentent des différences en matière de taux d'encadrement qui vont jusqu'à 10 étudiants par enseignant en Colombie, et jusqu'à 23 en Inde, où plus de 50 % des étudiants sont scolarisés dans des établissements privés. C'est le Brésil qui enregistre le plus grand écart en matière de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés. Il est intéressant de noter que le taux d'encadrement est bien moins élevé dans les établissements privés, où sont inscrits 73 % des étudiants de l'enseignement tertiaire, que dans les établissements publics, qui représentent les établissements les plus sélectifs (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*). Au Brésil, les étudiants sont confrontés soit à des exigences élevées en termes de performance dans les établissements publics qui sont gratuits mais très sélectifs, soit à un obstacle d'ordre financier dans les établissements privés, ce qui potentiellement limite leurs opportunités en termes de formation et suscite en soi de sérieuses préoccupations en termes d'égalité des chances.

Graphique D2.3. Nombre d'étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2016)



1. Année de référence: 2015.
2. L'enseignement tertiaire inclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. L'enseignement tertiaire inclut en partie la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
4. L'enseignement tertiaire de cycle court n'est pas inclus.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'étudiants par élève dans les établissements publics d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805344

Encadré D2.1. Quelle est la relation entre la taille des classes et le taux d'encadrement ?

La taille des classes, telle qu'elle est présentée dans le tableau D2.1, est calculée à partir 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 en divisant les effectifs d'élèves/étudiants par le nombre de classes. Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement, tel qu'il est présenté dans les tableaux D2.2 et D2.3, est calculé comme suit : l'effectif d'élèves en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, du même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement.

Ces deux indicateurs mesurent, par conséquent, des caractéristiques propres aux systèmes d'éducation très différentes. Le taux d'encadrement décrit le niveau de ressources pédagogiques disponibles dans un pays, tandis que la taille des classes mesure le nombre moyen d'élèves par classe.

Au vu des différences entre les concepts de taux d'encadrement et de taille moyenne des classes, il est possible pour des pays présentant des taux d'encadrement similaires d'avoir toutefois des tailles de classe différentes. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le taux d'encadrement est similaire aux États-Unis et en Israël (15 élèves par enseignant) (voir le tableau D2.2), mais la taille moyenne des classes y est sensiblement différente : 21 élèves par classe aux États-Unis, contre 27 élèves par classe en Israël. Ce constat peut s'expliquer par le fait que le temps d'enseignement aux États-Unis est considérablement plus élevé qu'en Israël, ce qui signifie que les enseignants américains peuvent donner plus d'heures de cours au cours d'une journée et, par conséquent, regrouper les élèves dans des classes plus petites (voir l'indicateur C7).

Définitions

Le personnel de l'éducation 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/étudiants. Elle englobe les enseignants, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé et ceux qui prennent en charge des élèves/étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves/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 de cours, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants lors des cours aux élèves/étudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

La taille des classes est calculée comme suit : les effectifs d'élèves/étudiants sont divisés par le nombre de classes. Les programmes d'enseignement spécial 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 en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, du même niveau et dans le même type d'établissements.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[7]) et l'annexe A3 pour les notes spécifiques aux pays (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Fredriksson, P., B. Öckert et H. Oosterbeek (2012), « Long-term effects of class size », *Working Paper Series*, https://ideas.repec.org/p/hhs/ifauwp/2012_005.html (consulté le 19 avril 2018). [1]

Klein, S. (2001), *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide*, RTI, www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf. [5]

McDonald, G. (2013), « Does size matter? The impact of student-staff ratios », *Journal of Higher Education Policy and Management* , vol. 35/6, pp. 652-667, http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.844668. [6]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [4]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [2]

OCDE (à paraître), *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. [7]

Piketty, T. et M. Valdenaire (2006), « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », *Les Dossiers collection thème Enseignement scolaire*, www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html. [3]

Tableaux de l'indicateur D2

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805230

Tableau D2.1	**Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2016) et indice de variation (2005, 2016)**
Tableau D2.2	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2016)**
Tableau D2.3	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2016)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

D2

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2016) et indice de variation (2005, 2016)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

		Primaire					Premier cycle du secondaire					Indice de variation entre 2005 et 2016 (2005 = 100)					
			Établissements privés					Établissements privés				Primaire			Premier cycle du secondaire		
		Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total : établissements publics et privés confondus	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total : établissements publics et privés confondus	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Total : établissements publics et privés confondus	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Total : établissements publics et privés confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	23	25	25	a	24	21	24	24	a	22	98	m	99	88	m	89
	Autriche	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	91	m	91	87	m	87
	Comm. française (Belgique)	19	20	20	a	20	m	m	m	a	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	33	25	31	29	31	33	25	30	85	101	95	82	96	90
	République tchèque	21	15	15	a	21	22	19	19	a	22	103	m	102	93	m	93
	Danemark	22	20	20	a	21	22	21	21	a	21	109	m	110	109	m	109
	Estonie	19	15	a	15	19	19	15	a	15	18	96	m	96	81	m	80
	Finlande	20	18	18	a	20	20	20	20	a	20	m	m	m	m	m	m
	France	23	24	x(2)	x(2)	23	25	26	26	12	25	m	m	m	106	105	106
	Allemagne	21	21	x(2)	x(2)	21	24	24	x(7)	x(7)	24	94	90	94	98	92	97
	Grèce	17	21	a	21	17	20	22	a	22	20	88	m	88	83	m	83
	Hongrie	21	21	21	17	21	21	21	22	17	21	106	108	106	96	97	96
	Islande	19	14	14	a	19	20	13	13	a	20	103	m	102	102	m	102
	Irlande	25	m	a	m	m	m	m	a	m	m	102	m	m	m	m	m
	Israël	27	25	25	a	27	29	24	24	a	28	103	m	100	92	m	89
	Italie	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	105	m	105	101	m	101
	Japon	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	96	84	96	96	92	96
	Corée	23	27	a	27	23	29	28	28	a	28	71	85	71	79	80	80
	Lettonie	16	10	a	10	16	15	12	a	12	15	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	24	20	a	20	23	29	24	a	24	28	120	89	117	96	91	95
	Pays-Bas[1]	23[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	106[d]	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	19	12	11	13	19	22	17	23	15	22	95	101	93	92	101	91
	Portugal	21	21	24	20	21	22	24	25	22	22	116	96	114	98	101	98
	République slovaque	18	17	17	a	18	19	18	18	a	19	91	m	91	84	m	83
	Slovénie	20	20	20	a	20	20	22	22	a	20	108	m	108	97	m	97
	Espagne	21	24	25	21	22	25	26	27	22	26	107	101	105	106	99	104
	Suède	19	18	18	a	19	21	22	22	a	21	m	m	m	m	m	m
	Suisse	19	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	21	18	a	18	21	24	17	a	17	24	77	m	78	m	m	m
	Royaume-Uni	27	a	27	12	26	21	a	20	11	20	105	m	107	85	m	89
	États-Unis	21	18	a	18	21	27	20	a	20	26	102	99	102	101	95	100
	Moyenne OCDE	21	20	m	m	21	23	22	m	m	23	m	m	m	m	m	m
	Moyenne des pays disposant de données pour les deux années de référence	21	20	m	m	21	23	22	m	m	23	99	95	99	93	95	93
	Moyenne UE22	20	19	m	m	20	21	21	m	m	21	m	m	m	m	m	m
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	94	m	92	84	m	85
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	25	19	a	19	23	31	24	a	24	29	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	15	16	x(2)	x(2)	15	35	21	x(7)	x(7)	33	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
	Lituanie	16	14	a	14	16	18	19	a	19	18	110	143	109	82	121	82
	Fédération de Russie	20	13	a	13	20	19	12	a	12	19	126	m	126	103	m	103
	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. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805249

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2016)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues			Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents	Ensemble du tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	15	x(3)	12[d]	m	12	m	m	m	15	m
	Autriche	12	9	10	10	10	9	12	8	17	14
	Belgique	13	9	11	9	10	10	16	x(10)	x(10)	21
	Canada[1]	17[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12	12	m	m	m	m
	Chili	20	21	22	22	22	22	a	m	m	m
	République tchèque	19	12	11	11	11	11	18	11	19	19
	Danemark	m	m	12	m	m	m	a	m	m	m
	Estonie	13	10	14	18	15[d]	13	x(4)	a	14	14
	Finlande	13	9	15	19	17	13	18	a	15	15
	France[2]	19	15	13	9	11	13	m	10	m	m
	Allemagne	15	13	13	14	13	13	13	12	12	12
	Grèce	m	m	m	m	m	m	16	a	m	m
	Hongrie	11	10	11	13	11	11	14	13	14	14
	Islande	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	16	m	14	a	14	14	m	m	m	21
	Israël[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
	Italie	11	11	12	9	10	11	m	a	20	20
	Japon	17	13	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(5, 10)	m	m	m
	Corée	16	15	14	12	14	14	a	m	m	m
	Lettonie	11	8	8	16	10	9	22	19	20	18
	Luxembourg	11	11	7[d]	10[d]	9[d]	10	m	x(3, 4)	8	8
	Mexique	27	34	x(5)	x(5)	20	27	a	21	17	17
	Pays-Bas[4]	17	16	16	19	18	17	a	15	15	15
	Nouvelle-Zélande	17	16	12	17	13	14	21	19	18	18
	Norvège[5]	10	9	10	10	10	10	12	11	10	10
	Pologne	11	10	12	9	10	10	14	9	15	15
	Portugal	13	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5, 10)	x(10)	x(10)	14[d]
	République slovaque	17	12	14	13	14	13	14	8	13	12
	Slovénie	14	6	15	14	14	9	a	18	15	15
	Espagne	14	12	12	9	11	11	a	10	13	12
	Suède	13	12	x(5)	x(5)	14	13	10	9	10	10
	Suisse[4]	16	12	11	m	m	12	m	a	15	15
	Turquie	18	15	11	14	13	14	a	55	19	23
	Royaume-Uni	17	15	14	22	16	16	a	x(10)	x(10)	16
	États-Unis	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14[d]
	Moyenne OCDE	15	13	13	14	13	13	m	m	m	15
	Moyenne UE22	14	11	12	13	12	12	m	m	m	15
Partenaires	Argentine[6]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
	Brésil	24	25	26	13	24	25	26	10	20	20
	Chine	17	12	x(5)	x(5)	15	13	m	m	m	m
	Colombie	24	26	x(5)	x(5)	26	26	31	32	30	31
	Costa Rica	12	13	14	10	13	13	a	m	m	m
	Inde	35	27	x(5)	x(5)	30	28	8	a	24	24
	Indonésie	14	14	x(5)	x(5)	14	14	a	15	24	22
	Lituanie	10	7	7	9	8	7	15	a	16	16
	Fédération de Russie	21	11[d]	x(2)	x(8)	x(2, 8)	11	41	11	11	11
	Arabie saoudite	12	m	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	20
	Afrique du Sud[6, 7]	30	x(5)	x(5)	x(5)	17[d]	28	m	m	m	m
	Moyenne G20	19	16	m	m	15	16	22	m	18	18

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement.
3. Pour l'Irlande, 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.
4. Établissements publics uniquement.
5. Établissements publics et privés subventionnés par l'État uniquement pour le primaire, le premier cycle du secondaire et le tertiaire.
6. Année de référence : 2015.
7. Le deuxième cycle du secondaire inclut le premier cycle du secondaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805268

D2

Tableau D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2016)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
			Établissements privés				Établissements privés				Établissements privés		
		Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	12[d]	12[d]	m	m	m	m	m
	Autriche	9	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
	Belgique	9	9	9	m	10	10	10	m	10	9	9	m
	Canada	m	m	m	m	12	13	x(6)	x(6)	12	13	x(10)	x(10)
	Chili	17	25	26	20	20	24	26	16	19	24	26	17
	République tchèque	12	11	11	a	11	12	12	a	11	12	12	a
	Danemark	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Estonie[2]	10	8	a	8	15	12	a	12	13	10	a	10
	Finlande	9	9	9	a	17	17	17	a	13	16	16	a
	France	14	m	17	m	11	m	13	m	13	m	15	m
	Allemagne	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
	Grèce	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Hongrie	10	11	12	9	11	12	11	12	11	12	12	12
	Islande	10	3	3	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	x(5)	m	a	m	14[d]	m	a	m	14	m	a	m
	Israël	12	8	8	0	11	m	m	a	11	m	m	0
	Italie	11	11	a	11	11	7	a	7	11	8	a	8
	Japon[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	12[d]	13[d]	a	13[d]
	Corée	14	16	16	a	13	15	15	a	14	15	15	a
	Lettonie	8	5	a	5	10	8	a	8	9	7	a	7
	Luxembourg	9	23	x(2)	x(2)	9	8	11	6	9	11	23	12
	Mexique	38	18	a	18	22	15	a	15	30	16	a	16
	Pays-Bas	16	m	a	m	18	m	a	m	17	m	a	m
	Nouvelle-Zélande	17	13	0	13	13	10	10	10	15	11	10	12
	Norvège	9	m	8	m	10	11	11	a	10	m	10	m
	Pologne	10	9	11	8	10	11	12	11	10	10	11	10
	Portugal[3]	9	15	14	15	9[d]	10[d]	12[d]	10[d]	9[d]	12[d]	13[d]	11[d]
	République slovaque	12	11	11	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Slovénie	6	4	4	a	14	16	26	12	9	13	15	12
	Espagne	11	15	15	14	10	14	15	13	10	15	15	14
	Suède	12	17	17	a	14	14	14	a	13	15	15	a
	Suisse	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	16	7	a	7	15	6	a	6	16	6	a	6
	Royaume-Uni	16	14	16	8	16	17	19	8	16	16	18	8
	États-Unis	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
	Moyenne OCDE	13	12	m	m	13	12	m	m	13	12	m	m
	Moyenne UE22	11	11	m	m	12	12	m	m	12	12	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	26	20	a	20	25	19	a	19	26	20	a	20
	Chine	12	17	x(2)	x(2)	15	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
	Colombie	28	20	a	20	27	22	a	22	28	21	a	21
	Costa Rica	13	9	x(2)	x(2)	13	9	x(6)	x(6)	13	9	x(10)	x(10)
	Inde	27	27	x(2)	x(2)	28	32	x(6)	x(6)	27	30	x(10)	x(10)
	Indonésie	15	13	x(2)	x(2)	15	14	x(6)	x(6)	15	13	x(10)	x(10)
	Lituanie	7	9	a	9	8	5	a	5	7	8	a	8
	Fédération de Russie	11[d]	5[d]	a	5[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	11	5	a	5
	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	17	14	m	m	15	14	m	m	16	14	m	m

1. Seule la filière générale est incluse dans les premier et deuxième cycles du secondaire.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

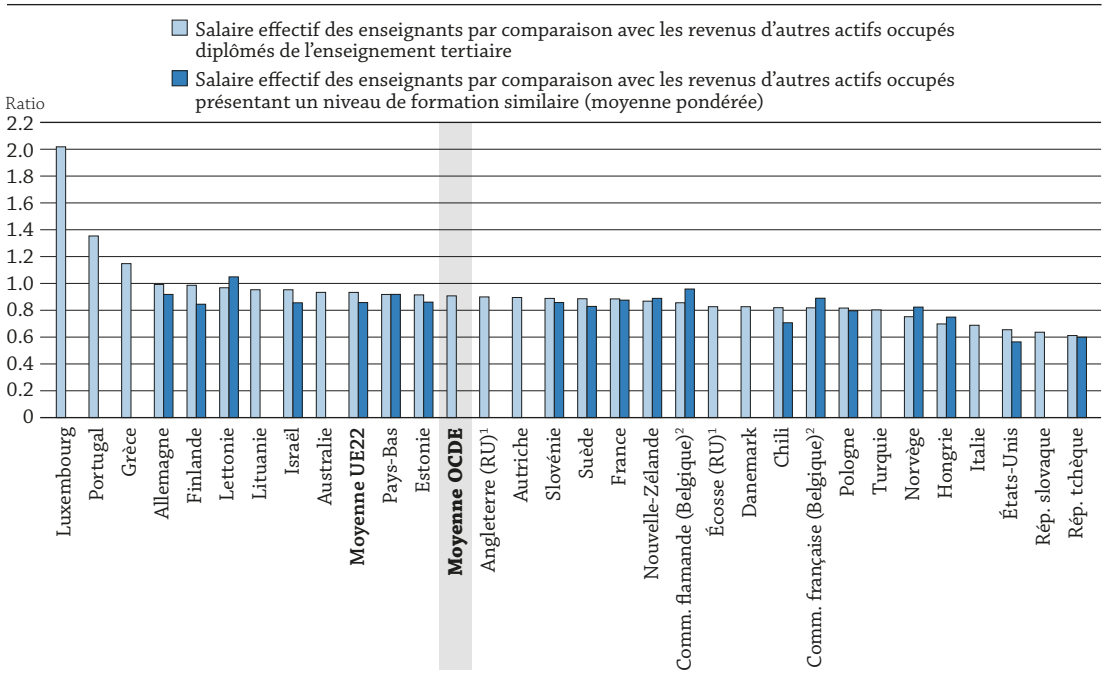
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805287

QUEL EST LE NIVEAU DE SALAIRE DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ?

- Le salaire statutaire et le salaire effectif des chefs d'établissement sont plus élevés que ceux des enseignants dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de 35 % à celui des enseignants tous niveaux d'enseignement confondus.
- Le salaire effectif des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et la filière générale de l'enseignement secondaire représente en moyenne entre 81 % et 96 % de la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les chefs d'établissement gagnent au moins 20 % de plus que les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste.

Graphique D3.1. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2017)

Salaire effectif (salaire annuel moyen [primes et allocations comprises]) des enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire dans les établissements publics



1. Les données relatives aux revenus 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 aux revenus 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 les revenus d'autres actifs occupés âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année.

Source : OCDE (2018), tableau D3.2a. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805458

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 quittent la profession) (OCDE, 2005[1]). Le niveau de 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 de la fin de l'année 2008, a amené les responsables politiques à réduire les dépenses publiques, en particulier la rémunération dans la fonction publique. Comme le niveau de salaire et les conditions de travail sont des facteurs importants pour constituer, développer et entretenir un groupe 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 contenir le budget de l'éducation (voir les indicateurs C6 et C7).

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 prestations sociales 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 OCDE, 2017[2] et l'annexe 3) lors de la comparaison du salaire des enseignants entre les pays.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays 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 77 % et 81 % plus élevé que celui des enseignants ayant les qualifications minimales requises en début de carrière.
- Entre 2005 et 2017, dans les pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, le salaire statutaire des enseignants en exercice depuis 15 ans ayant les qualifications les plus courantes ont augmenté de 8 % dans l'enseignement primaire, de 7 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) et de 5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale).
- Le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales et 15 ans d'ancienneté a retrouvé son niveau d'avant la crise dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais y est supérieur dans l'enseignement primaire et le premier 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 leur mission normale. 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.

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.

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 en exercice depuis 15 ans ayant les qualifications les plus courantes (qui est assimilé au salaire des enseignants en milieu de carrière) est inférieur à 25 000 USD en Hongrie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque, mais est supérieur à 60 000 USD en Allemagne, 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 D3.1a).

Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En Communautés flamande et française de Belgique, en Norvège et aux Pays-Bas, les enseignants en exercice depuis 15 ans ayant les qualifications les plus courantes gagnent entre 25 % et 30 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire ; ils gagnent entre 37 % et 42 % de plus en Lituanie et en République slovaque, 50 % de plus en Finlande et même 92 % de plus au Mexique. En Finlande et en République slovaque, cet écart s'explique essentiellement par la différence entre les niveaux de salaire des enseignants selon qu'ils sont en poste dans l'enseignement préprimaire ou dans 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.

L'augmentation du salaire des enseignants en exercice depuis 15 ans (ayant les qualifications les plus courantes) entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieure à 5 % au Chili, au Costa Rica, en France et en Slovénie et est identique quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Pologne, au Portugal et en Turquie (voir le tableau D3.1a).

En Islande et en Israël toutefois, le salaire des enseignants est plus élevé de 10 % au moins dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Islande, cette différence peut s'expliquer par les conventions collectives sur le salaire des enseignants, qui varient selon le niveau d'enseignement. En Israël, elle 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 actuellement mise en œuvre, 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 système scolaire public renvoient à la formation minimale à suivre et à sa durée minimale (selon les règlements officiels) pour commencer à enseigner. Les qualifications « les plus courantes » désignent le niveau de qualification et de formation qui caractérise le pourcentage le plus élevé d'enseignants. Elles peuvent être définies dans 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 diplôme équivalent) dans la filière générale du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire en Autriche, en Espagne, en Hongrie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suisse. Cette exigence explique en partie le salaire plus élevé à ces niveaux d'enseignement dans ces pays.

Les différences de salaire entre les enseignants selon qu'ils ont les qualifications minimales ou les plus courantes sont loin d'être la règle : 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 (par voie de conséquence, il n'y a pas de différence de salaire entre les enseignants selon qu'ils ont les qualifications minimales requises ou les qualifications les plus courantes durant leur carrière).

Dans les autres pays, les qualifications les plus courantes des enseignants en poste à un niveau d'enseignement donné sont supérieures aux qualifications minimales exigées, ce qui est reconnu dans le système de rémunération. Parmi les 13 pays dont les données sont disponibles, le salaire des enseignants est supérieur de 10 % au moins s'ils ont les qualifications les plus courantes plutôt que les qualifications minimales requises au Canada, en Communauté flamande de Belgique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), aux États-Unis (dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire), en Norvège (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Pologne (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) ; c'est le cas également à certains stades de la carrière uniquement en Communauté française de Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Norvège (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Nouvelle-Zélande. La différence de salaire entre les enseignants selon qu'ils ont les qualifications les plus courantes ou les qualifications minimales requises est supérieure à 35 % en Angleterre (Royaume-Uni) et à 75 % au Costa Rica. Au Costa Rica toutefois, le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes reste 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 requises sont proportionnellement très peu nombreux (voir les tableaux D3.1b et D3.1c, disponibles en ligne).

Les qualifications les plus courantes des enseignants peuvent aussi varier selon leur ancienneté. C'est le cas dans quelques pays (le Canada, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël 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). Cela est généralement lié 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 2012. Le salaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes après 10 ans au moins d'exercice concerne les 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 ; elles diffèrent des qualifications les plus courantes de tous les enseignants en poste à ces niveaux d'enseignement (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b, 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, des qualifications supérieures au niveau minimal requis influent aussi sur les différences de salaire en début de carrière et à l'échelon maximal et peuvent valoir des augmentations de salaire.

Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants progresse au cours de leur carrière (à un niveau donné de qualification), mais à un rythme différent selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants ayant les qualifications les plus courantes gagnent en moyenne 30 % et 38 % de plus respectivement après 10 ans et 15 ans d'exercice qu'en début de carrière. En moyenne, ils gagnent 67 % de plus à l'échelon maximum du barème (qu'ils atteignent en moyenne après 27 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 années d'exercice au moins en Corée, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Israël et en Italie. Par contraste, ils ne doivent enseigner que pendant six à sept ans pour y parvenir en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau D3.1b et le tableau D3.3a, disponible 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 salaire maximal. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants ayant les qualifications les plus courantes atteignent l'échelon maximal de l'échelle barémique après 27 ans d'exercice dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; ils y parviennent après 6 ou 7 ans seulement en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande, mais le salaire n'est plus élevé que de 33 % à 53 % à l'échelon maximal qu'en début de carrière dans ces pays, contre 66 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Certains pays font toutefois figure d'exception. Ainsi, les enseignants ayant les qualifications les plus courantes atteignent le sommet de l'échelle barémique après environ 36 ans d'exercice en Israël et 32 ans en République tchèque, mais le salaire statutaire n'est plus élevé que de 31 % seulement à l'échelon maximal qu'en début de carrière en République tchèque, contre 108 % en Israël (voir le tableau D3.3a, disponible en ligne).

Salaire statutaire par heure d'enseignement

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 aussi donner lieu à des différences de salaire par heure d'enseignement. Après 15 ans d'exercice, le salaire statutaire par heure d'enseignement des enseignants ayant les qualifications les plus courantes s'établit en moyenne à 55 USD dans l'enseignement primaire, à 65 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 74 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.3a, disponible en ligne).

Comme les enseignants en poste dans l'enseignement secondaire donnent moins d'heures de cours que ceux en poste dans l'enseignement primaire, le salaire par heure d'enseignement des premiers est généralement plus élevé que celui des seconds, même dans les pays où les salaires statutaires sont similaires (voir l'indicateur D4). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent environ 31 % de plus par heure d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Cet écart de rémunération est nul en Écosse (Royaume-Uni), alors que les enseignants gagnent au moins 83 % de plus par heure d'enseignement s'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire plutôt que dans l'enseignement primaire en Communauté flamande de Belgique et au Mexique. Au Costa Rica et en Lituanie, le salaire par heure d'enseignement est plus élevé dans l'enseignement primaire (voir le tableau D3.3a, disponible en ligne).

Toutefois, dans les pays où le salaire statutaire est similaire dans l'enseignement primaire et secondaire, les différences de salaire par heure d'enseignement peuvent se combler si la comparaison porte sur le salaire par heure de travail, car le temps de travail statutaire des enseignants est généralement similaire dans l'enseignement primaire et secondaire (voir l'indicateur D4).

Salaire minimal et maximal des enseignants, selon l'ancienneté et les qualifications

Les pays qui cherchent à étoffer leur corps enseignant, 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.

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 41 % à celui des enseignants ayant les qualifications minimales requises en début de carrière. Le salaire statutaire moyen des enseignants ayant les qualifications maximales au sommet de l'échelle barémique est supérieur de 78 % à celui des enseignants ayant les qualifications minimales requises en début de carrière (voir le graphique D3.2).

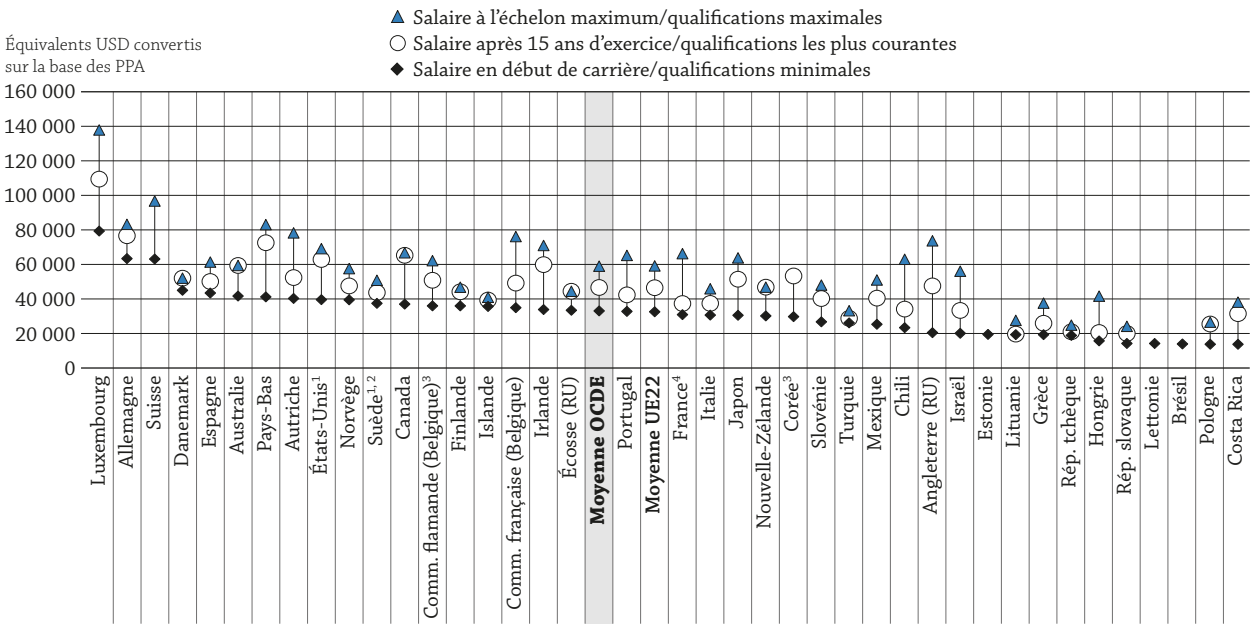
Concernant l'étendue du barème salarial statuaire, c'est-à-dire l'ampleur de l'écart entre le salaire en début de carrière (avec qualifications minimales) et le salaire à l'échelon maximal (avec qualifications maximales), la plupart des pays et économies où le salaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE 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), le Chili, la France et le Japon 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 5 % à 25 % à l'échelon maximal. L'inverse s'observe au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède : le salaire des enseignants est supérieur de 7 % à 36 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais est inférieur de 5 % au moins à la moyenne de l'OCDE à l'échelon maximal (inférieur de 12 % à 30 %). Cela s'explique par le fait que le salaire progresse relativement peu dans un certain nombre de ces pays (voir les tableaux D3.1c et D3.6, disponibles en ligne).

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, réduire les écarts salariaux peut présenter des avantages. Par exemple, dans les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont moins grands, les informations circulent de manière plus fluide, les travailleurs se font davantage confiance et la collégialité est plus grande.

Par contraste, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants ayant les qualifications maximales à l'échelon maximal du barème représente au moins le double de celui des enseignants ayant les qualifications minimales requises en début de carrière au Chili, en Communauté française de Belgique, au Costa Rica, en France, en Hongrie, en Irlande, en Israël, au Japon, au Mexique et aux Pays-Bas ; il en représente même plus du triple en Angleterre (Royaume-Uni) (voir le graphique D3.2).

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire à différentes étapes de leur carrière (2017)

Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Salaire effectif de base.
2. Salaire à l'échelon maximum avec les qualifications minimales, et non les qualifications maximales.
3. Salaire à l'échelon maximum 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 (2018), tableau D3.1a, et tableaux D3.1c et D3.6 disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805477

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 un quart des pays et économies de l'OCDE, mais supérieur à 60 % au Chili, en France, en Hongrie et en Israël (voir le tableau D3.6, disponible en ligne, et le graphique D3.2).

Lors de l'analyse du salaire en début de carrière (qualifications minimales requises) et à l'échelon maximal (qualifications maximales), il est important de garder à l'esprit le fait que les qualifications minimales requises sont les plus courantes dans la majorité des pays, mais pas dans tous comme par exemple en Angleterre (Royaume-Uni) (voir le pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales requises ou les qualifications les plus courantes dans le tableau X2.5), que les enseignants n'atteignent pas tous le sommet de l'échelle barémique ou n'y aspirent pas tous et que les enseignants ayant les qualifications minimales requises ou les qualifications maximales sont peu nombreux dans certains pays (voir l'encadré D3.1).

Encadré D3.1. Variation du salaire des enseignants ayant les qualifications maximales (2017)

Des qualifications minimales spécifiques sont exigées pour commencer à enseigner. Dans certains pays, les qualifications les plus courantes sont supérieures aux qualifications minimales requises, et ce niveau de qualification est reconnu dans le système de rémunération au travers des différents niveaux de salaire. Les enseignants qui ont des qualifications supérieures aux qualifications les plus courantes peuvent être rémunérés selon une échelle barémique différente.

...

Dans un quart environ des pays et économies dont les données sont disponibles, le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications maximales est plus élevé que celui des enseignants ayant les qualifications les plus courantes ; c'est le cas en Angleterre (Royaume-Uni), au Canada, en Communauté française de Belgique, aux États-Unis, en France, en Israël, en Lituanie, en Norvège et en République slovaque. Dans la plupart de ces pays, les qualifications maximales sont différentes des qualifications les plus courantes à tous les niveaux d'enseignement. En France, ce n'est toutefois le cas que dans l'enseignement secondaire (où le salaire des professeurs agrégés est plus élevé). En Norvège, le diplôme de master est la qualification la plus courante (à chaque stade de la carrière) ; c'est aussi la qualification maximale (reconnue dans le système de rémunération) des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le diplôme de master n'est pas la qualification la plus courante, mais est considéré comme la qualification maximale (reconnue dans le système de rémunération). C'est pourquoi le salaire des enseignants ayant les qualifications maximales qui sont en poste dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est similaire à celui des enseignants ayant les qualifications les plus courantes qui sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Communauté française de Belgique, en Israël, en Lituanie et en République slovaque, la qualification minimale est aussi la qualification la plus courante (à tous les niveaux d'enseignement). Le système de rémunération reconnaît les qualifications supérieures, mais le pourcentage d'enseignants qui les ont est inférieur à celui des enseignants qui ont les qualifications minimales requises. En Angleterre (Royaume-Uni), au Canada et en Norvège, la qualification maximale correspond à un troisième niveau, outre la qualification minimale et la qualification la plus courante. Cette qualification maximale correspond généralement à un diplôme de master, mais aussi à un niveau de formation supérieur. En Israël et en République slovaque, cette qualification correspond à un doctorat.

Le pourcentage d'enseignants ayant ces qualifications et le salaire qui leur est versé varient fortement entre les pays. Parmi les pays dont les données sont disponibles, plus de 10 % des enseignants perçoivent un salaire différent grâce à leur niveau de formation en Angleterre (Royaume-Uni) et en France (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

L'annexe 3 fournit des informations plus détaillées sur les niveaux de qualification de tous les pays et économies participants.

Évolution des salaires depuis 2000

Entre 2000 et 2017, 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 la plupart des pays dont les données de cette période sont disponibles (sans interruption des séries chronologiques), soit la moitié des pays de l'OCDE. L'Angleterre (Royaume-Uni), la France et la Grèce font vraiment figure d'exception : le salaire des enseignants y a diminué de respectivement 4 %, 10 % et 16 %. En Italie (dans l'enseignement primaire et secondaire), le salaire effectif a légèrement diminué aussi en valeur réelle (de moins de 3 %). Le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire a augmenté de plus de 20 % en Irlande et en Israël. Toutefois, dans certains pays, le salaire a augmenté dans l'ensemble entre 2000 et 2017, mais il a diminué (en valeur réelle) à certains moments, en particulier à partir de 2010 (voir le tableau D3.5a, disponible en ligne).

Entre 2005 et 2017, 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. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE dont les données des deux années de référence, 2005 et 2017, sont disponibles, le salaire statutaire a augmenté de 8 % dans l'enseignement primaire, de 7 % dans 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 et à améliorer la qualité de l'enseignement en attirant les meilleurs enseignants par le biais d'incitations financières) ainsi qu'en Hongrie (dans l'enseignement préprimaire), en Israël, au Luxembourg (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Norvège (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Suède (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire).

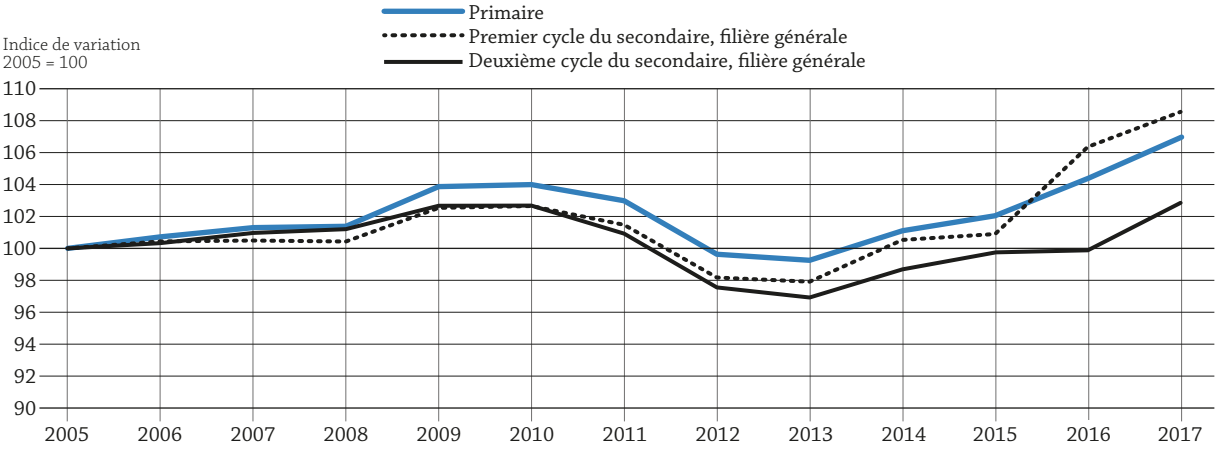
Entre 2005 et 2017, le salaire des enseignants a augmenté dans une mesure similaire dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. Ce n'est toutefois pas le cas en Israël par exemple, où le salaire a augmenté de plus de 47 % dans l'enseignement préprimaire, de 32 % dans l'enseignement primaire, de 43 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 35 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en grande partie grâce à la mise en œuvre progressive, à compter de 2008, de la réforme « Nouvel Horizon » adoptée à la suite de la conclusion d'un accord entre les autorités en charge de l'éducation et le syndicat israélien des enseignants (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Cette réforme prévoit l'augmentation du salaire des enseignants en contrepartie de l'augmentation de leur temps de travail (voir l'indicateur D4).

Par contraste, le salaire a légèrement diminué depuis 2005 dans quelques pays, à savoir au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en France, en Italie, au Japon et au Portugal ; il a diminué de 10 % en Angleterre (Royaume-Uni) et de plus de 25 % en Grèce (à cause du gel des salaires instauré en 2011) (voir le tableau D3.5a).

Toutefois, cette variation globale du salaire des enseignants entre 2005 et 2017 occulte diverses variations ponctuelles sous l'effet de la crise économique qui a éclaté en 2008. En moyenne, 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 recommencer à augmenter (voir le graphique D3.3). Le salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales qui sont en poste dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à leur salaire d'avant la crise, contrairement au salaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui reste à la traîne.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants des pays de l'OCDE (2005 à 2017)

Indice moyen de variation, dans les pays de l'OCDE disposant de données sur le salaire statutaire des enseignants pour toutes les années de référence, pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications minimales (2005 = 100, prix constants)



Source : OCDE (2018), tableau D3.5b, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les note (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805496

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 les horaires, le respect des programmes et le choix du contenu des cours et du matériel et des méthodes pédagogiques). Ils peuvent aussi assumer des responsabilités administratives et financières et se charger de la gestion des ressources humaines.

Les différences dans la nature du travail des chefs d'établissements se reflètent dans le système de rémunération des pays. Les chefs d'établissement peuvent être rémunérés en fonction d'un barème spécifique et peuvent percevoir ou non une prime de chef d'établissement en plus de leur salaire statutaire. Toutefois, ils peuvent aussi être rémunérés en fonction du barème des enseignants ou de l'un de leurs barèmes et percevoir une prime de chef d'établissement.

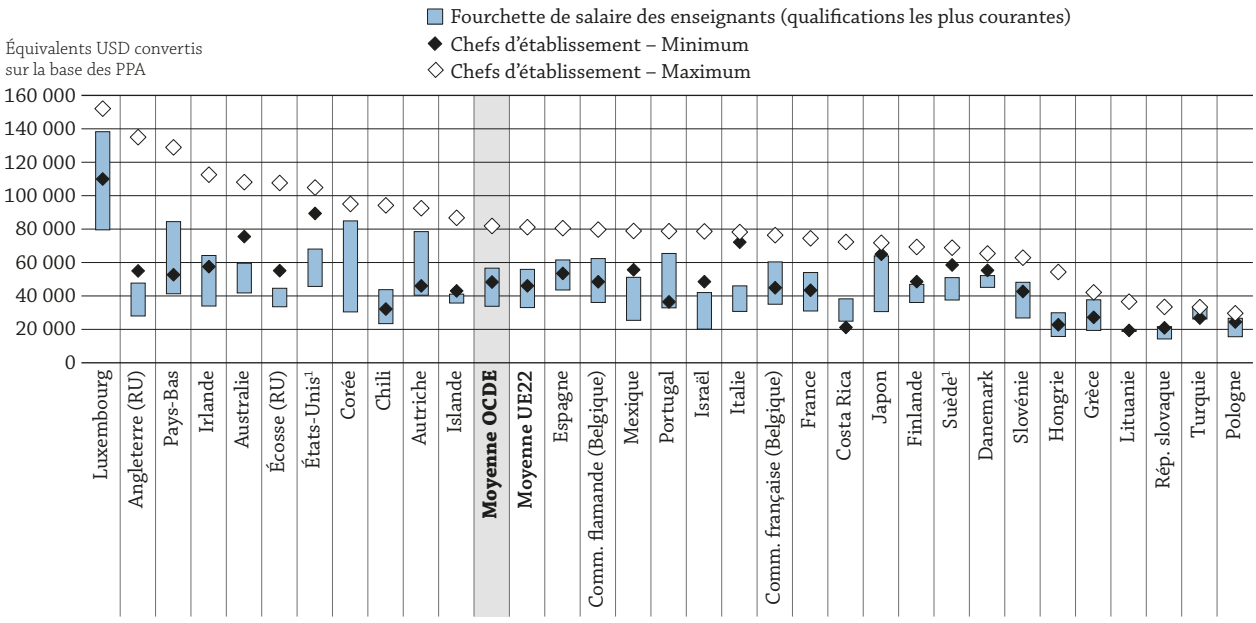
L'utilisation des barèmes des enseignants peut refléter le fait qu'initialement, les chefs d'établissement sont des enseignants ayant des responsabilités supplémentaires. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, parmi les 32 pays dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement sont rémunérés en fonction du barème des enseignants et perçoivent une prime de chef d'établissement dans 12 pays et en fonction d'un barème spécifique dans les autres pays (dans 12 pays sans percevoir de prime de chef d'établissement et dans 8 pays en en percevant une). La rémunération des chefs d'établissement (leur salaire statutaire et leur éventuelle prime de chef d'établissement) peut varier selon le type de leur(s) établissement(s), de l'endroit où il(s) se situe(nt) et de ses ou de leurs caractéristiques (importance de l'effectif scolarisé, nombre d'enseignants supervisés, etc.) ainsi que selon les spécificités des chefs d'établissement (fonctions à remplir, ancienneté, etc.) (voir le tableau D3.9, 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 D3.10 indique uniquement le salaire à l'échelon minimal et maximal. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire minimal s'établit en moyenne à 48 316 USD dans les pays de l'OCDE et va de 18 863 USD en Lettonie à 109 968 USD au Luxembourg, et le salaire maximal s'établit en moyenne à 81 872 USD dans les pays de l'OCDE et va de 29 617 USD en Pologne à 152 083 USD au Luxembourg. La prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres, car le salaire minimal et le salaire maximal peuvent correspondre à des types différents d'établissement. Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les barèmes des chefs d'établissement sont similaires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que dans l'ensemble, leur salaire statutaire est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire statutaire maximal des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales exigées est supérieur de 73 % au salaire statutaire minimal dans l'enseignement primaire, de 68 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 69 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement au sommet de l'échelle barémique perçoivent le double de leur salaire statutaire à leur entrée en fonction dans au moins un de ces niveaux d'enseignement dans dix pays seulement ; ils en perçoivent plus que le triple au Costa Rica.

Graphique D3.4. Salaires statutaires minimum et maximum des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2017)

Calculs fondés sur les enseignants ayant les qualifications les plus courantes dans un niveau d'enseignement donné et les chefs d'établissement ayant les qualifications minimales



1. Salaire effectif de base.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire maximum des chefs d'établissement.

Source : OCDE (2018), tableau D3.1b disponible en ligne et tableau D3.10. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805515

Le salaire statutaire minimal des chefs d'établissement ayant les qualifications minimales requises est supérieur au salaire des enseignants en début de carrière sauf au Costa Rica (et en Lituanie, où il y est équivalent). La différence entre le salaire minimal des chefs d'établissement (ayant les qualifications minimales requises) 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 24 % dans l'enseignement préprimaire, 32 % dans l'enseignement primaire, 43 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 44 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies de l'OCDE. Dans quelques 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 et en Suède (voir le graphique D3.4).

De même, le salaire statutaire maximal des chefs d'établissement est plus élevé que celui des 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 45 % 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. Toutefois, le salaire 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) et en Islande (voir le graphique D3.4).

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 au titre des résultats ainsi que les montants versés pendant les vacances, les congés de maladie et d'autres avantages salariaux (voir la section « Définitions »). Ces primes et avantages 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, en plus d'autres facteurs tels que l'ancienneté ou le niveau de qualification (voir l'encadré D3.3). 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 37 440 USD dans l'enseignement préprimaire, à 41 244 USD dans l'enseignement primaire, à 43 546 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 46 713 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le salaire effectif des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 57 141 USD dans l'enseignement primaire, à 64 423 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 68 932 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.4) (voir la variation internationale dans l'encadré D3.2).

Parmi les 29 pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles dans au moins un niveau d'enseignement à la fois 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, le salaire effectif est supérieur de 10 % au salaire statutaire dans un sixième des pays dans l'enseignement préprimaire et dans un tiers des pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Encadré D3.2. **Variation infranationale du salaire des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire**

Dans les cinq pays dont les données infranationales sur le salaire statutaire des enseignants sont disponibles (la Belgique, le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suède), le salaire statutaire varie sensiblement entre les entités infranationales, dans une mesure différente selon les pays en fonction des niveaux d'enseignement et du stade de la carrière des enseignants.

En Belgique, le salaire statutaire des enseignants est plus élevé de 3 % en Communauté flamande qu'en Communauté française, quel que soit le niveau d'enseignement ou le stade de la carrière (le salaire varie entre les niveaux d'enseignement et les stades de la carrière). Au Canada et au Royaume-Uni, les différences infranationales varient uniquement selon le stade de la carrière des enseignants (car le salaire minimal et le salaire maximal sont similaires aux différents niveaux d'enseignement). Dans ces deux pays, les différences de salaire entre les entités infranationales sont les plus importantes en début de carrière et se comblent avec l'ancienneté.

...

Au Canada par exemple, le salaire statutaire varie de 80 % entre les entités infranationales en début de carrière (de 31 912 USD à 57 425 USD), de 76 % après 10 ans d'exercice (de 46 418 USD à 81 741 USD) et de 43 % après 15 ans d'exercice ou au sommet de l'échelle barémique (de 57 158 USD à 81 741 USD). Aux États-Unis et en Suède, les différences entre les entités infranationales varient selon le stade de la carrière des enseignants et le niveau d'enseignement où ils sont en poste. En Suède, c'est le salaire en début de carrière qui varie le plus (de 18 % à 21 % selon le niveau d'enseignement) ; il varie aussi selon le stade de la carrière (de 10 % à 17 %, quel que soit le niveau d'enseignement). Aux États-Unis, aucune tendance nette ne se dégage au sujet de la variation (entre les entités infranationales) du salaire statutaire selon les différents niveaux d'enseignement et stades de la carrière. Les différences de salaire sont les moins élevées en début de carrière dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (le salaire varie de 71 %, entre 33 355 USD et 57 030 USD) et les plus élevées à l'échelon maximal du barème dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (le salaire varie de 200 %, entre 51 957 USD et 104 045 USD) (OCDE et NCES , 2018[3]).

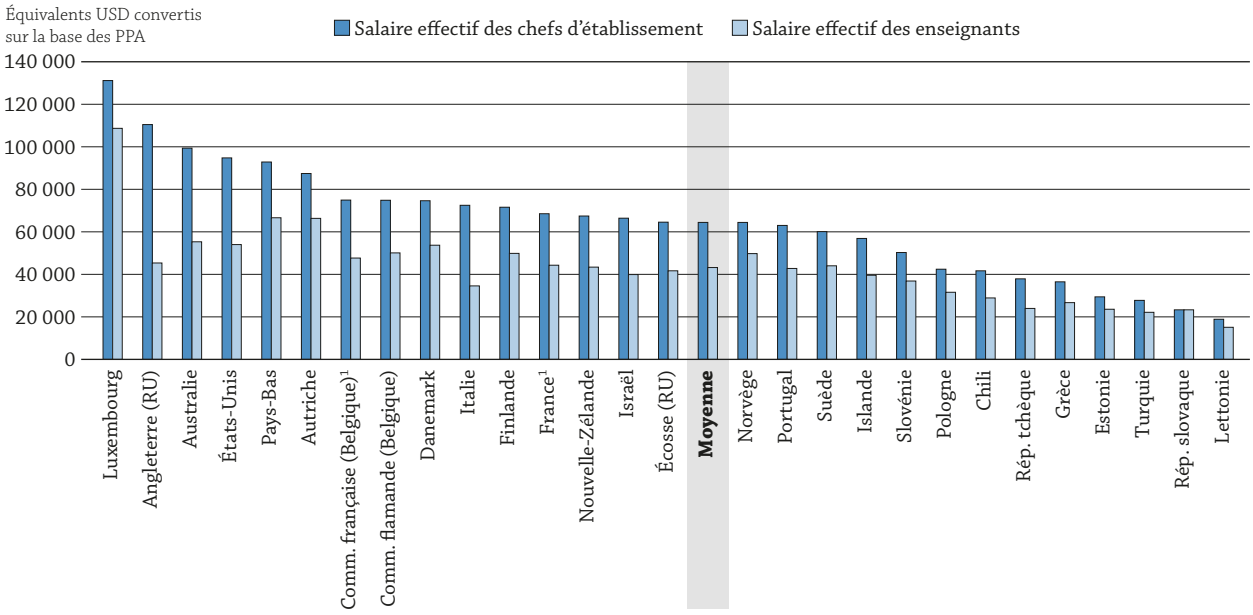
Le salaire effectif varie sensiblement entre les entités infranationales dans les six pays dont les données sont disponibles (la Belgique, le Brésil, les États-Unis, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède). En Belgique et en Slovénie, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans varie de moins de 7 % entre les entités infranationales dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans varie davantage entre les entités infranationales au Royaume-Uni et en Suède ; il varie de 10 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Suède (de 43 593 USD à 48 203 USD) et de 17 % dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Royaume-Uni (de 41 670 USD à 48 817 USD). Les différences infranationales sont nettement plus importantes au Brésil et aux États-Unis. Aux États-Unis, le salaire le plus élevé représente environ le double du salaire le moins élevé dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (de 42 060 USD à 84 064 USD dans l'enseignement primaire, de 41 641 USD à 81 567 USD dans le premier cycle du secondaire et de 42 393 USD à 82 540 USD dans le deuxième cycle du secondaire). Au Brésil, le salaire effectif dans l'entité infranationale où il est le plus élevé représente plus du triple du salaire dans l'entité infranationale où il est le moins élevé dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et est 5.6 fois plus élevé que celui le moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE et NCES , 2018[3]).

Les différences infranationales de salaire effectif sont similaires dans les différents groupes d'âge selon lesquels les données sont recueillies (les 25-34 ans, les 35-44 ans, les 45-54 ans et les 55-64 ans) dans tous les pays, sauf au Brésil et en Suède, où elles sont légèrement plus importantes chez les plus jeunes. Les différences infranationales de salaire effectif sont également similaires chez les hommes et chez les femmes dans les pays dont les données sont disponibles (OCDE et NCES , 2018[3]).

Le salaire effectif des chefs d'établissement est plus élevé que celui des enseignants et leur prime augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, le salaire effectif des chefs d'établissement est supérieur de 35 % à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire, de 39 % dans l'enseignement primaire et de 48 % dans le premier et 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 où la rémunération des chefs d'établissement est la plus élevée par comparaison avec les enseignants sont l'Angleterre (Royaume-Uni) (dans l'enseignement secondaire) et en Italie (dans l'enseignement primaire et secondaire), où les chefs d'établissement gagnent deux fois plus que les enseignants. Leur rémunération est la moins élevée par comparaison avec les enseignants (moins de 25 % de plus) au Danemark (dans l'enseignement préprimaire), en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en France (dans l'enseignement préprimaire et primaire), au Luxembourg (dans l'enseignement secondaire) et en Norvège (dans l'enseignement préprimaire). Dans d'autres pays, le salaire des chefs d'établissement est nettement plus élevé que celui des enseignants dans l'enseignement secondaire, tandis que la différence est plus modérée dans l'enseignement primaire. En France par exemple, le salaire effectif des chefs d'établissement est pratiquement équivalent à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire et primaire, mais il y est supérieur de 55 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 37 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Lettonie, la différence entre les deux fonctions est nettement plus importante dans l'enseignement préprimaire et primaire que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.4).

Graphique D3.5. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2016)

Salaire effectif annuel des enseignants et des chefs d'établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. L'année de référence n'est pas 2016. 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 (2018), tableau D3.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805534

Différences de salaire effectif entre les enseignants et les chefs d'établissement et les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire

En matière de recrutement de profils hautement qualifiés, les systèmes d'éducation sont en concurrence avec d'autres secteurs d'activité. 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 l'augmentation probable de la rémunération ont énormément d'influence sur la décision des diplômés de devenir enseignants et de le rester. 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 de l'OCDE, il faut un diplôme de l'enseignement 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 est donc rapporté à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire, en l'occurrence les 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 (voir les données par groupe d'âge et par sexe dans l'encadré D3.3). 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 entre les niveaux de formation dans le tableau X2.6 à l'annexe 2).

Parmi les 19 pays et économies dont les données (d'au moins un niveau d'enseignement) sont disponibles, le salaire effectif des enseignants représente moins de 60 % de la rémunération des actifs occupés aussi instruits aux États-Unis 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 seulement.

Le salaire effectif des enseignants est équivalent à celui des actifs occupés aussi instruits en Communauté flamande de Belgique et y est supérieur de 5 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 22 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Lettonie (voir le tableau D3.2a).

Comme peu de pays disposent de données sur le salaire relatif des enseignants, 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 (voir la section « Méthodologie »). 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 81 % de la rémunération moyenne des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 86 % de cette rémunération de référence dans l'enseignement primaire, 91 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 96 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.2a).

Encadré D3.3. **Salaire effectif moyen des enseignants, selon l'âge et le sexe (2016)**

En moyenne, le salaire effectif est plus élevé de 37 % à 39 % chez les enseignants plus âgés (les 55-64 ans) que chez les enseignants plus jeunes (les 25-34 ans) dans l'enseignement primaire et secondaire, mais la différence de salaire entre les groupes d'âge varie considérablement entre les pays et économies. La différence est inférieure à 20 % à tous les niveaux d'enseignement en Australie, en Norvège et en Suède, mais égale ou supérieure à 60 % en Autriche, au Chili, en Grèce, en Israël et au Portugal (voir le tableau D3.4).

La comparaison de la rémunération entre les enseignants et les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire montre qu'en dépit de l'accroissement du salaire chez les enseignants plus âgés, la rémunération évolue à un rythme moins soutenu dans ce corps de métier que dans les autres et que la profession d'enseignant perd de son attractivité l'âge venant. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, l'écart de salaire effectif entre les enseignants et les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé de 14 points de pourcentage environ chez les plus jeunes (les 25-34 ans) que chez les plus âgés (les 55-64 ans) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce différentiel salarial varie toutefois fortement entre les pays. Au Chili, en Grèce, en Hongrie, en Israël et en Lettonie, les enseignants plus âgés en poste dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire perçoivent un salaire effectif supérieur à la rémunération des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire.

Les différences de salaire effectif entre les enseignants et les enseignantes sont minimes : elles sont favorables aux hommes et inférieures ou égales à 2 % en moyenne dans l'enseignement primaire et secondaire.

Des différences plus marquées entre les sexes ressortent de la comparaison de la rémunération entre les enseignants et les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire dans le groupe d'âge des 25-64 ans. Chez les hommes âgés de 25 à 64 ans, le salaire effectif des enseignants représente 77 % en moyenne (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année dans les pays et économies de l'OCDE. Par comparaison à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire, le salaire effectif des enseignantes est plus élevé de 31 % à 33 % que chez les enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Ce ratio plus favorable aux enseignantes montre que par comparaison avec d'autres professions, la profession d'enseignant semble attirer plus les femmes que les hommes, mais il est aussi révélateur de la persistance des inégalités salariales entre les hommes et les femmes sur le marché du travail (voir les tableaux D3.2 et D3.4).

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 qui sont 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 slovaque, où les enseignants gagnent 48 % de la rémunération des actifs occupés qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire, et dans l'enseignement primaire et secondaire en République tchèque, où ils gagnent entre 61 % et 63 % de cette rémunération de référence. Dans certains pays toutefois, les enseignants gagnent plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement (en Grèce, au Luxembourg et au Portugal)

ou uniquement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en Allemagne, en Communautés flamande et française de Belgique, en Finlande et en Lettonie). Au Luxembourg et au Portugal, les enseignants gagnent au moins 30 % de plus que les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire ; ils gagnent le double dans l'enseignement secondaire au Luxembourg. La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation des ratios. En Grèce par exemple, le pourcentage de travailleurs surqualifiés peut expliquer leur faible rémunération moyenne par comparaison avec les travailleurs qui sont aussi qualifiés, mais qui exercent des fonctions à la hauteur de leurs qualifications. Cela peut expliquer pourquoi le salaire des enseignants est supérieur à celui des actifs occupés aussi instruits (voir le tableau D3.2a et le graphique D3.1).

Comme le salaire effectif est plus élevé chez les chefs d'établissement que chez les enseignants, il est en moyenne plus élevé aussi que la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire ; le différentiel salarial augmente avec le niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement gagnent 21 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire dans l'enseignement primaire, 34 % de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 42 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. 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 France (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en République slovaque et en République tchèque (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire).

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. Il peut s'agir d'avantages en espèces ou en nature, par exemple la réduction du temps d'enseignement ; les décisions relatives aux critères retenus dans la formation du salaire de base sont prises à des niveaux différents (voir les tableaux D3.8 et D3.12, disponibles en ligne).

Les critères relatifs à ces avantages varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays, les missions principales des enseignants (enseigner, préparer les cours, corriger les copies des élèves, participer aux travaux administratifs, communiquer avec les parents, superviser les élèves et collaborer avec des collègues) valent rarement l'octroi de primes ou de compléments de salaire (voir le tableau D3.7, disponible en ligne). Les enseignants peuvent avoir à assumer certaines responsabilités ou à effectuer certaines tâches sans compensation (voir les tâches et responsabilités 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 qui participent à des activités relatives à la gestion de leur établissement en plus de leur charge d'enseignement ont droit à une compensation dans trois quarts des pays et économies dont les données sont disponibles. Il peut s'agir d'une réduction de leur temps d'enseignement, comme en Finlande, au Portugal et en République slovaque, ou d'un complément de salaire annuel ou ponctuel, comme en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, en Corée, au Costa Rica, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, en Norvège et en Turquie. Au Danemark, les enseignants peuvent bénéficier à la fois d'une réduction de leur temps d'enseignement et d'un complément de salaire annuel. 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 formation des futurs enseignants (voir le tableau D3.7, 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 ou dans des quartiers huppés ou défavorisés (voir le tableau D3.7, disponible en ligne).

Des compensations peuvent également être accordées aux chefs d'établissement en fonction de certains critères, mais dans un éventail de tâches et de responsabilités plus restreint que celui des enseignants. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, quelques pays seulement ne proposent pas de telles compensations aux chefs d'établissement : l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Autriche, la Communauté française de Belgique et le Portugal.

Un tiers environ des 29 pays dont les données sont disponibles accordent une compensation aux chefs d'établissement qui font des heures supplémentaires ou qui participent à des tâches de gestion en plus de leurs responsabilités normales de chef d'établissement. Dans la moitié environ des pays, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Autriche, au Chili, en Communauté française de Belgique, en Corée, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Japon, au Mexique, au Portugal et en Slovénie, les enseignants qui assument des responsabilités supplémentaires reçoivent une compensation, contrairement aux chefs d'établissement qui ne peuvent prétendre à aucune compensation (voir le tableau D3.11, disponible en ligne). Dans certains pays, comme en Grèce, un certain nombre de ces responsabilités et tâches font partie intégrante de la fonction d'enseignant et de chef d'établissement et ne donnent droit à aucune forme de compensation supplémentaire.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement qui se distinguent par une performance remarquable peuvent prétendre à une prime au même titre que les enseignants dans 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 et en Turquie. C'est l'inverse 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 (voir les tableaux D3.11 et D3.7, disponibles en ligne).

Le fait de travailler dans une région défavorisée, reculée ou chère peut valoir un complément de salaire aux enseignants et aux chefs d'établissement dans la moitié des pays ; ce n'est pas le cas en Angleterre (Royaume-Uni), où cette prime est réservée aux enseignants, et en Australie, où elle est réservée aux chefs d'établissement (voir les tableaux D3.11 et D3.7, disponibles en ligne).

Définitions

Par **enseignants**, on entend le personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves. Cette catégorie englobe les enseignants, les enseignants dispensant un enseignement spécialisé et ceux qui prennent en charge des élèves constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves 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. Le chef d'établissement est le responsable principal 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 des cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur du salaire brut des salariés). 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 au titre de la fonction de chef d'établissement, les primes annuelles et les primes au titre des 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 prévu 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 totale 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 les déductions au titre de l'impôt sur le revenu.

Méthodologie

Les données sur les salaires des enseignants du premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspondent uniquement à la filière générale.

Les salaires sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) de la consommation privée tels qu'elles figurent dans la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. La période de référence du salaire statutaire des enseignants s'étend du 1er juillet 2016 au 30 juin 2017 et celle de leur salaire effectif, du 1er juillet 2015 au 30 juin 2016. Le salaire statutaire est converti sur la base des PPA de 2016/17 et le salaire effectif, sur la base des PPA de 2015/16, 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 (2017 ou 2016). Les tableaux indiquant les salaires en devise nationale figurent à l'annexe 2. Concernant l'évolution des salaires des enseignants présentée dans le tableau D3.5a et le tableau D3.5b (disponible en ligne), les salaires sont convertis aux prix de 2005 au moyen du déflateur de la consommation privée.

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 D3.2a, 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 quatre premières colonnes). Le coefficient de pondération de chaque pays est déterminé sur la base du pourcentage d'enseignants diplômés de chaque niveau de l'enseignement tertiaire (voir le tableau X2.6 à l'annexe 2). Les ratios sont calculés dans les pays pour lesquels ces données sont disponibles. La rémunération des actifs occupés qui se rapporte à une année de référence autre que 2016 à laquelle correspond le salaire des enseignants et des chefs d'établissement est ajustée à l'année de référence 2016 à l'aide d'un déflateur. Tous les autres ratios indiqués dans le tableau D3.2a et le tableau D3.2c (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 la rémunération 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 D3.2b (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, à paraître[4]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

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 2017. Elles se rapportent aux années scolaires 2016/17 (salaire statutaire) et 2015/16 (salaire effectif) 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.

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

Johnes, G. et J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar Publishing. [5]

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [2]

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [1]

OCDE (à paraître), *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. [4]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [3]

Tableaux de l'indicateur D3

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805363

	Tableau D3.1a	Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2017)
WEB	Tableau D3.1b	Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à un niveau d'enseignement donné (2017)
WEB	Tableau D3.1c	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales pour accéder à la profession d'enseignant (2017)
	Tableau D3.2a	Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2017)
WEB	Tableau D3.2b	Salaire statutaire des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2017)
WEB	Tableau D3.2c	Salaire statutaire des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2016
WEB	Tableau D3.2d	Salaire statutaire des chefs d'établissement par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2017)
WEB	Tableau D3.3a	Comparaison du salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à un niveau d'enseignement donné (2017)
WEB	Tableau D3.3b	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales pour accéder à la profession d'enseignant pendant l'année de référence (2017)
	Tableau D3.4	Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement, selon le groupe d'âge et le sexe (2016)
WEB	Tableau D3.5a	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2017, sur la base des qualifications les plus courantes à différentes étapes de leur carrière
WEB	Tableau D3.5b	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2017, sur la base des qualifications minimales pour accéder à la profession d'enseignant
WEB	Tableau D3.6	Salaire statutaire des enseignants en début de carrière/à l'échelon maximum, sur la base des qualifications minimales/maximales (2017)
WEB	Tableau D3.7	Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, à tous les niveaux d'enseignement (2017)
WEB	Tableau D3.8	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 (2017)
WEB	Tableau D3.9	Structure du système de rémunération des chefs d'établissement (2017)
	Tableau D3.10	Salaire statutaire minimum/maximum des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2017)
WEB	Tableau D3.11	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 (2017)
WEB	Tableau D3.12	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 (2017)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau D3.1a. Salaire statutaire des enseignants (sur la base des qualifications les plus courantes) à différentes étapes de leur carrière (2017)

Salaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Préprimaire				Primaire				Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	41 798	59 043	59 568	59 568	41 798	59 043	59 568	59 568	41 800	59 043	59 568	59 568	41 798	59 043	59 568	59 568
	Autriche	m	m	m	m	40 548	44 633	49 961	73 501	40 411	46 965	52 538	78 495	40 460	50 880	57 533	83 660
	Canada	m	m	m	m	39 222	62 860	65 474	65 474	39 222	62 860	65 474	65 474	39 222	62 860	65 474	65 474
	Chili	23 429	29 004	34 231	43 760	23 429	29 004	34 231	43 760	23 429	29 004	34 231	43 760	24 028	29 804	35 111	44 959
	République tchèque	17 920	18 338	18 805	20 964	18 944	20 110	21 007	24 785	18 953	20 147	21 049	24 901	18 971	20 165	21 044	24 862
	Danemark	41 274	46 552	46 552	46 552	44 919	49 863	51 506	51 506	45 134	50 466	52 183	52 183	42 841	55 675	55 675	55 675
	Estonie	a	a	a	a	19 529	a	a	a	19 529	a	a	a	19 529	a	a	a
	Finlande[1]	29 578	31 945	31 945	31 945	33 408	38 671	40 991	43 451	36 081	41 765	44 271	46 927	38 261	45 951	47 789	50 656
	France[2]	29 516	33 618	35 963	52 374	29 516	33 618	35 963	52 374	31 003	35 106	37 450	54 010	31 003	35 106	37 450	54 010
	Allemagne	m	m	m	m	56 535	66 950	70 693	75 002	63 555	73 357	76 838	83 451	63 866	77 619	81 260	92 386
	Grèce	19 374	22 754	25 998	37 699	19 374	22 754	25 998	37 699	19 374	22 754	25 998	37 699	19 374	22 754	25 998	37 699
	Hongrie	14 227	19 206	20 629	27 031	14 227	19 206	20 629	27 031	15 752	19 206	20 629	27 031	15 752	21 265	22 840	29 928
	Islande	34 394	35 716	38 105	38 105	35 756	37 179	39 477	39 477	35 756	37 179	39 477	39 477	30 347	31 805	32 706	41 414
	Irlande	m	m	m	m	33 962	53 805	59 459	68 712	33 962	55 761	60 053	69 306	33 962	55 761	60 053	69 306
	Israël	23 001	29 855	33 647	61 436	20 051	27 056	30 321	51 495	20 159	28 891	33 442	53 650	20 666	27 221	30 580	49 298
	Italie	28 514	31 368	34 444	41 914	28 514	31 368	34 444	41 914	30 739	34 051	37 530	46 030	30 739	34 879	38 581	48 121
	Japon	m	m	m	m	30 631	43 847	51 593	63 969	30 631	43 847	51 593	63 969	30 631	43 847	51 593	65 658
	Corée	30 395	45 746	53 405	84 842	30 395	45 746	53 405	84 842	30 455	45 806	53 465	84 902	29 738	45 088	52 747	84 185
	Lettonie	12 994	a	a	a	14 252	a	a	a	14 252	a	a	a	14 252	a	a	a
	Luxembourg[3]	70 192	90 782	102 505	124 036	70 192	90 782	102 505	124 036	79 551	99 439	109 734	138 279	79 551	99 439	109 734	138 279
	Mexique	19 893	25 261	31 686	39 996	19 893	25 261	31 686	39 996	25 401	32 237	40 595	51 139	49 286	57 031	60 886	65 843
	Pays-Bas	38 922	48 775	58 036	61 279	38 922	48 775	58 036	61 279	41 309	63 345	72 778	84 469	41 309	63 345	72 778	84 469
	Nouvelle-Zélande[4]	m	m	m	m	30 254	46 337	46 337	46 337	30 746	46 963	46 963	46 963	31 238	47 589	47 589	47 589
	Norvège	35 577	41 489	41 489	41 908	39 585	47 687	47 687	51 209	39 585	47 687	47 687	51 209	47 211	52 171	52 171	57 740
	Pologne	15 600	20 926	25 553	26 636	15 600	20 926	25 553	26 636	15 600	20 926	25 553	26 636	15 600	20 926	25 553	26 636
	Portugal	32 887	40 041	42 489	65 417	32 887	40 041	42 489	65 417	32 887	40 041	42 489	65 417	32 887	40 041	42 489	65 417
	République slovaque[5]	12 754	14 037	14 673	15 824	14 267	17 129	20 057	21 625	14 267	17 129	20 057	21 625	14 267	17 129	20 057	21 625
	Slovénie[5]	26 823	31 917	38 890	44 691	26 823	33 099	40 351	48 166	26 823	33 099	40 351	48 166	26 823	33 099	40 351	48 166
	Espagne	38 987	42 217	45 069	55 384	38 987	42 217	45 069	55 384	43 565	47 241	50 257	61 543	43 565	47 241	50 257	61 543
	Suède[4, 5, 6]	36 192	38 433	39 444	42 737	36 689	41 322	43 201	49 587	37 566	42 321	43 827	50 964	37 566	43 771	44 891	52 217
	Suisse	52 743	66 002	m	80 416	56 351	70 049	m	85 753	63 308	80 029	m	96 997	71 249	91 416	m	109 240
	Turquie	26 219	27 223	28 835	33 288	26 219	27 223	28 835	33 288	26 219	27 223	28 835	33 288	26 219	27 223	28 835	33 288
	États-Unis[5, 6]	38 635	52 853	64 279	71 280	39 183	53 826	61 028	67 197	39 707	54 566	63 046	68 052	40 517	54 609	63 006	70 900
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)[5]	36 099	45 269	50 966	62 359	36 099	45 269	50 966	62 359	36 099	45 269	50 966	62 359	45 038	57 404	65 463	78 894
	Comm. française (Belgique)	35 041	43 817	49 332	60 364	35 041	43 817	49 332	60 364	35 041	43 817	49 332	60 364	43 593	55 566	63 369	76 373
	Angleterre (RU)	28 011	a	47 688	47 688	28 011	a	47 688	47 688	28 011	a	47 688	47 688	28 011	a	47 688	47 688
	Écosse (RU)	33 531	44 588	44 588	44 588	33 531	44 588	44 588	44 588	33 531	44 588	44 588	44 588	33 531	44 588	44 588	44 588
	Moyenne OCDE	30 817	38 456	41 386	50 486	32 258	41 884	45 004	54 156	33 498	43 886	46 780	56 874	34 943	46 244	48 697	59 639
	Moyenne UE22	29 922	36 921	40 714	47 867	31 699	40 426	44 568	52 868	33 041	42 704	46 644	56 006	33 781	44 886	48 884	58 736
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	13 971	m	m	m	13 971	m	m	m	13 971	m	m	m	13 971	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	23 888	28 165	30 304	36 720	23 888	28 165	30 304	36 720	24 893	29 351	31 580	38 266	24 893	29 351	31 580	38 266
	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
	Lituanie	12 573	13 532	13 842	14 432	19 385	19 571	19 696	19 882	19 385	19 571	19 696	19 882	19 385	19 571	19 696	19 882
	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 parmi les enseignants sont définies pour chacune des quatre étapes de leur carrière présentées dans ce tableau. Consulter l'encadré D3.2, l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles 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 des premier et deuxième cycles du secondaire.
3. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
4. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.
6. Salaire effectif de base.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805382

D3

Tableau D3.2a. Salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2016)

Rapport entre le salaire (sur la base du salaire annuel moyen [primes et allocations comprises]) des enseignants et des chefs d'établissements publics et les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (moyenne pondérée) et ceux d'actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année

		Année de référence des données les plus récentes disponibles sur les revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire	Ensemble des enseignants								Ensemble des chefs d'établissement			
			Salaire effectif par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire et travaillant à temps plein toute l'année (moyenne pondérée, adultes âgés de 25 à 64 ans)				Salaire effectif par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire et travaillant à temps plein toute l'année (CITE 5 à 8, adultes âgés de 25 à 64 ans)				Salaire effectif par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire et travaillant à temps plein toute l'année (CITE 5 à 8, adultes âgés de 25 à 64 ans)			
			Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	**Pays**													
	Australie	2016	m	m	m	m	0.92	0.93	0.93	0.93	1.36	1.42	1.68	1.59
	Autriche	2016	m	m	m	m	m	0.76	0.90	0.97	m	1.06	1.18	1.42
	Canada	2015	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	2015	0.73	0.69	0.71	0.76	0.84	0.80	0.82	0.89	1.17	1.16	1.18	1.30
	République tchèque	2015	0.75	0.60	0.60	0.61	0.52	0.61	0.61	0.63	0.74	0.97	0.97	1.05
	Danemark	2016	m	m	m	0.79	0.68	0.82	0.83	0.95	0.76	1.15	1.15	1.51
	Estonie	2016	0.67	0.88	0.86	0.85	0.62	0.91	0.91	0.91	0.94	1.14	1.14	1.14
	Finlande	2015	0.73	0.77	0.84	0.94	0.66	0.89	0.99	1.11	0.82	1.24	1.42	1.50
	France	2014	0.82	0.80	0.88	0.99	0.78	0.76	0.88	1.00	0.81	0.81	1.37	1.37
	Allemagne	2016	m	0.83	0.92	0.97	m	0.90	0.99	1.05	m	m	m	m
	Grèce	2016	m	m	m	m	1.06	1.06	1.15	1.15	1.44	1.44	1.57	1.57
	Hongrie	2016	0.76	0.75	0.75	0.67	0.66	0.70	0.70	0.75	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	2016	0.84	0.84	0.86	0.82	0.84	0.88	0.95	0.90	m	1.60	1.59	1.62
	Italie	2014	m	m	m	m	0.68	0.68	0.69	0.72	m	1.44	1.44	1.44
	Japon	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
	Lettonie	2016	0.87	0.88	1.05	1.22	0.79	0.80	0.97	1.13	1.23	1.32	1.21	1.48
	Luxembourg	2016	m	m	m	m	1.80	1.80	2.02	2.02	m	m	2.43	2.43
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2014	0.78	0.78	0.92	0.92	0.73	0.73	0.92	0.92	1.03	1.03	1.28	1.28
	Nouvelle-Zélande	2016	m	0.87	0.89	0.93	m	0.85	0.87	0.93	m	1.27	1.35	1.47
	Norvège	2016	0.74	0.82	0.82	0.80	0.67	0.75	0.75	0.82	0.81	0.97	0.97	1.12
	Pologne	2016	0.69	0.77	0.80	0.77	0.68	0.79	0.82	0.80	1.01	1.08	1.10	1.10
	Portugal	2016	m	m	m	m	1.50	1.38	1.35	1.47	1.99	1.99	1.99	1.99
	République slovaque	2016	m	m	m	m	0.48	0.64	0.64	0.64	0.48	0.64	0.64	0.64
	Slovénie	2016	0.78	0.83	0.86	0.84	0.69	0.87	0.89	0.94	1.18	1.21	1.21	1.24
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	2016	0.84	0.88	0.83	0.83	0.76	0.86	0.89	0.91	1.11	1.21	1.21	1.25
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	2016	m	m	m	m	0.80	0.80	0.80	0.80	1.01	1.01	1.01	1.01
	États-Unis	2016	0.55	0.55	0.56	0.58	0.62	0.63	0.65	0.68	1.09	1.11	1.15	1.17
	Économies													
	Comm. flamande (Belgique)	2015	0.99	1.00	0.96	0.97	0.88	0.88	0.86	1.11	1.25	1.25	1.28	1.53
	Comm. française (Belgique)	2015	0.95	0.94	0.89	0.94	0.85	0.84	0.82	1.04	1.19	1.21	1.29	1.54
	Angleterre (RU)	2016	m	m	m	m	0.80	0.80	0.90	0.90	1.48	1.48	2.19	2.19
	Écosse (RU)	2016	m	m	m	m	0.83	0.83	0.83	0.83	1.28	1.28	1.28	1.28
	Moyenne OCDE		m	m	m	m	0.81	0.86	0.91	0.96	m	1.21	1.34	1.42
	Moyenne UE22		0.80	0.82	0.86	0.88	0.82	0.88	0.93	1.00	1.10	1.21	1.37	1.45
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
	Colombie	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
	Inde	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
	Lituanie	2014	m	m	m	m	0.95	0.95	0.95	0.95	m	m	m	m
	Fédération de Russie	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
	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

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805401

D3

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement, selon le groupe d'âge et le sexe (2016)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour 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	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	**Pays**								
	Australie	54 654	54 914	55 313	55 313	80 743	84 312	99 364	94 123
	Autriche[1]	m	56 684	66 329	71 920	a	78 503	87 432	104 942
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	29 659	28 400	28 901	31 290	41 282	40 956	41 666	45 873
	République tchèque	20 233	24 060	23 966	24 888	28 980	37 888	37 888	41 110
	Danemark	44 441	53 121	53 703	61 437	49 457	74 628	74 628	98 402
	Estonie	15 861	23 584	23 584	23 584	24 157	29 421	29 421	29 421
	Finlande[2]	33 450	45 244	49 860	56 220	41 462	62 917	71 567	75 819
	France[3]	38 941	37 968	44 294	49 883	40 455	40 455	68 517	68 517
	Allemagne	m	65 716	72 593	76 823	m	m	m	m
	Grèce[1]	24 770	24 770	26 697	26 697	33 399	33 399	36 484	36 484
	Hongrie	22 824	24 122	24 122	25 909	m	m	m	m
	Islande	36 140	39 572	39 572	54 021	50 464	56 885	56 885	79 496
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	35 210	36 950	39 897	37 536	m	67 167	66 413	67 885
	Italie	34 167	34 167	34 568	36 383	a	72 478	72 478	72 478
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	12 267	12 465	15 096	17 590	19 146	20 670	18 882	23 142
	Luxembourg	96 884	96 884	108 673	108 673	m	m	131 144	131 144
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	53 149	53 149	66 617	66 617	74 911	74 911	92 837	92 837
	Nouvelle-Zélande	m	42 536	43 397	46 714	m	63 537	67 435	73 319
	Norvège	44 120	49 753	49 753	54 126	53 748	64 421	64 421	73 979
	Pologne	26 303	30 508	31 567	30 779	39 184	41 586	42 417	42 529
	Portugal	47 336	43 498	42 770	46 587	63 006	63 006	63 006	63 006
	République slovaque[1, 4]	17 449	23 316	23 316	23 367	17 449	23 316	23 316	23 367
	Slovénie	28 621	36 120	36 864	38 950	49 114	50 269	50 269	51 636
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[1]	37 696	42 657	44 016	45 349	54 965	60 097	60 097	62 271
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	22 143	22 143	22 143	22 143	27 757	27 757	27 757	27 757
	États-Unis[1]	51 295	52 197	54 000	55 992	90 208	91 888	94 775	96 262
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	51 325	51 737	50 090	64 977	73 000	73 019	74 846	89 715
	Comm. française (Belgique)[5]	49 718	48 856	47 664	60 615	69 593	70 374	74 927	89 599
	Angleterre (RU)[1]	40 553	40 553	45 343	45 343	74 399	74 399	110 442	110 442
	Écosse (RU)[6]	41 670	41 670	41 670	41 670	64 539	64 539	64 539	64 539
	Moyenne OCDE	37 440	41 244	43 546	46 713	50 496	57 141	64 423	68 932
	Moyenne UE22	36 883	41 402	44 246	47 466	48 072	55 046	64 257	68 570
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[7]	22 003	22 740	23 252	24 116	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	Lituanie[8]	21 085	21 085	21 085	21 085	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 : Les colonnes présentant le salaire effectif moyen des enseignants ventilé par groupe d'âge (soit les colonnes 5 à 28) peuvent être consultées en ligne. Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle.
2. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
3. Année de référence : 2015.
4. Inclut le salaire des chefs d'établissement et des enseignants.
5. Année de référence : 2017
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Année de référence : 2014.
8. Inclut les enseignants sans qualification.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805420

D3

Tableau D3.10. Salaire statutaire minimum/maximum des chefs d'établissement, sur la base des qualifications minimales (2017)

Salaire annuel des chefs d'établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée (selon le niveau d'enseignement)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire, filière générale			Deuxième cycle du secondaire, filière générale		
		Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max/min)	Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max/min)	Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max/min)	Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max/min)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	66 763	108 091	**1.62**	66 763	108 091	**1.62**	75 534	108 091	**1.43**	75 534	108 091	**1.43**
	Autriche	m	m	**m**	46 025	92 484	**2.01**	46 025	92 484	**2.01**	60 684	116 155	**1.91**
	Canada	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Chili	32 156	94 205	**2.93**	32 156	94 205	**2.93**	32 156	94 205	**2.93**	32 986	96 604	**2.93**
	République tchèque	18 123	a	**a**	19 005	a	**a**	19 005	a	**a**	19 005	a	**a**
	Danemark	44 506	52 136	**1.17**	55 296	65 410	**1.18**	55 296	65 410	**1.18**	68 345	77 764	**1.14**
	Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
	Finlande[1]	33 426	36 100	**1.08**	47 021	61 242	**1.30**	48 572	69 307	**1.43**	55 564	67 385	**1.21**
	France	37 246	58 025	**1.56**	37 246	58 025	**1.56**	43 400	74 480	**1.72**	47 626	80 084	**1.68**
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Grèce	24 528	39 473	**1.61**	24 528	39 473	**1.61**	27 190	42 134	**1.55**	28 077	43 021	**1.503**
	Hongrie	22 763	49 083	**2.16**	22 763	49 083	**2.16**	22 763	54 343	**2.39**	25 202	54 343	**2.16**
	Islande	39 171	62 899	**1.61**	43 025	86 750	**2.02**	43 025	86 750	**2.02**	59 146	88 780	**1.50**
	Irlande	m	m	**m**	43 315	99 206	**2.29**	57 519	112 551	**1.96**	57 519	112 551	**1.96**
	Israël	a	a	**a**	48 485	78 408	**1.62**	48 547	78 623	**1.62**	39 024	95 859	**2.46**
	Italie	a	a	**a**	72 175	78 234	**1.08**	72 175	78 234	**1.08**	72 175	78 234	**1.08**
	Japon[2]	m	m	**m**	64 958	71 808	**1.11**	64 958	71 808	**1.11**	66 563	75 626	**1.14**
	Corée	a	95 211	**a**	a	95 211	**a**	a	95 031	**a**	a	94 314	**a**
	Lettonie	18 863	a	**a**	18 863	a	**a**	18 863	a	**a**	18 863	a	**a**
	Luxembourg[3]	m	m	**m**	m	m	**m**	109 968	152 083	**1.38**	109 968	152 083	**1.38**
	Mexique	24 500	72 180	**2.95**	24 500	72 180	**2.95**	55 664	78 874	**1.42**	49 995	79 169	**1.58**
	Pays-Bas	47 857	79 670	**1.66**	47 857	79 670	**1.66**	52 697	128 905	**2.45**	52 697	128 905	**2.45**
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	49 756	93 728	**1.88**	m	m	**m**	48 354	93 746	**1.94**
	Norvège	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
	Pologne	21 199	25 689	**1.21**	21 963	26 454	**1.20**	24 410	29 617	**1.21**	27 515	33 508	**1.22**
	Portugal	36 438	78 735	**2.16**	36 438	78 735	**2.16**	36 438	78 735	**2.16**	36 438	78 735	**2.16**
	République slovaque	16 416	26 823	**1.63**	20 913	33 436	**1.60**	20 913	33 436	**1.60**	20 913	33 919	**1.62**
	Slovénie	41 139	62 893	**1.53**	42 693	62 893	**1.47**	42 693	62 893	**1.47**	42 693	73 041	**1.71**
	Espagne	44 742	68 029	**1.52**	44 742	68 029	**1.52**	53 493	80 564	**1.51**	53 493	80 564	**1.51**
	Suède	m	m	**m**	58 540	68 871	**1.18**	58 540	68 871	**1.18**	59 980	70 123	**1.17**
	Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Turquie	26 760	33 288	**1.24**	26 760	33 288	**1.24**	26 760	33 288	**1.24**	26 760	33 493	**1.25**
	États-Unis[4, 5]	81 588	101 812	**1.25**	83 907	103 095	**1.23**	89 371	104 865	**1.17**	86 530	114 980	**1.33**
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	47 241	79 710	**1.69**	47 241	79 710	**1.69**	48 465	79 710	**1.64**	58 979	96 245	**1.63**
	Comm. française (Belgique)	39 934	74 571	**1.87**	39 934	74 571	**1.87**	44 907	76 373	**1.70**	57 091	91 128	**1.60**
	Angleterre (RU)	54 984	135 002	**2.46**	54 984	135 002	**2.46**	54 984	135 002	**2.46**	54 984	135 002	**2.46**
	Écosse (RU)	55 135	107 619	**1.95**	55 135	107 619	**1.95**	55 135	107 619	**1.95**	55 135	107 619	**1.95**
	Moyenne OCDE	38 064	70 056	**m**	43 233	75 687	**1.73**	48 316	81 872	**1.68**	50 575	86 369	**1.69**
	Moyenne UE22	35 561	64 904	**1.68**	40 794	71 481	**1.68**	46 066	81 137	**1.70**	49 225	85 520	**1.68**
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**
	Colombie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Costa Rica	20 621	62 896	**3.05**	20 137	36 373	**1.81**	21 174	72 298	**3.41**	21 174	72 298	**3.41**
	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**
	Lituanie	15 422	33 754	**2.19**	19 385	36 571	**1.89**	19 385	36 571	**1.89**	19 385	36 571	**1.89**
	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 des 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. Données disponibles 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 des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
2. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
3. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
4. Salaire effectif de base.
5. Le salaire minimum se réfère à la qualification la plus courante (diplôme de master) et le salaire maximum, à la qualification la plus élevée (spécialiste en éducation ou diplôme de doctorat).

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

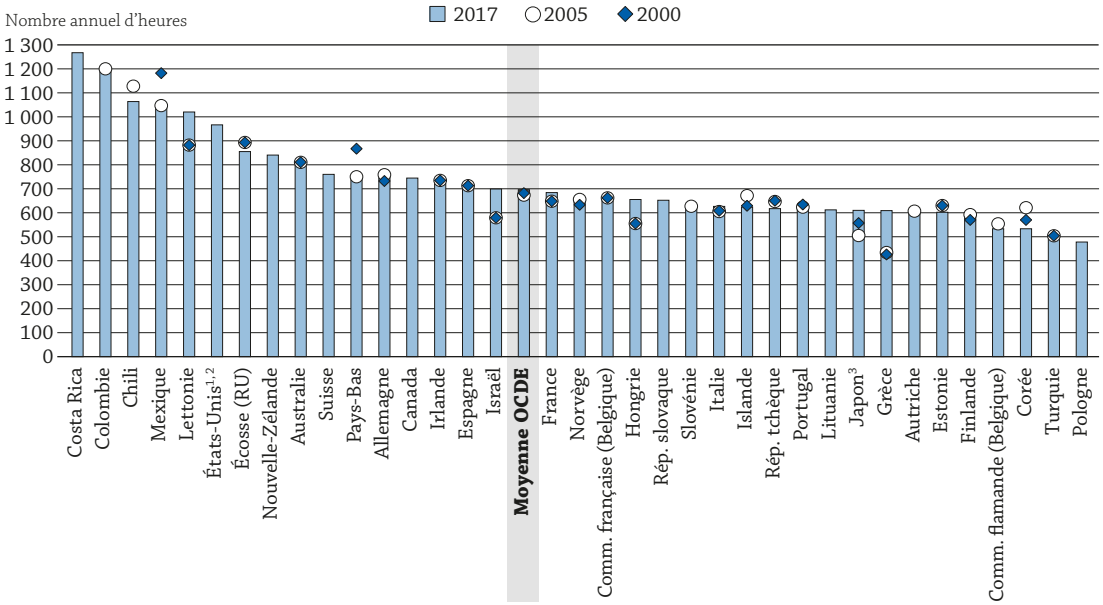
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805439

QUEL EST LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

- D'après la réglementation en vigueur dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants dans les établissements publics, donnent, en moyenne et par an, 1 044 heures de cours dans l'enseignement préprimaire, 784 heures de cours dans l'enseignement primaire, 703 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) et 657 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale).
- Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement statutaire dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les établissements publics est resté largement inchangé entre 2000 et 2017.

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle du secondaire (2000, 2005 et 2017)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics



Remarque : La moyenne de l'OCDE concerne uniquement les pays et économies de l'OCDE disposant de données pour 2005, 2010, 2015 et 2017.

1. Temps réel d'enseignement.
2. Année de référence : 2016, et non 2017.
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 en 2017.

Source : OCDE (2018), tableau D4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805629

Contexte

Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement réglementaires ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ils permettent de mieux comparer les exigences des pays envers leurs enseignants. Le nombre d'heures de cours et l'importance des activités 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.

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, par rapport au nombre d'heures fixé par la réglementation. Cela peut également indiquer que les enseignants doivent effectuer ces tâches pendant leur temps libre et donc travailler davantage que ce que 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'indicateur C7).

Autres faits marquants

- La plupart des pays fixent un nombre d'heures par an pendant lesquelles les enseignants sont légalement tenus de travailler, tant pour effectuer leurs tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Certains pays règlementent le nombre d'heures déterminé que les enseignants doivent passer dans leur établissement, tandis que d'autres établissent le temps de travail total des enseignants, qui comprend à la fois le temps de présence à l'école et le temps passé ailleurs.
- Le nombre d'heures de cours par an qu'est tenu de donner un enseignant type dans un établissement public varie considérablement selon les pays de l'OCDE, et ce, aux niveaux d'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Il tend en outre à diminuer avec l'élévation du niveau d'enseignement.
- En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants en poste dans les établissements publics préprimaires doivent donner 39 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire. Les exigences statutaires relatives au temps de présence dans l'établissement et/ou au temps de travail total varient également entre les niveaux d'enseignement préprimaire et primaire, mais généralement dans une moindre mesure.
- Dans l'enseignement préprimaire, le temps d'enseignement prévu dans les établissements publics varie davantage entre les pays qu'à tout autre niveau d'enseignement. Dans les pays et économies de l'OCDE, le temps d'enseignement statutaire dans les établissements publics d'enseignement préprimaire est, en moyenne, de 1 044 heures de cours par an. Il varie entre 532 heures d'enseignement au Mexique et 1 755 heures en Allemagne.
- Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire doivent donner, en moyenne, 784 heures de cours par an dans les pays et économies de l'OCDE. Ils en donnent 590 heures ou moins en Estonie, en Lituanie et en Pologne, mais plus de 1 050 au Chili et au Costa Rica.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), les enseignants donnent, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 703 heures de cours par an dans les établissements publics. Ce nombre varie entre 478 heures en Pologne et plus de 1 050 heures au Chili, en Colombie et au Costa Rica.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), les enseignants donnent, en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE, 657 heures de cours par an dans les établissements publics. Ils en donnent 405 au Danemark, mais plus de 1 050 au Chili, en Colombie et au Costa Rica.
- Bien qu'en moyenne le temps d'enseignement statutaire ait peu évolué entre 2000 et 2017 dans les pays de l'OCDE, certains des pays dont les données de 2000, 2005, 2010, 2015 et 2017 sont disponibles ont fait état d'une variation du temps d'enseignement d'au moins 10 % entre 2000 et 2017, variation à la hausse ou à la baisse.

Analyse

Temps d'enseignement

Le nombre d'heures de cours par an que doit légalement donner un enseignant travaillant à plein temps dans un établissement public varie sensiblement selon les pays, et ce, dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (pour plus d'informations sur les variations infranationales du temps d'enseignement, voir l'encadré D4.1).

Dans l'enseignement préprimaire, le temps d'enseignement statutaire dans les établissements publics varie davantage entre les pays qu'à tout autre niveau d'enseignement, dans les pays et économies dont les données sont disponibles. Le nombre de jours de cours est compris entre 157 jours en Communauté flamande de Belgique et 225 jours en Allemagne, en Islande et en Norvège. Les enseignants donnent entre 532 heures de cours par an au Mexique et 1 755 en Allemagne. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement sont tenus de donner 1 044 heures de cours par an, réparties sur 41 semaines ou 196 jours de cours (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

Encadré D4.1. Temps de travail et temps d'enseignement au niveau infranational

Des différences s'observent entre les régions en ce qui concerne le temps d'enseignement statutaire et le temps de travail des enseignants dans les trois pays (la Belgique, le Canada et le Royaume-Uni) qui ont fourni des données infranationales. Le nombre de semaines d'enseignement (dans l'enseignement préprimaire, primaire, ainsi que le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) varie selon les régions. Ce nombre varie d'une semaine en Belgique (de 36 à 37 semaines) et de deux semaines au Canada (de 36 à 38 semaines). Au Royaume-Uni, les enseignants travaillent 38 semaines dans toutes les entités infranationales. Toutefois ces différences occultent des écarts plus importants du temps d'enseignement (nombre de jours ou d'heures d'enseignement) au niveau infranational (OCDE et NCES, 2018[1]).

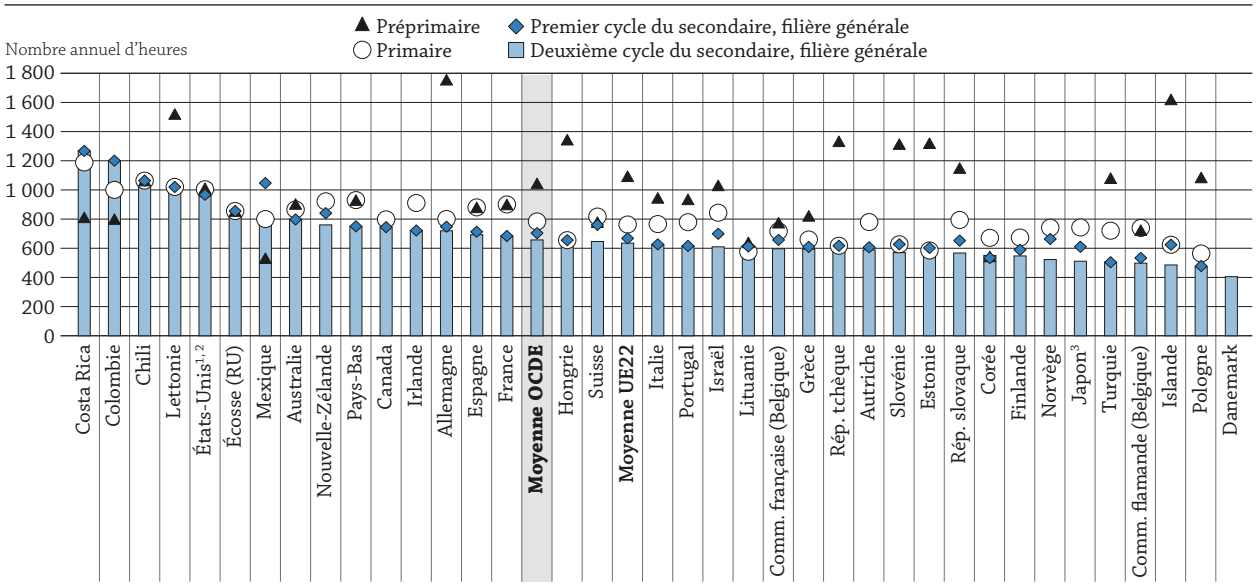
Les schémas de variations infranationales diffèrent entre les trois pays à l'étude. En Belgique, le nombre de jours d'enseignement varie bien plus entre les Communautés flamande et française que le nombre d'heures d'enseignement. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale), le nombre de jours d'enseignement est 40 % plus élevé en Communauté française qu'en Communauté flamande (179 jours contre 128 jours), tandis que le nombre d'heures d'enseignement varie de 20 % entre les deux communautés (498 heures en Communauté flamande contre 596 heures en Communauté française). Toutefois ces écarts s'expliquent principalement par le fait qu'il n'est pas possible d'exclure le nombre de journées d'examen en Communauté française de Belgique, alors que c'est le cas en Communauté flamande. Par contraste, le nombre de jours d'enseignement dans l'enseignement primaire et secondaire varie de 6 % entre les différents territoires/provinces au Canada (190 jours contre 180 jours), mais le nombre d'heures d'enseignement varie bien davantage entre les entités infranationales. L'écart entre le nombre d'heures d'enseignement le plus élevé et le nombre le moins élevé est de 29 % dans l'enseignement primaire (905 heures contre 700 heures), et dépasse 50 % dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (934 heures contre 612 heures) (OCDE et NCES, 2018[1]).

Toutefois la prudence est de mise lors de la comparaison des données au niveau infranational, compte tenu des potentielles différences de réglementation entre les pays et entre les régions au sein même des pays, ainsi que de la façon dont les données sont communiquées pour les différentes entités infranationales. À titre d'exemple, les entités infranationales de Belgique rendent compte du temps d'enseignement minimal ou typique des enseignants, tandis que les différentes entités infranationales du Canada rendent compte du temps d'enseignement maximal ou d'une estimation du temps d'enseignement (pour de plus amples informations sur les potentielles différences liées à la façon dont les données sont communiquées, voir l'encadré D4.2).

Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants sont tenus de donner 784 heures de cours par an, en moyenne. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement quotidien varie entre trois et six heures. La répartition du temps d'enseignement au cours de l'année varie selon les pays. En Espagne, par exemple, les enseignants doivent donner 880 heures de cours par an dans l'enseignement primaire, soit presque 100 heures de plus que la moyenne de l'OCDE. Toutefois, leurs heures de cours sont réparties sur un nombre de jours qui est inférieur à la moyenne de l'OCDE car en Espagne, les enseignants donnent 5 heures de cours en moyenne par jour dans l'enseignement primaire, soit plus que la moyenne de l'OCDE (4.3 heures) (voir le tableau D4.1).

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2017)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.
2. Année de référence : 2016.
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 (2018), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805648

Dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne, 703 heures de cours par an en filière générale. Toutefois, ce temps d'enseignement va de moins de 600 heures par an en Communauté flamande de Belgique, en Corée, en Finlande, en Pologne, en Turquie, à plus de 1 000 heures au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Lettonie et au Mexique. Cependant en Pologne, à la demande du chef d'établissement, les enseignants peuvent être contraints de donner jusqu'à 25 % de leurs heures de cours statutaires à titre d'heures supplémentaires (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants qui enseignent des matières générales dans des établissements publics donnent, en moyenne, 657 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement ne dépasse 800 heures que dans sept pays et économies, à savoir au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Écosse (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Lettonie et au Mexique. Au Chili et en Écosse (Royaume-Uni), les heures rapportées correspondent toutefois au temps de travail maximal que les enseignants sont tenus d'enseigner et non à leur temps d'enseignement typique (voir l'encadré D4.2). Par contraste, les enseignants de ce niveau d'enseignement donnent moins de 500 heures de cours par an en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Islande et en Pologne. En moyenne, les enseignants donnent au plus trois heures de cours par jour en Corée, en Finlande, en Islande, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque et en Slovénie, mais en donnent plus de six en Colombie, au Costa Rica et en Lettonie (voir le tableau D4.1).

Encadré D4.2. Comparabilité des données relatives au temps d'enseignement statutaire (2017)

Les données relatives au temps d'enseignement utilisées dans cet indicateur portent sur le nombre d'heures de cours tel qu'il est défini dans la réglementation de chaque 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 n'est cependant pas officiellement répertorié de la même manière selon les pays. Cela étant, l'impact sur la comparabilité des données a été minimisé autant que possible. Par exemple, le temps d'enseignement est converti en heures (de 60 minutes) afin d'éviter les différences résultant de la variation de la durée des périodes d'enseignement entre les pays.

...

Dans cette comparaison internationale, le temps d'enseignement statutaire fait abstraction du temps de préparation et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours. Toutefois, aux niveaux d'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses (de dix minutes ou moins) sont incluses dans le temps d'enseignement si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur).

D'autres activités des enseignants, telles que les journées consacrées aux activités de développement professionnel et à l'évaluation des élèves ainsi que la participation à des conférences, sont également exclues du temps d'enseignement calculé dans cet indicateur. Toutefois, la réglementation ne spécifie pas toujours le nombre de journées consacrées auxdites activités et il peut donc s'avérer difficile d'estimer ces heures et de les exclure du temps d'enseignement. En ce qui concerne l'enseignement préprimaire, environ un quart des pays et économies dont les données sur le temps d'enseignement statutaire sont disponibles ne pouvaient préciser si leurs données incluaient ou excluaient ces activités. Aux autres niveaux d'enseignement, la plupart des pays sont en mesure d'exclure du temps d'enseignement la plupart ou la totalité des heures consacrées à ces activités. Toutefois, exclure les journées d'examen peut s'avérer plus complexe pour les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, près de 30 % des pays ne sont pas en mesure de les exclure, et dans un tiers des pays les données relatives à l'inclusion ou l'exclusion des journées d'examen ne sont pas disponibles. Ce constat peut avoir pour conséquence la surestimation du temps d'enseignement à raison de quelques jours dans ces pays.

Par ailleurs, les données basées sur la règlementation dans cet indicateur peuvent se rapporter au temps d'enseignement minimal, typique ou maximal, ce qui peut expliquer en partie les différences entre les pays. La plupart des données se rapportent au temps d'enseignement typique, mais près d'un quart des pays fournissent des valeurs maximales ou minimales du temps d'enseignement.

Des informations plus détaillées concernant la manière dont les pays et économies participants fournissent des données sur le temps d'enseignement sont disponibles à l'annexe 3.

Le fait que le temps d'enseignement soit réglementé et/ou signalé différemment selon les pays peut expliquer en partie les variations du temps d'enseignement statutaire entre les pays (voir l'encadré D4.2).

Variation du nombre d'heures de cours entre les niveaux d'enseignement

Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) que dans l'enseignement préprimaire. Échappent à ce constat le Chili et l'Écosse (Royaume-Uni) – où le temps d'enseignement que les enseignants sont tenus de donner est identique à tous les niveaux d'enseignement – et la Colombie, la Corée, le Costa Rica et le Mexique, où les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire doivent donner plus d'heures de cours que ceux en poste dans l'enseignement préprimaire (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

C'est entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire que le nombre légal d'heures de cours varie le plus. En moyenne, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire sont tenus de donner près de 39 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire. En Allemagne, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en République tchèque, en Slovénie et en Turquie, le temps d'enseignement annuel des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire représente au moins le double de celui des enseignants en poste dans l'enseignement primaire (voir le tableau D4.1).

En Communauté flamande de Belgique, en France et en Turquie, les enseignants donnent au moins 30 % d'heures de cours de plus par an dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis qu'ils donnent le même nombre d'heures de cours par an à ces deux niveaux d'enseignement au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Hongrie, en Islande, en Lettonie, en Slovénie et en République tchèque. Le nombre d'heures de cours est légèrement plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire au Costa Rica, en Estonie et en Lituanie, et beaucoup plus élevé en Colombie et au Mexique (voir le tableau D4.1).

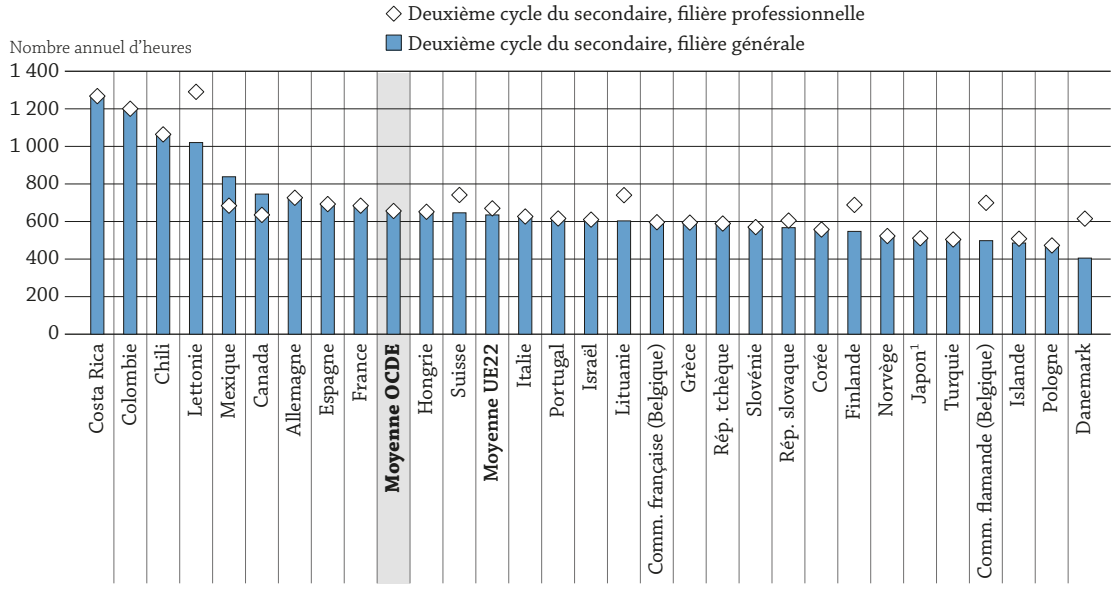
Dans la plupart des pays, le nombre d'heures de cours par an est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, en Islande, au Mexique et en Norvège, les enseignants donnent au moins 20 % d'heures de cours de plus par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.1).

Variation du nombre d'heures de cours entre les filières

Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire ne varie pas entre la filière générale et la filière professionnelle. Si l'on se penche plus particulièrement sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui dans la plupart des pays comprend à la fois des formations en filière générale et en filière professionnelle, il en ressort que le temps d'enseignement est similaire dans les deux filières dans près de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Toutefois, le temps d'enseignement est au moins 15 % plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Suisse, et au moins 40 % plus élevé en Communauté flamande de Belgique (pour les cours pratiques dispensés dans le cadre des formations en filière professionnelle) et au Danemark. Dans ces deux pays, le temps d'enseignement annuel en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (moins de 500 heures de cours, contre 657 en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Le Canada et le Mexique sont les seuls pays où le temps d'enseignement est nettement moins élevé (d'au moins 15 %) en filière professionnelle qu'en filière générale (voir le graphique D4.3).

Graphique D4.3. Nombre annuel d'heures d'enseignement en filières générale et professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2017)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics



1. 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 (2018), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805667

Temps réel d'enseignement

Le temps d'enseignement statutaire communiqué par la plupart des pays et mentionné dans cet indicateur correspond au nombre d'heures de cours tel qu'il est fixé par la réglementation. Toutefois, le nombre d'heures de cours données par les enseignants peut différer du temps fixé par la réglementation, notamment en raison des heures supplémentaires prestées. Le temps réel d'enseignement correspond au nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves, et tient compte des heures supplémentaires. Il dresse donc un tableau exhaustif de la charge réelle d'enseignement incombant aux enseignants.

Seuls quelques pays ont communiqué le temps d'enseignement statutaire et le temps réel d'enseignement, mais ces données suggèrent que le temps réel d'enseignement peut parfois s'écarter de façon significative des exigences statutaires. En Lettonie, par exemple, le temps réel d'enseignement des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire est 46 % plus élevé que le temps d'enseignement statutaire. Cela reflète la faible valeur des salaires statutaires, ce qui signifie que les enseignants donnent souvent des heures de cours supplémentaires ou effectuent d'autres tâches pour lesquelles ils peuvent recevoir une compensation. Ainsi, le temps réel d'enseignement

des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur de 7 % au temps de travail statutaire en Slovénie, et jusqu'à 14 % en Pologne. Par contraste, au même niveau d'enseignement, le temps réel d'enseignement des enseignants est inférieur d'environ 2 à 5 % au temps statutaire d'enseignement en France et en Lituanie (voir le graphique D4.5, disponible en ligne).

Les variations entre le temps d'enseignement statutaire et le temps réel d'enseignement peuvent résulter en partie des heures supplémentaires imputables à l'absentéisme ou à la pénurie des enseignants. Elles peuvent également s'expliquer en partie par la nature des données. En effet, les chiffres concernant le temps statutaire d'enseignement correspondent aux normes et conventions officielles, alors que le temps réel d'enseignement est calculé sur la base de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Évolution du temps d'enseignement

Alors que le nombre moyen d'heures d'enseignement a peu évolué ces dix-sept dernières années, certains des pays dont les données sont disponibles (et sans ruptures dans les séries chronologiques) ont fait état d'une variation du temps d'enseignement de 10 % au moins à la hausse ou à la baisse entre 2000 et 2017 (voir le tableau D4.2 et le graphique D4.1).

Entre 2000 et 2017, le temps d'enseignement a progressé d'au moins 15 % (soit de plus de 100 heures) dans l'enseignement primaire en Israël, au Japon et en Lettonie (voir le tableau D4.2). En Israël, cette augmentation du temps de travail et d'enseignement 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 été d'allonger la semaine de classe des enseignants pour permettre la prise en charge des élèves en petits groupes, en échange d'une rémunération plus élevée. Le temps d'enseignement est passé de 30 à 36 heures par semaine, et les enseignants doivent désormais donner cinq heures de cours à des petits groupes d'élèves 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 progressé de plus de 20 % (soit plus de 120 heures) en Israël durant cette période. Cette progression dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est également notable au Japon, quoique dans une moindre mesure (environ 9 %, soit 53 heures). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est en Israël que le temps d'enseignement a progressé le plus : en 2017, les enseignants devaient donner au moins 17 % d'heures de cours de plus (soit 86 heures de plus) qu'en 2000 (voir le tableau D4.2).

Par contraste, dans certains pays et économies, le temps d'enseignement a diminué entre 2000 et 2017. Dans les quelques pays et économies dont les données de 2000 et 2017 sont disponibles, le temps d'enseignement a diminué dans l'enseignement préprimaire durant cette période de 9 % ou plus (soit 95 heures ou plus) au Portugal et en Écosse (Royaume-Uni). Aux autres niveaux d'enseignement, le temps d'enseignement a diminué de 10 % ou plus en Écosse (Royaume-Uni) dans l'enseignement primaire (de 95 heures), au Mexique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 135 heures), aux Pays-Bas dans l'enseignement secondaire (de 117 heures) et en Turquie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (de 63 heures). Dans l'enseignement primaire, le temps d'enseignement a diminué de plus de 22 % en Corée (de 194 heures). En Écosse (Royaume-Uni), la diminution du nombre d'heures de cours pour les enseignants en poste dans l'enseignement primaire s'inscrit dans le cadre de l'Accord « A teaching profession for the 21st century » adopté en 2001 : ce texte prévoit un temps de travail de 35 heures par semaine pour tous les enseignants et la réduction progressive du temps maximal d'enseignement à 22.5 heures par semaine dans l'enseignement primaire, secondaire et spécial. Malgré cette réduction, le temps maximal d'enseignement des enseignants en poste en Écosse (Royaume-Uni) est supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau D4.2).

Temps de travail des enseignants

Dans la majorité des pays, le temps d'enseignement est déterminé en partie par le temps statutaire d'enseignement prévu par le règlement de travail. En outre, les enseignants sont légalement tenus de travailler sur une base annuelle pendant un nombre d'heures déterminé dans la plupart des pays, conformément au temps de travail annuel fixé dans des conventions collectives ou autres accords contractuels. Ce nombre d'heures peut concerner le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, tant pour les tâches d'enseignement que pour d'autres activités, ou le nombre total d'heures de travail. Dans les deux cas, il s'agit du temps de travail officiel prévu dans les accords contractuels, et la répartition du temps de travail pour chaque activité varie selon les pays. En Israël, par exemple, de récentes réformes de l'enseignement prennent en compte des heures de travail supplémentaires au

sein des établissements d'enseignement, en plus des heures d'enseignement. La règlementation spécifie désormais le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement, tant pour les tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Suite à la réforme, le nombre d'heures consacrées à des activités au sein des établissements autres que l'enseignement, telles que les réunions avec les élèves ou les parents, la préparation des cours et la correction des copies des élèves, a été élargi.

Plus de la moitié des pays et économies de l'OCDE spécifient le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement, tant pour les tâches d'enseignement que pour d'autres activités, à au moins un des niveaux d'enseignement. Dans plus de la moitié de ces pays, le temps de présence obligatoire des enseignants dans l'établissement ne varie pas de plus de 10 % entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement préprimaire. En revanche, en Hongrie, en Lettonie, en Suède et en Turquie, le temps de présence obligatoire des enseignants dans l'établissement est 30 % plus important dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (bien que le temps de travail statutaire total soit identique à ces deux niveaux d'enseignement en Hongrie, en Lettonie et en Turquie) (voir le tableau D4.1).

Dans certains autres pays, le temps de travail statutaire annuel total des enseignants est spécifié, 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, au Danemark, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire) en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Japon, en Lituanie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse. Cela peut résulter du fait que, dans certains pays, comme c'est le cas en France par exemple, le temps de travail statutaire annuel total s'applique à tous les fonctionnaires et pas uniquement aux enseignants (voir le tableau D4.1).

En Suède, le temps de travail annuel est fixé dans des conventions collectives, mais le chef d'établissement décide du nombre d'heures de cours par semaine et (dans une certaine mesure) de la répartition du temps de travail des enseignants (entre l'enseignement et les autres tâches).

De plus, la charge de travail et d'enseignement peut évoluer tout au long de la carrière d'un enseignant. Certains pays accordent un horaire de cours réduit aux enseignants débutants dans le cadre de leur initiation. D'autres proposent aux enseignants plus âgés de diversifier leurs tâches et de réduire leur horaire de cours pour les encourager à rester dans la profession. Par exemple, au Portugal les enseignants peuvent se voir accorder un horaire de cours réduit en fonction de leur âge, du nombre d'années passées à enseigner, ou pour effectuer des activités périscolaires au sein de l'établissement. En Islande, les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent également se voir accorder un horaire de cours réduit en fonction de leur âge : les enseignants âgés de 30 à 37 ans bénéficient d'un jour de congé supplémentaire par an, et ceux de 38 ans ou plus se voient accorder deux jours de congé supplémentaires par an. En outre, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants âgés de 55 ans ou plus bénéficient d'une réduction de leur temps d'enseignement (de 58 heures pour les 55-59 ans et jusqu'à 290 heures pour les enseignants âgés de 60 ans ou plus).

Part du temps de travail consacrée à d'autres activités que l'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 pour bien comprendre ce que l'on attend des enseignants dans les différents pays (voir l'encadré D4.3 pour des détails sur ces tâches dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le temps consacré à ces activités autres que l'enseignement varie entre les pays ; si les enseignants consacrent une plus grande partie du temps de travail statutaire à l'enseignement, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à d'autres activités.

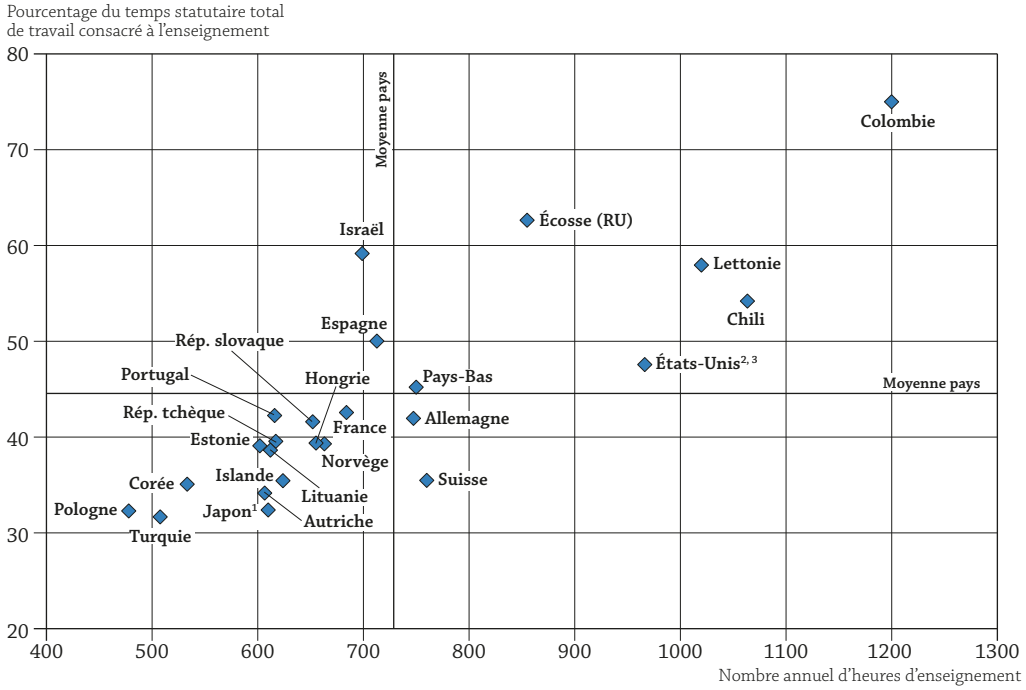
Bien que l'enseignement constitue l'activité principale des enseignants dans un grand nombre de pays, une grande part de leur temps de travail est consacrée à d'autres activités. Dans les 24 pays et économies ayant fourni des données sur le temps de travail total et le temps d'enseignement définis dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne 44 % du temps de travail des enseignants est consacré à l'enseignement proprement dit. Ce pourcentage va de 32 % ou moins au Japon, en Pologne et en Turquie, à 75 % en Colombie. 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.

D4

À titre d'exemple, au Japon et au Portugal, les enseignants donnent presque le même nombre d'heures de cours (610 heures au Japon et 616 heures au Portugal) mais 32 % du temps de travail est consacré à l'enseignement au Japon contre 42 % au Portugal. En outre, dans certains pays, les enseignants consacrent une part quasi identique de leur temps de travail à l'enseignement même si le nombre d'heures de cours diffère nettement. En Espagne et aux États-Unis, par exemple, les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire consacrent environ la moitié de leur temps de travail à l'enseignement mais donnent 713 heures de cours en Espagne, contre 966 heures aux États-Unis. Seuls les enseignants au Chili, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en Israël et en Lettonie consacrent au moins 50 % de leur temps de travail statutaire à l'enseignement (voir le graphique D4.4).

Graphique D4.4. Part du temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire consacrée à l'enseignement (2017)

Temps net d'enseignement (nombre annuel typique d'heures) en pourcentage du temps de travail statutaire total, en filière générale, dans les établissements publics



1. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
2. Temps réel d'enseignement.
3. Année de référence : 2016, et non 2017.

Source : OCDE (2018), tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805686

Dans certains pays, le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé. C'est le cas en Autriche (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Costa Rica, dans les Communautés flamande et française de Belgique (dans l'enseignement secondaire) et en Italie. Cela ne signifie toutefois pas que les enseignants jouissent d'une liberté totale concernant ces autres tâches. En Communauté flamande de Belgique, le temps qui doit être consacré à la préparation des leçons, à la correction des copies et des devoirs des élèves et à diverses activités autres que l'enseignement, n'est pas réglementé, mais le nombre d'heures à consacrer à des activités autres que l'enseignement au sein de l'établissement est fixé par les établissements eux-mêmes. En Italie, la réglementation prévoit de consacrer jusqu'à 80 heures par an à des activités collégiales autres que l'enseignement dans les établissements. Sur ces 80 heures obligatoires par an, jusqu'à 40 doivent être consacrées aux réunions pédagogiques et de planification, et aux rencontres avec les parents, et les 40 autres, aux conseils de classe (voir le tableau D4.1).

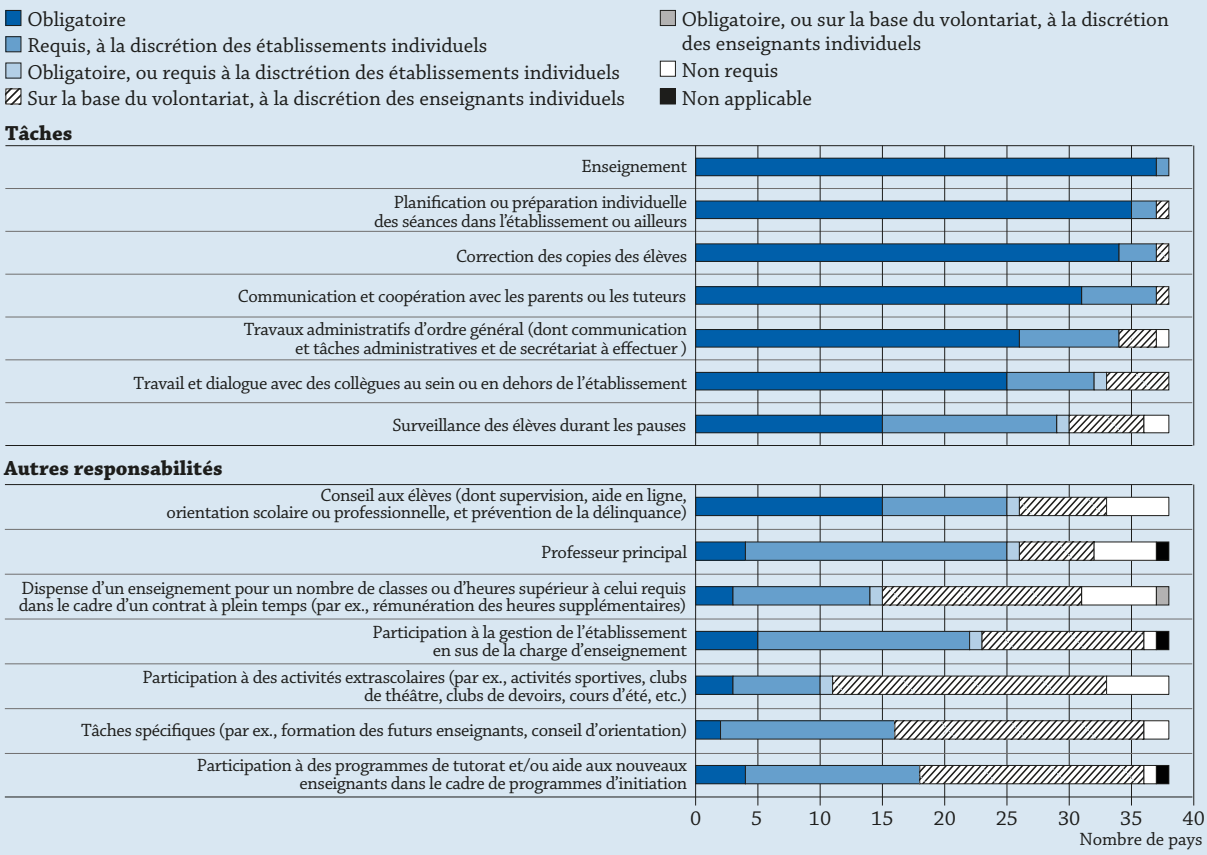
Encadré D4.3. Les tâches autres que les activités d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2017)

Les tâches autres que les activités d'enseignement font partie intégrante de la charge et des conditions de travail des enseignants. Ces autres activités que l'enseignement prévues par la législation, la réglementation ou les accords entre les parties prenantes (syndicats d'enseignants, autorités locales, conseils d'établissement, etc.) ne reflètent pas nécessairement la participation effective des enseignants à ces activités. Cependant, elles offrent un aperçu de l'étendue et de la complexité du rôle des enseignants.

Conformément à la réglementation, parmi les autres activités comprises dans le temps de présence dans l'établissement ou dans le temps de travail total statutaires, la préparation individuelle des cours, la correction et la notation des copies, la gestion administrative et les relations avec les parents sont les plus courantes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) (voir le tableau D4.3). Les enseignants sont tenus de mener ce type d'activités dans 26 des 37 pays et économies dont les données sont disponibles. Le travail et le dialogue au sein des équipes ainsi que la surveillance des élèves pendant les pauses font également partie du travail des enseignants dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles. Dans un quart des pays, les enseignants sont tenus d'endosser un certain nombre de responsabilités supplémentaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, telles qu'orienter les élèves, s'occuper de plus de classes ou donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, assumer la fonction de professeur principal ou encore former les futurs enseignants (voir le tableau D4.3 et le graphique D4.a).

Graphique D4.a. Tâches et responsabilités assignées aux enseignants du premier cycle du secondaire (2017)

Enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire, établissements publics



Source : OCDE (2018), tableau D4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805705

...

D4

Les enseignants n'effectuent pas uniquement les tâches prévues par la réglementation. En effet, ils effectuent souvent volontairement certaines tâches telles que la participation à des activités périscolaires, la supervision d'enseignants stagiaires, l'exercice des fonctions de conseiller d'orientation, et la participation à la vie scolaire ou à d'autres activités de gestion. Dans près de la moitié des pays, les enseignants décident d'effectuer ou non ces tâches. Les responsabilités venant s'ajouter à la charge de travail habituelle, telles que la fonction de professeur principal, la formation des futurs enseignants, la participation à la vie scolaire ou à d'autres activités de gestion, sont largement réparties au sein des établissements.

Définitions

Par **temps réel d'enseignement**, on entend le nombre d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne, sur une base annuelle, 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 vacances pendant lesquels les établissements sont fermés.

Le **nombre de semaines de cours** correspond au nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de vacances.

Le **temps d'enseignement statutaire** correspond au nombre normal d'heures de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves conformément à la réglementation, aux contrats de travail des enseignants 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 qu'un enseignant donne par jour (abstraction faite du temps réservé à la préparation des cours). Il correspond au nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours et des jours de vacances pendant lesquels les établissements sont fermés. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses entre les leçons 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 d'un enseignant à temps plein. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. Il ne comprend pas les heures supplémentaires rémunérées. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- Les heures directement consacrées à l'enseignement ainsi qu'à d'autres activités concernant les élèves, notamment la correction des devoirs et des contrôles.
- D'une part, les heures directement consacrées à l'enseignement et, d'autre part, les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, les activités de développement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches 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 se livrer à d'autres activités.

Méthodologie

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement entre les pays, il faut tenir compte du fait que le nombre d'heures de cours, tel qu'il est défini dans le présent 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, comme 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.

Pour de plus amples informations, veuillez consulter le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, à paraître[2]) ainsi que l'annexe 3 pour les notes spécifiques aux pays (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparait donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données proviennent de l'Enquête OCDE - INES de 2017 sur les enseignants et les programmes et se rapportent à l'année scolaire 2016/17 (données statutaires) ou à l'année scolaire 2015/16 (données réelles).

Note concernant les données d'Israël

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.

Références

OCDE (à paraître), *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. [2]

OCDE et NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE et National Center for Education Statistics, Paris et Washington, DC, https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp. [1]

Tableaux de l'indicateur D4

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805553

	Tableau D4.1	**Organisation du temps de travail des enseignants (2017)**
	Tableau D4.2	**Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005 et 2017)**
	Tableau D4.3	**Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2017)**
WEB	**Graphique D4.5**	**Temps d'enseignement réel et statutaire en filière générale du premier cycle du secondaire (2016)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

D4

Tableau D4.1. [1/2] Organisation du temps de travail des enseignants (2017)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures d'enseignement, et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire, dans les établissements publics

		Nombre de semaines d'enseignement					Nombre de jours d'enseignement					Temps net d'enseignement (en heures)				
		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**															
	Australie[1]	40	40	40	40	m	198	195	195	195	m	903	865	797	797	m
	Autriche[1]	m	38	38	38	m	m	180	180	180	m	m	779	607	589	m
	Canada[1]	m	37	37	37	40	m	183	183	183	200	m	798	745	746	635
	Chili[2]	38	38	38	38	38	178	178	178	178	178	1 064	1 064	1 064	1 064	1 064
	République tchèque[1]	45	39	39	39	39	215	187	187	187	187	1 333	617	617	589	589
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	405	615
	Estonie[1]	46	35	35	35	40	220	172	172	172	195	1 320	585	602	568	a
	Finlande[3]	m	38	38	38	38	m	187	187	187	187	m	673	589	547	688
	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	801	747	719	726
	Grèce[2]	36	36	36	35	35	176	176	177	172	172	822	660	609	594	594
	Hongrie[3]	43	38	38	38	38	210	182	182	181	181	1 344	655	655	652	652
	Islande	46	37	37	36	36	225	180	180	175	175	1 620	624	624	485	508
	Irlande[1]	m	37	33	33	m	m	182	164	164	m	m	910	722	722	m
	Israël[1]	37	37	36	36	36	182	182	175	173	173	1 031	843	699	610	610
	Italie[1]	42	39	39	39	39	189	174	174	174	174	945	766	626	626	626
	Japon[4]	m	40	40	39	39	m	201	201	196	196	m	742	610	511	511
	Corée[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	543	671	533	551	557
	Lettonie[1]	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1 520	1 020	1 020	1 020	1 290
	Luxembourg[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique[1]	42	42	42	36	36	200	200	200	171	171	532	800	1 047	838	684
	Pays-Bas[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	930	930	750	750	m
	Nouvelle-Zélande[1]	m	38	38	38	m	m	192	191	190	m	m	922	840	760	m
	Norvège[2]	45	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	523
	Pologne[1]	45	37	37	37	37	217	179	177	175	175	1 085	564	478	473	473
	Portugal[2]	41	39	38	38	38	187	173	168	168	168	935	779	616	616	616
	République slovaque[1]	44	39	39	39	39	209	189	189	189	189	1 150	794	652	567	605
	Slovénie[1]	46	38	38	38	38	219	190	190	190	190	1 314	627	627	570	570
	Espagne[1]	37	37	37	36	36	176	176	176	171	171	880	880	713	693	693
	Suède[1]	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
	Suisse[1]	39	39	39	39	39	190	190	190	190	190	779	817	760	646	741
	Turquie[1]	38	38	38	38	38	180	180	180	180	180	1080	720	504	504	504
	États-Unis[5, 6]	36	36	36	36[d]	x(5)	180	180	180	180[d]	x(11)	1 011	1 004	966	966[d]	x(17)
	Économies															
	Comm. flamande (Belgique)[1, 3]	37	37	37	37	37	157	157	128	128	128	725	739	533	498	699
	Comm. française (Belgique)[1]	36	36	36	36	36	179	179	179	179	179	775	716	657	596	596
	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	41	38	38	37	38	196	183	181	180	182	1044	784	703	657	656
	Moyenne UE22	41	38	37	37	38	197	180	177	177	180	1093	762	668	635	670
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
	Colombie[1]	40	40	40	40	40	200	200	200	200	200	800	1 000	1 200	1 200	1 200
	Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	198	198	198	198	198	812	1 188	1 267	1 267	1 267
	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
	Lituanie[1]	a	32	34	34	a	a	160	170	168	a	640	576	612	603	740
	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 tout complément d'information. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle du secondaire (soit les colonnes 4, 10, 16, 22 et 28) peuvent être consultées en ligne. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Temps typique d'enseignement (temps d'enseignement requis auprès des enseignants lorsqu'aucune circonstance particulière ne s'applique) (en Communauté flamande de Belgique, aux niveaux préprimaire et primaire).
2. Temps maximum d'enseignement.
3. Temps minimum d'enseignement (en Communauté flamande de Belgique, dans les premier et deuxième cycles du secondaire).
4. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
5. Temps réel d'enseignement.
6. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805572

D4

Tableau D4.1. [2/2] Organisation du temps de travail des enseignants (2017)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures d'enseignement, et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire, dans les établissements publics

		Temps de travail requis dans l'établissement (en heures)					Temps de travail statutaire total (en heures)				
		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière professionnelle
		(19)	(20)	(21)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(29)	(30)
OCDE	**Pays**										
	Australie[1]	1 243	1 242	1 239	1 239	m	a	a	a	a	a
	Autriche[1]	m	a	a	a	a	a	1 776	1 776	a	a
	Canada[1]	m	1 228	1 233	1 236	1 280	m	a	a	a	1 280
	Chili[2]	1 830	1 830	1 830	1 830	1 830	1 962	1 962	1 962	1 962	1 962
	République tchèque[1]	a	a	a	a	a	1 800	1 560	1 560	1 560	1 560
	Danemark	a	a	a	a	a	1 680	1 680	1 680	1 680	1 680
	Estonie[1]	1 610	a	a	a	a	1 610	1 540	1 540	1 540	1 540
	Finlande[3]	m	787	703	642	769	a	a	a	a	a
	France[1]	954	954	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne[1]	a	a	a	a	a	1 782	1 782	1 782	1 782	1 782
	Grèce[2]	1 134	1 134	1 176	1 176	1 176	a	a	a	a	a
	Hongrie[3]	1 512	1 165	1 165	1 158	1 158	1 664	1 664	1 664	1 664	1 664
	Islande	1 760	1 610	1 610	1 440	1 440	1 760	1 760	1 760	1 800	1 800
	Irlande[1]	m	1 073	811	811	m	a	a	a	a	a
	Israël[1]	1 067	1 236	1 181	1 166	1 166	1 067	1 236	1 181	1 166	1 166
	Italie[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon[4]	a	a	a	a	a	1 883	1 883	1 883	1 883	1 883
	Corée[3]	a	a	a	a	a	1 520	1 520	1 520	1 520	1 520
	Lettonie[1]	1 560	1 050	1 050	1 050	1 320	1 760	1 760	1 760	1 760	1 760
	Luxembourg[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique[1]	772	800	1 167	971	692	a	a	a	a	a
	Pays-Bas[2]	a	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
	Nouvelle-Zélande[1]	m	1 536	1 243	950	m	a	a	a	a	a
	Norvège[2]	a	1 300	1 225	1 150	1 150	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
	Pologne[1]	m	m	m	m	m	1 808	1 496	1 480	1 464	1 464
	Portugal[2]	1 086	1 038	920	920	920	1 572	1 488	1 458	1 458	1 458
	République slovaque[1]	m	m	m	m	m	1 568	1 568	1 568	1 568	1 568
	Slovénie[1]	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
	Espagne[1]	1 140	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425	1 425
	Suède[1]	1 792	1 360	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767	1 767
	Suisse[1]	a	a	a	a	a	2 142	2 142	2 142	2 142	2 142
	Turquie[1]	1 160	980	836	836	836	1 592	1 592	1 592	1 592	1 592
	États-Unis[5, 6]	1 441	1 443	1 449	1 446[d]	x(23)	1 980	2 016	2 032	2 047[d]	x(29)
	Économies										
	Comm. flamande (Belgique)[1, 3]	904	904	a	a	a	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)[1]	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)[2]	1 045	1 045	1 045	1 045	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
	Moyenne OCDE	1 295	1 184	1 178	1 135	1 160	1 630	1 622	1 645	1 640	1 635
	Moyenne UE22	1 274	1 059	1 041	1 034	1 121	1 568	1 551	1 585	1 571	1 610
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
	Colombie[1]	1 350	1 350	1 350	1 350	1 350	1 600	1 600	1 600	1 600	1 600
	Costa Rica[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[1]	1 452	a	a	a	a	1 584	1 584	1 584	1 584	1 584
	Fédération de Russie	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
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle du secondaire (soit les colonnes 4, 10, 16, 22 et 28) peuvent être consultées en ligne. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Temps typique d'enseignement (temps d'enseignement requis auprès des enseignants lorsqu'aucune circonstance particulière ne s'applique) (en Communauté flamande de Belgique, aux niveaux préprimaire et primaire).
2. Temps maximum d'enseignement.
3. Temps minimum d'enseignement (en Communauté flamande de Belgique, dans les premier et deuxième cycles du secondaire).
4. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
5. Temps réel d'enseignement.
6. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805572

D4

Tableau D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005 à 2017)

Temps statutaire net de contact dans les établissements publics, selon le niveau d'enseignement

		Primaire					Premier cycle du secondaire, filière générale					Deuxième cycle du secondaire, filière générale				
		2000	2005	2010	2015	2017	2000	2005	2010	2015	2017	2000	2005	2010	2015	2017
		(15)	(16)	(21)	(26)	(28)	(29)	(30)	(35)	(40)	(42)	(43)	(44)	(49)	(54)	(56)
OCDE	**Pays**															
	Australie	882	888	868	866	865	811	810	819	806	797	803	810	803	804	797
	Autriche[1]	m	774	779	779	779	m	607	607	607	607	m	589	589	589	589
	Canada	m	m	799	797	798	m	m	740	742	745	m	m	744	743	746
	Chili	m	1 128	1 105	1 157	1 064	m	1 128	1 105	1 157	1 064	m	1 128	1 105	1 157	1 064
	République tchèque	m	813	862	823	617	650	647	647	617	617	621	617	617	589	589
	Danemark[2, 3]	640	640	650	784[b]	a	640	640	650	784[b]	a	m	m	377	386	405
	Estonie	630	630	630	619	585	630	630	630	619	602	578	578	578	568	568
	Finlande	656	677	680	677	673	570	592	595	592	589	527	550	553	550	547
	France	924	924	924	900	900	648	648	648	648	684	648	648	648	648	684
	Allemagne	783	808	805	799	801	732	758	756	750	747	690	714	713	714	719
	Grèce	609	604	589	630[b]	660	426	434	415	592[b]	609	429	430	415	600[b]	594
	Hongrie	583	583	604	652	655	555	555	604	652	655	555	555	604	648	652
	Islande	629	671	624	m	624	629	671	624	m	624	464	560	544	m	485
	Irlande	915	915	915	915	910	735	735	735	735	722	735	735	735	735	722
	Israël	731	731	820	864	843	579	579	598	704	699	524	524	521	587	610
	Italie	744	739	770	752	766	608	605	630	616	626	608	605	630	616	626
	Japon[4]	635	578	707	742	742	557	505	602	610	610	478	429	500	511	511
	Corée	865	883	807	658	671	570	621	627	548	533	530	605	616	551	551
	Lettonie	882	882	882	685[b]	1 020	882	882	882	685[b]	1 020	882	882	882	685[b]	1 020
	Luxembourg	m	774	739	810	m	m	642	634	739	m	m	642	634	739	m
	Mexique	800	800	800	800	800	1 182	1 047	1 047	1 047	1 047	m	848	843	848	838
	Pays-Bas	930	930	930	930	930	867	750	750	750	750	867	750	750	750	750
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	922	922	m	m	m	840	840	m	m	m	760	760
	Norvège	713	741	741	741	741	633	656	654	663	663	505	524	523	523	523
	Pologne	m	m	586	573	564	m	m	497	486	478	m	m	494	481	473
	Portugal	779	765	779	743	779	634	623	634	605	616	577	567	634	605	616
	République slovaque	m	m	841	832	794	m	m	652	645	652	m	m	624	617	567
	Slovénie	m	627	627	627	627	m	627	627	627	627	m	570	570	570	570
	Espagne	880	880	880	880	880	713	713	713	713	713	693	693	693	693	693
	Suède	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a
	Suisse	884	m	m	810	817	m	m	m	765	760	674	m	m	656	646
	Turquie	720	720	720	720	720	504	504	504	504	504	567	567	567	504	504
	États-Unis[2]	m	m	m	1 004	m	m	m	m	966	m	m	m	m	966	m
	Économies															
	Comm. flamande (Belgique)	754	748	748	744	739	m	554[b]	542	538	533	m	518[b]	505	502	498
	Comm. française (Belgique)	722	722	732	728	716	662	662	671	668	657	603	603	610	606	596
	Angleterre (RU)[2]	m	m	684	942	a	m	m	703	817	a	m	m	703	817	a
	Écosse (RU)	950	893	855	855	855	893	893	855	855	855	893	893	855	855	855
	Moyenne OCDE	770	775	772	793	777	680	680	679	705	695	628	648	642	662	647
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données de 2000, 2005, 2010, 2015 et 2017 sont disponibles	777	775	781	767	784	682	673	681	685	696	634	632	640	635	654
	Moyenne des pays de l'UE22 dont les données de 2000, 2005, 2010, 2015 et 2017 sont disponibles	783	780	782	766	791	678	673	676	680	697	660	655	661	657	682
Partenaires	Argentine	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
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	1 000	1 000	1 000	1 000	m	1 200	1 200	1 200	1 200	m	1 200	1 200	1 200	1 200
	Costa Rica	m	m	m	1 188	1 188	m	m	m	1 267	1 267	m	m	m	1 267	1 267
	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
	Lituanie	m	m	m	565	576	m	m	m	610	612	m	m	m	610	603
	Fédération de Russie[2]	m	615	615	561	m	m	507	507	483	m	m	507	507	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 tout complément d'information. Les données de 2000 à 2017 relatives à l'enseignement préprimaire (soit les colonnes 1-14) peuvent être consultées en ligne. Les données de 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 et 2016 relatives à l'enseignement primaire et aux premier et deuxième cycles du secondaire (soit les colonnes 17-20 ; 22-25 ; 27 ; 31-34 ; 36-39 ; 41 ; 45-48 ; 50-53 ; 55) sont disponibles en ligne sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*, ou via le *StatLink* ci-dessous).

1. Les données relatives au niveau préprimaire font référence aux enseignants du primaire (dans des établissements d'enseignement primaire uniquement) enseignant dans des classes de niveau préprimaire.

2. Temps réel d'enseignement (au Danemark, à l'exception du niveau préprimaire ; les données de l'Angleterre [Royaume-Uni] se rapportent à 2016, et non à 2015).

3. Année de référence : 2011, et non 2012 et 2013 ; et année de référence : 2015, et non 2014, pour le deuxième cycle du secondaire.

4. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805591

D4

Tableau D4.3. [1/2] Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2017)

Tâches et responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

		Premier cycle du secondaire, filière générale						
		Tâches						
		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 ou en dehors de l'établissement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	**Pays**							
	Australie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Autriche	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	République tchèque	Obl.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.
	Danemark	Obl.	Obl.	Obl.	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.	Non req	Volontariat
	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	Volontariat
	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.	Obl./Req. ét.	Obl.
	Corée	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Lettonie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Non req	Volontariat
	Pays-Bas	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Nouvelle-Zélande[1]	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Norvège	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	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.	Obl.	Obl.
	Suède	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Obl.
	Suisse	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Turquie	Obl.	Obl.	Obl.	Non 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.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Comm. française (Belgique)	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Volontariat
	Angleterre (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.
	Écosse (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl./Req. ét.
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	Obl.	Obl.	m	m	Obl.	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Costa Rica	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.
	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 individuels
Volontariat = Non, sur la base du volontariat, à la discrétion des enseignants individuels
Non req = Non, non requis

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 – peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805610

D4

Tableau D4.3. [2/2] Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2017)

Tâches et responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

		Premier cycle du secondaire, filière générale							
		Autres responsabilités							
		Participation à la gestion des 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 (par ex., rémunération des heures supplémentaires)	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 (par ex., formation des futurs enseignants, 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 professionnelle
		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**								
	Australie	Req. ét.	Non req	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Req. ét.
	Autriche	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	République tchèque	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Danemark	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.
	Estonie	Req. ét.	Volontariat	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	Finlande	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.
	France	Volontariat	Mand/Vol.	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Mand/Vol.
	Allemagne	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. ét.
	Grèce	Non req	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
	Hongrie	Volontariat	Volontariat	Obl.	Obl.	Non req	Non req	Volontariat	Obl.
	Islande	Volontariat	Non req	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	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.	Volontariat	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Lettonie	Obl.	Req. ét.	Obl.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Obl.
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	Req. ét.	Non req	Non req	Non req	Req. ét.	Non req	Req. ét.	Obl.
	Pays-Bas	Req. ét.	Req. ét.	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.	a	Obl.	Obl.
	Espagne	Obl.	Non req	Obl.	Volontariat	Volontariat	Non req	Req. ét.	Volontariat
	Suède	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	a	Req. ét.
	Suisse	Volontariat	Non req	Obl.	Non req	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.
	Turquie	Obl.	Volontariat	Non req	Volontariat	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)	Volontariat	Volontariat	Non req	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	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
	Colombie	Obl.	Non req	Obl.	Non req	Non req	Non req	Non req	Req. ét.
	Costa Rica	Req. ét.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.	Req. ét.
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	Req. ét.	Req. ét.	Req. ét.	Volontariat	Volontariat	Req. ét.	Volontariat	Obl.
	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 individuels
Volontariat = Non, sur la base du volontariat, à la discrétion des enseignants individuels
Non req = Non, non requis

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 – peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

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 (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

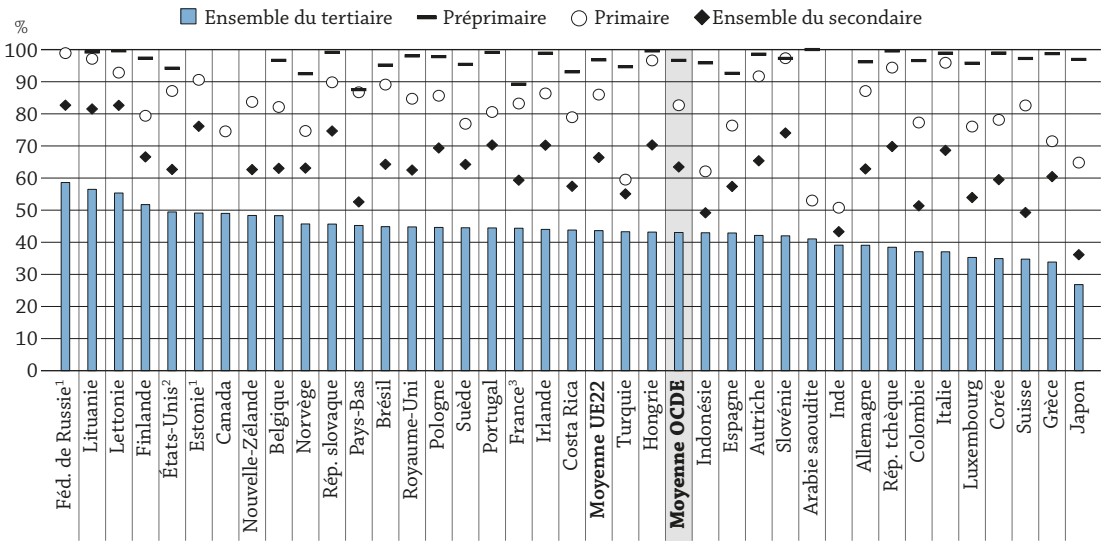
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805610

QUI SONT LES ENSEIGNANTS ?

- Les femmes constituent la quasi-totalité du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais en représentent moins de la moitié dans l'enseignement tertiaire. Au cours des dix dernières années, cet écart entre les sexes s'est progressivement creusé de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais s'est comblé dans l'enseignement tertiaire.
- En une décennie, le pourcentage d'enseignants de plus de 50 ans a augmenté de 3 points de pourcentage en moyenne dans l'enseignement primaire et secondaire dans les pays de l'OCDE. Toutefois, le corps enseignant rajeunit dans un tiers des pays de l'OCDE.
- Dans la plupart des pays, les enseignants âgés de plus de 50 ans constituent une grande partie du corps enseignant. Chez les hommes, le pourcentage d'enseignants plus jeunes (de moins de 30 ans) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur à 15 % dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Graphique D5.1. Répartition des enseignants par sexe (2016)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement



1. Le primaire inclut le préprimaire.
2. La catégorie « ensemble du tertiaire » inclut le post-secondaire non tertiaire.
3. Établissements publics et établissements privés subventionnés par l' État uniquement pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exception du tertiaire, pour lequel sont considérés uniquement les établissements publics.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants du tertiaire.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), tableau D5.2 et Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.OCDE.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805800

Contexte

La demande d'enseignants dépend d'un certain nombre de facteurs, dont la taille moyenne des classes, le temps d'instruction obligatoire des élèves/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. Dans plusieurs pays de l'OCDE où un grand nombre d'enseignants partiront à la retraite dans les dix années à venir ou dont l'effectif scolarisé devrait augmenter, les gouvernements auront à former et à recruter de nouveaux enseignants. Comme il est de toute évidence établi que la qualité des enseignants est le facteur intra-établissement le plus déterminant de la performance de l'effectif scolarisé, des efforts concertés doivent être consentis pour inciter les meilleurs talents académiques à embrasser la profession d'enseignant et proposer aux enseignants une formation de qualité (OCDE, 2015[1]; Stigler et Hiebert, 1999[2]).

Les politiques de maintien des enseignants dans la profession doivent promouvoir des environnements de travail qui encouragent les enseignants efficaces à rester dans la profession. Par ailleurs, la surreprésentation des femmes parmi les enseignants en poste 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 sur l'apprentissage mérite une analyse approfondie (OCDE, 2017[3]).

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 12 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont moins de 30 ans. De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est au Royaume-Uni que le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est le plus élevé dans l'enseignement primaire (31 %). Par contraste, 1 % seulement des enseignants en poste dans l'enseignement primaire ont moins de 30 ans en Italie et au Portugal.
- Dans l'enseignement primaire, l'âge médian des enseignants et des enseignantes est pratiquement le même dans les pays de l'OCDE (44 ans). Les enseignants de sexe masculin tendent à être légèrement plus âgés aux niveaux supérieurs d'enseignement (à partir du premier cycle de l'enseignement secondaire). La différence est la plus importante dans l'enseignement tertiaire, où l'âge médian s'établit à 48 ans chez les enseignants et à 46 ans chez les enseignantes.

Analyse

Pyramide des âges des enseignants

Chez les enseignants, la pyramide des âges varie sensiblement entre les pays 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 peuvent inciter les jeunes à embrasser la profession d'enseignant dans certains pays et favoriser la rétention des enseignants efficaces dans d'autres pays.

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.

Les jeunes enseignants (de moins de 30 ans) sont peu nombreux dans le corps enseignant : ils 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. Cette tendance est particulièrement frappante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est inférieur à 10 % dans près de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage est inférieur à 5 % en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Lituanie, au Portugal, en République tchèque et en Slovénie (voir le tableau D5.1).

Par contraste, un pourcentage élevé d'enseignants ont au moins 50 ans. Leur pourcentage augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 31 % dans l'enseignement primaire, à 35 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 38 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une nouvelle fois, cette tendance est assez frappante dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où le pourcentage d'enseignants plus âgés est supérieur à 30 % dans 28 des 35 pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays : de 12 % en Turquie à 63 % en Italie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

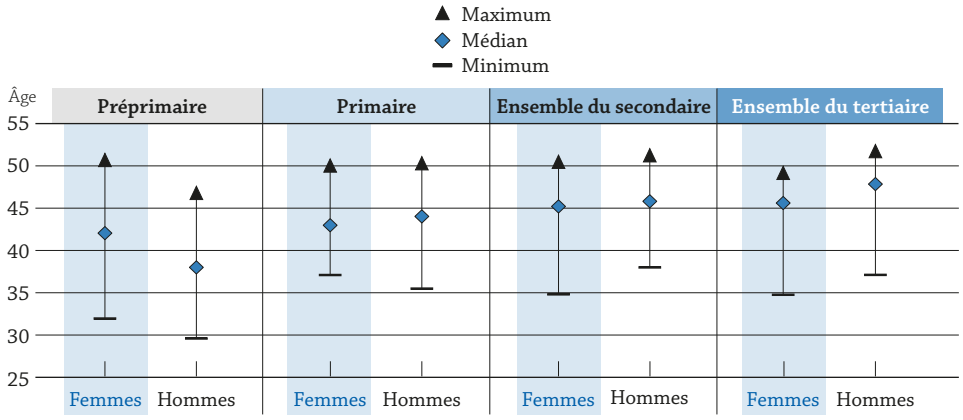
Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'âge moyen des enseignants et des enseignantes tend à être légèrement plus élevé aux niveaux supérieurs d'enseignement qu'aux niveaux inférieurs. Dans la moitié des pays dont les données sont disponibles, l'âge moyen est de plus de 45 ans chez les enseignantes et de plus de 46 ans chez les enseignants dans l'enseignement secondaire. À titre de comparaison, les enseignantes ont moins de 42 ans et les enseignants, moins de 39 ans, dans l'enseignement préprimaire dans la moitié des pays dont les données sont disponibles. Toutefois, ce dernier constat doit être interprété avec prudence, car les hommes ne représentent en moyenne que 3 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE.

Dans l'ensemble, l'âge moyen des enseignantes ne varie que légèrement entre l'enseignement primaire et l'enseignement tertiaire. La différence d'âge moyen entre les niveaux d'enseignement est plus importante chez les enseignants que chez les enseignantes. Parmi les pays dont les données sont disponibles, l'âge médian des enseignants de sexe masculin en poste dans l'enseignement primaire est inférieur de quatre ans à l'âge médian de leurs homologues en poste dans l'enseignement tertiaire. Chez les enseignantes, cette différence représente un an seulement. Ces chiffres masquent une forte variation entre les pays. Au Canada par exemple, la différence d'âge moyen entre les enseignants en poste dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement tertiaire est la même chez les enseignants et les enseignantes (quatre ans). Par contraste, une grande différence d'âge moyen s'observe entre les enseignants et les enseignantes en poste dans l'enseignement primaire et tertiaire dans des pays tels que la Corée et le Royaume-Uni : les enseignantes ont respectivement six et huit ans de moins dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement tertiaire. Chez les enseignants de sexe masculin, cette différence augmente pour atteindre 13 ans en Corée et 12 ans au Royaume-Uni (voir le graphique D5.2).

Le vieillissement du corps enseignant a un certain nombre d'implications pour les systèmes d'éducation dans les différents pays. Cette situation peut signifier non seulement des efforts accrus en matière de formation et de recrutement pour remplacer les enseignants qui partent à la retraite, mais aussi avoir un impact 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'indicateur D3).

Graphique D5.2. Âge moyen des enseignants, selon le sexe et le niveau d'enseignement (2016)

Median, minimum et maximum of the average ages of teachers



Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805819

Évolution de la pyramide des âges des enseignants entre 2005 et 2016

En une décennie, le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans parmi ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire a augmenté de 3 points de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles. Le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans a augmenté de plus de 10 points de pourcentage (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*) en Hongrie, en Lituanie, en Pologne (où il reste toutefois inférieur à la moyenne de l'OCDE), au Portugal et en Slovénie.

Le pourcentage d'enseignants âgés de plus de 49 ans a diminué dans un tiers environ des pays dont les données sont disponibles (en Allemagne, au Chili, aux États-Unis, en France, en Irlande, au Luxembourg et au Royaume-Uni), signe que le corps enseignant rajeunit. Cela s'explique en partie par les efforts déployés pour mettre en œuvre les politiques de recrutement d'enseignants. Le Royaume-Uni, où le pourcentage d'enseignants plus âgés a le plus diminué, a par exemple lancé une grande campagne de recrutement au début des années 2000.

Dans les pays où l'effectif à scolariser a augmenté durant la période à l'étude (voir l'indicateur B1), de nouveaux enseignants devront être engagés pour remplacer ceux qui partiront à la retraite ces dix prochaines années. Les gouvernements concernés pourraient avoir à développer la formation des enseignants et à inciter les étudiants à embrasser la profession d'enseignants (voir l'indicateur D6 dans [OCDE, 2014[4]]). De plus, des difficultés budgétaires (en particulier celles résultant des régimes de retraite et des soins de santé des retraités) pourraient contraindre des gouvernements à réduire l'offre de formations, à augmenter la taille des classes ou à intégrer un apprentissage en ligne plus individualisé (Peterson, 2011[5]).

Répartition des enseignants selon le sexe

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux tiers des enseignants sont des femmes, tous niveaux d'enseignement confondus. Les pourcentages les plus élevés d'enseignantes s'observent toutefois dans les premières années de la scolarité et diminuent à chaque niveau supérieur d'enseignement. En moyenne, les femmes représentent en effet 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais 43 % seulement dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D5.2).

Dans l'enseignement préprimaire, les femmes représentent 90 % au moins du corps enseignant dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en France (89 %) et aux Pays-Bas (88 %). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignantes s'établit en moyenne à 83 % dans les pays de l'OCDE ; il est supérieur à 60 % dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Arabie saoudite (53 %), en Inde (51 %) et en Turquie (59 %).

Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignantes restent majoritaires, mais le pourcentage d'enseignants est plus élevé qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les femmes représentent en moyenne 69 % du corps enseignant dans les pays de l'OCDE.

En fait, elles représentent au moins 50 % du corps enseignant à ce niveau dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Inde (45 %), en Indonésie (49 %) et au Japon (42 %).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignantes diminue et passe à 59 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement, allant de 30 % au Japon à 80 % en Lettonie. Il varie aussi sensiblement entre les filières. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 62 % du corps enseignant en filière générale et 56 % en filière professionnelle. Dans certains pays, tels que l'Estonie, la Finlande et la Hongrie, le pourcentage d'enseignantes est plus élevé de 15 points de pourcentage en filière générale qu'en filière professionnelle, même si les enseignantes y restent majoritaires en filière professionnelle.

Dans l'enseignement tertiaire, la tendance s'inverse : le corps enseignant est majoritairement masculin et les femmes en représentent en moyenne 43 % dans les pays de l'OCDE. En fait, les femmes ne représentent plus de 50 % du corps enseignant de l'enseignement tertiaire qu'en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie et en Lituanie parmi les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le pourcentage le moins élevé d'enseignantes dans l'enseignement tertiaire s'observe au Japon (27 %) et, parmi les pays partenaires, en Colombie (37 %).

Pourquoi si peu d'hommes décident-ils d'enseigner aux niveaux inférieurs d'enseignement ? L'une des raisons 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 basées sur des stéréotypes sexistes (Croft et al., 2014[6]; Kane et Mertz, 2012[7]; OCDE, 2015[1]). Dans le corps enseignant, des différences de parité 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[8]; OCDE, 2017[3]). Ce constat pourrait lui aussi s'expliquer par le fait que la science est perçue comme un domaine masculin, ce qui pourrait décourager les femmes d'entreprendre des études scientifiques (OCDE, 2014[8]).

D'un point de vue économique, les jeunes choisissent aussi leur profession en fonction de leurs prétentions salariales. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent moins s'ils sont enseignants que s'ils exercent d'autres professions, tandis que les femmes diplômées de ce niveau 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 (voir l'indicateur D3 et OCDE, 2018). À cause de ces différences salariales relatives entre les hommes et les femmes, la profession d'enseignant est peut-être plus attractive pour les femmes, en particulier aux niveaux inférieurs d'enseignement.

Les effets potentiels de ce défaut de parité dans le corps enseignant sur les résultats et la motivation des élèves 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[9]; OCDE, 2005[10]; OCDE, 2009[11]). 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 de leurs élèves (voir par exemple [Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012[12]; Holmlund et Sund, 2008[13]]), mais promouvoir une plus grande parité pourrait avoir des effets positifs sur tous les élèves. Il est en particulier établi que les attitudes des enseignantes à l'égard de certaines matières, telles que les mathématiques, peuvent influer sur les résultats de leurs élèves de sexe féminin (Beilock et al., 2010[14]; OCDE, 2014[15]). De plus, les enseignants de sexe masculin peuvent servir de modèles et aider leurs élèves à adopter des attitudes positives à l'égard des deux sexes, en particulier ceux qui n'ont pas beaucoup de modèles masculins dans leur vie.

Le degré de parité à la direction des établissements d'enseignement ne reflète pas celui du corps enseignant (OCDE, 2014[15]). Dans de nombreux pays, les hommes sont relativement peu nombreux parmi les enseignants en poste dans l'enseignement primaire, mais ils sont surreprésentés parmi les chefs d'établissement, en particulier à ce niveau d'enseignement. Ce constat donne à penser que les enseignants sont plus susceptibles d'être promus au rang de chef d'établissement s'ils sont de sexe masculin, ce qui est surprenant sachant que la plupart des chefs d'établissement sont d'anciens enseignants et que la plupart des enseignants sont de sexe féminin (voir l'indicateur D6 dans [OCDE, 2016[16]]).

Pourcentage d'enseignantes par groupe d'âge et niveau d'enseignement

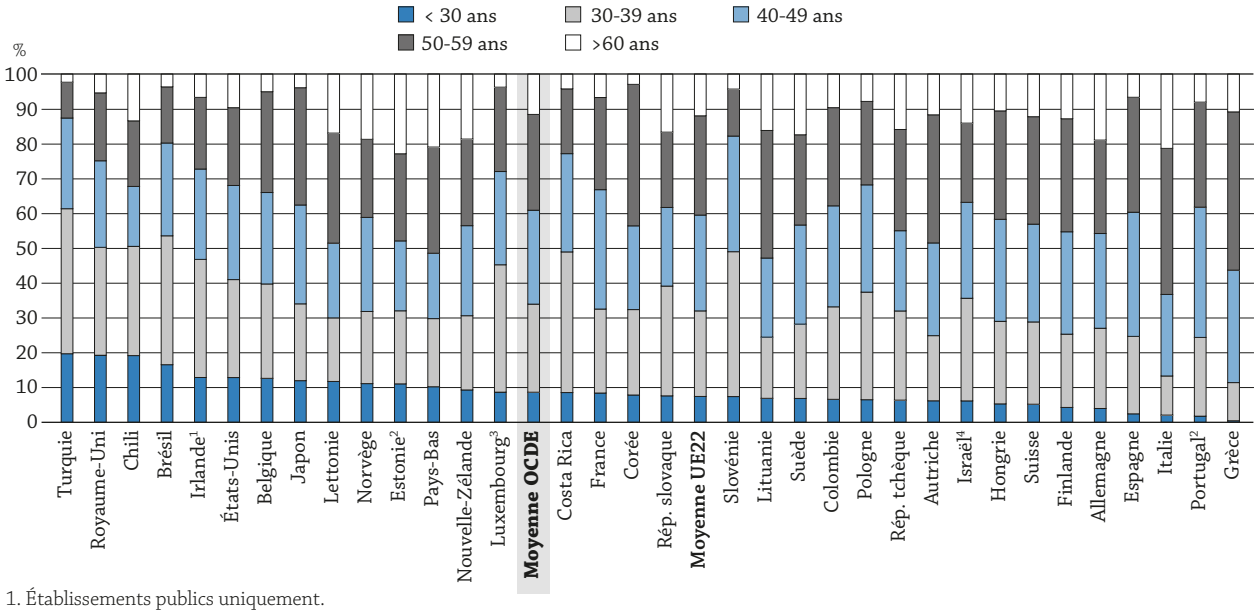
Le pourcentage plus élevé de femmes parmi les jeunes enseignants ainsi que parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire en éducation (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*) pourrait aggraver à l'avenir le défaut de parité dans l'enseignement primaire et secondaire, où les femmes sont surreprésentées dans le corps enseignant.

Le degré de parité et les différences d'âge dans le corps enseignant peuvent s'analyser selon au moins deux dimensions : la pyramide des âges des enseignants et enseignantes et le degré de parité dans chaque groupe d'âge. 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 de femmes entre les deux groupes d'âge est relativement ténue, puisque le pourcentage de femmes s'établit à 84 % chez les plus jeunes et à 82 % chez les plus âgés (voir le tableau D5.3). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la différence est ténue aussi dans l'ensemble : les femmes représentent 70 % 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 62 % de femmes parmi les enseignants de moins de 30 ans, mais 56 % parmi les enseignants plus âgés.

Il n'en va pas de même l'enseignement tertiaire, où les enseignantes sont dans l'ensemble minoritaires : le pourcentage plus élevé de jeunes enseignantes suggère l'amélioration du degré de parité à l'avenir. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage de jeunes enseignantes est proche de 50 % (et, donc, de la parité) : en moyenne, 52 % des enseignantes sont âgées de moins de 30 ans et 38 % d'entre elles sont âgées de plus de 49 ans dans les pays de l'OCDE.

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 s'accroît progressivement dans l'enseignement primaire et secondaire, mais diminue dans l'enseignement tertiaire. Entre 2005 et 2016, 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 4 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 et la République tchèque. 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. Dans l'enseignement tertiaire, l'écart entre les sexes s'est creusé de 8 points de pourcentage en Fédération de Russie, où les femmes représentent près de 60 % du corps enseignant selon les chiffres de 2016.

Graphique D5.3. **Pyramides des âges des hommes enseignant dans le secondaire (2016)**



1. Établissements publics uniquement.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut l'enseignement tertiaire de cycle court.
4. Les établissements privés ne sont pas inclus pour le deuxième cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes parmi les enseignants du secondaire âgés de moins de 30 ans.

Source : OCDE / ISU / Eurostat (2018), 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 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805838

Ce défaut persistant de parité dans le corps enseignant soulève un certain nombre de questions ; des pays tels que le Royaume-Uni ont adopté des politiques visant à encourager le recrutement d'enseignants au profil varié, y compris en termes de sexe, pour promouvoir la diversité dans le corps enseignant (OCDE, 2017[3]; OCDE, 2014[8]).

Ces constats donnent à penser qu'il est vraisemblable que le corps enseignant soit plus masculin dans les groupes d'âge plus âgés aux niveaux supérieurs d'enseignement. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, les hommes de plus de 50 ans représentent un pourcentage élevé du corps enseignant dans l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'enseignants plus jeunes (ceux de moins de 30 ans) est inférieur à 15 % dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf au Chili (19 %) et en Turquie (20 %). Même dans les pays où les hommes constituent la grande majorité du corps enseignant, comme au Japon et en Suisse, les hommes sont plus susceptibles d'être plus âgés. En fait, dans certains pays, la majorité des enseignants de sexe masculin en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont plus de 50 ans. En Italie, 63 % des enseignants de sexe masculin en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont plus de 50 ans, le pourcentage le plus élevé des pays membres et partenaires de l'OCDE.

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/étudiants. Cette catégorie englobe les enseignants, les enseignants qui dispensent un enseignement spécialisé et ceux qui prennent en charge des élèves constituant une classe entière dans une salle de classe ou des élèves 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 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

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* pour de plus amples informations (OCDE, à paraître[17]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2015/16 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2017 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Note concernant les données d'Israël

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.

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 Discusssion Papers*, n° 6453, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf (consulté le 20 avril 2018). [12]

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. [14]

Croft, A. et al. (2014), « The second shift reflected in the second generation », *Psychological Science*, vol. 25/7, pp. 1418-1428, http://dx.doi.org/10.1177/0956797614533968. [6]

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. [9]

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. [13]

Kane, J. et J. Mertz (2012), « Debunking myths about gender and mathematics performance », *Notices of the AMS*, vol. 59/1, http://dx.doi.org/10.1090/noti790. [7]

OCDE (2017), « Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 49, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/026cb10b-fr. [3]

OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr. [16]

OCDE (2015), « Comment expliquer l'inégalité entre les sexes dans l'éducation », *PISA à la loupe*, nº 49, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5js4xffc0pbr-fr. [1]

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr. [4]

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264214293-fr. [15]

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264208827-fr. [8]

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en. [11]

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [10]

OCDE (à paraître), *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. [17]

Peterson, P. (2011), *Saving Schools : From Horace Mann to Virtual Learning*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge. [5]

Stigler, J. et J. Hiebert (1999), *The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, Free Press, New York, https://eric.ed.gov/?id=ED434102 (consulté le 20 avril 2018). [2]

Tableaux de l'indicateur D5

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805724

Tableau D5.1	**Pyramide des âges des enseignants (2016)**
Tableau D5.2	**Répartition des enseignants par sexe (2016)**
Tableau D5.3	**Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2016) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005, 2016)**

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

D5

Tableau D5.1. Pyramide des âges des enseignants (2016)

Pourcentage d'enseignants dans les établissements publics et privés, selon leur niveau d'enseignement et leur groupe d'âge, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Total : 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	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	15	47	39	10	41	49	6	49	45	10	45	45
	Belgique	20	56	25	17	54	28	14	54	31	17	55	28
	Canada[1]	11[d]	63[d]	26[d]	x(1)	x(2)	x(3)	11	63	26	11	63	26
	Chili	22	53	25	21	51	28	21	50	29	21	52	27
	République tchèque	8	51	41	9	56	36	4	45	51	7	50	43
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[2]	10	47	43	8	39	53	8[d]	41[d]	51[d]	9[d]	43[d]	48[d]
	Finlande	8	61	31	8	60	32	3	49	47	7	57	36
	France	12	67	21	9	60	31	9	60	31	10	62	27
	Allemagne	8	53	39	7	46	47	5	54	41	7	50	43
	Grèce	9	54	36	1	52	47	0	50	50	5	53	43
	Hongrie	7	54	39	5	53	42	4	60	36	5	56	39
	Islande	5	56	39	5	56	39	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	15	67	19	x(7)	x(8)	x(9)	11[d]	63[d]	26[d]	13	65	22
	Israël[3]	13	65	22	10	62	28	10	56	34	12	62	26
	Italie	1	45	55	2	44	55	2	35	63	1	41	58
	Japon[4]	17	52	31	16	54	31	11[d]	52[d]	37[d]	15[d]	52[d]	33[d]
	Corée	19	66	15	12	60	28	11	59	31	14	62	23
	Lettonie	9	52	39	6	43	51	6	42	52	7	47	46
	Luxembourg[5]	21	59	20	12	64	24	12[d]	64[d]	24[d]	16[d]	62[d]	22[d]
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	15	49	36	15	45	40	11	41	49	14	46	40
	Nouvelle-Zélande	12	49	38	12	47	41	10	46	43	12	48	40
	Norvège	16	54	30	16	54	30	8	49	43	14	53	33
	Pologne	9	59	31	6	66	28	5	63	32	7	62	31
	Portugal[4]	1	61	38	1	59	40	2[d]	62[d]	36[d]	1[d]	61[d]	38[d]
	République slovaque	7	63	30	9	53	38	8	50	43	8	55	37
	Slovénie	5	58	36	5	58	36	3	53	44	5	57	38
	Espagne	9	58	33	3	60	37	3	60	37	5	59	35
	Suède	8	55	37	8	55	37	5	51	44	7	54	39
	Suisse[4]	17	49	33	10	55	36	5[d]	53[d]	42[d]	12[d]	52[d]	36[d]
	Turquie	21	63	15	31	63	5	20	68	12	24	65	11
	Royaume-Uni	31	54	15	24	58	18	20	56	25	26	56	19
	États-Unis	16	55	29	16	56	29	12	54	33	15	55	30
	Moyenne OCDE	12	56	31	10	54	35	8	53	38	11	55	34
	Moyenne UE22	11	56	33	8	53	38	7	52	41	9	54	37
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	13	68	18	15	65	20	14	64	22	14	66	20
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	7	54	39	7	56	38	7	56	38	7	55	38
	Costa Rica	5	63	31	8	67	24	9	67	23	7	65	28
	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
	Lituanie	4	52	44	5	47	48	4	43	53	4	47	48
	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

1. Le primaire inclut le préprimaire.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.
3. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.
4. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire.
5. Le deuxième cycle du secondaire inclut l'enseignement tertiaire de cycle court.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805743

D5

Tableau D5.2. Répartition des enseignants par sexe (2016)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus
					Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues		Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents	Ensemble du tertiaire	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	45	m	m
	Autriche	99	92	72	63	50	55	68	52	40	42	67
	Belgique	97	82	64	63	63	63	46	x(10)	x(10)	48	70
	Canada	x(2)	75[d]	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	42	49	m
	Chili	99	81	68	58	51	56	a	m	m	m	m
	République tchèque	100	94	78	63	63	63	39	63	38	38	76
	Danemark	m	m	m	54	m	m	a	m	m	m	m
	Estonie[1, 2]	99	91	83	77	62[d]	70[d]	x(5)	a	49	49	82
	Finlande	97	79	74	70	55	60	54	a	52	52	73
	France[3]	89	83	60	59	58	59	x(9)	59	41[d]	44[d]	67
	Allemagne	96	87	67	56	49	54	59	39	39	39	66
	Grèce	99	71	66	56	50	54	53	a	34	34	65
	Hongrie	100	97	77	67	51	64	52	39	43	43	76
	Islande	94	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	99	86	x(4)	70[d]	a	70[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
	Israël[4]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
	Italie	99	96	77	71	58	63	m	a	37	37	77
	Japon	97	65	42	x(6)	x(6)	30[d]	x(6, 8, 9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
	Corée	99	78	70	53	45	51	a	45	32	35	62
	Lettonie	100	93	85	84	71	80	65	64	54	55	84
	Luxembourg	96	76	54	56	53	54[d]	m	x(6)	35	35	m
	Mexique	96	68	53	x(6)	x(6)	48	a	m	m	m	m
	Pays-Bas	88	87	53	53	53	53	a	45	45	45	66
	Nouvelle-Zélande	m	84	66	61	54	60	54	47	49	48	m
	Norvège[5]	92	75	75	53	53	53	53	53	46	46	65
	Pologne	98	86	73	70	62	66	68	68	45	45	75
	Portugal	99	81	72	x(6)	x(6)	69[d]	x(6, 10)	x(10)	x(10)	44[d]	71
	République slovaque	99	90	77	73	71	72	68	58	45	46	77
	Slovénie	97	97	79	66	66	66	a	48	40	42	77
	Espagne	93	76	60	57	51	55	a	49	41	43	64
	Suède	95	77	77	x(6)	x(6)	53	44	43	45	45	75
	Suisse	97	83	54	47	43[d]	44[d]	x(5)	a	35	35	61
	Turquie	95	59	59	50	52	51	a	40	44	43	57
	Royaume-Uni	98	85	64	64	56	61	a	x(10)	x(10)	45	68
	États-Unis	94	87	67	x(6)	x(6)	58	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Moyenne OCDE	97	83	69	62	56	59	m	m	41	43	70
	Moyenne UE22	97	86	71	64	58	62	m	m	43	44	73
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	Brésil	95	89	68	61	51	59	47	45	46	46	71
	Chine	98	64	54	x(6)	x(6)	51	m	m	m	m	m
	Colombie	97	77	53	x(6)	x(6)	46	66	37	37	37	60
	Costa Rica	93	79	57	56	60	57	a	58	44	44	68
	Inde	m	51	45	x(6)	x(6)	41	61	a	39	39	m
	Indonésie	96	62	49	x(6)	x(6)	50	a	52	41	43	60
	Lituanie	99	97	82	82	71	79	64	a	56	56	81
	Fédération de Russie[1]	99	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	57[d]	73[d]	51	59[d]	83
	Arabie saoudite	100	53	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	41	m
	Afrique du Sud[6]	m	79	x(6)	x(6)	x(6)	58[d]	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	96	75	61	m	m	54	56	m	40	43	m

Remarque : Les données de la catégorie « Tous niveaux d'enseignement confondus » n'incluent pas les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE).

1. Le préprimaire inclut les programmes de développement éducatif de la petite enfance.

2. La filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire inclut des programmes de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.

3. Établissements publics et établissements privés subventionnés par l'État uniquement pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exception du tertiaire, pour lequel sont considérés uniquement les établissements publics.

4. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire, où les données incluent uniquement les établissements privés indépendants. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.

5. Établissements publics et établissements privés subventionnés par l' État uniquement pour le primaire, le premier cycle du secondaire et le tertiaire.

6. Année de référence : 2015.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805762

Tableau D5.3. Répartition des enseignants par sexe selon le groupe d'âge (2016) et pourcentage de femmes parmi les enseignants, tous groupes d'âge confondus (2005, 2016)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants, selon le groupe d'âge et le niveau d'enseignement

		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Ensemble du tertiaire		Total du primaire au deuxième cycle du secondaire		Ensemble du tertiaire	
		2016		2016		2016		2016		2005	2016	2005	2016
		< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	< 30 ans	>= 50 ans	Tous groupes d'âge confondus	Tous groupes d'âge confondus	Tous groupes d'âge confondus	Tous groupes d'âge confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(9)	(12)	(11)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	94	91	76	72	71	53	53	37	m	73	m	42
	Belgique[1]	85	78	71	59	69	58	65	44	65[d]	70	41	48
	Canada	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	58	44	73	75	48	49
	Chili	80	80	70	65	61	49	m	m	70	71	m	m
	République tchèque[1]	93	94	74	82	58	61	m	m	71[d]	77	40	38
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[2]	84	91	76	84	59[d]	72[d]	48	46	m	83[d]	48	49
	Finlande	81	76	77	72	68	56	44	52	69	72	47	52
	France[1, 3]	89	75	64	56	63	55	57[d]	39[d]	65	67	38	44[d]
	Allemagne	93	84	79	67	73	50	46	29	65	70	32	39
	Grèce	87	58	74	61	67	46	48	31	59	66	36	34
	Hongrie	94	97	70	76	61	59	51	38	79	78	39	43
	Islande	70	82	70	82	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	84	86	x(5)	x(6)	64[d]	69[d]	m	m	72	80	39	44
	Israël[4]	91	83	86	76	82	66	m	m	79	80	m	m
	Italie	96	96	59	77	57	62	52	32	78	78	34	37
	Japon[5]	65	68	46	38	40[d]	22[d]	47[d]	23[d]	46	49[d]	18	27[d]
	Corée	73	88	73	56	70	29	68	22	61	67	31	35
	Lettonie	84	94	70	85	63	82	57	53	m	87	m	55
	Luxembourg[6]	79	77	67	45	66[d]	48[d]	41	27	m	64[d]	m	35
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	56	57	m	m
	Pays-Bas	89	83	62	44	64	46	50	36	66	69	35	45
	Nouvelle-Zélande	87	86	74	66	65	59	49	47	69	72	50	48
	Norvège[7]	69	77	69	77	58	47	44	42	m	69	m	46
	Pologne	83	87	66	75	62	62	m	m	76	77	41	45
	Portugal[5]	86	79	62	71	54[d]	69[d]	45[d]	39[d]	74	74[d]	42[d]	44[d]
	République slovaque	89	91	76	78	79	72	57	41	77	79	42	46
	Slovénie	100	97	80	79	9	99	67	38	78	82	33	42
	Espagne	79	75	66	57	62	52	51	37	62	66	39	43
	Suède	71	77	71	77	53	51	46	43	m	71	m	45
	Suisse[1]	89	78	68	48	56[d]	40[d]	54	29	62	64[d]	32	35
	Turquie	73	45	65	38	66	34	53	30	m	56	38	43
	Royaume-Uni	82	88	67	60	65	56	50	41	68	72	40	45
	États-Unis[8]	88	88	69	68	62	56	m	m	74	75	44[d]	49[d]
	Moyenne OCDE	84	82	70	66	62	56	52	38	68	72	39	43
	Moyenne des pays disposant de données pour les deux années de référence									68	71	39	43
	Moyenne UE22	87	85	70	69	61	61	52	39	70	74	39	44
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	83	92	62	71	55	60	50	42	m	73	m	45
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58	m	m
	Colombie	72	77	55	54	49	47	m	m	m	64	m	37
	Costa Rica	68	80	58	60	59	58	47	39	m	69	m	44
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47	m	39
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56	m	43
	Lituanie	90	97	74	81	67	79	54	51	84[d]	85	53	56
	Fédération de Russie[9]	m	m	m	m	m	m	64[d]	53[d]	86	87	51[d]	59[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	70	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67	m	41

1. Le deuxième cycle du secondaire inclut le post-secondaire non tertiaire (uniquement pour 2005 en Belgique, en France et en République tchèque).
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes de la filière professionnelle du premier cycle du secondaire et du post-secondaire non tertiaire.
3. Établissements publics et établissements privés subventionnés par l'État uniquement pour tous les niveaux d'enseignement, à l'exception du tertiaire, pour lequel sont considérés uniquement les établissements publics.
4. Pour l'Irlande, établissements publics uniquement. Pour Israël, les établissements privés sont inclus pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.
5. Le post-secondaire non tertiaire est inclus dans les catégories « deuxième cycle du secondaire » et « ensemble du tertiaire ».
6. Le deuxième cycle du secondaire inclut l'enseignement tertiaire de cycle court.
7. Établissements publics et établissements privés subventionnés par l' État uniquement pour le primaire, le premier cycle du secondaire et le tertiaire.
8. La catégorie « ensemble du tertiaire » inclut le post-secondaire non tertiaire.
9. La catégorie « ensemble du tertiaire » inclut en partie la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

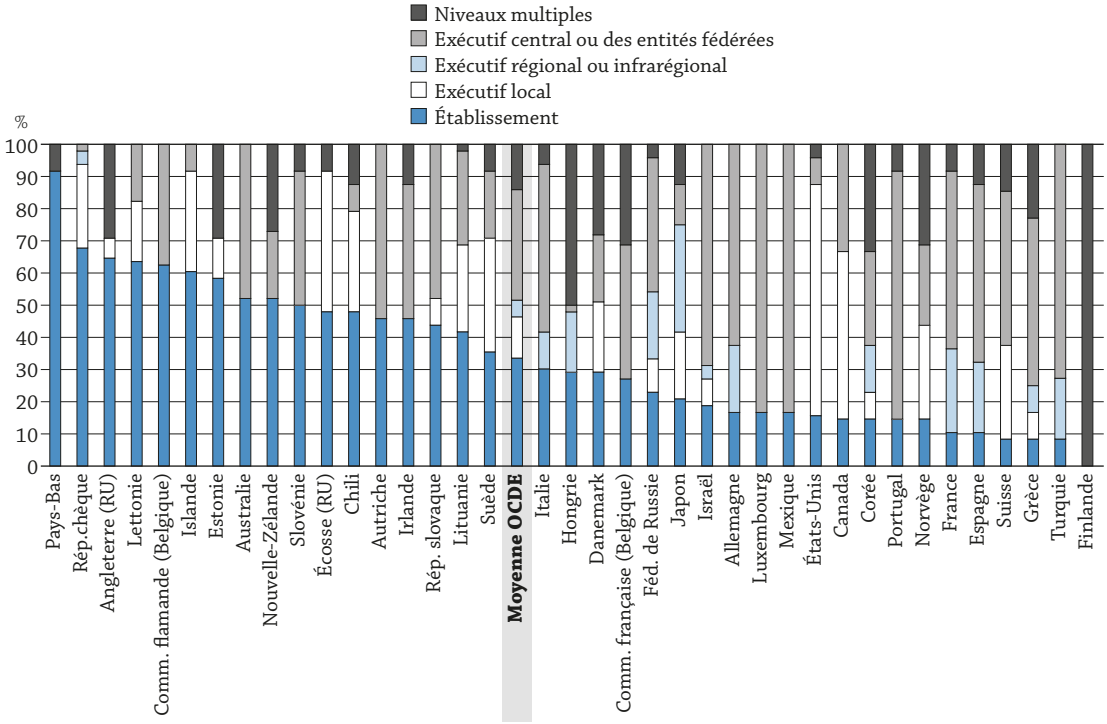
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805781

QUI PREND LES DÉCISIONS CLÉS DANS LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ?

- Les décisions à propos de divers aspects du premier cycle de l'enseignement secondaire public sont le plus souvent prises par les établissements d'enseignement ou par le gouvernement central ou national.
- Dans la plupart des pays, les décisions relatives à l'organisation de l'enseignement sont en majeure partie du ressort des établissements d'enseignement, celles relatives aux ressources sont plus souvent du ressort des établissements ou des exécutifs locaux, tandis que celles relatives à la planification et aux structures et à la gestion du personnel sont plus susceptibles d'être prises à des niveaux de pouvoir supérieurs, mais la situation varie fortement entre les pays à cet égard.

Graphique D6.1. Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de décisions prises au niveau des établissements.

Source : OCDE (2018), tableau D6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805933

Contexte

La répartition des responsabilités entre le gouvernement national, les exécutifs régionaux et locaux et les établissements d'enseignement est une grande thématique du débat sur la politique de l'éducation. Depuis le début des années 1980, les réformes de l'éducation ont visé, entre autres objectifs majeurs, à décentraliser la prise de décisions dans les systèmes d'éducation. Dans le même temps, de nombreux pays ont renforcé le pouvoir du gouvernement central dans la fixation des normes, l'élaboration des programmes de cours et les évaluations. Ainsi, l'assouplissement des normes de fonctionnement et des règlements financiers a souvent été de pair avec un raffermissement du contrôle des résultats à l'échelle centrale.

Ces changements dans la prise de décisions et la répartition des responsabilités ont été initiés pour de nombreuses raisons différentes, qui varient entre les pays. Les raisons les plus courantes de la décentralisation de la prise de décisions résident dans l'accroissement de l'efficience et l'amélioration du contrôle financier ; la réduction de la bureaucratie ; l'amélioration de la réactivité des collectivités locales ; la gestion plus créative des ressources humaines ; l'amélioration du potentiel d'innovation ; et la création des conditions à réunir pour accroître les incitations à améliorer la qualité de l'enseignement (Burns et Köster, 2016[1]).

Cet indicateur identifie les responsables des décisions majeures dans les établissements publics dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il ne couvre pas la totalité des décisions prises dans les systèmes d'éducation, mais analyse 23 décisions majeures réparties entre quatre domaines. Ces décisions proviennent d'une version simplifiée de questionnaires administrés en 2003, en 2007 et en 2011 sur les niveaux de prise de décisions dans l'éducation (voir la section « Méthodologie »).

Autres faits marquants

- Dans 16 des 38 pays à l'étude, les décisions sont le plus souvent prises par les établissements d'enseignement. Dans 10 de ces pays, la moitié au moins des décisions sont prises par les établissements d'enseignement. Deux tiers au moins des décisions sont prises par les établissements d'enseignement aux Pays-Bas et en République tchèque.
- Dans 11 des 38 pays, c'est au niveau central ou national que les décisions sont le plus souvent prises. Le Luxembourg, le Mexique et le Portugal sont les pays de l'OCDE où la prise de décisions est la plus centralisée : l'exécutif central ou national prend plus de trois quarts des décisions.
- Les décisions sur l'organisation de l'enseignement sont en majeure partie prises par les établissements d'enseignement ou les exécutifs locaux dans la plupart des pays. En Allemagne toutefois, deux décisions sur trois sont prises par le gouvernement central ou national dans ce domaine. La plupart des décisions concernant la gestion du personnel et l'utilisation des ressources sont prises par les établissements d'enseignement ou les exécutifs locaux dans la moitié environ des pays. Les décisions relatives à la planification et aux structures sont essentiellement prises à un échelon supérieur de l'exécutif.
- La façon dont les décisions sont prises varie sensiblement entre les pays. En moyenne, les établissements d'enseignement ou les exécutifs locaux prennent près d'un tiers des décisions de leur ressort en toute autonomie et deux tiers de ces décisions, dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur.

D6

Analyse

Niveaux de prise de décisions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

Cet indicateur fait la distinction entre six niveaux différents de prise de décision dans l'éducation : le gouvernement central, l'exécutif des entités fédérées, les exécutifs provinciaux ou régionaux, infrarégionaux et locaux et les établissements d'enseignement (voir la section « Définitions »). Comme des décisions ne sont pas prises par un seul niveau, mais par plusieurs niveaux dans certains pays, la catégorie « Niveaux multiples » a été ajoutée (voir l'encadré D6.1).

Toutefois, les graphiques répartissent les décisions entre cinq niveaux de pouvoir : les établissements d'enseignement ; les exécutifs locaux ; les exécutifs régionaux ou infrarégionaux ; l'exécutif central ou national ; et les niveaux multiples. Cette répartition permet de comparer plus facilement les pays fédéraux et non fédéraux. Par exemple, les niveaux central et national sont réunis, car les décisions relatives à l'éducation qui sont les plus centralisées sont généralement prises par l'exécutif des entités fédérées dans les pays fédéraux, par le gouvernement national dans les pays non fédéraux. De même, les exécutifs régionaux et infrarégionaux désignent le deuxième niveau le plus centralisé dans les pays fédéraux et non fédéraux, de sorte qu'il est logique aussi de les associer.

Les résultats montrent que le pourcentage de décisions prises par les établissements d'enseignement est le plus élevé dans les 38 pays et économies dont les données sont disponibles. Selon la moyenne calculée compte tenu des 36 pays et économies de l'OCDE dont les données sont disponibles, 34 % des décisions retenues dans l'enquête sont prises par les établissements d'enseignement, 34 % environ, par l'exécutif central ou national, 13 % environ, par les exécutifs locaux (le niveau venant immédiatement au-dessus des établissements d'enseignement) et 5 % environ, par les exécutifs régionaux ou infrarégionaux. Dans certains pays toutefois, les décisions sont prises par plusieurs niveaux. En moyenne, 14 % des décisions sont prises par des niveaux multiples dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D6.1 et le graphique D6.1).

Dans la moitié des pays (19 des 38 pays à l'étude), les établissements d'enseignement (16 pays) ou les exécutifs locaux (3 pays) prennent le pourcentage le plus élevé de décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans la série de décisions à l'étude, la plupart sont prises par les établissements d'enseignement (uniquement) en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, en Islande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en République tchèque. Dans les trois pays où les exécutifs locaux (les districts scolaires ou les autorités locales ou municipales en charge de l'éducation) prennent le pourcentage le plus élevé de décisions, le niveau local est l'instance prenant le plus de décisions au Canada et aux États-Unis (voir le tableau D6.1).

C'est le gouvernement national ou central qui prend le pourcentage le plus élevé de décisions dans plus d'un tiers des pays (14 pays). La plupart des décisions sont prises par le gouvernement national ou central dans huit de ces pays : l'Allemagne, la France, la Grèce, Israël, l'Italie, le Luxembourg, le Portugal et la Turquie. Si l'exécutif central et l'exécutif national se confondent, la plupart des décisions sont également prises à ce niveau en Autriche, en Espagne et au Mexique (voir le tableau D6.1).

En Corée, au Danemark, en Norvège et en Suède, la prise de décisions est répartie de manière plus uniforme entre le gouvernement central, les exécutifs intermédiaires, les exécutifs locaux et les établissements d'enseignement : aucun de ces niveaux ne prend plus de 35 % des décisions à l'étude (voir le tableau D6.1).

Encadré D6.1. **Niveaux multiples de décisions et influence d'acteurs non étatiques**

Des niveaux multiples de l'exécutif ou les autorités en charge de l'éducation (plutôt qu'un seul niveau de pouvoir) peuvent participer à la prise de décisions sur des aspects spécifiques dans les quatre domaines retenus dans l'enquête (voir la section « Méthodologie »).

Dans quelques pays (en Corée, au Danemark et en Hongrie), des niveaux multiples prennent des décisions dans tout ou partie des matières dans les quatre domaines à l'étude. Les niveaux concernés varient selon le type de décisions, mais dans l'ensemble, les niveaux inférieurs bénéficient d'une certaine marge de manœuvre dans les décisions de leur ressort. En Finlande, toutes les décisions sont prises par des niveaux multiples, car les exécutifs locaux et les établissements d'enseignement participent à la prise de toutes les décisions, même lorsque qu'un cadre plus général est défini par des niveaux supérieurs de l'exécutif dans certaines matières.

...

En Corée par exemple, le gouvernement central fixe le temps d'instruction minimal par groupe d'années d'études, mais les établissements d'enseignement décident de la répartition du temps d'instruction entre les années d'études et peuvent diminuer ou augmenter le temps d'instruction (défini à l'échelle centrale) dans une certaine mesure.

Dans d'autres pays, plusieurs niveaux interviennent dans la prise de décisions concernant moins de matières, mais cela s'explique généralement par le fait que les exécutifs locaux ou les établissements jouissent d'une certaine souplesse pour adapter ou ajuster les décisions. En Norvège par exemple, les fonctions des enseignants sont définies dans une convention collective entre les employeurs (les exécutifs locaux) et les enseignants, mais des fonctions supplémentaires peuvent être ajoutées par les établissements d'enseignement. Dans certains autres cas, différents niveaux de l'exécutif prennent conjointement des décisions. En Lituanie par exemple, les chefs d'établissement sont désignés après un concours par une commission constituée de représentants du gouvernement central, de l'exécutif local et du conseil de direction des établissements d'enseignement concernés.

De nombreux pays ont non seulement reconnu l'influence de différents niveaux de l'exécutif sur la prise de décision, mais ont également admis que des acteurs non étatiques pouvaient être impliqués dans la définition du cadre que des niveaux inférieurs doivent respecter lorsqu'ils prennent leurs décisions ou pouvaient être consultés lors de ce processus. Les acteurs non étatiques les plus souvent impliqués ou consultés sont les syndicats d'enseignants. Ainsi, lorsque les syndicats d'enseignants négocient les barèmes salariaux avec les autorités en charge de l'éducation, ils contribuent à la définition d'un cadre de décision concernant le salaire de catégories spécifiques d'enseignants. Dans de nombreux pays, les syndicats d'enseignants participent aux décisions relatives aux fonctions, aux conditions de travail et aux barèmes salariaux des enseignants ainsi qu'au temps d'instruction. Les syndicats d'enseignants participent aux décisions dans ces matières en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Israël, en Norvège et en Suède ainsi que dans plusieurs provinces et territoires canadiens.

En Communauté flamande de Belgique par exemple, les décisions relatives au temps d'instruction minimal et maximal sont prises par l'exécutif national, mais en concertation avec des acteurs non étatiques, tels que les syndicats d'enseignants et les réseaux d'enseignement. C'est également le cas en Communauté française de Belgique, mais dans ce cadre, les établissements d'enseignement peuvent décider du temps d'instruction et des cursus proposés. Les syndicats d'enseignants peuvent influer sur les décisions concernant le développement professionnel des enseignants et leur carrière ; c'est le cas en Italie. En Norvège, les fédérations patronales participent à la prise de décisions relatives à la gestion du personnel, notamment celles relatives aux salaires. Aux Pays-Bas, les fédérations patronales et diverses organisations de la société civile participent à la prise de décisions concernant la politique de l'éducation en général et le fonctionnement des établissements d'enseignement.

Les parents et les associations de parents ont également une influence sur des décisions (voir l'indicateur D6, « Comment les parents peuvent-ils influer sur les structures d'éducation de leur enfant ? » dans l'édition de 2010 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2010[2]]). En Écosse (Royaume-Uni) par exemple, les associations de parents participent souvent au choix des chefs d'établissement et les autorités en charge de l'éducation sont tenues par la loi d'impliquer les parents dans les questions d'éducation. En Turquie, certaines décisions, dont celles relatives à l'affectation des ressources, sont prises par le gouvernement central, mais les associations de parents et d'enseignants sont également impliquées. Au Portugal, les associations d'enseignants, des experts et des académies scientifiques participent à la définition du cadre relatif au temps d'instruction et à l'élaboration des programmes de cours.

L'annexe 3 fournit des informations plus détaillées sur les niveaux multiples de décision et les acteurs non étatiques dans les pays et économies participants.

Dans quelques pays, les décisions sont prises par plusieurs niveaux de pouvoir. La plupart des décisions sont prises par plusieurs niveaux de pouvoir en Finlande et en Hongrie. En Finlande, toutes les décisions retenues dans l'enquête sont prises par plusieurs niveaux. Bien que les exécutifs locaux soient responsables de la plupart des décisions dans les faits en tant que prestataires de services d'éducation, de nombreuses décisions, en particulier celles relatives à la dotation en personnel, sont déléguées aux établissements d'enseignement dans les grands districts urbains (voir le tableau D6.1).

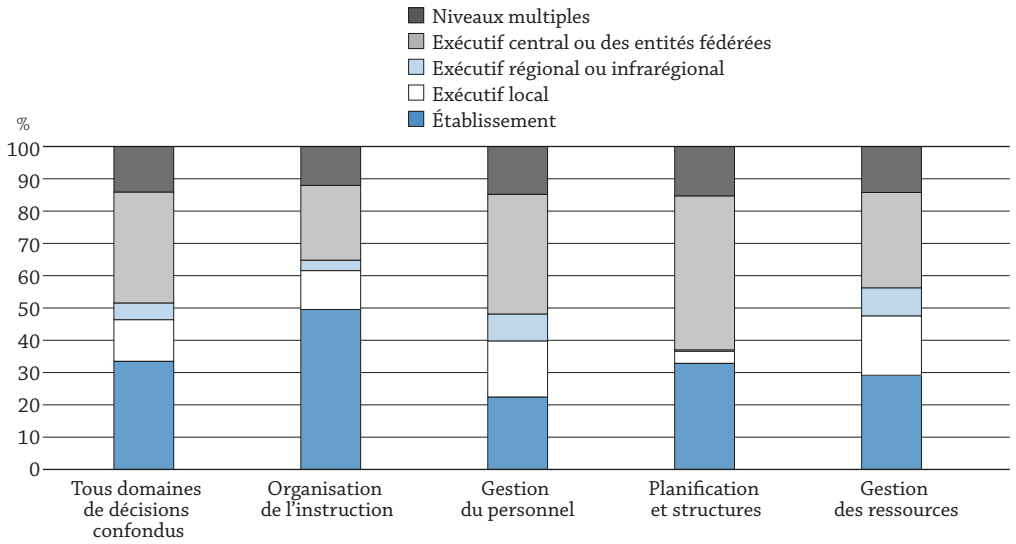
Domaines de prise de décisions

Les décisions relatives aux systèmes d'éducation se répartissent entre quatre grands domaines : l'organisation de l'enseignement, la gestion du personnel, la planification et les structures et la gestion des ressources (voir le tableau D6.2).

Les niveaux de pouvoir responsables de ces décisions varient fortement entre ces quatre domaines. En moyenne, dans les pays et économies de l'OCDE, les décisions relatives à l'organisation de l'enseignement sont pour la plupart prises par les établissements d'enseignement (50 %), les décisions relatives à la gestion des ressources sont plus souvent prises par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement (48 %) et les décisions relatives à la planification et aux structures sont plus susceptibles d'être prises par l'exécutif central ou national (48 %). Les décisions relatives à la gestion du personnel sont plus uniformément réparties entre les niveaux de pouvoir (voir le graphique D6.2).

Comme l'évaluation générale des responsabilités dévolues aux niveaux de pouvoir porte sur des décisions relatives à des domaines différents, un indicateur agrégé peut occulter des différences dans le degré de centralisation de ces domaines. Ainsi, la quasi-totalité des décisions relatives aux programmes de cours peuvent être centralisées dans un pays, où les établissements d'enseignement ont presque toute liberté de décider des cursus qu'ils proposent (voir le graphique D6.3b, disponible en ligne). La répartition des décisions entre chaque niveau administratif dans les quatre domaines de prise de décisions est un indicateur de « décentralisation fonctionnelle », qui tient compte du fait que la prise de décisions peut être décentralisée dans certains domaines, mais centralisée dans d'autres domaines (voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » en fin d'indicateur).

Graphique D6.2. Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, selon le domaine (2017)



Source : OCDE (2018), tableaux D6.1 et D6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805952

Organisation de l'enseignement

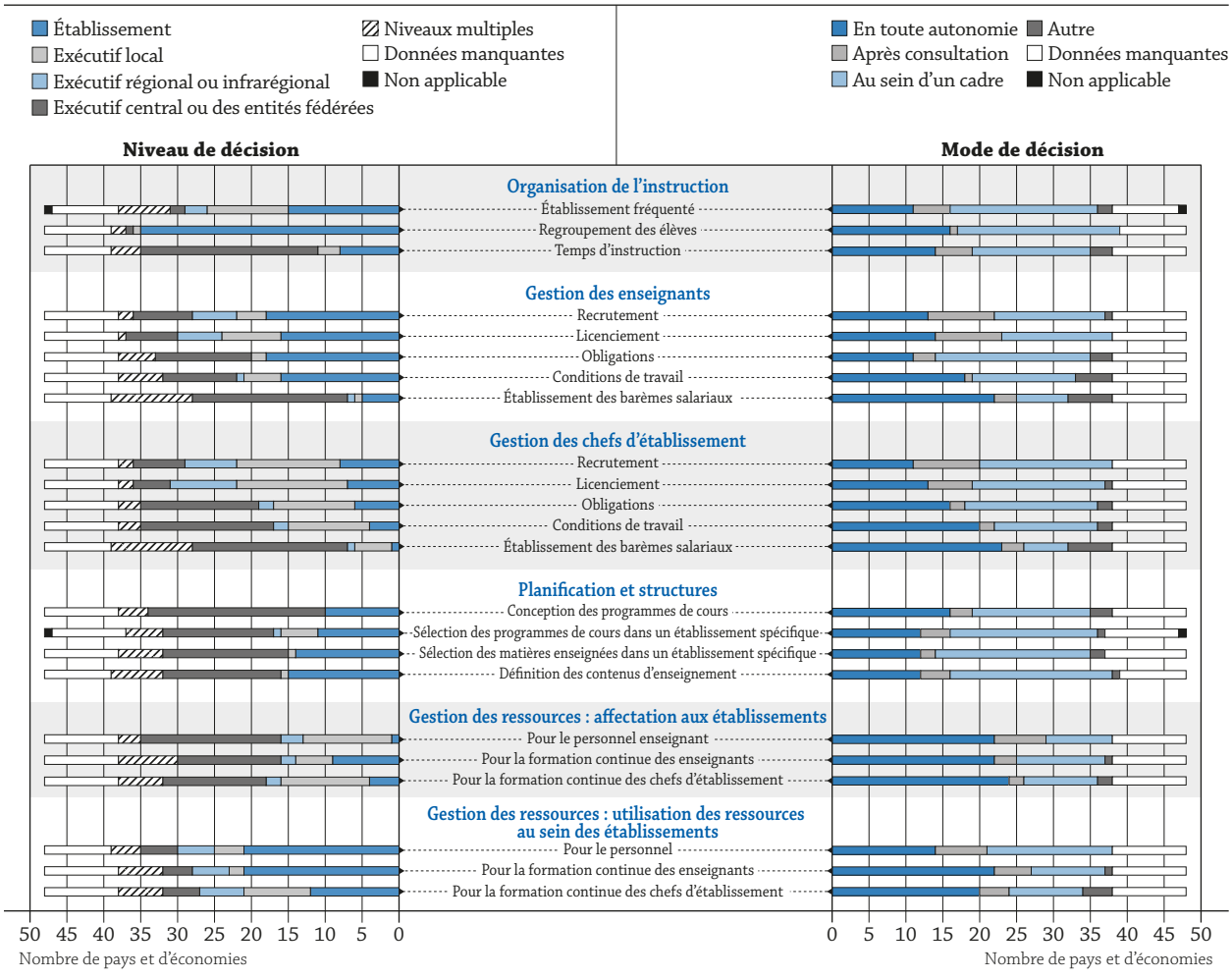
Trois décisions relatives à l'organisation de l'enseignement ont été retenues dans l'enquête : l'établissement d'enseignement à fréquenter ; le mode de regroupement des élèves dans l'établissement d'enseignement ; et le temps d'instruction des élèves. La moitié environ de ces décisions sont prises par les établissements d'enseignement, mais l'instance qui en est responsable varie fortement entre les pays et au sein même de ceux-ci (voir le tableau D6.2).

Les décisions relatives à ces trois aspects sont exclusivement prises par les établissements d'enseignement au Chili, aux Pays-Bas et en République tchèque. Dans d'autres pays, ces décisions se répartissent entre le gouvernement central ou national, les exécutifs locaux et les établissements d'enseignement (voir le graphique D6.3b, disponible en ligne).

Les décisions relatives à l'établissement d'enseignement à fréquenter sont principalement prises par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement. Dans la quasi-totalité des pays, les parents ont aussi leur mot à dire lors du choix de l'établissement d'enseignement de leur enfant. Les parents n'interviennent pas dans cette décision dans quelques pays seulement, à savoir au Brésil, en France, en Grèce, en Israël, en Norvège et en Suisse (dans le réseau public d'enseignement) (voir le tableau D6.5, disponible en ligne).

Les décisions relatives au regroupement des élèves sont prises par les établissements d'enseignement dans près de neuf pays et économies sur dix parmi ceux dont les données sont disponibles, mais les décisions relatives au temps d'instruction sont prises par le gouvernement central ou national dans six pays et économies sur dix et par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement dans la plupart des autres pays, mais dans le respect d'un cadre défini à l'échelle centrale. Le temps d'instruction n'est fixé de manière autonome par les établissements d'enseignement qu'en Angleterre (Royaume-Uni) (voir le tableau D6.5 et le graphique D6.3b, disponibles en ligne) (voir l'indicateur D1 et l'encadré D1.3 pour de plus amples informations).

Graphique D6.3a. Décisions prises à chaque niveau de l'exécutif et mode de décision dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le type de décision (2017)



Source : OCDE (2018), tableaux D6.5, D6.6a, D6.6b, D6.7 et D6.8 disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805971

Planification et structures

Dans l'ensemble, les décisions relatives aux programmes de cours et aux ressources pédagogiques (conception des programmes de cours, choix des cursus proposés et des matières enseignées dans chaque établissement d'enseignement et définition du contenu des cours) sont le plus souvent prises par le gouvernement central ou

national dans les pays de l'OCDE. Si tel n'est pas le cas, ces décisions sont prises par les établissements d'enseignement ou par des niveaux multiples. Les exécutifs locaux ou régionaux sont responsables de ces décisions dans quelques pays seulement (voir le tableau D6.2).

Dans 21 des 38 pays et économies dont les données sur la prise de décisions par domaine sont disponibles, 50 % au moins des décisions relatives aux programmes de cours et aux matières enseignées sont prises par le gouvernement central ou national. En Fédération de Russie, en Israël, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, au Portugal, en Suisse et en Turquie, toutes ces décisions sont prises par le gouvernement central ou national (voir le tableau D6.2 et le graphique D6.3a).

Toutefois, l'instance responsable des décisions varie selon le type de décision. Les établissements d'enseignement et les exécutifs locaux sont responsables des décisions relatives à la conception des programmes de cours dans un cinquième environ des pays, mais ils sont aussi responsables des décisions relatives au choix des cursus proposés et des matières enseignées ou, dans un nombre plus important de pays (jusqu'à un tiers), des décisions relatives à la définition du contenu des cours (voir le tableau D6.7, disponible en ligne).

Les établissements d'enseignement et les exécutifs locaux responsables de ces décisions ne les prennent pas en toute autonomie, mais dans le respect d'un cadre défini par une instance supérieure, le cas échéant après consultation d'autres instances. La Suède fait figure d'exception : les exécutifs locaux prennent en toute autonomie les décisions relatives au choix des programmes de cours proposés dans les établissements d'enseignement sous leur tutelle (voir le tableau D6.7, disponible en ligne).

Gestion du personnel

Les décisions relatives à la gestion du personnel portent sur l'embauche et le licenciement des membres du personnel, leurs fonctions, leurs conditions de travail et leur salaire. Dans l'enquête, la distinction est faite entre les décisions selon qu'elles sont relatives aux enseignants ou aux chefs d'établissement.

Concernant les décisions relatives aux enseignants, l'instance décisionnelle varie selon le type de décision.

Parmi les cinq décisions retenues dans l'enquête, les quatre les plus souvent prises par les établissements d'enseignement sont celles relatives à l'embauche et au licenciement, aux fonctions et aux conditions de travail des enseignants. Ces décisions relèvent des établissements d'enseignement dans 40 % à 50 % des 38 pays et économies dont les données sont disponibles. Les quatre types de décisions sont prises par les établissements d'enseignement dans près d'un quart des pays et économies dont les données sont disponibles : l'Angleterre (Royaume-Uni), la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Slovénie. Ces quatre types de décisions relèvent du gouvernement national en Australie et au Mexique et du gouvernement central au Luxembourg et en Turquie. Dans les autres pays dont les données sont disponibles, les quatre types de décisions relatives aux enseignants relèvent de diverses instances (voir le tableau D6.6a, disponible en ligne).

Les décisions relatives à la fixation du salaire des enseignants se différencient des précédentes (voir l'indicateur D3 et l'encadré D3.2 sur la variation infranationale du salaire des enseignants). Ces décisions relèvent du gouvernement central ou national dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, mais de niveaux multiples dans plus d'un quart des pays à l'étude. Dans tous les autres pays sauf un, les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement sont responsables de ces décisions (voir le tableau D6.6a, disponible en ligne).

Dans la plupart des pays, l'instance responsable des décisions relatives aux chefs d'établissement est la même que celle responsable des décisions relatives aux enseignants. Toutefois, ce sont des instances différentes qui sont responsables des décisions relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement dans quelques pays. C'est le cas pour chacun des cinq types de décisions relatives à la gestion du personnel en Estonie, en Lettonie et en République tchèque. Dans ces pays, les décisions relatives aux enseignants relèvent des établissements d'enseignement et celles relatives aux chefs d'établissement, des exécutifs locaux. Dans d'autres pays où les décisions relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement ne relèvent pas de la même instance, des instances différentes sont responsables de quelques-uns seulement des cinq types de décisions relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement. Dans la plupart des cas, les décisions relatives aux chefs d'établissement sont prises à un échelon plus élevé de la hiérarchie que celles relatives aux enseignants (voir les tableaux D6.6a et D6.6b, disponibles en ligne).

Affectation et utilisation des ressources

Par comparaison avec d'autres décisions, celles relatives à l'affectation et à l'utilisation des ressources sont moins souvent prises par le gouvernement central (30 % des décisions sont prises par le gouvernement central). La différence est nette aussi entre les niveaux responsables des décisions relatives à l'affectation des ressources et ceux responsables des décisions relatives à l'utilisation des ressources.

Le gouvernement central ou national prend les décisions relatives à l'affectation des ressources (corps enseignant) et au développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement dans 14 à 19 (selon le type de décisions) des 38 pays dont les données sont disponibles. Les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement prennent ces décisions dans un nombre légèrement inférieur de pays (dans 13 à 16 pays selon le type de décisions). Les trois types de décisions relatives à l'affectation des ressources sont du ressort de la même instance dans la plupart des pays (dans 20 des 38 pays à l'étude), mais de deux instances différentes dans les autres pays. Les trois types de décisions ne relèvent que de trois instances différentes qu'en République slovaque (voir le tableau D6.8, disponible en ligne).

Les décisions relatives à l'affectation des ressources sont prises par le gouvernement central ou national dans près de la moitié des pays, mais celles relatives à l'utilisation des ressources et au développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement sont plus souvent prises par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement. Dans plus de la moitié des pays, les établissements d'enseignement décident de l'utilisation des ressources et du développement professionnel des enseignants. Toutefois, si les décisions relatives à l'utilisation des ressources concernant le développement professionnel des enseignants sont prises par les établissements d'enseignement dans la plupart des 38 pays et économies dont les données sont disponibles, c'est le cas des mêmes décisions concernant le développement professionnel des chefs d'établissement dans moins d'un tiers des pays, qui sont prises par les exécutifs locaux dans près d'un quart de ces pays (voir le tableau D6.8, disponible en ligne).

Modalités de prise de décisions dans les établissements d'enseignement ou les exécutifs locaux

Les décisions relatives à une thématique spécifique sont généralement du ressort d'un seul niveau de pouvoir. Toutefois, cela ne veut pas dire que ce niveau de pouvoir prend ses décisions en toute autonomie. Des décisions peuvent également être prises après consultation d'autres instances ou dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. Les différentes modalités de prise de décisions peuvent résulter de la nécessité de garantir la cohérence des décisions entre les diverses entités infranationales et d'éviter des disparités sur le territoire national.

Si l'on analyse les décisions prises par les niveaux au bas de la hiérarchie, c'est-à-dire les exécutifs locaux et les établissements d'enseignement, près de la moitié des décisions à l'étude sont prises par l'un de ces deux niveaux en moyenne dans les pays et économies de l'OCDE. Près d'un tiers de ces décisions (soit 15 % de toutes les décisions) sont prises en toute autonomie, mais la plupart d'entre elles (soit 29 % de toutes les décisions) sont prises dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. Les décisions prises par l'un ou l'autre de ces deux niveaux après consultation d'autres instances du système d'éducation sont relativement rares : elles représentent moins de 5 % de toutes les décisions. Au Mexique toutefois, les exécutifs locaux et les établissements d'enseignement prennent toutes leurs décisions (soit 17 % de toutes les décisions) après consultation d'autres instances. Les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement prennent directement des décisions et sont consultés par d'autres niveaux de pouvoir dans le cas de quelques décisions. Ces décisions représentent 2 % environ des décisions à l'étude (voir le tableau D6.3 et le graphique D6.4a).

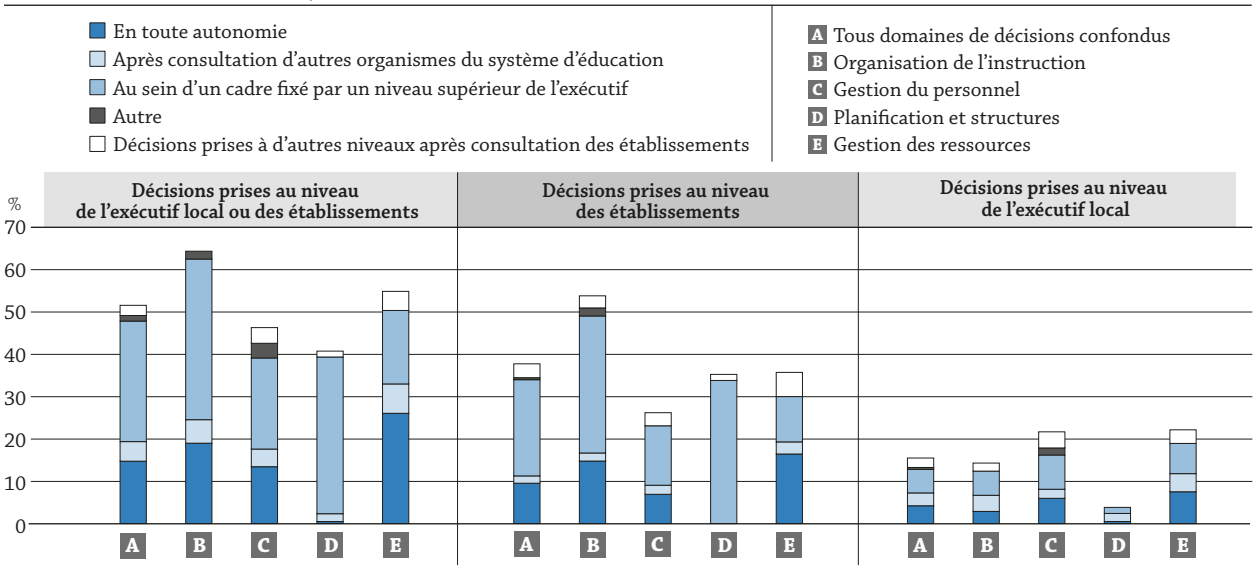
Les modalités de prise de décision varient largement entre les domaines de décision. Le domaine de la planification et des structures est celui où le pourcentage de décisions prises par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement est le moins élevé (moins de 39 % des décisions) et où le pourcentage de décisions prises en toute autonomie est négligeable (ces décisions ne sont prises en toute autonomie qu'en Suède). Quelque 50 % de toutes les décisions relatives à la gestion des ressources sont prises par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement, en toute autonomie pour la majorité d'entre elles. De plus, 5 % des décisions relatives à la gestion des ressources sont prises par des niveaux de pouvoir supérieurs, mais après consultation des exécutifs locaux ou des établissements d'enseignement. L'organisation de l'enseignement est le domaine où le pourcentage de décisions prises par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement est le plus élevé (près de deux tiers des décisions). Toutefois, 19 % seulement des décisions de ce domaine sont prises en toute autonomie par les exécutifs locaux ou les établissements d'enseignement, qui prennent le pourcentage le plus élevé de décisions dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur (voir le tableau D6.4a et le graphique D6.4a).

Les modalités de prise de décisions varient sensiblement entre les pays (voir le tableau D6.3, et le tableau D6.4a et le graphique D6.4b, disponibles en ligne). Tous domaines de décision confondus, les exécutifs locaux et les établissements d'enseignement prennent la plupart de leurs décisions dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur dans la plupart des 19 pays et économies où une majorité de décisions (au moins 50 %) sont de leur ressort, à savoir en Australie, au Canada, au Chili, en Communauté flamande de Belgique, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Slovénie. Toutefois, la moitié au moins de ces décisions sont prises en toute autonomie en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande, en Islande, en République slovaque et en Suède (voir le tableau D6.3).

Assez logiquement, les décisions prises par les établissements d'enseignement dans les pays où le pourcentage de décisions plus centralisées tend être le plus élevé sont plus susceptibles d'être prises dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur. C'est le cas en France et au Portugal, où la majorité des décisions du ressort des établissements d'enseignement (15 % au plus) sont prises dans le respect d'un cadre défini par un niveau de pouvoir supérieur (voir le tableau D6.3).

Les décisions peuvent être prises après consultation des exécutifs locaux ou des établissements d'enseignement même quand elles sont du ressort de niveaux de pouvoir supérieurs. En Australie et au Luxembourg, 10 % au moins de ces décisions du ressort d'autres niveaux de pouvoir sont prises après consultation des exécutifs locaux ou des établissements d'enseignement (voir le tableau D6.3).

Graphique D6.4a. Pourcentage de décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, selon le mode et le domaine de décision (2017)



Source : OCDE (2018), tableau D6.3 et tableaux D6.4a, D6.4b et D6.4c disponibles en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805990

Définitions

Par **gouvernement central**, on entend toutes les instances suprêmes des pays qui prennent des décisions ou interviennent dans différents aspects du processus de décision.

Niveau local : la **municipalité** ou la **commune** est l'unité territoriale la plus petite des pays qui est administrée par un exécutif. Par **exécutif local**, on entend les services en charge de l'éducation dans l'**administration municipale** ou un département spécifique dont la seule compétence est l'éducation.

Par **niveaux multiples de prise de décisions**, on entend le fait qu'au moins deux niveaux cités ci-dessus (le gouvernement central ou les exécutifs locaux) prennent ensemble les décisions.

Niveau régional : la **province** ou la **région** désigne l'unité territoriale qui vient immédiatement sous le niveau national dans les pays non fédéraux ou assimilés ou sous le niveau des entités fédérées dans les pays fédéraux ou assimilés. Les exécutifs provinciaux ou régionaux sont les autorités de ces unités territoriales.

Par établissements d'enseignement ou **conseil de direction des établissements d'enseignement**, on entend les instances de décision propres à chaque établissement, constituées du chef d'établissement et d'enseignants ou le conseil de direction responsable de chaque établissement. La ou les instances de décision de chaque établissement peuvent être un conseil externe, dont certains membres sont issus de la collectivité ; un conseil interne, où siègent le

chef d'établissement, des enseignants, d'autres membres du personnel, des élèves et des parents ; ou un conseil mixte (interne et externe). Les « réseaux scolaires », les « groupes scolaires » et les « cercles scolaires » sont à considérer comme des établissements d'enseignement.

Entités fédérées : par **entités fédérées**, on entend les unités territoriales immédiatement sous le niveau central dans les pays fédéraux ou assimilés. Par **exécutifs d'entités fédérées**, on entend les instances de décision de ces unités territoriales. Dans les autres pays non fédéraux, ce niveau n'existe pas puisqu'il se confond avec l'exécutif central.

Niveau infrarégional : l'**entité infrarégionale** est la deuxième unité territoriale sous le niveau national dans les pays non fédéraux ou assimilés. Par **exécutifs d'entités infranationales**, on entend les instances de décision de ces entités.

Méthodologie

Cet indicateur porte sur les niveaux de prise de décisions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire public. La décentralisation concerne la répartition du pouvoir entre les niveaux de l'exécutif. Ce concept comporte deux dimensions : le niveau de prise de décisions et les modalités de prise de décisions (le degré d'autonomie des niveaux de prise de décision).

Sept niveaux de prise de décisions ont été retenus : l'exécutif central ; les exécutifs des entités fédérées ; les exécutifs provinciaux ou régionaux ; les exécutifs des entités infrarégionales ou supramunicipales ; les exécutifs municipaux ; les établissements d'enseignement ou leur conseil de direction ; et les niveaux multiples de prise de décision (voir la section « Définitions » ci-dessus). La plupart des décisions à l'étude sont prises par un seul niveau de pouvoir, mais il est possible que des décisions spécifiques soient prises par plusieurs niveaux de pouvoir.

Le facteur le plus important pour déterminer le degré d'autonomie de la prise de décisions est de savoir « qui » décide. Les catégories suivantes ont été retenues dans l'enquête : en toute autonomie ; après consultation d'instances d'un autre niveau de la hiérarchie dans le système d'éducation ; de manière autonome, mais dans le respect d'un cadre défini à un niveau supérieur de la hiérarchie ; et autre.

Le questionnaire est constitué de 23 décisions générales (contre 46 lors de l'édition précédente), qui sont réparties entre quatre domaines :

1. **Organisation de l'enseignement** : l'admission des élèves ; le temps d'instruction ; et le regroupement des élèves.
2. **Gestion du personnel** : le recrutement et le licenciement des chefs d'établissement et des enseignants ; les fonctions et les conditions de travail des chefs d'établissements et des enseignants ; et les barèmes salariaux des chefs d'établissement et des enseignants.
3. **Planification et structures** : l'élaboration des programmes de cours ; la sélection des cursus proposés dans chacun des établissements d'enseignement ; le choix des matières proposées dans chacun des établissements d'enseignement ; et la définition du contenu des cours.
4. **Gestion des ressources** : l'affectation des ressources et leur utilisation (chefs d'établissement et enseignants).

Le nombre de décisions varie entre les domaines, qui ont été ajustés de sorte que leur coefficient de pondération est uniforme. Comme le nombre d'items (de décisions) varie, les items ont tous été pondérés par l'inverse du nombre d'items de leur domaine. Plusieurs items sont scindés en sous-items. Dans ce cas, la somme des pondérations des sous-items est égale à la pondération d'un item (du même domaine) ne comportant pas de sous-items. La pondération des items manquants ou non applicables est égale à zéro, ce qui modifie la pondération des autres items dans le même domaine.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). L'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation* fournit des informations sur les autres thématiques retenues lors des enquêtes précédentes (OCDE, 2012[3]).

La Lituanie n'était pas membre de l'OCDE au moment de la préparation de cette publication. La Lituanie n'apparaît donc pas dans la liste des pays membres et n'est pas incluse dans les zones OCDE.

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2016/17 et proviennent de l'Enquête de l'OCDE-INES de 2017 sur la prise de décisions dans l'éducation. Il s'agit d'une nouvelle édition de l'enquête menée en 2011, qui couvrait toutefois davantage d'aspects (et dont les résultats ont été publiés dans l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2012[3]]).

Références

Burns, T. et F. Köster (2016), *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en. [1]

OCDE (2012), « Qui prend les décisions clés au sein des systèmes d'éducation », in *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2012-34-fr. [3]

OCDE (2010), « Comment les parents peuvent-ils influer sur les structures d'éducation de leur enfant? », in *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2010-30-fr. [2]

Tableaux de l'indicateur D6

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805857

	Tableau D6.1	Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)
	Tableau D6.2	Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le domaine (2017)
	Tableau D6.3	Pourcentage de décisions prises au niveau des établissements dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision (2017)
WEB	Tableau D6.4a	Pourcentage de décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision et le domaine (2017)
WEB	Tableau D6.4b	Pourcentage de décisions prises au niveau des établissements dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision et le domaine
WEB	Tableau D6.4c	Pourcentage de décisions prises au niveau de l'exécutif local dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision et le domaine
WEB	Tableau D6.5	Niveau de gouvernement auquel sont prises les différents types de décisions concernant l'organisation de l'enseignement dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)
WEB	Tableau D6.6a	Niveau de gouvernement auquel sont prises les différents types de décisions concernant la gestion des enseignants dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)
WEB	Tableau D6.6b	Niveau de gouvernement auquel sont prises les différents types de décisions concernant la gestion des chefs d'établissement dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)
WEB	Tableau D6.7	Niveau de gouvernement auquel sont prises les différents types de décisions concernant la planification et les structures dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)
WEB	Tableau D6.8	Niveau de gouvernement auquel sont prises les différents types de décisions concernant la gestion des ressources dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)
WEB	Graphique D6.3b	Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le domaine (2017)
WEB	Graphique D6.4b	Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision et le domaine (2017)

Date butoir pour les données : 18 juillet 2018. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne à l'adresse : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau D6.1. Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire (2017)

		Exécutif central	Exécutif des entités fédérées	Exécutif provincial/ régional	Exécutif infrarégional	Exécutif local	Établissement	Niveaux multiples	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	0	48	a	a	a	52	0	**100**
	Autriche	32	22	0	0	0	46	0	**100**
	Canada	0	33	0	0	52	15	0	**100**
	Chili	8	0	0	0	31	48	13	**100**
	République tchèque	2	0	4	0	26	68	0	**100**
	Danemark	21	a	0	a	22	29	28	**100**
	Estonie	0	0	0	0	13	58	29	**100**
	Finlande	x(7)	a	0	0	x(7)	x(7)	100	**100**
	France	55	a	16	10	0	10	8	**100**
	Allemagne	0	63	10	10	0	17	0	**100**
	Grèce	52	a	4	4	8	8	23	**100**
	Hongrie	2	a	a	19	0	29	50	**100**
	Islande	8	a	a	a	31	60	0	**100**
	Irlande	42	a	a	a	0	46	13	**100**
	Israël	69	a	4	a	8	19	0	**100**
	Italie	52	a	11	a	0	30	6	**100**
	Japon	13	a	33	a	21	21	13	**100**
	Corée	29	a	15	a	8	15	33	**100**
	Lettonie	18	a	a	a	19	64	0	**100**
	Luxembourg	83	0	0	0	0	17	0	**100**
	Mexique	49	34	0	0	0	17	0	**100**
	Pays-Bas	0	0	0	0	0	92	8	**100**
	Nouvelle-Zélande	21	0	0	0	0	52	27	**100**
	Norvège	25	a	a	a	29	15	31	**100**
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	77	0	0	0	0	15	8	**100**
	République slovaque	48	a	0	a	8	44	0	**100**
	Slovénie	42	a	a	a	0	50	8	**100**
	Espagne	8	47	22	0	0	10	13	**100**
	Suède	21	a	a	a	35	35	8	**100**
	Suisse	0	48	a	a	29	8	15	**100**
	Turquie	73	0	19	0	0	8	0	**100**
	États-Unis	0	8	a	a	72	16	4	**100**
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	0	38	0	0	0	63	0	**100**
	Comm. française (Belgique)	0	42	0	a	0	27	31	**100**
	Angleterre (RU)	0	a	a	a	6	65	29	**100**
	Écosse (RU)	0	a	a	a	44	48	8	**100**
	Moyenne OCDE	24	11	4	1	13	34	14	**100**
	Moyenne UE22	24	9	3	2	8	38	16	**100**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Costa Rica	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**
	Lituanie	29	a	a	0	27	42	2	**100**
	Fédération de Russie	42	a	21	a	10	23	4	**100**
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805876

D6

Tableau D6.2. [1/2] Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le domaine (2017)

		Organisation de l'instruction								Gestion du personnel							
		Exécutif central	Exécutif des entités fédérées	Exécutif provincial/régional	Exécutif infrarégional	Exécutif local	Établissement	Niveaux multiples	Total	Exécutif central	Exécutif des entités fédérées	Exécutif provincial/régional	Exécutif infrarégional	Exécutif local	Établissement	Niveaux multiples	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	0	33	a	a	a	67	0	**100**	0	100	a	a	a	0	0	**100**
	Autriche	33	0	0	0	0	67	0	**100**	50	33	0	0	0	17	0	**100**
	Canada	0	33	0	0	33	33	0	**100**	0	33	0	0	58	8	0	**100**
	Chili	0	0	0	0	0	100	0	**100**	33	0	0	0	58	8	0	**100**
	République tchèque	0	0	0	0	0	100	0	**100**	8	0	0	0	42	50	0	**100**
	Danemark	33	a	0	a	0	33	33	**100**	0	a	0	a	33	33	33	**100**
	Estonie	0	0	0	0	0	67	33	**100**	0	0	0	0	50	50	0	**100**
	Finlande	x(7)	a	0	0	x(7)	x(7)	100[d]	**100**	0	a	0	0	x(15)	x(15)	100[d]	**100**
	France	33	a	0	33	0	33	0	**100**	83	a	0	8	0	8	0	**100**
	Allemagne	0	67	0	0	0	33	0	**100**	0	67	17	17	0	0	0	**100**
	Grèce	33	a	0	0	33	33	0	**100**	42	a	17	17	0	0	25	**100**
	Hongrie	0	a	a	0	0	0	100	**100**	8	a	a	25	0	8	58	**100**
	Islande	33	a	a	a	33	33	0	**100**	0	a	a	a	67	33	0	**100**
	Irlande	33	a	a	a	0	67	0	**100**	50	a	a	a	0	50	0	**100**
	Israël	33	a	0	a	33	33	0	**100**	67	a	17	a	0	17	0	**100**
	Italie	33	a	0	a	0	67	0	**100**	58	a	33	a	0	8	0	**100**
	Japon	0	a	0	a	67	33	0	**100**	0	a	83	a	17	0	0	**100**
	Corée	0	a	0	a	33	33	33	**100**	58	a	33	a	0	0	8	**100**
	Lettonie	33	a	a	a	0	67	0	**100**	0	a	a	a	50	50	0	**100**
	Luxembourg	33	0	0	0	0	67	0	**100**	100	0	0	0	0	0	0	**100**
	Mexique	33	0	0	0	0	67	0	**100**	33	67	0	0	0	0	0	**100**
	Pays-Bas	0	0	0	0	0	100	0	**100**	0	0	0	0	0	67	33	**100**
	Nouvelle-Zélande	33	0	0	0	0	67	0	**100**	33	0	0	0	0	58	8	**100**
	Norvège	0	a	a	a	0	33	67	**100**	0	a	a	a	42	0	58	**100**
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	33	0	0	0	0	33	33	**100**	75	0	0	0	0	25	0	**100**
	République slovaque	50	a	0	a	0	50	0	**100**	50	a	0	a	8	42	0	**100**
	Slovénie	33	a	a	a	0	67	0	**100**	17	a	a	a	0	50	33	**100**
	Espagne	0	33	33	0	0	33	0	**100**	0	42	17	0	0	8	33	**100**
	Suède	0	a	a	a	33	67	0	**100**	0	a	a	a	42	25	33	**100**
	Suisse	0	33	a	a	33	33	0	**100**	0	58	a	a	33	0	8	**100**
	Turquie	33	0	33	0	0	33	0	**100**	83	0	17	0	0	0	0	**100**
	États-Unis	0	0	a	a	67	33	0	**100**	0	0	a	a	67	17	17	**100**
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)	0	33	0	0	0	67	0	**100**	0	33	0	0	0	67	0	**100**
	Comm. française (Belgique)	0	33	0	a	0	67	0	**100**	0	50	0	a	0	0	50	**100**
	Angleterre (RU)	0	a	a	a	0	67	33	**100**	0	a	a	a	0	100	0	**100**
	Écosse (RU)	0	a	a	a	67	33	0	**100**	0	a	a	a	58	8	33	**100**
	Moyenne OCDE	15	7	2	1	12	50	12	**100**	24	13	6	2	17	22	15	**100**
	Moyenne UE22	17	7	1	1	6	53	14	**100**	24	10	4	3	12	29	19	**100**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Brésil	33	0	a	a	0	67	0	**100**	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**
	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**
	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**
	Lituanie	33	a	a	0	33	33	0	**100**	33	a	a	0	25	33	8	**100**
	Fédération de Russie	33	a	0	a	33	33	0	**100**	33	a	8	a	8	33	17	**100**
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805895

Tableau D6.2. [2/2] Pourcentage de décisions prises à chaque niveau de l'exécutif dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le domaine (2017)

		Planification et structures								Gestion des ressources							
		Exécutif central	Exécutif des entités fédérées	Exécutif provincial/ régional	Exécutif infrarégional	Exécutif local	Établissement	Niveaux multiples	Total	Exécutif central	Exécutif des entités fédérées	Exécutif provincial/ régional	Exécutif infrarégional	Exécutif local	Établissement	Niveaux multiples	Total
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	**Pays**																
	Australie	0	33	a	a	a	67	0	**100**	0	25	a	a	a	75	0	**100**
	Autriche	33	17	0	0	0	50	0	**100**	13	38	0	0	0	50	0	**100**
	Canada	0	67	0	0	17	17	0	**100**	0	0	0	0	100	0	0	**100**
	Chili	0	0	0	0	17	83	0	**100**	0	0	0	0	50	0	50	**100**
	République tchèque	0	0	17	0	0	83	0	**100**	0	0	0	0	63	38	0	**100**
	Danemark	50	a	0	a	17	0	33	**100**	0	a	0	a	38	50	13	**100**
	Estonie	0	0	0	0	0	67	33	**100**	0	0	0	0	0	50	50	**100**
	Finlande	x(23)	a	0	0	0	x(23)	100[d]	**100**	0	a	0	0	x(31)	x(31)	100[d]	**100**
	France	67	a	0	0	0	0	33	**100**	38	a	63	0	0	0	0	**100**
	Allemagne	0	67	0	0	0	33	0	**100**	0	50	25	25	0	0	0	**100**
	Grèce	83	a	0	0	0	0	17	**100**	50	a	0	0	0	0	50	**100**
	Hongrie	0	a	a	0	0	83	17	**100**	0	a	a	50	0	25	25	**100**
	Islande	0	a	a	a	0	100	0	**100**	0	a	a	a	25	75	0	**100**
	Irlande	33	a	a	a	0	17	50	**100**	50	a	a	a	0	50	0	**100**
	Israël	100	a	0	a	0	0	0	**100**	75	a	0	a	0	25	0	**100**
	Italie	67	a	0	a	0	33	0	**100**	50	a	13	a	0	13	25	**100**
	Japon	50	a	0	a	0	50	0	**100**	0	a	50	a	0	0	50	**100**
	Corée	33	a	0	a	0	0	67	**100**	25	a	25	a	0	25	25	**100**
	Lettonie	0	a	a	a	0	100	0	**100**	38	a	a	a	25	38	0	**100**
	Luxembourg	100	0	0	0	0	0	0	**100**	100	0	0	0	0	0	0	**100**
	Mexique	67	33	0	0	0	0	0	**100**	63	38	0	0	0	0	0	**100**
	Pays-Bas	0	0	0	0	0	100	0	**100**	0	0	0	0	0	100	0	**100**
	Nouvelle-Zélande	17	0	0	0	0	33	50	**100**	0	0	0	0	0	50	50	**100**
	Norvège	100	a	a	a	0	0	0	**100**	0	a	a	a	75	25	0	**100**
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Portugal	100	0	0	0	0	0	0	**100**	100	0	0	0	0	0	0	**100**
	République slovaque	67	a	0	a	0	33	0	**100**	25	a	0	a	25	50	0	**100**
	Slovénie	67	a	a	a	0	33	0	**100**	50	a	a	a	0	50	0	**100**
	Espagne	33	50	0	0	0	0	17	**100**	0	63	38	0	0	0	0	**100**
	Suède	83	a	a	a	17	0	0	**100**	0	a	a	a	50	50	0	**100**
	Suisse	0	100	a	a	0	0	0	**100**	0	0	a	a	50	0	50	**100**
	Turquie	100	0	0	0	0	0	0	**100**	75	0	25	0	0	0	0	**100**
	États-Unis	0	33	a	a	67	0	0	**100**	0	0	a	a	88	13	0	**100**
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)	0	33	0	0	0	67	0	**100**	0	50	0	0	0	50	0	**100**
	Comm. française (Belgique)	0	33	0	a	0	17	50	**100**	0	50	0	a	0	25	25	**100**
	Angleterre (RU)	0	a	a	a	0	17	83	**100**	0	a	a	a	25	75	0	**100**
	Écosse (RU)	0	a	a	a	0	100	0	**100**	0	a	a	a	50	50	0	**100**
	Moyenne OCDE	35	13	0	0	4	33	15	**100**	21	9	7	2	18	29	14	**100**
	Moyenne UE22	34	9	1	0	1	36	19	**100**	22	11	6	3	12	33	13	**100**
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**
	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**
	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**
	Lituanie	50	a	a	0	0	50	0	**100**	0	a	a	0	50	50	0	**100**
	Fédération de Russie	100	a	0	a	0	0	0	**100**	0	a	75	a	0	25	0	**100**
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour tout complément d'information.
Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink https://doi.org/10.1787/888933805895

D6

Tableau D6.3. Pourcentage de décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements dans l'enseignement public du premier cycle du secondaire, selon le mode de décision (2017)

		Décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements							Décisions prise au niveau des établissements							Décisions prise au niveau de l'exécutif local						
		En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système d'éducation	Au sein d'un cadre fixé par un niveau supérieur de l'exécutif	Autre	Total des décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements	Décisions prises à d'autres niveaux après consultation de l'exécutif local ou des établissements[1]	Total des décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements, ou après consultation de l'exécutif local ou des établissements	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système d'éducation	Au sein d'un cadre fixé par un niveau supérieur de l'exécutif	Autre	Total des décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements	Décisions prises à d'autres niveaux après consultation de l'exécutif local ou des établissements[1]	Total des décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements, ou après consultation de l'exécutif local ou des établissements	En toute autonomie	Après consultation d'autres organismes du système d'éducation	Au sein d'un cadre fixé par un niveau supérieur de l'exécutif	Autre	Total des décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements	Décisions prises à d'autres niveaux après consultation de l'exécutif local ou des établissements[1]	Total des décisions prises au niveau de l'exécutif local ou des établissements, ou après consultation de l'exécutif local ou des établissements
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	**Pays**																					
	Australie	6	0	46	0	**52**	15	**67**	6	0	46	0	**52**	15	**67**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Autriche	3	11	31	0	**46**	0	**46**	3	11	31	0	**46**	0	**46**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Canada	23	0	44	0	**67**	0	**67**	0	0	15	0	**15**	0	**15**	23	0	29	0	**52**	0	**52**
	Chili	8	0	71	0	**79**	0	**79**	8	0	40	0	**48**	0	**48**	0	0	31	0	**31**	0	**31**
	République tchèque	29	0	65	0	**94**	0	**94**	16	0	52	0	**68**	0	**68**	14	0	13	0	**26**	0	**26**
	Danemark	2	17	32	0	**51**	0	**51**	0	8	21	0	**29**	8	**38**	2	8	11	0	**22**	8	**30**
	Estonie	21	0	50	0	**71**	0	**71**	15	0	44	0	**58**	0	**58**	6	0	6	0	**13**	0	**13**
	Finlande	50	0	33	17	**100**	0	**100**	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	**x(5)**	x(6)	**x(7)**	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	**x(5)**	x(6)	**x(7)**
	France	2	0	8	0	**10**	3	**14**	2	0	8	0	**10**	3	**14**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Allemagne	0	0	17	0	**17**	0	**17**	0	0	17	0	**17**	0	**17**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Grèce	0	8	8	0	**17**	0	**17**	0	0	8	0	**8**	0	**8**	0	8	0	0	**8**	0	**8**
	Hongrie	3	0	26	0	**29**	2	**31**	3	0	26	0	**29**	2	**31**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Islande	50	0	29	13	**92**	0	**92**	31	0	29	0	**60**	0	**60**	19	0	0	13	**31**	0	**31**
	Irlande	0	0	46	0	**46**	0	**46**	0	0	46	0	**46**	0	**46**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Israël	6	10	10	0	**27**	4	**31**	6	2	10	0	**19**	10	**29**	0	8	0	0	**8**	2	**10**
	Italie	11	0	19	0	**30**	0	**30**	11	0	19	0	**30**	0	**30**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Japon	8	0	33	0	**42**	8	**50**	0	0	21	0	**21**	0	**21**	8	0	13	0	**21**	8	**29**
	Corée	8	0	15	0	**23**	0	**23**	8	0	6	0	**15**	0	**15**	0	0	8	0	**8**	0	**8**
	Lettonie	0	0	82	0	**82**	6	**89**	0	0	64	0	**64**	0	**64**	0	0	19	0	**19**	6	**25**
	Luxembourg	8	0	0	8	**17**	13	**29**	8	0	0	8	**17**	13	**29**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Mexique	0	17	0	0	**17**	0	**17**	0	17	0	0	**17**	0	**17**	0	0	0	0	**0**	17	**17**
	Pays-Bas	44	0	40	8	**92**	0	**92**	44	0	40	8	**92**	0	**92**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Nouvelle-Zélande	15	0	38	0	**52**	0	**52**	15	0	38	0	**52**	0	**52**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Norvège	18	3	23	0	**44**	0	**44**	0	0	15	0	**15**	3	**18**	18	3	8	0	**29**	0	**29**
	Pologne	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
	Portugal	4	0	10	0	**15**	4	**19**	4	0	10	0	**15**	4	**19**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	République slovaque	35	8	8	0	**52**	6	**58**	29	6	8	0	**44**	2	**46**	6	2	0	0	**8**	13	**21**
	Slovénie	6	4	40	0	**50**	6	**56**	6	4	40	0	**50**	6	**56**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Espagne	8	0	2	0	**10**	6	**17**	8	0	2	0	**10**	6	**17**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	Suède	47	0	24	0	**71**	0	**71**	25	0	10	0	**35**	0	**35**	22	0	14	0	**35**	0	**35**
	Suisse	6	19	13	0	**38**	2	**40**	0	0	8	0	**8**	19	**27**	6	19	4	0	**29**	2	**31**
	Turquie	0	0	8	0	**8**	0	**8**	0	0	8	0	**8**	0	**8**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
	États-Unis	8	54	23	2	**88**	2	**90**	0	7	8	0	**16**	13	**28**	8	47	15	2	**72**	9	**81**
	Économies																					
	Comm. flamande (Belgique)	21	0	42	0	**63**	0	**63**	21	0	42	0	**63**	0	**63**	0	0	0	0	**0**	**0**	**0**
	Comm. française (Belgique)	0	0	27	0	**27**	0	**27**	0	0	27	0	**27**	0	**27**	0	0	0	0	**0**	**0**	**0**
	Angleterre (RU)	54	4	13	0	**71**	0	**71**	48	4	13	0	**65**	0	**65**	6	0	0	0	**6**	**4**	**10**
	Écosse (RU)	23	10	58	0	**92**	8	**100**	15	0	33	0	**48**	10	**58**	8	10	25	0	**44**	**8**	**52**
	Moyenne OCDE	15	5	29	1	**49**	2	**52**	10	2	23	0	**35**	3	**38**	4	3	6	0	**13**	**2**	**15**
	Moyenne UE22	16	3	30	1	**50**	2	**52**	11	1	24	1	**38**	2	**40**	3	1	4	0	**8**	**2**	**9**
Partenaires	Argentine	m	m	m	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	**m**	**m**	**m**
	Chine	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
	Colombie	m	m	m	m	**m**	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	m	m	**m**	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	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	**m**	**m**	**m**
	Lituanie	23	0	46	0	**69**	0	**69**	23	0	19	0	**42**	0	**42**	0	0	27	0	**27**	**0**	**27**
	Fédération de Russie	31	2	0	0	**33**	0	**33**	23	0	0	0	**23**	0	**23**	8	2	0	0	**10**	**0**	**10**
	Arabie saoudite	m	m	m	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	**m**	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	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 tout complément d'information.

1. Nombre de décisions prises à d'autres niveaux mais après consultation de l'exécutif local ou des établissements, en pourcentage de l'ensemble des décisions.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933805914

Annexe

1

Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne sur :

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806009

Note concernant les données d'Israël

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.

Tableau X1.1a. [1/2] Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2016)

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	
						Tertiaire de cycle court (CITE 5)	
		Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	17-18	18-32	a	18-37	19-24	18-30
OCDE	Autriche	17-18	16-18	a	19-32	a	18-19
OCDE	Belgique	18-18	18-19	a	20-22	a	21-24
OCDE	Canada	17-18	19-33	m	m	a	20-24
OCDE	Chili	17-17	17-17	a	a	a	21-26
OCDE	République tchèque	19-20	19-20	20-22	19-20	a	21-23
OCDE	Danemark	18-19	19-25	a	23-35	a	20-25
OCDE	Estonie	18-18	18-19	a	19-25	a	a
OCDE	Finlande	19-19	19-23	a	32-46	a	a
OCDE	France	17-18	16-19	m	m	m	m
OCDE	Allemagne	18-19	19-21	20-23	21-24	a	22-26
OCDE	Grèce	18-18	19-19	a	20-22	a	a
OCDE	Hongrie	17-19	17-19	a	19-21	a	20-22
OCDE	Islande	18-19	17-24	20-30	21-33	27-28	20-35
OCDE	Irlande	18-19	18-24	a	20-26	20-35	20-35
OCDE	Israël	17-17	17-17	m	m	m	m
OCDE	Italie	18-19	18-19	a	20-20	a	20-22
OCDE	Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
OCDE	Corée	18-18	18-18	a	a	a	20-22
OCDE	Lettonie	18-18	20-21	a	20-23	a	21-25
OCDE	Luxembourg	18-18	18-20	a	24-29	a	21-23
OCDE	Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-24
OCDE	Pays-Bas	17-18	18-21	a	22-32	a	21-27
OCDE	Nouvelle-Zélande	17-18	16-29	17-26	17-27	18-24	18-24
OCDE	Norvège	18-18	18-22	a	19-29	22-29	21-26
OCDE	Pologne	19-19	19-20	a	21-25	a	22-25
OCDE	Portugal	17-17	17-18	a	20-23	a	20-27
OCDE	République slovaque	18-19	18-19	a	19-23	a	20-22
OCDE	Slovénie	18-18	18-20	a	a	a	21-27
OCDE	Espagne	17-17	17-21	a	23-38	a	20-23
OCDE	Suède	18-19	18-19	a	19-31	21-28	22-29
OCDE	Suisse	19-20	19-21	20-23	a	a	25-41
OCDE	Turquie	17-17	17-17	a	22-20	a	19-22
OCDE	Royaume-Uni	15-15	16-19	a	a	19-25	18-29
OCDE	États-Unis	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
Partenaires	Argentine[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
Partenaires	Brésil	16-17	16-18	a	18-26	19-27	19-26
Partenaires	Chine	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
Partenaires	Colombie	16-17	16-17	18-20	m	19-24	19-24
Partenaires	Costa Rica	16-17	17-18	a	a	18-20	m
Partenaires	Inde	17-17	18-18	a	21-21	a	a
Partenaires	Indonésie	17-19	17-19	a	a	a	21-29
Partenaires	Lituanie	18-18	19-24	a	21-22	a	a
Partenaires	Fédération de Russie	17-18	17-18	a	18-19	a	19-20
Partenaires	Arabie saoudite	17-18	17-20	a	a	20-22	20-24
Partenaires	Afrique du Sud[1]	17-18	17-20	a	a	20-22	20-20

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806028

Tableau X1.1a. [2/2] Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2016)

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.

		Tertiaire						
		Licence ou niveau équivalent (CITE 6)			Master ou niveau équivalent (ISCED 7)			
		Premier diplôme (3-4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou une formation de niveau équivalent)	Premier diplôme de type long (au moins 5 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou une formation de niveau équivalent)	Deuxième diplôme ou suivants (après un master ou une formation de niveau équivalent)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Australie	20-23	22-25	22-32	a	22-30	29-44	26-35
	Autriche	21-24	a	a	23-27	24-28	a	28-32
	Belgique	21-23	a	22-24	a	22-24	23-32	27-31
	Canada	22-24	23-25	23-28	22-24	24-29	26-29	29-34
	Chili	22-27	23-29	23-26	25-26	26-35	a	29-35
	République tchèque	22-24	a	24-26	25-26	24-26	26-28	29-33
	Danemark	22-25	a	32-45	25-27	25-28	a	27-39
	Estonie	21-23	a	a	24-25	23-26	a	28-33
	Finlande	23-26	a	a	26-28	25-30	30-41	30-37
	France	m	m	m	m	m	m	26-30
	Allemagne	22-25	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32
	Grèce	m	m	m	a	m	m	m
	Hongrie	21-24	a	27-41	23-26	23-26	a	27-34
	Islande	22-25	a	27-40	25-26	a	24-32	28-35
	Irlande	21-23	23-25	23-31	22-30	22-30	22-30	27-32
	Israël	24-28	27-29	24-32	m	27-34	m	31-37
	Italie	22-24	m	m	24-27	24-27	m	27-35
	Japon	21-21	m	m	23-23	23-23	m	26-26
	Corée	23-25	x(7)	a	a	25-31	a	28-37
	Lettonie	22-24	23-25	24-33	25-29	24-27	a	28-36
	Luxembourg	22-24	a	a	a	24-27	25-30	28-32
	Mexique	20-24	x(7)	a	a	23-26	a	24-28
	Pays-Bas	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
	Nouvelle-Zélande	20-23	22-24	21-27	a	23-30	a	27-35
	Norvège	21-24	a	26-30	24-26	24-28	24-27	28-35
	Pologne	22-24	a	25-34	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	21-23	a	33-39	23-24	23-26	a	27-36
	République slovaque	21-22	a	a	24-25	23-25	24-28	26-29
	Slovénie	21-24	a	a	25-31	24-27	a	32-40
	Espagne	21-23	a	a	22-25	22-26	29-32	28-35
	Suède	22-26	a	a	24-28	24-30	a	28-34
	Suisse	23-26	a	31-41	23-25	24-29	25-32	29-33
	Turquie	21-24	a	a	23-25	26-27	a	29-34
	Royaume-Uni	20-22	22-24	x(8)	x(11)	23-28	x(11)	25-32
	États-Unis	21-23	a	a	a	24-31	24-31	26-32
Partenaires	Argentine[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Brésil	20-27	a	m	a	25-31	a	29-37
	Chine	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Colombie	a	22-27	22-27	a	26-36	26-36	30-41
	Costa Rica	18-21	22-23	a	24-26	a	a	27-30
	Inde	21-22	23-23	22-22	22-23	22-23	23-24	24-28
	Indonésie	23-32	23-32	a	a	26-36	a	32-45
	Lituanie	21-22	a	23-29	23-24	24-25	27-29	28-31
	Fédération de Russie	21-23	a	a	22-25	22-25	a	25-27
	Arabie saoudite	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29
	Afrique du Sud[1]	20-23	21-24	a	22-25	22-25	a	25-29

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806028

Tableau X1.1b. Âge typique d'accès, selon le niveau d'enseignement (2016)

L'âge typique correspond à l'âge de l'étudiant au début de l'année scolaire.

		Tertiaire de cycle court (CITE 5)	Licence ou niveau équivalent (CITE 6)	Master ou niveau équivalent (CITE 7)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	m	18-20	21-26	22-30
	Autriche	17-18	19-21	19-24	25-29
	Belgique	18-20	18-19	21-22	24-27
	Canada	m	m	m	m
	Chili	18-21	18-19	18-30	25-31
	République tchèque	19-21	19-20	22-24	24-28
	Danemark	19-26	20-22	23-25	25-29
	Estonie	a	19-22	22-27	24-28
	Finlande	a	19-21	22-30	26-32
	France	18-19	18-19	20-23	23-26
	Allemagne	22-26	19-21	19-24	25-29
	Grèce	m	18-18	22-28	24-32
	Hongrie	19-21	19-20	19-23	24-27
	Islande	20-31	20-22	23-31	25-33
	Irlande	18-29	18-19	21-26	22-27
	Israël	18-24	21-25	25-34	26-34
	Italie	19-21	19-19	20-24	25-28
	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
	Luxembourg	19-21	19-21	22-27	25-28
	Mexique	18-19	18-19	21-34	25-39
	Pays-Bas	20-24	18-20	22-24	23-27
	Nouvelle-Zélande	17-25	18-20	21-28	22-30
	Norvège	20-24	19-20	19-24	25-31
	Pologne	19-30	19-20	19-23	24-26
	Portugal	18-20	18-19	18-23	23-33
	République slovaque	19-20	19-20	22-23	24-25
	Slovénie	19-21	19-19	22-24	24-28
	Espagne	18-20	18-18	18-23	23-30
	Suède	19-26	19-21	19-24	24-30
	Suisse	18-25	19-23	22-25	25-28
	Turquie	18-20	18-20	23-27	25-29
	Royaume-Uni	17-29	18-21	21-30	22-28
	États-Unis	18-22	18-20	22-28	22-27
Partenaires	Argentine[1]	18-19	18-20	21-24	23-26
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	18-19	18-20	21-24	23-26
	Colombie	17-21	17-21	22-33	25-36
	Costa Rica	17-18	17-18	m	m
	Inde	a	18-18	21-22	23-23
	Indonésie	20-23	20-26	24-32	27-33
	Lituanie	a	19-19	23-26	25-28
	Fédération de Russie	17-18	17-20	21-24	23-26
	Arabie saoudite	18-19	18-20	21-24	23-26
	Afrique du Sud[1]	18-19	18-20	21-24	23-26

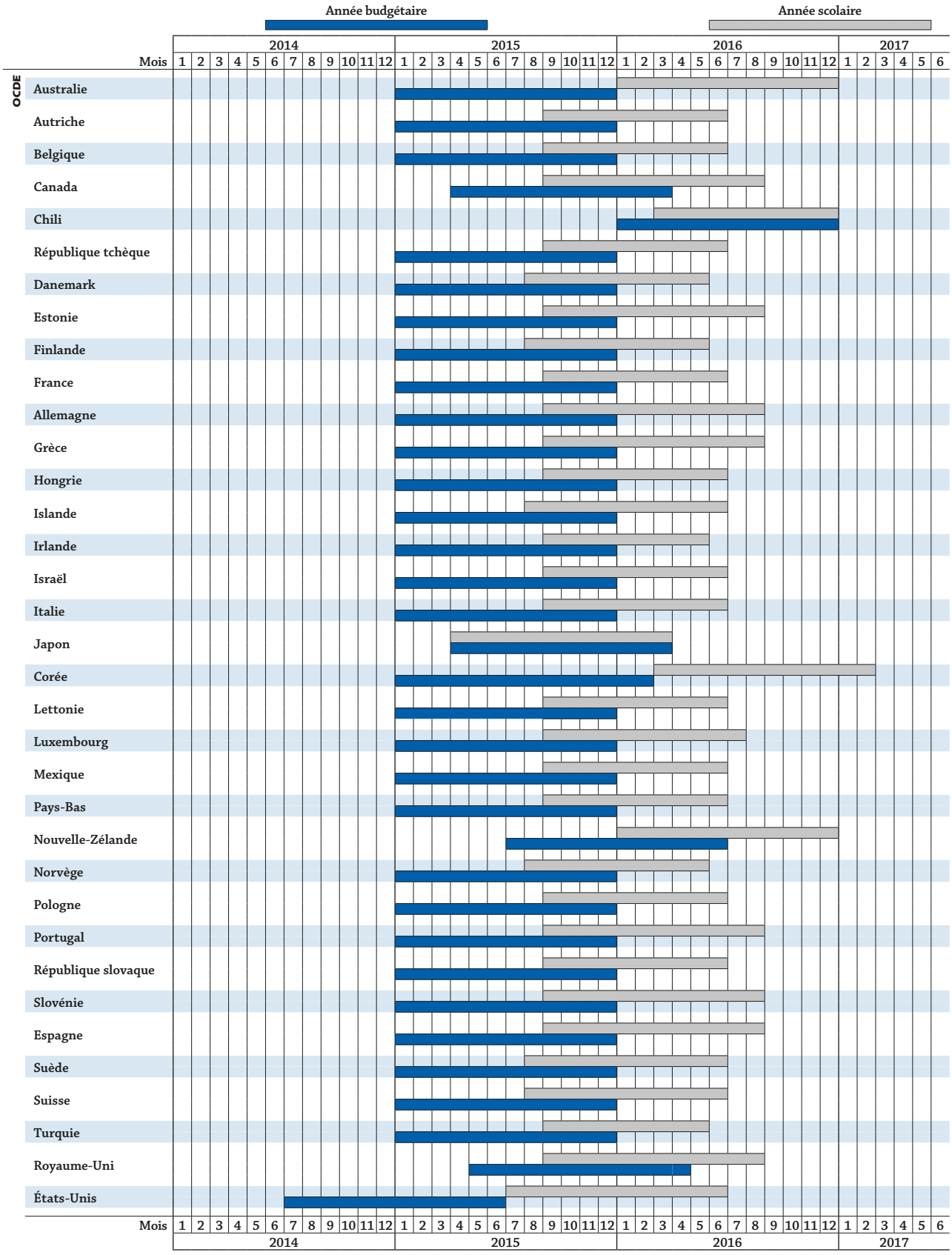
1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806047

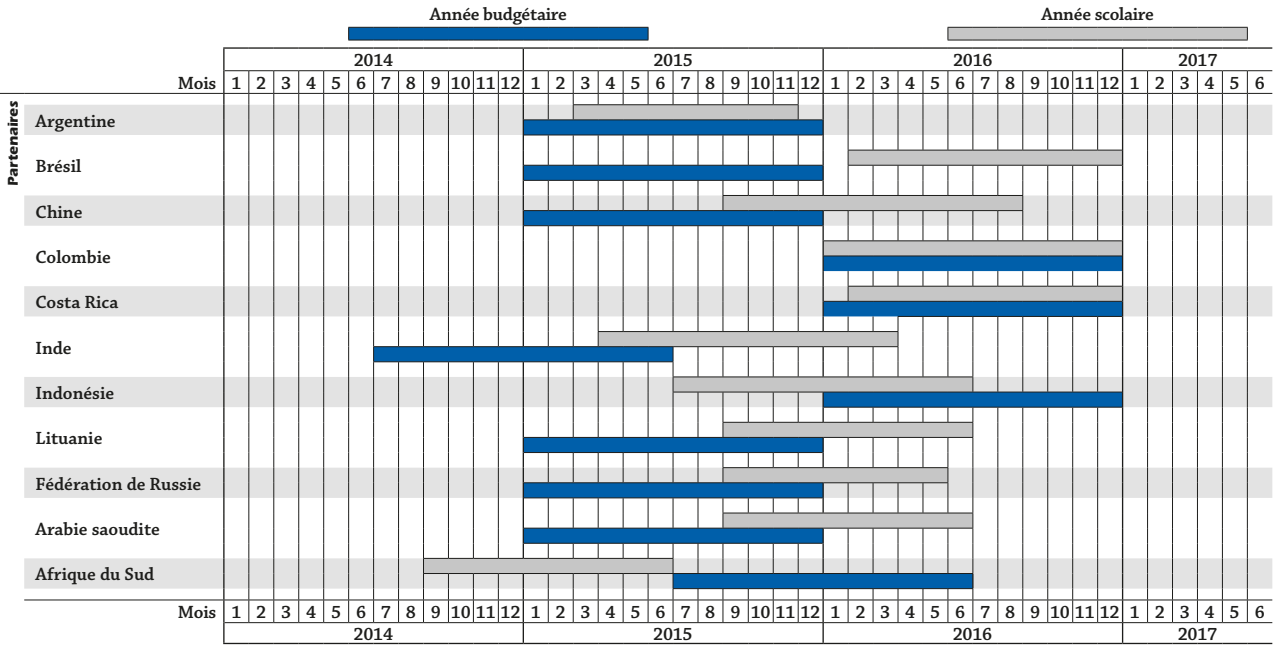
Tableau X1.2a. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE



Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806066

Tableau X1.2b. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires



Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806085

Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, et âge de début du primaire (2016)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire.

		Scolarité obligatoire		Primaire (CITE 1)
		Âge de début	Âge de fin	Âge de début
		(1)	(2)	(3)
OCDE	Australie	6	17	5
	Autriche	6	15	6
	Belgique	6	18	6
	Canada	6	16-18	6
	Chili	6	18	6
	République tchèque	6	15	6
	Danemark	6	16	6
	Estonie	7	16	7
	Finlande	7	16	7
	France	6	16	6
	Allemagne	6	18	6
	Grèce	5	14-15	6
	Hongrie	3	16	7
	Islande	6	16	6
	Irlande	6	16	5
	Israël	3	17	6
	Italie	6	16	6
	Japon	6	15	6
	Corée	6	14	6
	Lettonie	5	16	7
	Luxembourg	4	16	6
	Mexique	3	17	6
	Pays-Bas	5	18	6
	Nouvelle-Zélande	5	16	5
	Norvège	6	16	6
	Pologne	5	16	7
	Portugal	6	18	6
	République slovaque	6	16	6
	Slovénie	6	14	6
	Espagne	6	16	6
	Suède	7	16	7
	Suisse	4-5	15	6
	Turquie	5-6	17	6
	Royaume-Uni	4-5	16	5
	États-Unis	4-6	17	6
Partenaires	Argentine[1]	5	17	m
	Brésil	4	17	6
	Chine	m	m	6
	Colombie	5	15	m
	Costa Rica	m	m	m
	Inde	m	m	6
	Indonésie	7	15	m
	Lituanie	7	16	7
	Fédération de Russie	7	17	7
	Arabie saoudite	6	11	m
	Afrique du Sud[1]	7	15	m

Remarques : L'âge correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire.

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.

1. Année de référence : 2015.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806104

Annexe

2

Statistiques de référence

Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne sur :

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806123

Note concernant les données d'Israël

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.

Tableau X2.1. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2015 et 2016)

		2015							2016
		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire)[1]	Population totale en milliers au 1er janvier	Déflateur du PIB (2010 = 100, prix constants)	Parités de pouvoir d'achat pour le PIB (PPA) (USD = 1)	Produit intérieur brut par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)[2]	Produit intérieur brut par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	592 151	1 659 604	1 640 504	23 778	102	1.5	47 454	48 789
	Autriche	175 632	344 493	344 493	8 576	110	0.8	50 269	50 792
	Belgique	220 858	410 435	410 435	11 237	107	0.8	45 580	46 541
	Canada	724 310	1 994 911	2 005 060	35 886	107	1.2	44 581	44 825
	Chili[3]	42 811 545	167 227 448	167 227 448	18 192	122	402.6	22 834	22 834
	République tchèque	1 916 390	4 595 783	4 595 783	10 538	107	13.0	33 493	34 790
	Danemark	1 110 402	2 027 108	2 027 108	5 660	106	7.3	48 879	49 207
	Estonie	8 185	20 348	20 348	1 315	116	0.5	28 701	29 740
	Finlande	119 759	209 604	209 604	5 472	112	0.9	42 131	43 441
	France	1 243 414	2 194 243	2 194 243	66 488	105	0.8	40 551	41 425
	Allemagne	1 334 874	3 043 650	3 043 650	81 198	109	0.8	48 099	49 046
	Grèce	94 885	176 312	176 312	10 858	95	0.6	26 606	26 746
	Hongrie	17 226 168	34 324 110	34 324 110	9 856	115	133.4	26 114	26 656
	Islande	949 126	2 232 362	2 232 362	329	120	142.2	47 691	51 103
	Irlande	75 572	262 037	262 037	4 629	110	0.8	69 658	71 851
	Israël	462 289	1 162 530	1 162 530	8 297	112	3.9	36 249	37 622
	Italie	830 126	1 652 622	1 652 622	60 796	106	0.7	36 601	38 356
	Japon	209 545 400	531 985 800	533 600 800	127 083	101	102.8	40 736	42 248
	Corée	505 139 400	1 564 123 900	1 564 123 900	51 015	107	870.9	35 204	36 532
	Lettonie	9 022	24 320	24 320	1 986	114	0.5	24 404	25 465
	Luxembourg	21 604	52 102	52 102	563	113	0.9	103 727	103 414
	Mexique	4 917 247	18 536 531	18 536 531	119 713	120	8.5	18 129	18 729
	Pays-Bas	306 759	683 457	683 457	16 901	104	0.8	49 643	50 691
	Nouvelle-Zélande	73 929	251 755	255 245	4 596	108	1.5	37 426	38 565
	Norvège[4]	1 521 635	2 621 032	2 621 032	5 166	110	9.7	52 121	51 501
	Pologne	747 949	1 799 392	1 799 392	38 006	107	1.8	26 581	27 385
	Portugal	86 669	179 809	179 809	10 375	104	0.6	29 485	30 612
	République slovaque	35 692	78 896	78 896	5 421	103	0.5	29 535	30 486
	Slovénie	18 541	38 837	38 837	2 063	105	0.6	31 478	32 737
	Espagne	472 740	1 079 998	1 079 998	46 450	101	0.7	34 815	36 340
	Suède	2 084 437	4 199 860	4 199 860	9 747	107	8.9	48 146	49 262
	Suisse	222 498	653 735	653 735	8 238	99	1.2	63 994	64 236
	Turquie	804 987	2 338 647	2 338 647	77 696	143	1.2	25 029	25 495
	Royaume-Uni	800 404	1 888 737	1 907 381	64 875	108	0.7	41 742	42 795
	États-Unis	6 814 719	18 120 714	17 774 162	319 528	109	1.0	56 711	57 920
Partenaires	Argentine	2 315 082	5 854 014	5 854 014	43 417	328	6.6	20 338	m
	Brésil	1 914 809	6 000 570	6 000 570	204 860	145	1.9	15 699	15 301
	Chine	21 896 915	68 550 575	68 550 575	1 376 049	114	3.5	14 323	m
	Colombie[3]	262 484 880	799 312 000	799 312 000	48 203	117	1 198.7	13 833	13 833
	Costa Rica[3]	9 619 594	29 281 362	29 281 362	4 832	125	384.0	15 781	15 781
	Inde	37 557 086	135 760 859	135 760 859	1 311 051	130	17.1	6 070	m
	Indonésie	2 002 221 328	11 526 332 800	11 526 332 800	257 564	128	4 046.5	11 059	m
	Lituanie	13 058	37 427	37 427	2 921	111	0.4	28 622	29 652
	Fédération de Russie	28 690 533	83 232 618	83 232 618	146 267	155	23.0	24 715	24 811
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

1. 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.

2. Ces données sont utilisées dans l'indicateur C7 pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant.

3. Année de référence : 2016, et non 2015.

4. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806142

Tableau X2.2. [1/2] PIB et dépenses publiques totales (période de référence : années civiles 2005, 2010 à 2015, prix courants)

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)						
		2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	958 536	1 356 649	1 455 510	1 515 341	1 564 829	1 608 590	1 640 504
	Autriche	254 075	295 897	310 129	318 653	323 910	333 063	344 493
	Belgique	311 481	365 101	379 106	387 500	392 340	400 288	410 435
	Canada	1 435 823	1 689 078	1 783 143	1 841 489	1 920 694	1 991 365	2 005 060
	Chili[1]	68 831 705	111 508 611	122 006 090	129 947 342	137 876 216	148 855 347	158 636 806
	République tchèque	3 264 931	3 962 464	4 033 755	4 059 912	4 098 128	4 313 789	4 595 783
	Danemark	1 585 984	1 810 926	1 846 854	1 895 002	1 929 677	1 981 165	2 027 108
	Estonie	11 262	14 717	16 668	17 935	18 932	19 766	20 348
	Finlande	164 387	187 100	196 869	199 793	203 338	205 474	209 604
	France	1 771 978	1 998 481	2 059 284	2 086 929	2 115 256	2 147 609	2 194 243
	Allemagne	2 300 860	2 580 060	2 703 120	2 758 260	2 826 240	2 932 470	3 043 650
	Grèce	199 242	226 031	207 029	191 204	180 654	178 656	176 312
	Hongrie	22 559 880	27 224 599	28 304 938	28 781 064	30 247 077	32 591 713	34 324 110
	Islande	1 051 258	1 627 108	1 708 315	1 787 684	1 899 680	2 019 038	2 232 362
	Irlande	170 188	167 583	171 939	175 561	180 298	194 537	262 037
	Israël	639 333	873 466	936 134	992 110	1 056 119	1 103 485	1 162 530
	Italie	1 489 726	1 604 515	1 637 463	1 613 265	1 604 599	1 621 827	1 652 622
	Japon	524 819 525	498 117 550	492 295 675	497 011 800	505 850 700	518 403 450	533 600 800
	Corée	919 797 300	1 265 308 000	1 332 681 000	1 377 456 700	1 429 445 400	1 486 079 300	1 564 123 900
	Lettonie	13 597	17 938	20 303	21 886	22 787	23 618	24 320
	Luxembourg	30 031	40 178	43 165	44 112	46 500	49 993	52 102
	Mexique	9 562 648	13 366 377	14 665 576	15 817 755	16 277 187	17 471 467	18 536 531
	Pays-Bas	545 609	631 512	642 929	645 164	652 748	663 008	683 457
	Nouvelle-Zélande	165 230	205 885	214 299	221 185	234 725	244 385	255 245
	Norvège[2]	1 514 363	2 077 603	2 161 616	2 298 445	2 423 242	2 539 596	2 621 032
	Pologne	990 468	1 445 298	1 566 824	1 629 425	1 656 895	1 719 769	1 799 392
	Portugal	158 653	179 930	176 167	168 398	170 269	173 079	179 809
	République slovaque	50 415	67 577	70 627	72 704	74 170	76 088	78 896
	Slovénie	29 227	36 252	36 896	36 076	36 239	37 615	38 837
	Espagne	930 566	1 080 935	1 070 449	1 039 815	1 025 693	1 037 820	1 079 998
	Suède	2 907 352	3 519 994	3 656 577	3 684 800	3 769 909	3 936 840	4 199 860
	Suisse	508 900	608 831	621 256	626 414	638 177	649 718	653 735
	Turquie	673 703	1 160 014	1 394 477	1 569 672	1 809 713	2 044 466	2 338 647
	Royaume-Uni	1 405 648	1 593 673	1 647 603	1 702 057	1 773 681	1 849 981	1 907 381
	États-Unis	12 684 327	14 691 556	15 241 149	15 836 590	16 423 386	17 059 563	17 774 162
Partenaires	Argentine	582 538	1 661 721	2 179 024	2 637 914	3 348 308	4 579 086	5 854 014
	Brésil	2 170 585	3 885 847	4 376 382	4 814 760	5 331 619	5 778 953	6 000 570
	Chine	18 731 890	41 303 031	48 930 057	54 036 743	59 524 441	64 397 405	68 550 575
	Colombie[1]	340 156 000	544 924 000	619 894 000	664 240 000	710 497 000	757 065 000	799 312 000
	Costa Rica[1]	9 532 875	19 596 937	21 370 733	23 371 406	24 860 944	27 226 883	29 281 362
	Inde	36 924 856	75 476 617	87 360 392	99 513 443	112 727 645	124 882 048	135 760 859
	Indonésie	3 035 611 121	6 864 133 100	7 831 726 000	8 615 704 500	9 546 134 000	10 569 705 300	11 526 332 800
	Lituanie	21 002	28 028	31 275	33 348	34 960	36 568	37 427
	Fédération de Russie	23 275 971	49 879 129	60 282 540	68 163 883	73 133 895	79 199 659	83 232 618
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2016, et non 2015.
2. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806161

Tableau X2.2. [2/2] PIB et dépenses publiques totales (période de référence : années civiles 2005, 2010 à 2015, prix courants)

		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)						
		2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	324 216	473 572	505 042	531 994	552 731	574 014	592 151
OCDE	Autriche	129 973	156 351	157 846	163 192	167 292	174 305	175 632
OCDE	Belgique	160 811	194 749	206 433	216 479	219 062	220 981	220 858
OCDE	Canada	m	641 141	665 215	675 081	689 601	703 778	724 310
OCDE	Chili[1]	15 312 072	26 053 547	27 837 793	30 050 204	31 845 155	35 343 504	39 747 891
OCDE	République tchèque	1 380 188	1 724 241	1 735 916	1 805 836	1 745 908	1 821 984	1 916 390
OCDE	Danemark	812 682	1 026 310	1 042 167	1 098 247	1 077 153	1 093 954	1 110 402
OCDE	Estonie	3 827	5 962	6 238	7 049	7 280	7 597	8 185
OCDE	Finlande	81 002	102 446	107 066	112 291	116 922	119 399	119 759
OCDE	France	936 988	1 128 022	1 152 416	1 185 751	1 206 724	1 225 643	1 243 414
OCDE	Allemagne	1 062 999	1 219 219	1 208 565	1 221 782	1 263 000	1 298 801	1 334 874
OCDE	Grèce	90 778	118 616	111 973	105 923	112 318	89 629	94 885
OCDE	Hongrie	11 132 600	13 404 755	13 996 199	13 950 163	14 902 529	16 132 659	17 226 168
OCDE	Islande	437 351	799 305	777 342	807 229	830 530	908 485	949 126
OCDE	Irlande	56 746	109 088	79 623	73 603	72 533	73 042	75 572
OCDE	Israël	294 161	361 871	380 492	412 854	436 214	451 097	462 289
OCDE	Italie	702 315	800 494	808 562	818 874	819 381	825 565	830 126
OCDE	Japon	186 135 200	198 184 200	201 021 000	201 405 100	205 447 200	207 024 900	209 545 400
OCDE	Corée	271 192 000	392 264 100	431 075 500	450 811 900	453 991 400	475 250 100	505 139 400
OCDE	Lettonie	4 662	8 034	7 927	8 112	8 427	8 854	9 022
OCDE	Luxembourg	13 087	17 729	18 287	19 440	20 145	20 895	21 604
OCDE	Mexique	1 979 808	3 355 288	3 655 757	3 942 261	4 206 351	4 566 809	4 917 247
OCDE	Pays-Bas	230 867	304 107	302 010	303 865	302 036	306 204	306 759
OCDE	Nouvelle-Zélande	49 084	70 099	68 939	69 962	71 174	72 363	73 929
OCDE	Norvège[2]	836 626	1 165 722	1 223 268	1 273 053	1 352 217	1 440 795	1 521 635
OCDE	Pologne	439 719	662 055	687 518	698 362	705 750	726 797	747 949
OCDE	Portugal	74 054	93 237	88 112	81 719	85 032	89 598	86 669
OCDE	République slovaque	20 053	28 480	28 828	29 539	30 737	31 983	35 692
OCDE	Slovénie	13 127	17 858	18 448	17 503	21 568	18 656	18 541
OCDE	Espagne	356 547	493 202	490 592	500 177	467 326	465 424	472 740
OCDE	Suède	1 522 630	1 788 594	1 839 764	1 892 405	1 960 578	2 012 799	2 084 437
OCDE	Suisse	171 949	200 808	204 384	208 135	218 434	219 440	222 498
OCDE	Turquie	m	442 178	490 770	550 332	623 671	689 007	804 987
OCDE	Royaume-Uni	573 271	754 886	755 024	774 632	773 965	793 200	800 404
OCDE	États-Unis	4 772 092	6 425 237	6 492 089	6 466 040	6 465 937	6 633 256	6 814 719
Partenaires	Argentine	142 219	527 111	722 171	919 573	1 192 696	1 668 167	2 315 082
Partenaires	Brésil	605 877	1 211 373	1 308 035	1 453 358	1 772 570	1 886 133	1 914 809
Partenaires	Chine	3 427 928	10 251 183	13 128 594	15 178 679	17 034 245	18 745 463	21 896 915
Partenaires	Colombie[1]	87 471 638	164 741 238	188 068 418	205 412 910	224 872 398	243 490 503	262 484 880
Partenaires	Costa Rica[1]	m	m	m	7 302 493	8 148 822	8 910 394	9 619 594
Partenaires	Inde	9 761 839	21 365 301	24 147 724	27 210 645	29 881 105	32 810 323	37 557 086
Partenaires	Indonésie	526 114 278	1 159 098 284	1 387 241 117	1 622 837 246	1 821 515 839	1 966 625 285	2 002 221 328
Partenaires	Lituanie	7 157	11 855	13 284	12 040	12 408	12 667	13 058
Partenaires	Fédération de Russie	6 820 645	17 616 656	21 283 675	23 824 124	26 179 360	30 546 927	28 690 533
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2016, et non 2015.
2. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806161

Tableau X2.3. [1/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2010 à 2015, prix constants de 2010)

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix constants)						
		2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	1 187 601	1 356 649	1 428 729	1 489 812	1 516 627	1 570 474	1 609 007
	Autriche	277 307	295 897	304 545	306 617	306 696	309 237	312 614
	Belgique	340 164	365 101	371 666	372 539	373 286	378 331	383 645
	Canada	1 591 344	1 689 078	1 727 148	1 762 140	1 809 254	1 839 571	1 866 327
	Chili[1]	92 687 960	111 508 611	118 322 811	124 615 961	129 656 682	132 132 727	135 109 066
	République tchèque	3 512 515	3 962 464	4 032 910	4 000 653	3 981 303	4 089 400	4 306 516
	Danemark	1 791 959	1 810 926	1 835 134	1 839 290	1 856 457	1 886 520	1 916 829
	Estonie	15 018	14 717	15 835	16 517	16 836	17 323	17 613
	Finlande	179 646	187 100	191 910	189 173	187 739	186 553	186 805
	France	1 923 243	1 998 481	2 040 034	2 043 761	2 055 538	2 075 016	2 097 166
	Allemagne	2 426 546	2 580 060	2 674 490	2 687 649	2 700 807	2 752 924	2 800 913
	Grèce	229 784	226 031	205 389	190 395	184 223	185 586	185 046
	Hongrie	27 521 109	27 224 599	27 677 049	27 222 099	27 792 734	28 967 736	29 943 122
	Islande	1 545 404	1 627 108	1 659 049	1 680 935	1 753 353	1 790 562	1 866 912
	Irlande	161 843	167 583	172 586	172 650	175 479	190 094	238 677
	Israël	706 218	873 466	919 027	939 210	978 692	1 012 731	1 039 346
	Italie	1 629 932	1 604 515	1 613 766	1 568 274	1 541 172	1 542 924	1 557 612
	Japon	498 566 759	498 117 550	500 678 668	509 354 112	520 145 516	523 909 132	527 962 389
	Corée	1 034 337 497	1 265 308 000	1 311 892 696	1 341 966 504	1 380 832 595	1 426 972 405	1 466 788 298
	Lettonie	18 380	17 938	19 083	19 852	20 335	20 713	21 328
	Luxembourg	35 606	40 178	41 198	41 053	42 553	45 009	46 297
	Mexique	12 417 875	13 366 377	13 855 989	14 360 668	14 555 125	14 969 260	15 458 825
	Pays-Bas	592 793	631 512	642 018	635 232	634 023	643 024	657 561
	Nouvelle-Zélande	191 302	205 885	209 949	217 792	220 429	227 140	235 555
	Norvège[2]	1 882 830	2 077 603	2 024 913	2 083 154	2 141 763	2 237 224	2 376 009
	Pologne	1 145 116	1 445 298	1 517 813	1 542 218	1 563 684	1 615 022	1 677 113
	Portugal	174 509	179 930	176 643	169 527	167 611	169 108	172 190
	République slovaque	53 590	67 577	69 482	70 634	71 687	73 658	76 494
	Slovénie	33 274	36 252	36 488	35 514	35 112	36 158	36 975
	Espagne	1 025 389	1 080 935	1 070 139	1 038 808	1 021 089	1 035 180	1 070 710
	Suède	3 253 794	3 519 994	3 613 781	3 603 434	3 648 160	3 743 170	3 912 435
	Suisse	546 591	608 831	619 137	625 366	636 948	652 548	660 551
	Turquie	989 036	1 160 014	1 288 932	1 350 671	1 465 361	1 541 071	1 634 859
	Royaume-Uni	1 575 072	1 593 673	1 615 120	1 642 816	1 679 964	1 722 682	1 768 065
	États-Unis	13 957 599	14 691 556	14 932 841	15 235 590	15 549 000	15 866 554	16 353 832
Partenaires	Argentine	1 308 651	1 661 721	1 761 490	1 743 410	1 785 344	1 740 485	1 786 561
	Brésil	3 127 392	3 885 847	4 037 996	4 122 713	4 251 305	4 311 976	4 146 837
	Chine	24 169 867	41 303 031	45 242 986	48 797 624	52 583 542	56 419 444	60 321 214
	Colombie[1]	436 551 119	544 924 000	580 831 828	604 320 345	633 775 311	661 620 916	681 813 696
	Costa Rica[1]	15 532 812	19 596 937	20 440 997	21 421 535	21 907 595	22 677 722	23 501 306
	Inde	52 200 696	75 476 617	80 487 029	85 009 244	90 652 848	97 219 261	104 572 311
	Indonésie	5 181 384 704	6 864 133 100	7 287 635 302	7 727 083 416	8 156 497 772	8 564 866 594	8 982 517 102
	Lituanie	26 436	28 028	29 721	30 859	31 938	33 068	33 741
	Fédération de Russie	41 911 235	49 879 129	52 006 063	53 907 353	54 869 791	55 275 060	53 711 748
	Arabie saoudite	1 488 298	1 975 543	2 172 286	2 289 252	2 350 373	2 444 841	2 545 236
	Afrique du Sud	2 359 095	2 748 004	2 838 252	2 901 073	2 973 288	3 023 820	3 063 096

1. Année de référence : 2016, et non 2015.
2. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806180

Tableau X2.3. [2/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2010 à 2015, prix constants de 2010)

		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix constants)						
		2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	401 695	473 572	495 749	523 031	535 705	560 412	580 781
	Autriche	141 858	156 351	155 004	157 028	158 401	161 837	159 379
	Belgique	175 619	194 749	202 382	208 121	208 424	208 859	206 442
	Canada	m	641 141	644 326	645 992	649 590	650 132	674 194
	Chili[1]	20 619 055	26 053 547	26 997 389	28 817 327	29 946 696	31 372 965	33 852 802
	République tchèque	1 484 849	1 724 241	1 735 552	1 779 478	1 696 138	1 727 210	1 795 769
	Danemark	918 227	1 026 310	1 035 553	1 065 959	1 036 281	1 041 693	1 049 994
	Estonie	5 103	5 962	5 926	6 491	6 474	6 658	7 085
	Finlande	88 521	102 446	104 369	106 322	107 952	108 404	106 733
	France	1 016 974	1 128 022	1 141 643	1 161 224	1 172 656	1 184 214	1 188 403
	Allemagne	1 121 066	1 219 219	1 195 765	1 190 504	1 206 946	1 219 279	1 228 415
	Grèce	104 693	118 616	111 086	105 475	114 537	93 105	99 585
	Hongrie	13 580 812	13 404 755	13 685 721	13 194 534	13 693 291	14 338 817	15 027 491
	Islande	642 929	799 305	754 924	759 027	766 557	805 680	793 749
	Irlande	53 964	109 088	79 922	72 383	70 595	71 374	68 835
	Israël	324 935	361 871	373 539	390 841	404 234	413 998	413 304
	Italie	768 414	800 494	796 861	796 037	786 992	785 400	782 401
	Japon	176 824 259	198 184 200	204 444 060	206 406 600	211 252 925	209 223 599	207 331 192
	Corée	304 962 903	392 264 100	424 351 214	439 196 723	438 551 989	456 347 638	473 704 520
	Lettonie	6 302	8 034	7 450	7 358	7 521	7 765	7 912
	Luxembourg	15 517	17 729	17 454	18 092	18 435	18 812	19 197
	Mexique	2 570 941	3 355 288	3 453 947	3 579 112	3 761 336	3 912 765	4 100 814
	Pays-Bas	250 832	304 107	301 582	299 187	293 371	296 974	295 136
	Nouvelle-Zélande	56 829	70 099	67 540	68 889	66 839	67 257	68 226
	Norvège[2]	1 040 190	1 165 722	1 145 907	1 153 808	1 195 146	1 269 249	1 379 388
	Pologne	508 375	662 055	666 012	660 986	666 047	682 529	697 121
	Portugal	81 455	93 237	88 350	82 267	83 705	87 542	82 996
	République slovaque	21 316	28 480	28 361	28 699	29 707	30 962	34 605
	Slovénie	14 945	17 858	18 244	17 230	20 897	17 933	17 652
	Espagne	392 878	493 202	490 450	499 693	465 228	464 240	468 674
	Suède	1 704 068	1 788 594	1 818 232	1 850 618	1 897 261	1 913 781	1 941 785
	Suisse	184 684	200 808	203 687	207 786	218 013	220 395	224 817
	Turquie	m	442 178	453 625	473 550	504 999	519 358	562 736
	Royaume-Uni	642 368	754 886	740 139	747 671	733 071	738 619	741 942
	États-Unis	5 251 122	6 425 237	6 360 763	6 220 653	6 121 688	6 169 379	6 270 156
Partenaires	Argentine	319 490	527 111	583 792	607 750	635 955	634 061	706 530
	Brésil	872 952	1 211 373	1 206 897	1 244 460	1 413 405	1 407 341	m
	Chine	4 423 075	10 251 183	12 139 303	13 707 034	15 047 952	16 423 156	19 268 234
	Colombie[1]	112 259 791	164 741 238	176 217 423	186 883 055	200 589 973	212 793 366	223 899 786
	Costa Rica[1]	m	m	m	6 693 248	7 180 786	7 421 614	7 720 714
	Inde	13 800 319	21 365 301	22 247 823	23 244 662	24 029 663	25 542 465	28 929 040
	Indonésie	898 007 144	1 159 098 284	1 290 865 811	1 455 458 317	1 556 356 728	1 593 600 080	1 560 339 063
	Lituanie	9 009	11 855	12 624	11 141	11 336	11 454	11 772
	Fédération de Russie	12 281 406	17 616 656	18 361 538	18 841 289	19 641 454	21 319 325	18 514 600
	Arabie saoudite	418 967	670 985	724 629	762 801	837 613	983 120	1 036 353
	Afrique du Sud	664 631	864 157	876 365	909 994	939 433	961 656	1 007 104

1. Année de référence : 2016, et non 2015.
2. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806180

Tableau X2.4a. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2017)

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 maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	67 029	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
	Autriche	m	m	m	m	34 595	38 080	42 626	62 710
	Canada[1]	m	m	m	m	53 163	85 202	88 746	88 746
	Chili	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696
	République tchèque	255 936	261 912	268 584	299 412	270 564	287 220	300 024	353 988
	Danemark	347 704	392 168	392 168	392 168	378 411	420 063	433 903	433 903
	Estonie	a	a	a	a	11 832	a	a	a
	Finlande[2]	28 811	31 116	31 116	31 116	32 542	37 668	39 928	42 324
	France[3]	25 626	29 188	31 223	45 472	25 626	29 188	31 223	45 472
	Allemagne	m	m	m	m	46 984	55 640	58 750	62 331
	Grèce	13 104	15 390	17 584	25 498	13 104	15 390	17 584	25 498
	Hongrie	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279
	Islande	5 554 658	5 768 185	6 153 881	6 153 881	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566
	Irlande	m	m	m	m	33 806	53 558	59 186	68 397
	Israël	101 611	131 894	148 645	271 412	88 579	119 526	133 954	227 496
	Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
	Japon	m	m	m	m	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000
	Corée[1]	30 509 040	45 917 280	53 605 200	85 160 520	30 509 040	45 917 280	53 605 200	85 160 520
	Lettonie	7 440	a	a	a	8 160	a	a	a
	Luxembourg[4]	70 671	91 401	103 204	124 881	70 671	91 401	103 204	124 881
	Mexique	201 191	255 471	320 453	404 493	201 191	255 471	320 453	404 493
	Pays-Bas	34 760	43 558	51 829	54 726	34 760	43 558	51 829	54 726
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	49 588	75 949	75 949	75 949
	Norvège	373 700	435 800	435 800	440 200	415 800	500 900	500 900	537 900
	Pologne	29 368	39 395	48 105	50 145	29 368	39 395	48 105	50 145
	Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
	République slovaque[5]	6 978	7 680	8 028	8 658	7 806	9 372	10 974	11 832
	Slovénie[5]	18 087	21 523	26 225	30 136	18 087	22 320	27 210	32 480
	Espagne	28 709	31 087	33 187	40 783	28 709	31 087	33 187	40 783
	Suède[1, 5, 6]	346 830	368 310	378 000	409 560	351 600	396 000	414 000	475 200
	Suisse[7]	74 563	93 308	m	113 684	79 663	99 029	m	121 229
	Turquie	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
	États-Unis[5, 6]	38 635	52 853	64 279	71 280	39 183	53 826	61 028	67 197
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	31 673	39 719	44 717	54 713
	Comm. française (Belgique)	30 744	38 444	43 283	52 962	30 744	38 444	43 283	52 962
	Angleterre (RU)	22 467	a	38 250	38 250	22 467	a	38 250	38 250
	Écosse (RU)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	8 915 725	10 512 285	11 310 565	13 705 405	8 915 725	10 512 285	11 310 565	13 705 405
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	6 358	6 843	7 000	7 298	9 803	9 897	9 960	10 054
	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. Consulter l'encadré D3.2 et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
3. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires (pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire) et l'indemnité de logement.
4. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806199

Tableau X2.4a. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, à différentes étapes de leur carrière (2017)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes en poste dans des établissements publics, en devises nationales

		Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**								
	Australie	67 032	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
	Autriche	34 478	40 070	44 824	66 970	34 519	43 410	49 086	71 377
	Canada[1]	53 163	85 202	88 746	88 746	53 163	85 202	88 746	88 746
	Chili	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 934 868	13 563 307	15 978 448	20 460 384
	République tchèque	270 696	287 748	300 636	355 644	270 948	288 000	300 552	355 092
	Danemark	380 228	425 144	439 604	439 604	360 909	469 025	469 025	469 025
	Estonie	11 832	a	a	a	11 832	a	a	a
	Finlande[2]	35 145	40 682	43 122	45 710	37 268	44 759	46 549	49 342
	France[3]	26 917	30 479	32 515	46 892	26 917	30 479	32 515	46 892
	Allemagne	52 818	60 964	63 857	69 353	53 076	64 506	67 532	76 778
	Grèce	13 104	15 390	17 584	25 498	13 104	15 390	17 584	25 498
	Hongrie	2 353 176	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 353 176	3 176 788	3 412 105	4 471 034
	Islande	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566	4 901 080	5 136 556	5 282 008	6 688 420
	Irlande	33 806	55 505	59 777	68 988	33 806	55 505	59 777	68 988
	Israël	89 057	127 633	147 740	237 014	91 296	120 258	135 094	217 788
	Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
	Japon	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000	3 282 000	4 698 000	5 528 000	7 035 000
	Corée[1]	30 569 040	45 977 280	53 665 200	85 220 520	29 849 040	45 257 280	52 945 200	84 500 520
	Lettonie	8 160	a	a	a	8 160	a	a	a
	Luxembourg[4]	80 094	100 117	110 482	139 222	80 094	100 117	110 482	139 222
	Mexique	256 889	326 021	410 549	517 194	498 450	576 774	615 769	665 902
	Pays-Bas	36 891	56 570	64 994	75 435	36 891	56 570	64 994	75 435
	Nouvelle-Zélande	50 394	76 975	76 975	76 975	51 200	78 000	78 000	78 000
	Norvège	415 800	500 900	500 900	537 900	495 900	548 000	548 000	606 500
	Pologne	29 368	39 395	48 105	50 145	29 368	39 395	48 105	50 145
	Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
	République slovaque[5]	7 806	9 372	10 974	11 832	7 806	9 372	10 974	11 832
	Slovénie[5]	18 087	22 320	27 210	32 480	18 087	22 320	27 210	32 480
	Espagne	32 080	34 787	37 007	45 318	32 080	34 787	37 007	45 318
	Suède[1, 5, 6]	360 000	405 570	420 000	488 400	360 000	419 460	430 200	500 400
	Suisse[7]	89 499	113 137	m	137 125	100 725	129 235	m	154 434
	Turquie	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
	États-Unis[5, 6]	39 707	54 566	63 046	68 052	40 517	54 609	63 006	70 900
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	39 516	50 365	57 436	69 220
	Comm. française (Belgique)	30 744	38 444	43 283	52 962	38 247	48 753	55 599	67 009
	Angleterre (RU)	22 467	a	38 250	38 250	22 467	a	38 250	38 250
	Écosse (RU)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	9 291 100	10 954 860	11 786 740	14 282 380	9 291 100	10 954 860	11 786 740	14 282 380
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	9 803	9 897	9 960	10 054	9 803	9 897	9 960	10 054
	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. Consulter l'encadré D3.2 et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
3. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires (pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire) et l'indemnité de logement.
4. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806199

Tableau X2.4c. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2017)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications minimales 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 maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	67 029	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
	Autriche	m	m	m	m	34 595	38 080	42 626	62 710
	Canada[1]	m	m	m	m	50 300	74 878	78 322	78 322
	Chili	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696
	République tchèque	255 936	261 912	268 584	299 412	270 564	287 220	300 024	353 988
	Danemark	347 704	392 168	392 168	392 168	378 411	420 063	433 903	433 903
	Estonie	a	a	a	a	11 832	a	a	a
	Finlande[2]	28 811	31 116	31 116	31 116	32 542	37 668	39 928	42 324
	France[3]	25 626	29 188	31 223	45 472	25 626	29 188	31 223	45 472
	Allemagne	m	m	m	m	46 984	55 640	58 750	62 331
	Grèce	13 104	15 390	17 584	25 498	13 104	14 424	15 744	24 324
	Hongrie	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279
	Islande	5 554 658	5 768 185	6 153 881	6 153 881	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566
	Irlande	m	m	m	m	33 806	50 482	56 110	65 321
	Israël	101 611	131 894	148 645	221 968	88 579	119 526	133 954	186 236
	Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
	Japon	m	m	m	m	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000
	Corée	29 273 520	43 166 760	50 572 080	85 160 520	30 509 040	45 917 280	53 605 200	85 160 520
	Lettonie	7 440	a	a	a	8 160	a	a	a
	Luxembourg[4]	70 671	91 401	103 204	124 881	70 671	91 401	103 204	124 881
	Mexique	201 191	255 471	320 453	404 493	201 191	255 471	320 453	404 493
	Pays-Bas	34 760	43 558	51 829	54 726	34 760	43 558	51 829	54 726
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	47 980	59 621	59 621	59 621
	Norvège	373 700	435 800	435 800	440 200	415 800	469 400	469 400	487 000
	Pologne	23 076	30 402	36 897	38 450	23 076	30 402	36 897	38 450
	Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
	République slovaque[5]	6 978	7 680	8 028	8 658	7 806	9 372	10 974	11 832
	Slovénie[5]	18 087	21 523	26 225	30 136	18 087	22 320	27 210	32 480
	Espagne	28 709	31 087	33 187	40 783	28 709	31 087	33 187	40 783
	Suède[1, 5, 6]	346 830	368 310	378 000	409 560	351 600	396 000	414 000	475 200
	Suisse[7]	74 563	93 308	m	113 684	79 663	99 029	m	121 229
	Turquie	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
	États-Unis[5, 6]	38 635	47 256	48 855	59 588	39 183	44 796	48 893	59 020
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	31 673	39 719	44 717	54 713
	Comm. française (Belgique)	30 744	38 444	43 283	52 962	30 744	38 444	43 283	52 962
	Angleterre (RU)	16 461	a	a	26 034	16 461	a	a	26 034
	Écosse (RU)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	4 934 475	5 880 035	6 352 815	7 771 155	4 934 475	5 880 035	6 352 815	7 771 155
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	6 358	6 843	7 000	7 298	9 803	9 897	9 960	10 054
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
3. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires (pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire) et l'indemnité de logement.
4. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806218

Tableau X2.4c. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2017)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications minimales en poste dans des établissements publics, en devises nationales

		Premier cycle du secondaire, filière générale				Deuxième cycle du secondaire, filière générale			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire à l'échelon maximum
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**								
	Australie	67 032	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
	Autriche	34 478	40 070	44 824	66 970	34 519	43 410	49 086	71 377
	Canada[1]	50 300	74 878	78 322	78 322	50 300	74 878	78 322	78 322
	Chili	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 934 868	13 563 307	15 978 448	20 460 384
	République tchèque	270 696	287 748	300 636	355 644	270 948	288 000	300 552	355 092
	Danemark	380 228	425 144	439 604	439 604	360 909	469 025	469 025	469 025
	Estonie	11 832	a	a	a	11 832	a	a	a
	Finlande[2]	35 145	40 682	43 122	45 710	37 268	44 759	46 549	49 342
	France[3]	26 917	30 479	32 515	46 892	26 917	30 479	32 515	46 892
	Allemagne	52 818	60 964	63 857	69 353	53 076	64 506	67 532	76 778
	Grèce	13 104	14 424	15 744	24 324	13 104	14 424	15 744	24 324
	Hongrie	2 353 176	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 353 176	3 176 788	3 412 105	4 471 034
	Islande	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566	4 901 080	5 136 556	5 282 008	6 688 420
	Irlande	33 806	52 429	56 701	65 912	33 806	52 429	56 701	65 912
	Israël	89 057	127 633	143 100	185 669	91 296	119 759	134 624	198 075
	Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
	Japon	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000	3 282 000	4 698 000	5 528 000	7 035 000
	Corée	29 947 320	44 602 680	52 147 200	85 220 520	29 227 320	43 882 680	51 427 200	84 500 520
	Lettonie	8 160	a	a	a	8 160	a	a	a
	Luxembourg[4]	80 094	100 117	110 482	139 222	80 094	100 117	110 482	139 222
	Mexique	256 889	326 021	410 549	517 194	498 450	576 774	615 769	665 902
	Pays-Bas	36 891	56 570	64 994	75 435	36 891	56 570	64 994	75 435
	Nouvelle-Zélande	49 590	66 636	60 061	60 061	51 200	73 650	60 500	60 500
	Norvège	415 800	469 400	469 400	487 000	415 800	469 400	469 400	487 000
	Pologne	25 987	34 476	42 040	43 816	29 368	39 395	48 105	50 145
	Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
	République slovaque[5]	7 806	9 372	10 974	11 832	7 806	9 372	10 974	11 832
	Slovénie[5]	18 087	22 320	27 210	32 480	18 087	22 320	27 210	32 480
	Espagne	32 080	34 787	37 007	45 318	32 080	34 787	37 007	45 318
	Suède[1, 5, 6]	360 000	405 570	420 000	488 400	360 000	419 460	430 200	500 400
	Suisse[7]	89 499	113 137	m	137 125	100 725	129 235	m	154 434
	Turquie	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
	États-Unis[5, 6]	39 707	46 751	50 847	56 687	40 517	46 342	51 542	60 823
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	31 673	39 719	44 717	54 713
	Comm. française (Belgique)	30 744	38 444	43 283	52 962	35 965	43 756	48 595	58 274
	Angleterre (RU)	16 461	a	a	26 034	16 461	a	a	26 034
	Écosse (RU)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	5 142 258	6 087 818	6 560 598	7 978 938	5 142 258	6 087 818	6 560 598	7 978 938
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	9 803	9 897	9 960	10 054	9 803	9 897	9 960	10 054
	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 : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
2. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
3. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires (pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire) et l'indemnité de logement.
4. Inclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par l'employeur.
5. Dans le deuxième cycle du secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle. En Slovénie, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales.
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806218

Tableau X2.4f. [1/2] Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2017)

		Parités de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA)[1]				
		2015	2016	2017	Janv. 2016	Janv. 2017
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	**Pays**					
	Australie	1.56	1.60	1.60	1.58	1.60
	Autriche	0.85	0.85	0.85	0.85	0.85
	Canada	1.34	1.36	1.36	1.35	1.36
	Chili	445.77	455.09	455.09	450.43	455.09
	République tchèque	14.25	14.28	14.28	14.26	14.28
	Danemark	8.33	8.42	8.42	8.38	8.42
	Estonie	0.61	0.61	0.61	0.61	0.61
	Finlande	0.98	0.97	0.97	0.98	0.97
	France[2]	0.88	0.87	0.87	0.87	0.87
	Allemagne	0.84	0.83	0.83	0.83	0.83
	Grèce	0.69	0.68	0.68	0.68	0.68
	Hongrie	148.55	149.39	149.39	148.97	149.39
	Islande	155.60	161.50	161.50	158.55	161.50
	Irlande	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Israël	4.48	4.42	4.42	4.45	4.42
	Italie	0.83	0.81	0.81	0.82	0.81
	Japon	109.24	107.15	107.15	108.19	107.15
	Corée	999.59	1 003.75	1 003.75	1 001.67	1 003.75
	Lettonie	0.57	0.57	0.57	0.57	0.57
	Luxembourg	1.01	1.01	1.01	1.01	1.01
	Mexique	9.84	10.11	10.11	9.98	10.11
	Pays-Bas	0.89	0.89	0.89	0.89	0.89
	Nouvelle-Zélande	1.63	1.64	1.64	1.64	1.64
	Norvège	10.20	10.50	10.50	10.35	10.50
	Pologne	1.89	1.88	1.88	1.88	1.88
	Portugal	0.68	0.68	0.68	0.68	0.68
	République slovaque	0.55	0.55	0.55	0.55	0.55
	Slovénie	0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
	Espagne	0.74	0.74	0.74	0.74	0.74
	Suède	9.43	9.58	9.58	9.51	9.58
	Suisse	1.42	1.41	1.41	1.42	1.41
	Turquie	1.49	1.60	1.60	1.55	1.60
	États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Économies					
	Comm. flamande (Belgique)[3]	0.87	0.88	0.88	0.87	0.88
	Comm. française (Belgique)[3]	0.87	0.88	0.88	0.87	0.88
	Angleterre (RU)[4]	0.81	0.80	0.80	0.80	0.80
	Écosse (RU)[4]	0.81	0.80	0.80	0.80	0.80
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m
	Brésil	2.04	2.19	2.19	1.88	2.19
	Chine	m	m	m	m	m
	Colombie	1 291.74	1 371.54	1 371.54	1 331.64	1 371.54
	Costa Rica	377.96	373.24	373.24	375.60	373.24
	Inde	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m
	Lituanie	0.50	0.51	0.51	0.50	0.51
	Fédération de Russie	23.86	24.88	24.88	24.37	24.88
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles 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. Période de référence des données sur les PPA : janvier 2015, et non janvier 2016.
3. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à la Belgique dans son ensemble.
4. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806237

Tableau X2.4f. [2/2] Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2017)

		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
		Janv. 2000	Janv. 2005	Janv. 2006	Janv. 2007	Janv. 2008	Janv. 2009	Janv. 2010	Janv. 2011	Janv. 2012	Janv. 2013	Janv. 2014	Janv. 2015	Janv. 2016	Janv. 2017		
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	**Pays**																
	Australie	88	100	103	106	110	113	116	118	121	124	127	130	131	132	2017	2016
	Autriche	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	121	123	124	125	2016/17	2015/16
	Canada	91	100	101	103	105	105	106	108	110	111	113	115	116	117	2016/17	m
	Chili	86	100	104	107	113	118	121	125	129	133	138	146	153	157	2017	2016
	République tchèque	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	117	118	118	118	2016/17	2015/16
	Danemark	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	120	120	120	2016/17	2015/16
	Estonie	82	100	105	112	121	126	128	134	141	145	148	148	149	149	2016/17	2015/16
	Finlande	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	122	123	123	2017	2015/16
	France[2]	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	112	112	112	2016/17	2015
	Allemagne	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	112	113	114	114	2016/17	2015/16
	Grèce	87	100	103	107	111	114	116	120	121	121	118	115	114	114	2016/17	2015/16
	Hongrie	73	100	103	108	115	121	125	130	136	142	144	144	144	144	2016/17	2016
	Islande	82	100	104	110	121	139	150	154	161	169	174	177	179	180	2016/17	2016
	Irlande	83	100	102	105	107	105	100	100	101	102	104	105	106	107	2016/17	2015/16
	Israël	93	100	102	104	107	111	114	118	121	123	124	124	123	123	2016/17	2015/16
	Italie	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	118	118	118	2016/17	2015/16
	Japon	105	100	100	99	99	98	96	94	94	93	94	95	95	94	2016/17	2015
	Corée	84	100	102	104	107	111	114	117	121	123	124	125	126	127	2017	2017
	Lettonie	77	100	110	122	137	143	139	141	148	150	152	153	152	153	2016/17	2015/16
	Luxembourg	90	100	103	105	108	109	110	112	115	117	118	118	118	118	2016/17	2015/16
	Mexique	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	147	153	159	161	2016/17	2016/17
	Pays-Bas	88	100	102	105	107	107	107	109	111	113	115	115	116	116	2016/17	2015/16
	Nouvelle-Zélande	92	100	102	105	108	111	113	116	118	119	119	120	121	121	2017	2016
	Norvège	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	118	121	125	127	2016/17	2015/16
	Pologne	84	100	102	104	107	111	113	118	122	125	125	124	123	123	2016/17	2015/16
	Portugal	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	118	119	119	2016/17	2015/16
	République slovaque	76	100	104	108	111	114	115	117	122	125	125	125	125	125	2016/17	2015/16
	Slovénie	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	121	120	120	2016/17	2015/16
	Espagne	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	121	121	120	2016/17	2016/17
	Suède	93	100	101	102	105	108	110	111	113	113	114	115	117	117	2016	2016
	Suisse	97	100	101	102	104	105	105	105	105	104	103	103	102	102	2017	2017
	Turquie	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	212	227	235	2016/17	2015/16
	États-Unis	90	100	103	105	108	110	111	113	116	117	119	120	121	122	2016/17	2015/16
	Économies																
	Comm. flamande (Belgique)[3]	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	121	122	2016/17	2015/16
	Comm. française (Belgique)[3]	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	121	122	2016/17	2017
	Angleterre (RU)[4]	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	126	126	2016/17	2015/16
	Écosse (RU)[4]	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	126	126	2016/17	2015/16
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	65	100	106	112	118	126	135	144	156	168	179	194	213	223	2017	2014
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	147	156	162	m	m
	Costa Rica	56	100	115	129	144	154	159	167	173	178	185	189	188	188	2017	2016
	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
	Lituanie	99	100	104	109	118	127	131	134	139	142	142	142	142	143	2016/17	2016/17
	Fédération de Russie	48	100	110	120	132	148	160	172	185	196	210	235	264	276	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

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Données disponibles 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. Période de référence des données sur les PPA : janvier 2015, et non janvier 2016.
3. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à la Belgique dans son ensemble.
4. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806237

Tableau X2.4g. [1/2] Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2016)

Salaire annuel effectif moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Préprimaire				Primaire			
		2000	2005	2010	2016	2000	2005	2010	2016
		(1)	(2)	(3)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)
OCDE	**Pays**								
	Australie	m	m	77 641	86 445	m	m	78 352	86 856
	Autriche[1]	m	m	m	m	m	m	m	48 335
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	13 359 310	m	m	m	12 792 300
	République tchèque	m	m	228 603	288 610	m	m	290 682	343 200
	Danemark[2]	m	m	372 336	372 319[b]	m	m	452 337	445 044[b]
	Estonie	m	m	m	9 606	m	m	m	14 283
	Finlande[3]	m	m	29 759	32 736	28 723	35 654	40 458	44 278
	France	m	m	31 448	33 775	m	m	30 876	32 931
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	54 747
	Grèce	m	m	m	16 897	m	m	m	16 897
	Hongrie	m	m	2 217 300	3 400 080	m	m	2 473 800	3 593 496
	Islande	m	m	m	5 730 000	m	m	m	6 274 000
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	110 959	156 585	m	m	123 151	164 323
	Italie	m	m	25 774	28 041	m	m	25 774	28 041
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	7 026	m	m	m	7 139
	Luxembourg	m	m	88 315	97 456	m	m	88 315	97 456
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	43 374	47 427	m	m	43 374	47 427
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	69 588
	Norvège	m	289 548	368 580	456 640	m	348 877	422 930	514 941
	Pologne	m	m	40 626	49 555	m	m	46 862	57 477
	Portugal	m	m	m	31 995	m	m	m	29 401
	République slovaque	m	m	m	9 589	m	m	m	12 813
	Slovénie[4]	m	m	m	19 267[b]	m	m	m	24 315[b]
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[5]	204 516	252 268	296 997	358 334	239 887	288 154	323 621	405 490
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	34 242	m	m	m	34 242
	États-Unis	38 028	40 268	48 103	51 295	38 746	41 059	49 133	52 197
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	44 833	m	m	41 543	45 192
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	43 622	m	m	m	42 865
	Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	32 635	22 968	29 418	33 680	32 635
	Écosse (RU)[6]	m	m	31 884	33 534	m	m	31 884	33 534
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	41 278	m	m	m	42 661
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	Lituanie	m	m	m	10 617	m	m	m	10 617
	Fédération de Russie[7]	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 : Les données de 2011 à 2014 (soit les colonnes 4 à 8, 13 à 17, 22 à 26 et 31 à 35) peuvent être consultées en ligne. Données disponibles 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. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire pour la période 2011-15.
5. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806256

Tableau X2.4g. [2/2] Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2016)

Salaire annuel effectif moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
		2000	2005	2010	2016	2000	2005	2010	2016
		(19)	(20)	(21)	(27)	(28)	(29)	(30)	(36)
OCDE	**Pays**								
	Australie	m	m	78 221	87 487	m	m	78 225	87 487
	Autriche[1]	m	m	m	56 559	m	m	m	61 326
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	13 017 993	m	m	m	14 093 804
	République tchèque	m	m	289 771	341 870	m	m	313 534	355 020
	Danemark[2]	m	m	457 728	449 917[b]	m	m	m	514 715[b]
	Estonie	m	m	m	14 283	m	m	m	14 283
	Finlande[3]	32 919	39 519	44 421	48 796	37 728	44 051	49 808	55 020
	France	m	m	37 198	38 418	m	m	41 789	43 265
	Allemagne	m	m	m	60 476	m	m	m	64 000
	Grèce	m	m	m	18 212	m	m	m	18 212
	Hongrie	m	m	2 473 800	3 593 496	m	m	2 814 100	3 859 716
	Islande	m	m	m	6 274 000	m	m	5 172 300	8 565 000
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	126 309	177 428	m	m	133 790	166 928
	Italie	m	m	27 170	28 370	m	m	28 986	29 860
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	8 647	m	m	m	10 075
	Luxembourg	m	m	101 471	109 315	m	m	101 471	109 315
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	52 831	59 445	m	m	52 831	59 445
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	70 997	m	m	m	76 423
	Norvège	m	348 877	422 930	514 941	m	372 694	449 704	560 205
	Pologne	m	m	47 410	59 473	m	m	46 147	57 988
	Portugal	m	m	m	28 909	m	m	m	31 489
	République slovaque	m	m	m	12 813	m	m	m	12 841
	Slovénie[4]	m	m	m	24 816[b]	m	m	m	26 220[b]
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[5]	247 793	290 058	324 639	418 415	265 488	315 592	347 967	431 081
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	34 242	m	m	m	34 242
	États-Unis	39 500	41 873	50 158	54 000	41 124	43 588	52 188	55 992
	Économies								
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	43 754	m	m	54 381	56 758
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	41 820	m	m	m	53 183
	Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	36 490	25 347	32 355	36 173	36 490
	Écosse (RU)[6]	m	m	31 884	33 534	m	m	31 884	33 534
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	43 621	m	m	m	45 242
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	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
	Lituanie	m	m	m	10 617	m	m	m	10 617
	Fédération de Russie[7]	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 : Les données de 2011 à 2014 (soit les colonnes 4 à 8, 13 à 17, 22 à 26 et 31 à 35) peuvent être consultées en ligne. Données disponibles 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. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire pour la période 2011-15.
5. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806256

Tableau X2.5. Proportion d'enseignants, selon leur niveau de qualification (2017)

Enseignants ayant les qualifications minimales ou des qualifications supérieures (et les plus courantes)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications minimales pour accéder à la profession enseignante en 2017	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications supérieures aux qualifications minimales (et les plus courantes) pour accéder à la profession enseignante en 2017	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications minimales pour accéder à la profession enseignante en 2017	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications supérieures aux qualifications minimales (et les plus courantes) pour accéder à la profession enseignante en 2017	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications minimales pour accéder à la profession enseignante en 2017	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications supérieures aux qualifications minimales (et les plus courantes) pour accéder à la profession enseignante en 2017	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications minimales pour accéder à la profession enseignante en 2017	Pourcentage d'enseignants situés dans une fourchette de salaire fondée sur des qualifications supérieures aux qualifications minimales (et les plus courantes) pour accéder à la profession enseignante en 2017
		(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	m	m	m	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Canada	a	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	Chili	Non	m	a	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	République tchèque	Non	92	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	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	Non	90	a	Non	99	a	Non	96	a	Non	91	a
	France	Non	98	a	Non	98	a	Non	87	a	Non	67	a
	Allemagne	Non	m	m	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	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Islande	Non	46	a	Non	96	a	Non	96	a	Non	86	a
	Irlande	Non	m	m	Non	16	a	Non	17	a	Non	17	a
	Israël	Non	72	a	Non	63	a	Non	50	a	Non	49	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	2	33	Non	55	a	Oui	11	37	Oui	9	33
	Lettonie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Luxembourg	Non	76	a	Non	83	a	Non	69	a	Non	84	a
	Mexique	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Pays-Bas	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Nouvelle-Zélande	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	a	m	Oui	m	0
	Norvège	Non	m	m	Oui	39	37	Oui	39	37	Oui	9	53
	Pologne	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	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	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Suisse	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Turquie	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	États-Unis	Non	49	a	Oui	44	46	Oui	40	48	Oui	35	50
	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	88	a	Oui	9	82
	Angleterre (RU)	Oui	0	99	Oui	0	99	Oui	0	100	Oui	0	100
	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
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	Oui	0	93	Oui	0	77	Oui	0	43	Oui	0	43
	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
	Lituanie	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	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. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806275

Tableau X2.6. Pourcentage d'enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, selon leur niveau de formation (2017)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8
		(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	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	99[d]	x(2)	1	99[d]	x(5)	1	99[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
	République tchèque	77	15	8	7	4	89	6	5	89	3	3	94
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
	Estonie	33	43	24	9	20	71	5	16	79	3	13	84
	Finlande	27	67	6	3	7	90	3	5	92	0	1	99
	France[1]	19	67	14	19	67	14	7	67	26	7	67	26
	Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Grèce	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
	Hongrie	6	93	1	1	84	16	1	84	16	1	24	75
	Islande	6	92	2	2	87	11	2	87	11	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	8	73	19	5	64	31	3	51	46	9	48	43
	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	19	81[d]	x(2)	14	86[d]	x(5)	6	94[d]	x(8)	2	98[d]	x(11)
	Luxembourg	a	m	m	a	m	m	a	a	m	a	a	m
	Mexique	13	79	8	3	88	9	7	80	13	m	m	m
	Pays-Bas	a	83	17	a	83	17	a	62	38	a	62	38
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	11	86	3	11	86	3	3	87	10
	Norvège	4	95	1	3	91	6	3	91	6	1	47	52
	Pologne	3	8	88	1	3	96	0	2	98	0	1	99
	Portugal	a	13	88	a	9	91	a	4	96	a	3	97
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	26	58	16	24	3	73	28	2	70	2	1	97
	Espagne	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100
	Suède	45	52	3	5	71	24	4	24	71	3	14	83
	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	47	51	2	42	56	2	39	59	4	34	62
	Économies												
	Comm. flamande (Belgique)	1	99	0	1	98	1	0	100	0	0	0	100
	Comm. française (Belgique)	0	99	1	1	95	3	1	84	15	1	10	89
	Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Écosse (RU)	m	100[d]	x(2)	a	100[d]	x(5)	a	100[d]	x(8)	a	100[d]	x(11)
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	28	72	0	23	77	1	11	87	2	5	92	2
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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
	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
	Lituanie	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. Données disponibles sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. Les données sur le préprimaire se rapportent aux enseignants du préprimaire et du primaire confondus. Les données sur le premier cycle du secondaire se rapportent aux enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire confondus.

Source : OCDE (2018). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

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

StatLink https://doi.org/10.1787/888933806370

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 :
http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en

Liste des partcipants 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 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

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)
Mme Pia BRUGGER (Allemagne)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
M. Michael LENZEN (Allemagne)
M. Benny SCHNEIDER (Allemagne)
M. Martin SCHULZE (Allemagne)
M. Andreas SCHULZ (Allemagne)
Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)
M. Saad ALBAIZ (Arabie saoudite)
M. Abdulrahman S. AL-ANGARI (Arabie saoudite)
Mme Ana COPES (Argentine)
M. Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentine)
Mme Inés CRUZALEGUI (Argentine)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Paul CMIEL (Australie)
M. Patrick DONALDSON (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Kee HIAUJOO (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Andreas GRIMM (Autriche)
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)
M. Patric BLOUIN (Canada)
M. Richard FRANZ (Canada)
Mme Simone GREENBERG (Canada)
Mme Amanda HODGKINSON (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
M. David McBRIDE (Canada)
M. Michael MARTIN (Canada)
Mme Klarka ZEMAN (Canada)
M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)
M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Juan SALAMANCA (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme Constanza VIELMA (Chili)
Mme Claudia DÍAZ (Colombie)
Mme Helga Milena HERNÁNDEZ (Colombie)
M. Javier Andrés RUBIO (Colombie)
M. Wilfer VALERO (Colombie)
Mme Azucena Paola VALLEJO (Colombie)
Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)
Mme Erika VILLAMIL (Colombie)
M. Jan PAKULSKI (Commission européenne)
Mme Yoon Hee IM (Corée)
M. Hyo Jung JU (Corée)
M. Yeon Cheon KIM (Corée)
Mme Han Nah KIM (Corée)
Mme Sol Hwi KIM (Corée)
Mme Gui Ah KIM (Corée)
Mme Hee Kyung KWON (Corée)
Mme Eun Ji LEE (Corée)
M. Ho Hyeong LEE (Corée)
Mme Won Hee NA(Corée)
Mme Yeong OK KIM (Corée)
M. Chang Woan YANG (Corée)
Mme Sun Ae YUN (Corée)
M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
M. Miguel GUTIÉRREZ (Costa Rica)
Mme Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
M. Jens BJERRE (Danemark)
Mme Susanne Irvang NIELSEN (Danemark)
Mme Signe Tychsen PHILIP (Danemark)
Mme Cristina ABARCA DEL VILLAR (Espagne)
M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)

Mme Elena BANDA LÓPEZ (Espagne)
M. Leonardo CARUANA DE LAS CAGIGAS (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Espagne)
Mme Ana REVILLA TRUJILLO (Espagne)
Mme Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
Mme Isabel YUN MORENO (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Katrin REIN (Estonie)
Mme Kadi SERBAK (Estonie)
Mme Melissa DILIBERTI (États-Unis)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Lauren MUSU-GILLETTE (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (Président du Groupe de travail INES, États-Unis)
Mme Christine COIN (Eurostat, Commission européenne)
M. Arnaud DESURMONT (Eurostat, Commission européenne)
M. Jacques LANNELUC (Eurostat, Commission européenne)
Mme Malgorzata STADNIK (Eurostat, Commission européenne)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
M. Mika TUONONEN (Finlande)
Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)
M. Cedric AFSA (France)
Mme Nathalie CARON (France)
Mme Marion DEFRESNE (France)
Mme Nadine ESQUIEU (France)
Mme Roselyne KERJOSSE (France)
Mme Florence LEFRESNE (France)
Mme Stéphanie LEMERLE (France)
Mme Valérie LIOGIER (France)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Marguerite RUDOLF (France)
Mme Julie SOLARD (France)
M. Boubou TRAORE (France)
Mme Dimitra FARMAKIOTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Antonios KRITIKOS (Grèce)
Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)
Mme Evdokia OIKONOMOU (Grèce)
M. Athanasios STAVROPOULOS (Grèce)
Mme Madga TRANTALLIDI (Grèce)
M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
Mme Dóra GÉCZI (Hongrie)
Mme Tünde HAGYMÁSY (Hongrie)
Mme Sára HATONY (Hongrie)
M. Tamás HAVADY (Hongrie)
M. Tibor KÖNYVESI (Hongrie)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Krisztián SZÉLL (Hongrie)
Mme Swapna BHATTACHARYA (Inde)
M. Tayyab MOHAMMAD (Inde)
Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Orit BARANY (Israël)
M. Matan CHOCRON (Israël)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)
Mme Osnat LANDAU (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
Mme Silvia LIPLEWSKI (Israël)
Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
Mme Michal SALANSKI (Israël)
Mme Naama STEINBERG (Israël)
Mme Einat WEISS (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 SESTITO (Italie)
M. Paolo TURCHETTI (Italie)
M. Takashi FURUDATE (Japon)
Mme Satoko IMAMURA (Japon)
M. Yu KAMEOKA (Japon)
M. Takashi KIRYU (Japon)
Mme Saki KISHIDA (Japon)
M. Koji MAKINO (Japon)
M. Shingo NAGAMI (Japon)
M. Hiromi SASAI (Japon)
M. Kenichiro TAKAHASHI (Japon)
Mme Hiromi TANAKA (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
M. Aleksandrs ALEKSANDROVS (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
M. Rolands ŅIKITINS (Lettonie)
Mme Anita ŠVARCKOPFA (Lettonie)
M. Pēteris VEĢIS (Lettonie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Gailė DAPŠIENĖ (Lituanie)
Mme Rita DUKYNAITĖ (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
Mme Teresa BRACHO GONZÁLEZ (Mexique)

M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexique)
M. René GÓMORA CASTILLO (Mexique)
M. Rolando Erick MAGAÑA RODRIGUEZ (Mexique)
M. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexique)
Mme María del Carmen REYES GUERRERO (Mexique)
M. Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexique)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
M. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexique)
Mme Inga BILSTAD BRØYN (Norvège)
M. Sadiq Kwesi BOATENG (Norvège)
M. Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norvège)
M. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
M. Sverre RUSTAD (Norvège)
Mme Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
Mme Alette SCHREINER (Norvège)
Mme Suzanne SKJØRBERG (Norvège)
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 Danielle ANDARABI (Pays-Bas)
M. Maarten BALVERS (Pays-Bas)
M. Joost SCHAACKE (Pays-Bas)
Mme Priscilla TEDJAWIRJA (Pays-Bas)
Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
Mme Floor VAN OORT (Pays-Bas)
Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
M. Andrzej KURKIEWICZ (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Małgorzata ŻYRA (Pologne)
Mme Mónica LUENGO (Portugal)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Marco PIMENTA (Portugal)
Mme Dora PEREIRA (Portugal)
M. Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
M. José RAFAEL (Portugal)
M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Amaro Vieira (Portugal)
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)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
Mme Emily KNOWLES (Royaume-Uni)
Mme Aliki PAREAS (Royaume-Uni)
M. Dejan ARANĐELOVIĆ (Slovénie)
Mme Nina ČEŠEK VOZEL (Slovénie)
Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)
Mme Tatjana ŠKRBEC (Slovénie)
Mme Jadranka TUŠ (Slovénie)
Mme Darja VIDMAR (Slovénie)
Mme Anna ERIKSSON (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 Nuriye KABASAKAL (Turquie)
M. Adolfo Gustavo IMHOF (UNESCO)
Mme Anuja SINGH (UNESCO)
M. Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
Mme Sylvia SCHILL (Allemagne)
Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Paul CMIEL (Australie)
M. Patrick DONALDSON (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 Camila NEVES SOUTO (Brésil)
Mme Margarete da SILVA SOUZA (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
Mme Dallas MORROW (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. Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Commission européenne)
M. Mantas SEKMOKAS (Commission européenne)
Mme Sook Weon IN (Corée)
Mme Hee Kyung KWON (Corée)
M. Ho Hyeong LEE (Corée)
Mme Yeong OK KIM (Corée)
M. Chang Woan YANG (Corée)
Mme Hea Jun YOON (Corée)
Mme Sun Ae YUN (Corée)
Mme Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)
Mme Dianny HERNÁNDEZ RUÍZ (Costa Rica)
Mme María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
M. Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Raúl SAN SEGUNDO (Espagne)
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)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (États-Unis)
Mme Elodie CAYOTTE (Eurostat, Commission européenne)
Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Elena SABELNIKOVA (Fédération de Russie)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)
M. Mika WITTING (Finlande)
Mme Nathalie CARON (France)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Vasileios KARAVITIS (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
Mme Magda TRANTALLIDI (Grèce)
M. Georgios VAFIAS (Grèce)
M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
Mme Helen MAXWELL (Irlande)
Mme Helen MCGRATH (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
Mme Tracey SHANKS (Irlande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Yonatan HAYUN (Israël)
Mme Rebecca KRIEGER (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)
M. Gaetano PROTO (Italie)
Mme Liana VERZICCO (Italie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Zane PALLO-MANGALE (Lettonie)
M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
Mme Jolita GALECKIENĖ (Lituanie)
M. Gintautas JAKŠTAS (Lituanie)
Mme Julija UMBRASAITĖ (Lituanie)
Mme Karin MEYER (Luxembourg)
M. Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (Mexique)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)
M. Sadiq-Kwesi BOATENG (Norvège)
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)
M. Ted REININGA (Pays-Bas)
M. Francis VAN DER MOOREN (Pays-Bas)
Mme Antoinette VAN WANROIJ (Pays-Bas)
M. Piotr JAWORSKI (Pologne)
M. Jacek MAŚLANKOWSKI (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Hanna ZIELIŃSKA (Pologne)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Frantisek BLANAR (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
Mme Alicia HEPTINSTALL (Royaume-Uni)
Mme Nina ČEŠEK VOZEL (Slovénie)
M. Matej DIVJAK (Slovénie)
Mme Melita SELJAK (Slovénie)
Mme Anna BENGTSSON (Suède)
M. Mattias FRITZ (Suède)
Mme Ann-Charlott LARSSON (Suède)
Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Président du réseau LSO, Suisse)
M. Davut OLGUN (Turquie)
M. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquie)

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. Thomas ECKHARDT (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Benny SCHNEIDER (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Kee HIAUJOO (Australie)
Mme Antonella SALPIETRO (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Andreas GRIMM (Autriche)
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)
M. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
M. Richard FRANZ (Canada)
Mme Simone GREENBERG (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
M. Michael MARTIN (Canada)
M. Brett WILMER (Canada)
Mme Klarka ZEMAN (Canada)
M. Ignacio LARRAGUIBEL (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme Constanza VIELMA (Chili)
Mme Lene MEJER (Commission européenne)
Mme Han Nah KIM (Corée)
Mme Hee Kyung KWON (Corée)
M. Ho Hyeong LEE (Corée)
Mme Yeong OK KIM (Corée)
M. Chang Woan YANG (Corée)
M. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
M. Antonio ALAMILLO SÁNCHEZ (Espagne)
Mme Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Espagne)
M. Joaquin MARTIN MUÑOZ (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
M. Joaquín VERA MOROS (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Hanna KANEP (Estonie)
Mme Kristel VAHER (Estonie)
Mme Hille Vares (Estonie)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Lauren MUSU-GILLETTE (États-Unis)
Mme Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Mme Arlette DELHAXHE (Eurydice)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Petra PACKALEN (Finlande)
Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)
Mme Florence LEFRESNE (France)
Mme Valérie LIOGIER (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Dimitra FARMAKIOTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Eudokia KARDAMITSI (Grèce)
M. Georgios MALLIOS (Grèce)
M. Stylianos MERKOURIS (Grèce)
M. Konstantinos PAPACHRISTOS (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
Mme Magda TRANTALLIDI (Grèce)
M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)
Mme Sára HATONY (Hongrie)
Mme Deirdre CULLEN (Irlande)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
Mme Violeta MOLONEY (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
M. Yoav AZULAY (Israël)
M. Pinhas KLEIN (Israël)
M. Aviel KRENTZLER (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
M. David MAAGAN (Israël)
M. Rakan MORAD SHANNAN (Israël)
Mme Gianna BARBIERI (Italie)
Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)
Mme Annarita Lina MARZULLO (Italie)
M. Kota OSHIO (Japon)
M. Takayuki SUGIMOTO (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
Mme Modra JANSONE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
M. Evaldas BAKONIS (Lituanie)
M. Ovidijus DAMSKIS (Lituanie)
M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
Mme Rima ZABLACKĖ (Lituanie)
M. Gilles HIRT (Luxembourg)
Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexique)
M. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norvège)
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)
M. Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
M. Hans RUESINK (Président du réseau NESLI, Pays-Bas)
M. Jerry STRATEN (Pays-Bas)
M. Dick VAN VLIET (Pays-Bas)
Mme Renata KARNAS (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
M. Matthew BRIDGE (Royaume-Uni)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
M. Adrian HIGGINBOTHAM (Royaume-Uni)
M. Yousaf KANAN (Royaume-Uni)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Slovénie)
M. Tomas GUSTAVSSON) (Suède)
M. Christian LOVERING (Suède)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
M. Davut OLGUN (Turquie)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Turquie)

Autres participants à cette publication

BRANTRA SPRL (traduction française)
M. Jit CHEUNG (consultant LSO)
Mme Susan COPELAND (édition)
M. Patrice DE BROUCKER (consultant LSO)
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

« 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

« *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

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, 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. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(96 2018 02 2P) ISBN 978-92-64-30408-6 – 2018

Regards sur l'éducation 2018

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Publication de référence sur l'état de l'éducation dans le monde, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* fournit des données clés sur la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des 35 pays de l'OCDE, ainsi que d'un certain nombre de pays partenaires.

Avec plus de 100 tableaux et graphiques, et un corpus encore plus riche de données consultables sur notre base de données consacrée à l'éducation, *Regards sur l'éducation 2018* présente des données clés sur : les résultats des établissements d'enseignement ; l'impact de l'apprentissage dans les différents pays ; l'accès, la participation et la progression au sein des systèmes d'éducation ; les ressources financières investies dans l'éducation ; et les enseignants, l'environnement d'apprentissage et l'organisation scolaire.

Cette édition 2018 inclut un certain nombre de nouveautés, dont :

- un éclairage spécifique sur l'équité, qui analyse dans quelle mesure la progression dans le système d'éducation, les résultats de l'apprentissage qui en découlent ainsi que les débouchés sur le marché du travail subissent l'influence de facteurs tels que le genre, le niveau de formation des parents, le statut au regard de l'immigration ou l'implantation régionale
- un chapitre entièrement consacré à la cible 4.5 du quatrième Objectif de développement durable relatif à l'équité dans l'éducation, qui fait le point sur les efforts des pays membres et partenaires de l'OCDE en vue d'assurer l'égalité d'accès à une éducation de qualité à tous les niveaux
- un nouvel indicateur sur l'équité des taux d'accès et d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire
- un nouvel indicateur sur les différents niveaux de pouvoir responsables de la prise de décision au sein des systèmes d'éducation
- des données sur les salaires effectifs et statutaires des chefs d'établissements
- des données sur les élèves ayant redoublé une classe en filière générale du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire
- des données tendancielles sur les dépenses au titre de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance, ainsi que des données sur les taux d'inscription des enfants dans toutes les structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance officiellement reconnues.

Les fichiers Excel™ qui ont servi à l'élaboration des tableaux et graphiques de *Regards sur l'éducation* sont disponibles via les liens *StatLinks* fournis tout au long de la publication. Les tableaux et graphiques ainsi que la base de données complète de l'OCDE sur l'éducation sont disponibles sur le site de l'OCDE dédié à l'éducation (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm). Les données actualisées peuvent être consultées en ligne à l'adresse http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-fr.

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : ***http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-fr***

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-30408-6
96 2018 02 2P

9 789264 304086