Regards sur l'éducation 2015

LES INDICATEURS DE L'OCDE



2015

OCDE

Regards sur l'éducation 2015

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.178/eag-2015-fr

ISBN 978-92-64-24490-0 (imprimé)
ISBN 978-92-64-24873-1 (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.

Version révisée, décembre 2015
Les détails des révisions sont disponibles à l'adresse :
http://www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/Corrigendum-EAG2015-FR.pdf

Crédits photo :
Stocklib Image Bank © Cathy Yeulet
Fotolia.com © Feng Yu
Getty Images © blue jean images

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

© OCDE 2015

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 portant sur les possibilités d'apprentissage et les résultats de l'éducation : elles leur permettent d'élaborer des politiques d'éducation efficaces qui contribuent à la fois à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante. La Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE redouble ses efforts pour élaborer et analyser des indicateurs quantitatifs, comparables à l'échelle internationale et publiés chaque année dans *Regards sur l'éducation*. Associés aux examens des politiques de l'éducation que l'OCDE publie pour chaque pays, ces indicateurs fournissent des pistes aux pouvoirs publics et les aident à mettre en œuvre des systèmes d'éducation plus efficaces et plus équitables.

Regards sur l'éducation répond aux besoins d'information 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 édition s'intéresse à la qualité des résultats de l'éducation, aux leviers politiques et aux circonstances qui conditionnent ces résultats, ainsi qu'aux diverses formes de rendement privé et social générées par les investissements dans l'éducation.

Regards sur l'éducation est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et institutions qui participent au programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES), et le Secrétariat de l'OCDE. La Division Innovation et mesure du progrès de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE s'est chargée de la rédaction de la présente publication, sous la responsabilité de Dirk Van Damme et de Corinne Heckmann, et en collaboration avec Étienne Albiser, Diogo Amaro de Paula, Esther Carvalhaes, Rodrigo Castañeda Valle, Éric Charbonnier, Karinne Logez, Ignacio Marín, Soumaya Maghnouj, Camila de Moraes, Simon Normandeau, David Potrel, Joris Ranchin, Cuauhtémoc Rebolledo Gómez, Gara Rojas González, Wida Rogh, Markus Schwabe, David Valenciano et Jean Yip. Laetitia Dehelle s'est chargée des tâches administratives, et un soutien éditorial et analytique a été apporté par Francesco Avvisati, João Collet, Youna Lanos, William Herrera Penagos, Giannina Rech, Aurélie Rigaud et Antje Thiemann. Marilyn Achiron, Louise Binns, Marika Boiron, Célia Braga-Schich, Jennifer Cannon, Cassandra Davis, Lynda Hawe, Sophie Limoges, Camilla Lorentzen et Eric Magnusson ont apporté une précieuse contribution au processus éditorial et à la production de cet ouvrage. La préparation de cet ouvrage 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 d'information et les données disponibles les plus comparables possible à l'échelle internationale. La poursuite de ces travaux 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, les indicateurs doivent se prêter autant que possible aux comparaisons internationales, tout en laissant 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 concise, 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 de relever ces défis avec détermination, non seulement en créant des indicateurs dans des domaines où la collecte de données est réalisable et prometteuse, mais également en étendant les recherches à des domaines qui requièrent encore des travaux conceptuels importants. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE et son prolongement par le biais de l'Évaluation des compétences des adultes, issue du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), ainsi que l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, sont autant d'initiatives majeures sur la voie de l'accomplissement de cet objectif.

Table des matières

Nom des indicateurs de l'édition 2014

Éditorial **15**

Introduction **17**

Guide du lecteur **21**

À propos de la nouvelle classification CITE 2011 ..... **25**

Résumé **31**

CHAPITRE A RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET IMPACT DE L'APPRENTISSAGE **33**

Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ? ..... **34** — A1

Tableau A1.1a Niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans (2014) 44

Tableau A1.2a Pourcentage d'adultes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2014) 45

Tableau A1.3a Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme et le groupe d'âge (2014) 46

Tableau A1.4a Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014) 47

Tableau A1.5a Pourcentage d'adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), selon l'orientation du programme et le sexe (2014) 50

Tableau A1.6a Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le niveau de formation (2012) 51

Indicateur A2 Combien d'élèves termineront le deuxieme cycle de l'enseignement secondaire ? ..... **54** — A2

Tableau A2.1 Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2013) 62

Tableau A2.2 Profil des diplômés de la filière générale ou professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2013) 63

Tableau A2.3 Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2013) 64

Tableau A2.4 Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005 et 2013) 65

Indicateur A3 Combien de jeunes termineront leurs études tertiaires et quel est leur profil ? ..... **66** — A3

Tableau A3.1 Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire 79

Tableau A3.2 Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2013) 80

Tableau A3.3 Répartition de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2013) 81

Tableau A3.4 Pourcentage de diplômés de sexe féminin et de diplômés en mobilité internationale (premiers diplômes), selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013) 82

Tableau A3.5 Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire 83

		Nom des indicateurs de l'édition 2014
Indicateur A4	**Dans quelle mesure le niveau de formation des parents influe-t-il sur celui de leurs enfants ?** **84**	**A4**
Tableau A4.1a	Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le groupe d'âge (2012) 93	
Tableau A4.2d	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non, selon la situation au regard de l'emploi, le sexe et le groupe d'âge (2012) 94	
Tableau A4.2e	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon la durée du travail (temps plein/temps partiel), le sexe et le groupe d'âge (2012) 95	
Tableau A4.3a	Probabilité pour les individus de compter parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012) 96	
Indicateur A5	**Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il la participation au marché du travail ?** **100**	**A5**
Tableau A5.1a	Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2014) 114	
Tableau A5.2a	Taux de chômage, selon le niveau de formation (2014) 115	
Tableau A5.3a	Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014) 116	
Tableau A5.4a	Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014) 119	
Tableau A5.5a	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'orientation du programme (2014) 122	
Tableau A5.6a	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon les compétences en TIC requises dans le cadre professionnel (2012) 123	
Indicateur A6	**Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?** **126**	**A6**
Tableau A6.1a	Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013) 136	
Tableau A6.2a	Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2013) 137	
Tableau A6.3	Pourcentage d'actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail, d'actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail et d'individus ne percevant aucun revenu du travail, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013) 138	
Tableau A6.5a	Revenus relatifs des élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans percevant des revenus du travail, selon le niveau de formation et le sexe (2013) 141	
Tableau A6.5b	Pourcentage d'individus âgés de 15 à 29 ans percevant des revenus du travail parmi l'ensemble des individus âgés de 15 à 29 ans, selon le groupe d'âge, le sexe et le statut au regard de la scolarisation (2013) 142	
Indicateur A7	**Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?** **144**	**A7**
Tableau A7.1a	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011) 155	
Tableau A7.1b	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011) 156	

			Nom des indicateurs de l'édition 2014
Tableau A7.2a	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)	157	
Tableau A7.2b	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)	158	
Tableau A7.3a	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)	159	
Tableau A7.3b	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)	160	
Tableau A7.4a	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)	161	
Tableau A7.4b	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)	162	
Indicateur A8	**En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?**	**164**	**A8**
Tableau A8.1	Probabilité de se déclarer en bonne santé, selon le niveau de formation (2012)	174	
Tableau A8.2	Probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de formation (2012)	175	
Tableau A8.3a	Probabilité de déclarer faire confiance à autrui, selon le niveau de formation (2012)	176	
Tableau A8.4	Probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation (2012)	177	
Indicateur A9	**Quel impact les compétences ont-elles sur l'emploi et la rémunération ?**	**178**	
Tableau A9.1 (L)	Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)	189	
Tableau A9.1 (N)	Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)	191	
Tableau A9.1 (P)	Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)	193	
Tableau A9.2 (L)	Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)	195	
Tableau A9.2 (N)	Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)	197	
Tableau A9.2 (P)	Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)	199	
Indicateur A10	**Quelles différences entre les sexes en matière d'éducation et d'emploi ?**	**202**	
Tableau A10.1	Répartition (en pourcentage) des élèves peu performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, selon le sexe (PISA 2012)	214	
Tableau A10.2	Différence de scolarisation, entre les sexes et à l'âge de 15 ans, en filières générale, professionnelle et modulaire	217	
Tableau A10.3	Répartition (en pourcentage) des adultes selon le sexe et le domaine d'études choisi dans le niveau de formation le plus élevé atteint	218	
CHAPITRE B	**RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION**	**221**	
Indicateur B1	**Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?**	**222**	**B1**
Tableau B1.1a	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2012)	236	

Nom des indicateurs de l'édition 2014

Tableau B1.2 Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D (2012) 237

Tableau B1.4 Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2012) 238

Tableau B1.5a Variation des dépenses des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire par élève/étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) 239

Tableau B1.5b Variation des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire par étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) 240

Tableau B1.6 Dépenses annuelles des établissements d'enseignement secondaire par élève, tous services confondus, selon la filière d'enseignement (2012) 241

Indicateur B2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ? ..... 242 — B2

Tableau B2.1 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2012) 249

Tableau B2.2 Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) 250

Tableau B2.3 Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2012) 251

Tableau B2.4 Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2010, 2011, 2012) 252

Indicateur B3 Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ? ..... 254 — B3

Tableau B3.1 Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2012) 265

Tableau B3.2a Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation des dépenses publiques et privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000, 2005, 2008, 2010 à 2012) 266

Tableau B3.2b Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation des dépenses publiques et privées (2000, 2005, 2008, 2010 à 2012) 267

Tableau B3.3 Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2012) 268

Indicateur B4 Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ? ..... 270 — B4

Tableau B4.1 Dépenses publiques totales d'éducation (2012) 278

Tableau B4.2 Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2000, 2005, 2008, 2010, 2011 et 2012) 279

Tableau B4.3 Provenance du financement public de l'éducation pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2012) 280

Indicateur B5 Combien les étudiants de l'enseignement tertiaire paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils ? ..... 282 — B5

Tableau B5.1a Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement (en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents) (2013-14) 297

Tableau B5.3 Aide financière aux étudiants et frais de scolarité demandés pars les établissements d'enseignement (2013-14) 299

			Nom des indicateurs de l'édition 2014
Tableau B5.4	Prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (2013-14)	300	
Tableau B5.5	Remboursement et remise de dette pour les prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (année académique 2013-14)	302	
Indicateur B6	**À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?**	**304**	**B6**
Tableau B6.1	Dépenses des établissements d'enseignement primaire et secondaire, par catégorie de ressources (2012)	309	
Tableau B6.2	Dépenses des établissements d'enseignement, par catégorie de ressources et niveau d'enseignement (2012)	310	
Indicateur B7	**Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses d'éducation ?**	**312**	**B7**
Tableau B7.1	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2013)	322	
Tableau B7.2a	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)	323	
Tableau B7.2b	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)	325	
Tableau B7.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)	327	
Tableau B7.4	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)	328	
Tableau B7.5	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2013)	329	
CHAPITRE C	**ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION**	**331**	
Indicateur C1	**Quels sont les effectifs scolarisés ?**	**332**	**C1**
Tableau C1.1a	Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2013)	341	
Tableau C1.2	Répartition (en pourcentage) des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2013)	342	
Tableau C1.3	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire et dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, selon le mode de scolarisation et le sexe (2013)	343	
Tableau C1.4a	Répartition (en pourcentage) des élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire, selon le type d'établissement (2013)	344	
Tableau C1.4b	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire et dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2013)	345	
Tableau C1.5	Espérance de scolarisation de la population âgée de 5 à 39 ans, selon le niveau d'enseignement, le mode de scolarisation et le sexe (2013)	346	
Indicateur C2	**En quoi les systèmes d'éducation préprimaire se différencient-ils dans le monde ?**	**348**	**C2**
Tableau C2.1	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2013)	360	
Tableau C2.2	Profil des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2013)	361	

			Nom des indicateurs de l'édition 2014
Tableau C2.3	Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2012)	362	
Tableau C2.4	Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2013)	363	
Tableau C2.5	Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires	364	
Indicateur C3	**Combien d'élèves entameront des études tertiaires ?**	**368**	**C3**
Tableau C3.1	Taux de premier accès aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire (2013)	376	
Tableau C3.2	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2013)	377	
Tableau C3.3	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) au niveau licence (2013)	378	
Tableau C3.4	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire (2013)	379	
Indicateur C4	**Qui étudie à l'étranger et où ?**	**380**	**C4**
Tableau C4.1	Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2013)	392	
Tableau C4.2	Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par domaine d'études (2013)	393	
Tableau C4.3	Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2013)	394	
Tableau C4.4	Répartition des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil (2013)	396	
Tableau C4.5	Profil des effectifs d'étudiants étrangers/en mobilité internationale (2013)	398	
Indicateur C5	**Transition entre les études et la vie active : où en sont les 15-29 ans ?**	**400**	**C5**
Tableau C5.2a	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi, leur groupe d'âge et leur sexe (2014)	408	
Tableau C5.3a	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur niveau de formation, leur situation au regard de l'emploi et leur sexe (2014)	410	
Tableau C5.4a	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon le nombre d'heures travaillées et le groupe d'âge (2014)	411	
Tableau C5.4b	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon le nombre d'heures travaillées et le sexe (2014)	412	
Indicateur C6	**Combien d'adultes participent à des activités de formation ?**	**414**	**C6**
Tableau C6.1 (P)	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)	426	
Tableau C6.2a	Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon leur niveau de formation (2011, 2012)	427	
Tableau C6.2c	Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon leur profession (2011, 2012)	428	
Tableau C6.2d	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur temps de travail et leur type de contrat (2012)	429	
Tableau C6.3a	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs autres formes d'apprentissage dans le cadre professionnel (2012)	430	

			Nom des indicateurs de l'édition 2014
CHAPITRE D	**ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ET ORGANISATION SCOLAIRE**	**431**	
Indicateur D1	**Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?**	**432**	D1
Tableau D1.1	Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2015)	442	
Tableau D1.2	Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2015)	444	
Tableau D1.3a	Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2015)	445	
Tableau D1.3b	Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)	446	
Indicateur D2	**Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?**	**448**	D2
Tableau D2.1	Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2013)	456	
Tableau D2.2	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2013)	457	
Tableau D2.3	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement (2013)	458	
Indicateur D3	**Quel est le niveau de salaire des enseignants ?**	**460**	D3
Tableau D3.1a	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013)	477	
Tableau D3.2a	Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (2013)	479	
Tableau D3.3a	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2013)	480	
Tableau D3.4	Salaire effectif moyen des enseignants (2013)	481	
Tableau D3.5a	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2013, sur la base des qualifications typiques	482	
Tableau D3.7c	Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)	483	
Indicateur D4	**Quel est le temps de travail des enseignants ?**	**488**	D4
Tableau D4.1	Organisation du temps de travail des enseignants (2013)	497	
Tableau D4.2	Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005, 2010 et 2013)	498	
Indicateur D5	**Qui sont les enseignants ?**	**500**	D5
Tableau D5.1	Pyramide des âges des enseignants (2013)	509	
Tableau D5.2	Pyramide des âges des enseignants (2005, 2013)	510	
Tableau D5.3	Répartition des enseignants par sexe (2013)	511	
Tableau D5.4a	Compétences des enseignants en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)	512	
Tableau D5.4b	Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants dans le cadre professionnel, compétences en TIC requises dans le cadre professionnel, et confiance des enseignants en leurs compétences en informatique (2012)	513	
Indicateur D6	**Quels sont les mécanismes d'évaluation en place ?**	**514**	
Tableau D6.1c	Examens nationaux/centraux dans le deuxième cycle du secondaire (2015)	527	
Tableau D6.5b	Évaluations nationales/centrales dans le premier cycle du secondaire (2015)	528	
Tableau D6.9	Inspection scolaire et auto-évaluation des établissements du premier cycle du secondaire (2015)	529	
Tableau D6.13	Rapports de conformité des établissements publics, par domaine et destinataire (2015)	531	

Nom des indicateurs de l'édition 2014

Indicateur D7 **Quels sont les systèmes d'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement ?** **532**

Tableau D7.1 Évaluation des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015) 545

Tableau D7.3b Évaluation des enseignants du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015) 546

Tableau D7.4b Caractéristiques des évaluations des enseignants du premier cycle du secondaire (2015) 550

Tableau D7.8b Évaluation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015) 552

Tableau D7.9b Caractéristiques des évaluations des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015) 553

Indicateur D8 **Dans quelle mesure les technologies de l'information et de la communication sont-elles utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage ?** **554**

Tableau D8.1 Accès aux ordinateurs, première utilisation d'Internet et intensité de l'utilisation d'Internet à l'école (PISA 2012) 564

Tableau D8.2 Évolution, entre 2003 et 2012, de la qualité des ressources pédagogiques des établissements 566

Tableau D8.3 Performance des élèves de 15 ans à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit et différence moyenne de score dans cette matière entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées, selon le sexe (PISA 2012) 568

Tableau D8.4 Les enseignants et les technologies de l'information et de la communication 569

ANNEXE 1 CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION 571

Tableau X1.1a Âges typiques d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2013) 572

Tableau X1.1b Âges typiques d'accès, selon le niveau d'enseignement (2013) 574

Tableau X1.2a Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE 575

Tableau X1.2b Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires 576

Tableau X1.3 Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire (2013) 577

ANNEXE 2 STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE 579

Tableau X2.1 Vue d'ensemble du contexte économique sur la base de variables de référence (période de référence : année civile 2012, prix courants de 2012) 580

Tableau X2.2 Statistiques de référence (période de référence : année civile 2012, prix courants de 2012) 581

Tableau X2.3 Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2000, 2005, 2008, 2010 et 2011) 582

Tableau X2.4a Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013) 584

Tableau X2.4b Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2013) 586

Tableau X2.4c Évolution entre 2000 et 2013 du salaire des enseignants ayant les qualifications typiques 588

Nom des indicateurs de l'édition 2014

Tableau X2.4d Évolution entre 2000 et 2013 du salaire des enseignants ayant les qualifications minimales 590
Tableau X2.4e Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (2000, 2005-13) 592
Tableau X2.4f Salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2013) 593

ANNEXE 3 SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES 595

Liste des participants à cette publication 597

Les indicateurs de l'éducation à la loupe 603

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

L'éducation, l'apprentissage et le programme de développement durable à l'horizon 2030

L'éducation a énormément changé au cours des deux dernières décennies. Dans le monde entier, plus d'enfants que jamais auparavant peuvent aller à l'école et ont la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires pour le monde du travail et leur vie sociale. Depuis 1992, l'année de sa première édition, *Regards sur l'éducation* rend rigoureusement compte de cette transformation, à mesure que le monde se rapproche de l'objectif de l'éducation pour tous.

Ces changements sont allés de pair avec la multiplication des données sur l'éducation comparables entre les pays. Il y a 25 ans à peine, l'éducation était pour beaucoup trop locale et trop spécifique à ses contextes pour être mesurée en fonction d'unités statistiques comparables. Depuis lors, les grands progrès accomplis dans les techniques statistiques, les collectes de données et les procédures de traitement des données ont toutefois permis aux responsables politiques, aux chercheurs et à l'opinion publique de se rendre compte de l'expansion de l'éducation dans le monde, de comparer les niveaux de performance et de profiter de l'expérience d'autres pays. L'OCDE a pris la tête de ce mouvement en faisant progresser les programmes d'évaluation et de mesure. Compte tenu des progrès accomplis sur la voie de l'universalisation de l'éducation et de l'augmentation des taux de scolarisation et de réussite, l'OCDE a élaboré des unités fiables pour mesurer le rendement de l'apprentissage et l'équité de l'éducation, notamment celles utilisées dans son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et son Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC).

Cette nouvelle édition de *Regards sur l'éducation* est publiée quelques semaines seulement après que les dirigeants mondiaux ont défini les ambitions des 15 prochaines années en adoptant 17 objectifs de développement durable lors du sommet des Nations Unies, qui s'est tenu à New York. L'éducation est une pierre angulaire du programme de développement durable, et l'objectif fixé à l'horizon 2030 en matière d'éducation 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 ». Cet objectif est assorti de dix cibles qui, ensemble, expriment l'engagement ambitieux de développer de meilleures compétences pour une vie meilleure. Ce qu'il y a de neuf dans ce programme en faveur de l'éducation à l'horizon 2030, c'est la priorité qu'il accorde à l'amélioration de l'accessibilité, de l'inclusion, de l'équité, de la qualité et des résultats de l'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement – et à tous les âges. Cinq des dix cibles visent à améliorer la qualité de l'éducation pour les enfants, les jeunes et les adultes, afin de faire en sorte qu'ils acquièrent des savoirs et des savoir-faire plus pertinents.

Pour atteindre toutes ces cibles, il est essentiel que chaque enfant puisse suivre et réussir une scolarité de qualité pendant 12 années au moins. Les efforts déployés pour généraliser l'accès à l'éducation doivent aller de pair avec une relance de l'action menée pour améliorer la qualité et l'équité de l'éducation. Les données de l'enquête PISA, dont les unités de mesure sont utilisées partout dans le monde pour décrire les résultats de l'apprentissage montrent pourquoi : de nombreux pays peuvent se vanter de scolariser tous les enfants, mais ceux-ci ne parviennent pas tous à se hisser au-dessus du seuil de compétences dans les matières clés que sont les mathématiques, les sciences et la compréhension de l'écrit à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi l'objectif de l'acquisition universelle de compétences de base est au cœur de l'objectif relatif à l'éducation dans le programme de développement durable. Ce changement de priorité qui privilégie la qualité de l'éducation pour tous montre bien que les 17 objectifs de développement durable et les 169 cibles sont universels : aucun pays, aucune région du monde ne peut, en 2015, s'enorgueillir d'avoir réussi à ce que tous ses jeunes aient au moins acquis des compétences de base.

Maintenant que la communauté internationale a défini son objectif d'éducation et les cibles dont il est assorti, le moment est venu d'élaborer des indicateurs tangibles d'accessibilité, d'équité et de qualité qui permettent de suivre les évolutions au fil du temps. Ces indicateurs seront à la base du processus de responsabilisation internationale et serviront à cibler les politiques et les ressources sur les domaines dans lesquels elles seront les plus utiles.

Avec d'autres organisations internationales, telles que l'UNESCO et son Institut de statistique (ISU), l'UNICEF et la Banque mondiale, l'OCDE est prête à progresser dans ce domaine. Parmi les indicateurs mondiaux proposés pour mesurer les progrès accomplis sur la voie de l'objectif relatif à l'éducation dans le programme de développement durable, figurent des indicateurs dérivés de ceux utilisés dans des enquêtes internationales à grande échelle sur les résultats de l'apprentissage et les compétences, telles que les enquêtes PISA et PIAAC. Les indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation* continueront de présenter des éléments probants pour comparer les systèmes d'éducation entre les pays. Plus de deux tiers des indicateurs proposés par le système des Nations Unies pour suivre l'objectif relatif à l'éducation dans le programme de développement durable sont d'ailleurs déjà couverts dans les concepts et les instruments de collecte de données de l'OCDE.

Dans les années à venir, les cibles de l'objectif relatif à l'éducation dans le programme de développement durable, et les indicateurs y afférents, seront totalement intégrés dans les mécanismes de collecte de données, d'analyse et de compte rendu de l'OCDE, notamment dans *Regards sur l'éducation*. De la sorte, cette publication phare, utilisée comme référence à travers le monde entier, continuera à poser les balises pour mesurer et suivre les progrès mondiaux dans le domaine de l'éducation.



Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE

Introduction : Les Indicateurs et leur Structure

Structure

Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE présente un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui montrent la situation présente de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode 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 d'informations sur le contexte dans lequel s'inscrit l'action publique et présente une interprétation des données. Les indicateurs de l'éducation s'intègrent dans une structure :

- qui établit une distinction entre les acteurs des systèmes d'éducation : les apprenants et les enseignants individuels, les cadres d'enseignement et les environnements d'apprentissage, les prestataires de services d'éducation et l'ensemble du système d'éducation ;
- qui regroupe les indicateurs selon qu'ils abordent les résultats de l'éducation à l'échelle individuelle ou nationale, les leviers politiques ou les circonstances qui conditionnent ces résultats, ou les antécédents ou contraintes qui placent les choix politiques dans leur contexte ; et
- qui détermine à quelles questions politiques les indicateurs fournissent des éléments de réponse et les classe dans trois grandes catégories : la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage, l'égalité des chances dans l'éducation et, enfin, l'adéquation des ressources et l'efficacité de leur gestion.

Les deux premières dimensions sont présentées dans la grille conceptuelle ci-dessous :

	1. Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'enseignement	**2. Leviers politiques et aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation**	**3. Antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte**
I. Apprenants individuels	**1.I.** Qualité des acquis et répartition de ces derniers entre les individus	**2.I.** Attitudes, engagements et comportements individuels dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage	**3.I.** Caractéristiques contextuelles des apprenants et des enseignants individuels
II. Cadre d'enseignement et d'apprentissage	**1.II.** Qualité de la transmission des savoirs	**2.II.** Pédagogie, pratiques d'apprentissage et climat en classe	**3.II.** Conditions d'apprentissage des apprenants et conditions de travail des enseignants
III. Prestataires de services d'éducation	**1.III.** Rendement et performance des établissements d'enseignement	**2.III.** Environnement et organisation scolaires	**3.III.** Caractéristiques des prestataires de services et de leur collectivité
IV. Système d'éducation dans son ensemble	**1.IV.** Performance globale du système d'éducation	**2.IV.** Cadre scolaire, affectation des ressources et politiques à l'échelle du système	**3.IV.** Contexte scolaire, social, économique et démographique des pays

Acteurs des systèmes d'éducation

Les indicateurs de l'éducation de l'OCDE (INES) visent davantage à évaluer les performances globales des systèmes d'éducation des pays qu'à comparer les différents établissements ou autres entités infranationales. Il est cependant de plus en plus communément admis qu'il faut bien comprendre les résultats des activités d'apprentissage et leur corrélation avec les moyens mobilisés et les mécanismes à l'œuvre au niveau individuel et à l'échelle des établissements pour évaluer de nombreuses caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes d'éducation. Pour tenir compte de cette réalité, la structure des indicateurs établit une distinction entre un macroniveau, deux mésoniveaux et un microniveau des systèmes d'éducation, en l'occurrence :

- le système d'éducation dans son ensemble ;
- les établissements d'enseignement et les prestataires de services d'éducation ;
- l'environnement d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements ; et
- les apprenants individuels.

Ces différents niveaux des systèmes d'éducation renvoient, dans une certaine mesure, aux entités auprès desquelles les données sont recueillies, mais leur importance s'explique surtout par la variation sensible de l'impact de nombreuses caractéristiques selon les niveaux à l'étude, ce dont il faut tenir compte lors de l'interprétation des indicateurs. La relation entre les résultats des élèves et la taille des classes peut, par exemple, être négative au niveau individuel, si les élèves des classes à effectif réduit ont un meilleur contact avec leurs enseignants. En revanche, à l'échelle des classes ou des établissements, les élèves sont souvent regroupés à dessein de sorte que les élèves plus faibles ou issus de milieux défavorisés se retrouvent dans des classes plus petites, où un soutien plus personnalisé peut leur être accordé. À ce niveau, la relation entre les deux mêmes variables est donc souvent positive, ce qui suggère que les résultats des élèves sont meilleurs dans les classes à effectifs importants que dans les classes à effectifs réduits. Enfin, à l'échelle du système, la relation entre les résultats des élèves et la taille des classes dépend aussi du niveau socio-économique des effectifs des établissements ou de facteurs liés à la culture d'apprentissage propre à chaque pays. C'est la raison pour laquelle des analyses antérieures uniquement fondées sur des macrodonnées ont parfois abouti à des conclusions erronées.

Rendement, leviers politiques et antécédents

La deuxième dimension du cadre structurel groupe les indicateurs dans les catégories suivantes :

- les indicateurs sur les résultats observés des systèmes d'éducation, ainsi que ceux en rapport avec l'impact des savoirs et savoir-faire sur l'individu, la société et l'économie, sont regroupés dans la catégorie *Rendement et résultats de l'apprentissage et de l'enseignement* ;
- les indicateurs en rapport avec les leviers politiques et les aspects contextuels qui façonnent le rendement et les résultats de l'apprentissage et de l'enseignement à chaque niveau du système sont regroupés dans la catégorie *Leviers politiques et aspects contextuels conditionnant les résultats de l'éducation* ; et
- les leviers politiques et les aspects contextuels sont généralement assortis d'*antécédents*, c'est-à-dire de facteurs qui conditionnent ou limitent l'action publique. Ces facteurs sont classés dans la catégorie *Antécédents ou contraintes situant la politique dans son contexte*. Les antécédents ou contraintes sont d'ordinaire propres à un niveau spécifique du système d'éducation ; mais des antécédents d'un niveau inférieur du système peuvent se muer en leviers politiques à un niveau supérieur du système. Ainsi, le niveau de qualification des enseignants est une contrainte pour les enseignants et les élèves d'un établissement, mais le développement professionnel des enseignants est un levier politique majeur à l'échelle du système.

Conséquences pour l'action publique

Chaque cellule de la grille conceptuelle peut être utilisée pour analyser un large éventail d'aspects sous différentes perspectives pertinentes pour l'action publique. Les perspectives retenues sont classées dans les trois catégories qui constituent la troisième dimension du cadre conceptuel INES :

- la qualité de l'offre d'enseignement et du rendement de l'apprentissage ;
- l'égalité des chances dans l'enseignement et l'équité de la répartition des résultats de l'apprentissage ; et
- l'adéquation des ressources et l'efficacité et l'efficience de leur gestion.

Aux dimensions du cadre décrites ci-dessus vient s'ajouter la perspective temporelle, qui permet de modéliser également les aspects dynamiques de l'évolution des systèmes d'éducation.

Les indicateurs publiés dans cette édition de *Regards sur l'éducation* se répartissent dans la grille conceptuelle, mais chevauchent souvent plusieurs cellules.

La plupart des indicateurs du **chapitre A,** *Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage,* correspondent à la première colonne de la grille conceptuelle, qui décrit le rendement et les résultats des systèmes d'éducation. Certains indicateurs du chapitre A, notamment ceux qui se rapportent à la variation du niveau de formation entre générations, donnent un aperçu des résultats des systèmes d'éducation et décrivent aussi le contexte des politiques actuelles en matière d'éducation, ce qui permet d'orienter les politiques sur l'apprentissage tout au long de la vie, par exemple.

Le **chapitre B**, *Ressources financières et humaines investies dans l'éducation*, regroupe les indicateurs en rapport avec des aspects qui sont soit des leviers politiques, soit des antécédents, voire les deux dans certains cas. Les dépenses unitaires d'éducation sont, par exemple, un levier politique majeur : elles ont un impact on ne peut plus direct au niveau individuel puisqu'elles conditionnent l'environnement d'apprentissage à l'école et en salle de classe.

Le **chapitre C**, *Accès à l'éducation, participation et progression*, propose un éventail d'indicateurs en rapport avec les résultats de l'apprentissage, des leviers politiques et des aspects contextuels. L'internationalisation de l'éducation et le parcours scolaire des individus sont ainsi des indicateurs de résultats, dans la mesure où ils montrent l'impact des politiques et pratiques à l'échelle de la salle de classe, de l'établissement et du système d'éducation, mais ils sont aussi révélateurs de certains aspects contextuels, car ils identifient des domaines dans lesquels il serait utile de prendre des mesures pour progresser sur la voie de l'égalité des chances, par exemple.

Le **chapitre D**, *Environnement d'apprentissage et organisation scolaire*, présente des indicateurs en rapport avec le temps d'instruction, le temps de travail et les salaires des enseignants, des facteurs qui sont non seulement des leviers politiques, mais qui permettent aussi de décrire les contextes liés à la qualité de l'apprentissage dans le cadre scolaire et des résultats des apprenants au niveau individuel. Ce chapitre comporte également des données sur le profil des enseignants, les niveaux de l'exécutif auxquels les décisions sont prises au sein des systèmes d'éducation, ainsi que les parcours et passerelles vers l'enseignement secondaire et tertiaire.

Le lecteur notera que la présente édition de *Regards sur l'éducation* contient aussi une importante quantité de données en provenance de pays partenaires (pour plus de détails, voir le « Guide du lecteur »).

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.

Représentativité

La présente publication contient des données sur l'éducation provenant des 34 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 qui ne participent pas au Projet INES – à savoir l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Chine, la Colombie, le Costa Rica, l'Inde, l'Indonésie, la Lettonie et la Lituanie. Les sources de données pour ces dix derniers pays sont indiquées au bas des tableaux.

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.

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 (voir l'encadré A1.1 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*).

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 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 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.

Il convient de souligner que le manque de données peut biaiser considérablement les moyennes et totaux de l'OCDE. Étant donné le nombre relativement faible de pays étudiés, aucune méthode statistique n'est appliquée pour corriger ces biais. Il peut arriver que certains pays ne disposent pas de données pour certains indicateurs ou que des catégories spécifiques ne soient pas applicables. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que la « moyenne de l'OCDE » se rapporte aux pays de l'OCDE inclus dans les comparaisons respectives. Il peut également arriver que les moyennes ne soient pas calculées, lorsque le nombre de pays dont les données sont manquantes ou incluses dans d'autres catégories est trop élevé.

Dans les tableaux sur le financement qui contiennent des séries chronologiques de 1995 à 2012, la moyenne de l'OCDE est également calculée sur la base des pays dont les données de chaque année de référence sont disponibles. Cette méthode a été retenue, car elle 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 UE21**. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 21 pays à la fois membres de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ces 21 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, 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 ou de l'Inde ne sont pas disponibles.

Pour certains indicateurs, une **moyenne** est indiquée. Cette moyenne est calculée sur la base des données recueillies lors de l'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE. Elle correspond à la moyenne arithmétique des estimations correspondant aux entités nationales et infranationales présentées dans le tableau ou le graphique (notamment la Flandre (Belgique) et l'Angleterre/Irlande du Nord [RU]). Les pays partenaires ne sont jamais pris en compte dans cette moyenne.

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.

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 pour la première fois dans cette édition de *Regards sur l'éducation*. Les principaux changements intervenus entre la CITE 2011 et la CITE 97 sont décrits dans la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 ». Le lecteur notera qu'il peut parfois y avoir de légères différences entre la terminologie employée par l'OCDE et celle de la CITE. Un travail d'harmonisation est en cours.

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 lorsque les données de la dernière année disponible se rapportent à la CITE 2011 et les données de l'année précédente, à la CITE 97.

c Les observations sont trop peu nombreuses pour calculer des estimations fiables (par exemple, dans l'enquête PISA, s'il y a moins de 30 élèves ou moins de 5 établissements d'enseignement disposant de données valides ; dans l'Évaluation des compétences des adultes, s'il y a moins 30 individus).

d Les données d'une autre catégorie sont incluses.

m Les données ne sont pas disponibles.

0 L'amplitude est négligeable ou nulle.

r Les valeurs se situent en dessous d'un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence.

q Les données ont été exclues à la demande du pays concerné.

x Les données sont incluses sous une autre catégorie/dans une autre colonne du tableau (par exemple, « x(2) » signifie que les données sont incluses dans la colonne n° 2).

~ La moyenne n'est pas comparable aux autres niveaux d'enseignement.

Autres références

Le site www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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 consultés 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 applique « StatLinks », la solution de publication en ligne de l'OCDE : tous les graphiques et tableaux de la présente édition de *Regards sur l'éducation 2015* sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel® contenant les données de référence (en anglais). Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique de *Regards sur l'éducation* de cliquer sur ces liens pour ouvrir les classeurs correspondants dans une autre fenêtre.

Présentation des tableaux

Dans tous les tableaux, les chiffres entre parenthèses situés en haut des colonnes servent 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.

...

Codes des entités territoriales

Les codes suivants sont utilisés dans certains graphiques. Les noms des pays ou entités territoriales sont repris dans le texte. Le lecteur notera que, dans la présente publication, la Communauté flamande de Belgique et la Communauté française de Belgique peuvent être désignées par « Belgique (Communauté flamande) », « Belgique (Fl.) », ou « Flandre (Belgique) », et par « Belgique (Communauté française) » ou « Belgique (Fr.) », respectivement.

ARG	Argentine	CZE	République tchèque	PRT	Portugal	IRL	Irlande
AUS	Australie	ISL	Islande	DEU	Allemagne	RUS	Fédération de Russie
AUT	Autriche	ISR	Israël	DNK	Danemark	SAU	Arabie saoudite
BEL	Belgique	ITA	Italie	ENG	Angleterre	SCO	Écosse
BFL	Belgique (Communauté flamande)	JPN	Japon	ESP	Espagne	SVK	République slovaque
BFR	Belgique (Communauté française)	KOR	Corée	EST	Estonie	SVN	Slovénie
BRA	Brésil	LUX	Luxembourg	FIN	Finlande	SWE	Suède
CAN	Canada	MEX	Mexique	FRA	France	TUR	Turquie
CHE	Suisse	NLD	Pays-Bas	GRC	Grèce	UKM	Royaume-Uni
CHL	Chili	NOR	Norvège	HUN	Hongrie	USA	États-Unis
CHN	Chine	NZL	Nouvelle-Zélande	IDN	Indonésie	ZAF	Afrique du Sud
COL	Colombie	POL	Pologne	IND	Inde		

À propos de la nouvelle classification CITE 2011

Pour une description plus détaillée, se référer au « *Manuel opérationnel de la CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes* », http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

La nécessité de réviser la CITE

La structure des systèmes éducatifs varie énormément d'un pays à l'autre. Afin de produire des statistiques et des indicateurs qui soient de nature comparable à l'échelle internationale, il est nécessaire de disposer d'un cadre permettant de collecter et de soumettre des données sur des programmes éducatifs dont les contenus sont de niveau similaire. La *Classification internationale type de l'éducation* (CITE) de l'UNESCO est la classification de référence permettant d'organiser les programmes éducatifs et les certifications correspondantes par niveau d'éducation et par domaines d'études. Les définitions et les concepts fondamentaux de la CITE ont été établis de manière à être internationalement valides et applicables à l'ensemble des systèmes d'éducation.

Elle a d'abord été développée par l'UNESCO dans les années 70, puis révisée une première fois en 1997. Étant donné l'évolution des systèmes d'éducation et d'enseignement au début du XXIe siècle, une nouvelle révision de la CITE a été menée à bien entre 2009 et 2011, sur la base d'une concertation globale avec les pays, des experts régionaux et des organisations internationales. Cette révision a pris en compte des évolutions importantes dans la structure de l'enseignement supérieur telles que le processus de Bologne en Europe, le développement des programmes éducatifs pour la petite enfance et un intérêt accru pour les statistiques relatives aux produits de l'éducation tels que le niveau d'éducation atteint. La CITE 2011 révisée a été adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO à sa 36e session en novembre 2011.

Principales différences entre la CITE 2011 et la CITE 97

La publication de la CITE 2011 constitue une étape importante dans un processus consultatif à long terme visant à améliorer la comparabilité des statistiques internationales sur l'éducation. Cette édition 2015 de *Regards sur l'éducation* est la première à faire référence à la classification CITE. Les principales différences entre la CITE 2011 et la CITE 97 sont les suivantes :

- La classification CITE 2011 présente une révision de la classification des niveaux des programmes éducatifs (CITE-P) de la CITE 97 et, pour la première fois, une classification des niveaux d'éducation atteints (CITE-A) sur la base de certifications éducatives reconnues (voir l'indicateur A1).
- La classification CITE 2011 propose une amélioration des définitions de l'enseignement formel et non formel, des activités éducatives et des programmes.
- Comparée à la CITE 97, qui comptait sept niveaux d'éducation, la CITE 2011 en compte maintenant neuf. Plus précisément, l'enseignement tertiaire a été restructuré pour prendre en compte les changements qui l'ont affecté, tels que la structure de Bologne, et il compte maintenant quatre niveaux d'éducation, contre deux auparavant dans la CITE 97. Les programmes que l'on classifiait auparavant dans le niveau 5 de la CITE 97 sont dorénavant affectés au niveau 5, 6 ou 7 de la CITE 2011. De plus, alors que la position des programmes d'enseignement tertiaire dans la structure nationale des diplômes était mentionnée dans la CITE 97, une codification spécifique pour cette dimension a été introduite dans la CITE 2011 pour les niveaux 6 et 7 (respectivement niveau licence ou master, ou formations équivalentes).
- Le niveau 0 de la CITE a été étendu pour inclure une nouvelle catégorie couvrant les programmes de développement éducatif de la petite enfance destinés aux enfants de moins de 3 ans (voir l'indicateur C2).

- Chaque niveau d'éducation de la CITE a été défini avec plus de clarté, ce qui pourrait occasionner des changements de classification pour des programmes qui se trouvaient auparavant à la limite entre des niveaux de la CITE (par exemple, entre les niveaux 3 et 4 de la CITE).
- Les dimensions complémentaires des niveaux de la CITE ont également été révisées. Il n'existe aujourd'hui que deux catégories d'orientation : l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Les programmes classés au préalable dans la catégorie préprofessionnelle (CITE 97) ne permettent pas l'obtention de certifications pertinentes pour le marché du travail et sont de ce fait maintenant classés pour la plupart dans l'enseignement général.
- La CITE 97 distinguait deux sous-catégories concernant l'accès à des niveaux plus élevés de la CITE selon le type d'enseignement auquel la certification obtenue donnait accès, alors que la CITE 2011 n'identifie qu'un groupe de programmes donnant accès à des niveaux plus élevés de la CITE. La sous-catégorie « achèvement de niveau avec accès à des niveaux plus élevés » de la CITE 2011 correspond aux catégories A et B combinées de la CITE 97. La CITE 2011 subdivise encore les programmes qui ne permettent pas d'accéder à des niveaux supérieurs de la CITE dans les sous-catégories « sans achèvement de niveau », « achèvement partiel de niveau » et « achèvement de niveau ». Ces trois sous-catégories correspondent à la catégorie C de la CITE 97.

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. La révision 2011 de la CITE s'est concentrée sur les niveaux de la CITE et les dimensions complémentaires liées aux niveaux de la CITE. À la suite de l'adoption de la CITE 2011, un processus d'analyse séparée et de consultation mondiale sur les domaines d'études de la CITE a été mené à bien. 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) en novembre 2013 lors de sa 37e session. La *Classification des domaines d'études et de formation de la CITE 2013* (UNESCO-ISU, 2014) est disponible sur http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013FR.pdf et sera utilisée pour la première fois dans l'édition 2017 de *Regards sur l'éducation*.

Tableaux de correspondance entre les versions de la CITE

Le tableau 1 illustre les correspondances entre les niveaux de la CITE 2011 et de la CITE 97. Pour plus de détails sur les correspondances entre les niveaux de la CITE 2011 et de la CITE 97, se référer à la Partie 1 du *Manuel opérationnel de la CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*.

Tableau 1. Comparaison des niveaux d'éducation entre la CITE 2011 et la CITE 97

CITE 2011		CITE 97	
01	Développement éducatif de la petite enfance		-
02	Enseignement préprimaire	0	Enseignement préprimaire
1	Enseignement primaire	1	Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base
2	Premier cycle de l'enseignement secondaire	2	Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base
3	Deuxième cycle de l'enseignement secondaire	3	(Deuxième cycle de l') enseignement secondaire
4	Enseignement post-secondaire non tertiaire	4	Enseignement post-secondaire non tertiaire
5	Enseignement tertiaire de cycle court	5	Premier cycle de l'enseignement tertiaire (ne menant pas directement à une certification de chercheur hautement qualifié) (5A, 5B)
6	Licence ou niveau équivalent		
7	Master ou niveau équivalent		
8	Doctorat ou niveau équivalent	6	Second cycle de l'enseignement tertiaire (menant à une certification de chercheur hautement qualifié)

Définition des niveaux CITE

Éducation de la petite enfance (niveau CITE 0)

Le niveau 0 de la CITE regroupe les programmes de la petite enfance qui possèdent une composante éducative volontaire. Les programmes de niveau 0 de la CITE ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à celui d'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Ces programmes ont pour but de développer les aptitudes sociales et émotionnelles nécessaires pour participer à la vie scolaire et sociale.

Les programmes du niveau 0 de la CITE se différencient souvent par l'âge. Il existe deux catégories de programmes de niveau 0 de la CITE : la CITE 010 – développement éducatif de la petite enfance, et la CITE 020 – enseignement préprimaire. La CITE 010 se caractérise par un contenu éducatif volontaire développé pour des enfants plus jeunes (ayant habituellement entre 0 et 2 ans), alors que la CITE 020 est généralement prévue pour des enfants ayant entre 3 ans et l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). À des fins de comparabilité internationale, l'expression « éducation de la petite enfance » est utilisée pour qualifier le niveau 0 de la CITE (pour plus de détails, se référer à l'indicateur C2 dans l'édition 2015 de *Regards sur l'éducation*).

Les programmes classés au niveau 0 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, par exemple : l'éducation et le développement de la petite enfance, école maternelle, école préprimaire, *pre-school* ou *educación inicial*. En ce qui concerne les programmes offerts en crèches, nurseries ou *guarderías*, il importe de s'assurer qu'ils respectent les critères de classification du niveau 0 de la CITE spécifiés.

Enseignement primaire (niveau CITE 1)

L'enseignement primaire débute généralement à l'âge de 5, 6 ou 7 ans, et a une durée typique de six ans. Les programmes du niveau 1 de la CITE sont généralement conçus pour donner aux élèves des aptitudes fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques, et établir une base solide pour la compréhension d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'art et la musique. Le commencement des activités de lecture n'est pas un critère suffisant à lui seul pour classer un programme éducatif dans le niveau 1 de la CITE.

Les programmes classés au niveau 1 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, par exemple : enseignement primaire, enseignement élémentaire ou éducation de base (cycle 1 ou premières années d'études si le système d'éducation est caractérisé par un programme qui couvre les niveaux 1 et 2 de la CITE). À des fins de comparabilité internationale, le terme « enseignement primaire » est utilisé pour qualifier le niveau 1 de la CITE à l'échelle internationale.

Premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 2)

Les programmes du premier cycle de l'enseignement secondaire sont destinés à poser les fondements d'un vaste ensemble de matières et à préparer les enfants et les jeunes à des études plus spécialisées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans des niveaux d'enseignement plus élevés. Le début – ou la fin – du premier cycle de l'enseignement secondaire implique souvent un changement d'établissement pour les jeunes élèves, ainsi qu'un changement dans le type d'instruction.

Dans certains systèmes d'éducation, les programmes peuvent se différencier par leur orientation, bien que cela soit plus fréquent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les programmes de la filière professionnelle, quand ils existent à ce niveau, offrent généralement des options aux jeunes qui souhaitent se préparer à une entrée directe sur le marché du travail dans le cadre d' un emploi peu ou semi-qualifié. Ils peuvent aussi constituer la première étape de l'enseignement professionnel, donnant accès à des programmes plus avancés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les programmes classés au niveau 2 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, par exemple : école secondaire ou collège (cycle 1/premières années d'études), école secondaire inférieure, école moyenne ou *junior high school*. Si un programme couvre les niveaux 1 et 2 de la CITE, les expressions « enseignement fondamental » ou « enseignement de base » (second cycle/dernières années d'études du programme) sont souvent utilisées. À des fins de comparabilité internationale, l'expression « premier cycle de l'enseignement secondaire » est utilisée pour qualifier le niveau 2 de la CITE.

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3)

Les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus spécialisés que ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils proposent un éventail plus large d'options et de filières pour achever l'enseignement secondaire. L'éventail de matières étudiées par un élève est en général moins large que dans les niveaux d'éducation inférieurs, mais le contenu est plus complexe et l'étude plus approfondie.

Les programmes proposés sont différenciés selon l'orientation et en fonction de groupes de matières. Les programmes de la filière générale sont habituellement destinés aux élèves prévoyant de progresser vers des études académiques ou professionnelles dans l'enseignement tertiaire. Les élèves commenceront souvent par se spécialiser dans des domaines spécifiques, tels que les sciences, les sciences humaines ou sociales, même s'ils doivent continuer à suivre des cours dans des matières fondamentales comme la langue nationale, les mathématiques et éventuellement une langue étrangère.

Le niveau 3 de la CITE peut également comprendre des programmes de la filière générale qui ne donnent pas accès à l'enseignement tertiaire ; toutefois, ceux-ci sont relativement rares. Les programmes de la filière professionnelle existent aussi bien pour proposer des options à des jeunes qui sinon quitteraient l'école sans certification d'un programme du deuxième cycle du secondaire que pour ceux qui souhaitent se préparer à des emplois de niveau ouvrier qualifié et/ou technicien.

Le niveau 3 de la CITE comprend également les programmes de deuxième chance ou de réintégration conçus pour réviser les matières déjà abordées dans les programmes du deuxième cycle du secondaire ou pour offrir des opportunités à des jeunes de changer de filière ou d'accéder à une profession nécessitant une certification de fin de deuxième cycle du secondaire à laquelle leur parcours scolaire actuel ne donne pas droit.

Les programmes destinés à être classés au niveau 3 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, par exemple : école secondaire ou lycée (cycle 2/ dernières années d'études de l'enseignement secondaire). À des fins de comparabilité internationale, l'expression « deuxième cycle de l'enseignement secondaire » est utilisée pour qualifier le niveau 3 de la CITE.

Enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau CITE 4)

Les programmes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne sont pas beaucoup plus complexes que ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ils visent généralement à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences déjà acquises par les étudiants qui ont terminé un programme (complet) du 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.

La plupart des programmes du niveau 4 de la CITE ont une orientation professionnelle. Ils peuvent être désignés de plusieurs manières, par exemple : *technician diploma, primary professional education* ou préparation aux carrières administratives. À des fins de comparabilité internationale, l'expression « enseignement post-secondaire non tertiaire » est utilisée pour qualifier le niveau 4 de la CITE.

Niveaux d'enseignement tertiaire de la CITE 2011 (niveaux CITE 5 à 8)

L'enseignement tertiaire complète l'enseignement secondaire et offre des activités d'apprentissage d'un haut niveau de complexité dans des matières spécialisées. L'enseignement tertiaire comprend ce que l'on qualifie habituellement d'enseignement académique, mais il comprend également l'enseignement professionnel avancé.

On observe en général une hiérarchie évidente entre les certifications décernées par les programmes de l'enseignement tertiaire. Celui-ci comprend les niveaux 5 (enseignement tertiaire de cycle court), 6 (licence ou niveau équivalent), 7 (master ou niveau équivalent) et 8 (doctorat ou niveau équivalent) de la CITE. Le contenu des programmes de l'enseignement tertiaire est plus complexe et plus avancé que celui des niveaux inférieurs de la CITE.

- **Enseignement tertiaire de cycle court (niveau CITE 5)**

  Le contenu des programmes du niveau 5 de la CITE est clairement plus complexe que celui des programmes du deuxième cycle du secondaire donnant accès à ce niveau. Les programmes du niveau 5 de la CITE sont conçus pour approfondir des connaissances en enseignant de nouveaux concepts, techniques et idées que les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne couvrent généralement pas. En comparaison, les programmes du niveau 4 de la CITE servent à élargir les connaissances et ne sont généralement pas beaucoup plus avancés que les programmes du niveau 3 de la CITE.

  Les programmes classés au niveau 5 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières : enseignement technique tertiaire, *community college education*, formation professionnelle technique ou avancée/de niveau élevé, *associate degree* ou bac+2. À des fins de comparabilité internationale, l'expression « enseignement tertiaire de cycle court » est utilisée pour qualifier le niveau 5 de la CITE.

- **Licence ou niveau équivalent (niveau CITE 6)**

  Les programmes du niveau 6 de la CITE, ou « licence ou niveau équivalent », sont plus longs et généralement plus orientés vers la théorie que les programmes de niveau 5 de la CITE. Ils sont souvent destinés à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à un premier diplôme ou à une certification équivalente.

  Ils représentent généralement trois à quatre années d'études à plein temps au niveau de l'enseignement tertiaire. Ils peuvent comporter un cursus pratique et/ou des périodes de stage, ainsi que des cours théoriques. Ils sont traditionnellement dispensés dans des universités et des établissements d'enseignement tertiaire équivalents.

Les programmes classés au niveau 6 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, comme par exemple : *bachelor's programme*, licence ou premier cycle universitaire. À des fins de comparabilité internationale, l'expression « licence ou niveau équivalent » est utilisée pour qualifier le niveau 6 de la CITE.

- **Master ou niveau équivalent (niveau CITE 7)**

  Les programmes de niveau 7 de la CITE, ou « master ou niveau équivalent », ont un contenu nettement plus complexe que celui des programmes du niveau 6 de la CITE et sont généralement plus spécialisés. Le contenu de ces programmes du niveau 7 de la CITE est souvent destiné à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles conduisant à un deuxième diplôme ou à une certification équivalente. Les programmes de ce niveau peuvent avoir une composante importante de recherche, mais ils ne conduisent pas encore à l'obtention d'une certification de doctorat. La durée cumulée des études dans l'enseignement tertiaire est donc en général de cinq à huit années, voire davantage.

  Les programmes classés au niveau 7 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, comme par exemple : programmes de master ou *magister*. À des fins de comparabilité internationale, l'expression « master ou niveau équivalent » est utilisée pour qualifier le niveau 7 de la CITE.

- **Doctorat ou niveau équivalent (niveau CITE 8)**

  Les programmes du niveau 8 de la CITE, ou « doctorat ou niveau équivalent », sont principalement destinés à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié. Les programmes de ce niveau de la CITE sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, et sont dispensés presque exclusivement par des établissements d'enseignement tertiaire orientés vers la recherche, comme des universités par exemple. Les programmes de doctorat existent aussi bien dans des domaines académiques que professionnels.

  La durée théorique de ces programmes est de trois années d'études en équivalents temps plein dans la plupart des pays, mais le temps nécessaire pour achever les programmes est généralement plus long.

  Les programmes classés au niveau 8 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières, comme par exemple : PhD, DPhil, D.Lit, D.Sc, LL.D, Doctorat, etc. À des fins de comparabilité internationale, l'expression « doctorat ou niveau équivalent » est utilisée pour qualifier le niveau 8 de la CITE.

Résumé

Investir dans l'éducation en vaut la peine, tant sur le marché du travail que dans la vie…

En moyenne, les actifs occupés sont plus de 80 % parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre plus de 70 % parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et moins de 60 % parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent aussi 60 % de plus environ que les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint). Dans l'ensemble, les taux d'emploi et les salaires augmentent avec l'élévation du niveau de formation et de compétences ; mais sur le marché du travail, c'est toujours le diplôme qui est considéré comme l'élément révélateur du niveau de qualification d'un travailleur.

Assurément conscients de ces avantages, de plus en plus de jeunes adultes font des études tertiaires dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) en 2012, 22 % des 25-34 ans non scolarisés sont diplômés de l'enseignement tertiaire alors que leurs parents ne le sont pas – un pourcentage qui atteint même 47 % en Corée. Ces diplômés de l'enseignement tertiaire « de la première génération » affichent des taux d'emploi similaires à ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents sont également diplômés de ce niveau d'enseignement, et optent pour des domaines d'études similaires. Ce constat donne à penser qu'être le premier de la famille à faire des études tertiaires n'est en rien pénalisant.

Les données montrent aussi que les taux d'accès sont nettement plus élevés en licence qu'en master ou en doctorat, mais que le marché du travail réserve de meilleurs débouchés – et de meilleurs revenus – aux titulaires d'un diplôme de master qu'aux titulaires d'un diplôme de licence. Par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent environ 60 % de plus s'ils sont titulaires d'un diplôme de licence, et même deux fois plus s'ils sont titulaires d'un diplôme de master ou de doctorat (ou niveau équivalent).

Toutefois, les avantages que procure l'éducation ne s'inscrivent pas uniquement dans une perspective financière. Les adultes dont le niveau de formation est supérieur sont plus susceptibles d'indiquer s'estimer en bonne santé, faire du bénévolat, faire confiance à autrui et avoir le sentiment qu'ils ont leur mot à dire dans le processus décisionnel public. En d'autres termes, les adultes plus instruits tendent à s'engager davantage dans le monde qui les entoure.

… mais des inégalités persistent

Les différences de niveau de formation entre les sexes se sont comblées, voire inversées, mais les femmes restent sous-représentées dans certains domaines d'études, en particulier ceux en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM). Les jeunes femmes sont aussi moins susceptibles que les jeunes hommes de travailler, même si les différences de taux d'emploi sont nettement moindres chez les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire que chez ceux dont le niveau de formation est inférieur.

Les données montrent aussi que c'est le niveau de formation qui est le facteur le plus déterminant de la rémunération. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles – dans une mesure égale à 23 points de pourcentage – de compter parmi les 25 % de travailleurs dont la rémunération (mensuelle) est la plus élevée que les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint).

Entre 2010 et 2012, les dépenses publiques au titre de l'éducation ont diminué dans de nombreux pays de l'OCDE

Le secteur de l'éducation a subi en décalage les effets de la crise économique mondiale de 2008. Entre 2010 et 2012, le PIB est reparti à la hausse après son fléchissement, mais les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont diminué dans plus d'un pays de l'OCDE sur trois.

La crise économique qui a éclaté en 2008 a également eu un impact direct sur les salaires des enseignants du primaire et du secondaire. Au cours des années suivant la crise, alors qu'une lente reprise s'amorçait déjà dans certains pays, les salaires des enseignants ont été gelés, voire réduits, et le nombre de pays de l'OCDE où les salaires avaient augmenté, en valeur réelle, entre 2008 et 2013 a chuté au point de n'être plus qu'un sur deux environ. Ces développements n'ont pas contribué, loin s'en faut, à réduire l'important écart salarial entre les enseignants et les travailleurs présentant un niveau de formation similaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la rémunération des enseignants représente, s'ils sont en poste dans l'enseignement préprimaire ou primaire, 78 % de ce que perçoivent les actifs occupés à temps plein toute l'année ayant le même niveau de formation, 80 % s'ils sont en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 82 % s'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À cause de ces salaires peu compétitifs, il est d'autant plus difficile d'amener les meilleurs éléments à embrasser la profession d'enseignant.

La réduction des budgets pourrait aussi menacer le développement professionnel des enseignants. Il ressort des résultats de l'enquête PISA que les enseignants n'utilisent pas systématiquement les technologies de l'information et de la communication (TIC) en dépit d'une augmentation des investissements dans ces technologies en milieu scolaire. De fait, les enseignants qui ont participé à l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (*Teaching and Learning International Survey*, TALIS) en 2013 ont déclaré que l'un des domaines dans lesquels ils avaient le plus besoin de développement professionnel était le renforcement de leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement.

Autres faits marquants

- En 2012, les pays de l'OCDE ont en moyenne consacré 5.3 % de leur PIB aux dépenses au titre des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; 11 des pays dont les données sont disponibles y ont consacré plus de 6 % de leur PIB.
- Le financement de l'éducation est majoritairement public, sauf dans les établissements d'enseignement tertiaire, où le financement est majoritairement privé. Entre 2000 et 2012, la part moyenne du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a diminué, passant de 69 % à 64 %.
- L'éducation de la petite enfance est particulièrement bénéfique pour les élèves issus de l'immigration.
- Dans tous les pays et économies qui ont participé au Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2012, l'écart de score entre les sexes est moindre en compréhension de l'écrit dans les épreuves informatisées que dans les épreuves papier-crayon. En compréhension de l'écrit, les filles ont obtenu en moyenne 26 points de plus que les garçons aux épreuves informatisées, contre 38 points de plus qu'eux aux épreuves papier-crayon, soit l'équivalent de près d'une année de scolarité.
- Quelque 77 % des adultes diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire occupent un emploi – un taux d'emploi supérieur de 7 points de pourcentage à celui des adultes diplômés de la filière générale du deuxième cycle du secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint).
- Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, un individu est sans emploi et ne suit ni études ni formation.
- Quelque 57 % des adultes occupant un emploi qui ont un bon niveau de compétences en technologies de l'information et de la communication et en résolution de problèmes participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, un pourcentage qui s'établit à seulement 9 % parmi les adultes qui n'ont pas d'expérience en informatique et sont peu performants en résolution de problèmes.
- Les classes plus nombreuses sont en corrélation avec une diminution du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage, et avec une augmentation du temps consacré au maintien de l'ordre. Si la taille moyenne des classes augmente d'un élève, le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage diminue de 0.5 point de pourcentage.
- Dans les pays de l'OCDE, le corps enseignant vieillit : en 2013, 36 % des enseignants du secondaire avaient au moins 50 ans. Ce pourcentage a augmenté de 3 points de pourcentage entre 2005 et 2013, en moyenne, dans les pays dont les données sont comparables.

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 http://dx.doi.org/10.1787/888933284728

Indicateur A2 Combien d'élèves termineront le deuxieme cycle de l'enseignement secondaire ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284796

Indicateur A3 Combien de jeunes termineront leurs études tertiaires et quel est leur profil ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284841

Indicateur A4 Dans quelle mesure le niveau de formation des parents influe-t-il sur celui de leurs enfants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284922

Indicateur A5 Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il la participation au marché du travail ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284979

Indicateur A6 Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285049

Indicateur A7 Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285095

Indicateur A8 En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285189

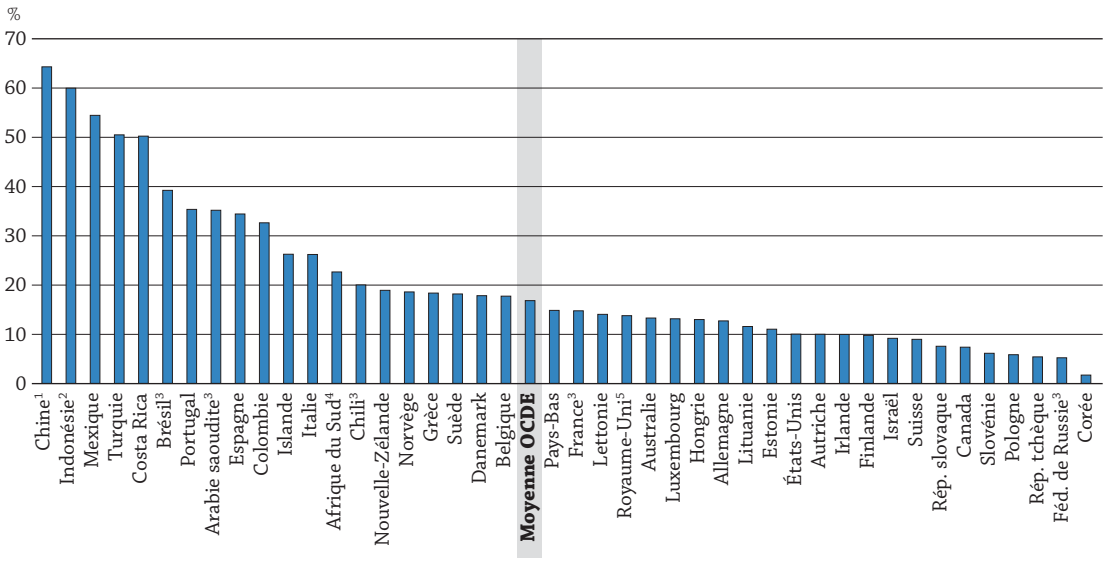
Indicateur A9 Quel impact les compétences ont-elles sur l'emploi et la rémunération ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285230

Indicateur A10 Quelles différences entre les sexes en matière d'éducation et d'emploi ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285306

QUEL EST LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un jeune adulte sur cinq environ (17 %) n'est pas diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage d'adultes plus jeunes (soit ceux âgés de 25 à 34 ans) non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire atteint entre 30 % et 40 % en Arabie saoudite, au Brésil, en Colombie, en Espagne et au Portugal, et est supérieur à 50 % en Chine, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie.
- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le niveau de formation le plus courant dans la plupart des pays de l'OCDE. En moyenne, le niveau de formation le plus élevé atteint par 43 % des individus âgés de 25 à 64 ans est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Dans deux pays de l'OCDE sur cinq ainsi qu'en Fédération de Russie, en Lettonie et en Lituanie, chez les femmes plus jeunes (soit celles âgées de 25 à 34 ans), une sur deux au moins est diplômée de l'enseignement tertiaire ; le Canada, la Corée, la Fédération de Russie et le Royaume-Uni sont les seuls pays où un homme sur deux est diplômé de ce niveau d'enseignement.

Graphique A1.1. Pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire (2014)



1. Chine : année de référence : 2010.
2. Indonésie : année de référence : 2011.
3. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Corée, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.
4. Afrique du Sud : année de référence : 2012.
5. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

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

Source : OCDE. Tableau A1.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283386

Contexte

L'indicateur du niveau de formation de la population correspond au pourcentage d'individus 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 compétences associé à un certain niveau de formation dans la population et la main-d'œuvre. En ce sens, les qualifications certifient les connaissances et les compétences que les diplômés ont acquises dans le cadre institutionnel, et donnent des informations à leur sujet.

Des niveaux de formation plus élevés sont associés à plusieurs retombées positives, tant pour les individus que pour la société. Selon les données publiées dans des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation,* les individus dont le niveau de formation est plus élevé tendent à être en meilleure santé, 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.

Les individus sont donc incités à poursuivre leurs études, tandis que les gouvernements sont 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 générations plus jeunes, a sensiblement augmenté dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE.

Cet indicateur présente des informations sur le niveau de formation des individus ainsi que sur leurs compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, 37 % des femmes âgées de 55 à 64 ans ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 15 % seulement des femmes âgées de 25 à 34 ans.
- En Chine, le pourcentage d'individus âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué de 30 points de pourcentage en une décennie seulement – passant de 94 % en 2000 à 64 % en 2010.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE, la plupart des adultes dont le niveau de formation le plus élevé atteint est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi une formation en filière professionnelle. Au Canada, au Chili, au Costa Rica, en Espagne, en Grèce, en Israël et au Portugal, la filière générale est plus courante : plus de 60 % des individus ayant ce niveau de formation ont suivi une formation en filière générale. En Australie, au Royaume-Uni et en Turquie, ces deux filières sont représentées à part égale.
- Les compétences en TIC et la volonté des les utiliser pour la résolution de problèmes augmentent avec le niveau de formation, mais diminuent avec l'âge. En moyenne, 34 % des hommes et 29 % des femmes possèdent de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes.

Remarque

Dans cette publication, plusieurs indicateurs sont utilisés pour rendre compte du niveau de formation des individus. L'indicateur A1 montre le niveau de formation de la population, soit le pourcentage d'individus diplômés par niveau d'enseignement, et la relation entre le niveau de formation et l'acquisition de compétences fondamentales. Quant aux indicateurs A2 et A3, qui portent sur le taux d'obtention d'un diplôme, ils estiment le pourcentage d'adultes plus jeunes qui réussiront une formation du niveau d'enseignement considéré au cours de leur vie. L'indicateur A2 présente également le taux de réussite dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit le pourcentage d'individus qui entament une formation relevant de ce niveau d'enseignement et qui la réussissent dans un certain délai.

A1

Analyse

Niveaux de formation

Les niveaux de formation varient grandement, non seulement entre les pays, mais aussi entre les générations au sein des pays. Cette section analyse la répartition des adultes entre différents niveaux de formation agrégés, soit les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) et les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.

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

Le graphique A1.1 montre que de nombreux adultes plus jeunes (soit ceux âgés de 25 à 34 ans) ne bénéficient toujours pas de l'expansion de l'éducation. Les adultes de ce groupe d'âge qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont entre 30 % et 40 % en Arabie saoudite, au Brésil, en Colombie, en Espagne et au Portugal, et plus de 50 % en Chine, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un adulte plus jeune sur six environ (17 %) n'a pas fini le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau A1.4a).

Les différences de niveau de formation sont très marquées entre les générations : dans les pays de l'OCDE, les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont 34 % chez les individus âgés de 55 à 64 ans, mais 17 % seulement chez les individus âgés de 25 à 34 ans. En Arabie saoudite, au Brésil, en Chine, en Indonésie, au Mexique, au Portugal et en Turquie, plus de 70 % des individus âgés de 55 à 64 ans ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais les pourcentages d'adultes plus jeunes dans ce cas sont nettement inférieurs (voir le tableau A1.4a).

En Chine, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie, plus d'un adulte plus jeune sur deux a un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La Chine est le seul pays où l'éducation commence à peine à se développer : chez les individus âgés de 25 à 34 ans, le pourcentage de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire y a ainsi diminué de 30 points de pourcentage, passant de 94 % en 2000 à 64 % en 2010 (voir le tableau A1.4a).

En moyenne, le pourcentage d'adultes plus jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les hommes (18 %) que chez les femmes (15 %). En Espagne, en Lettonie et au Portugal, cette différence est égale ou supérieure à 10 points de pourcentage environ, alors qu'en Autriche, en Indonésie, au Mexique et en Turquie, la différence inverse s'observe (voir le tableau A1.4b disponible en ligne).

Niveau de formation tertiaire

Comme le montre le graphique A1.2, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire a sensiblement augmenté entre les générations. Dans tous les pays de l'OCDE et les pays partenaires, sauf en Afrique du Sud et en Israël, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les adultes plus jeunes que chez les adultes plus âgés. En moyenne, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie de l'ordre de 16 points de pourcentage entre les générations (soit entre les 55-64 ans et les 25-34 ans). Le rythme auquel le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire augmente varie toutefois considérablement entre les pays. En Afrique du Sud, en Allemagne, au Brésil, au Costa Rica, en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie et en Israël, la différence de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre ces deux groupes d'âge est inférieure à 10 points de pourcentage, tandis qu'en Corée, en Espagne, en France, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne et en Slovénie, cette différence est comprise entre 20 % et 50 %. Dans la plupart de ces derniers pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE chez les individus âgés de 55 à 64 ans. Parmi les pays où les pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire sont les plus élevés, les différences ténues qui s'observent entre les générations, par exemple aux États-Unis, en Fédération de Russie et en Israël, pourraient s'expliquer par le fait que les pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire sont les plus élevés aussi chez les individus âgés de 55 à 64 ans (voir le tableau A1.4a).

En moyenne, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les femmes (46 %) que chez les hommes (35 %) dans le groupe d'âge des 25-34 ans, mais plus élevé chez les hommes (26 %) que chez les femmes (24 %) dans le groupe d'âge des 55-64 ans (voir le tableau A1.4b disponible en ligne).

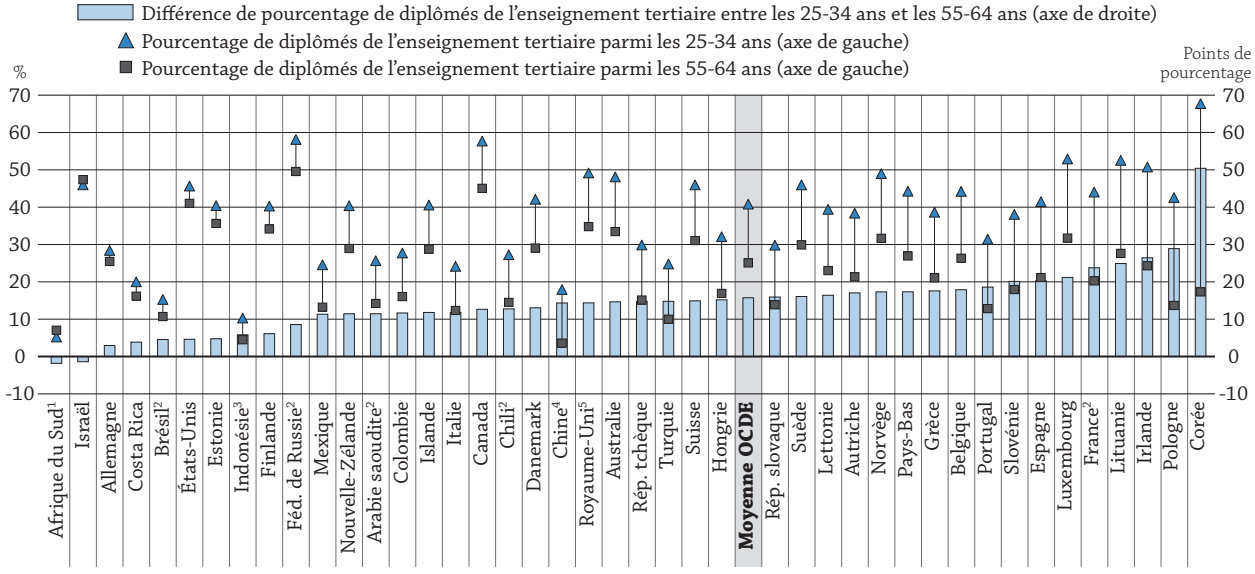
Dans deux pays de l'OCDE sur cinq, ainsi qu'en Fédération de Russie, en Lettonie et en Lituanie, chez les femmes plus jeunes (soit celles âgées de 25 à 34 ans), une sur deux au moins est diplômée de l'enseignement tertiaire. Dans ce groupe d'âge, deux femmes sur trois sont diplômées de l'enseignement tertiaire au Canada et en Fédération de Russie.

Dans la plupart des pays, moins d'un homme sur deux est diplômé de l'enseignement tertiaire ; au Canada, en Corée, en Fédération de Russie, en Lituanie, au Luxembourg et au Royaume-Uni, un homme sur deux environ est diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A1.4b disponible en ligne).

Au-delà du développement de l'enseignement tertiaire, des différences importantes s'observent dans les niveaux de l'enseignement tertiaire dont la plupart des individus sont diplômés. En Autriche et au Canada, par exemple, la moitié environ de tous les diplômés de l'enseignement tertiaire ont suivi une formation tertiaire de cycle court, alors qu'en Pologne et en République tchèque, moins de 1 % d'entre eux ont suivi une formation de ce type. Dans les pays de l'OCDE, 27 % des individus âgés de 25 à 64 ans sont au moins titulaires d'un diplôme de licence (ou niveau équivalent). En Belgique et au Luxembourg, plus de 35 % des adultes sont diplômés de ce niveau, alors qu'en Autriche, au Chili, en France, en Italie, au Mexique et en Turquie, moins de 20 % des adultes le sont. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les individus âgés de 25-64 ans sont 16 % à avoir obtenu une licence (ou niveau équivalent), 11 %, un master, et environ 1 %, un doctorat (ou niveau équivalent). Si l'on exclut de l'analyse les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont suivi une formation de cycle court, dans les pays de l'OCDE, la majorité des diplômés de l'enseignement tertiaire sont titulaires au plus d'un diplôme de licence (ou niveau équivalent). Mais en Autriche, en Italie, en Pologne, au Portugal, en République slovaque et en République tchèque, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire titulaires au plus d'un diplôme de master (ou niveau équivalent) est égal ou supérieur à 75 % environ (voir le tableau A1.1a).

Graphique A1.2. Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon qu'ils sont plus jeunes ou plus âgés (2014)

25-34 ans et 55-64 ans, et différence en points de pourcentage entre ces deux groupes



1. Afrique du Sud : année de référence : 2012.
2. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Corée, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.
3. Indonésie : année de référence : 2011.
4. Chine : année de référence : 2010.
5. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre les 25-34 ans et les 55-64 ans.

Source : OCDE. Tableau A1.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283393

Le système d'enseignement tertiaire s'est développé à un rythme différent selon les pays. Le pourcentage d'individus au moins titulaires d'un diplôme de licence est ainsi plus élevé, dans une mesure égale ou supérieure à 20 points de pourcentage, chez les 25-34 ans que chez les 55-64 ans en Corée, en Finlande, en Irlande, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie, mais est pratiquement équivalent dans ces deux groupes d'âge (avec des écarts inférieurs ou égaux à 5 points de pourcentage) en Afrique du Sud, en Allemagne, au Brésil, au Costa Rica, aux États-Unis et en Israël (voir le tableau A1.3a).

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 dans la plupart des pays de l'OCDE. Le pourcentage d'adultes (âgés de 25 à 64 ans) diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) (43 % environ, en moyenne) est plus élevé que le pourcentage d'adultes diplômés de tout autre niveau d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, 42 % des individus âgés de 25 à 34 ans sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En Afrique du Sud, en République slovaque et en République tchèque, plus de 60 % des adultes plus jeunes sont diplômés de ce niveau d'enseignement (niveau de formation le plus élevé atteint) (voir le tableau A1.4a).

Les pays où le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est relativement peu élevé se classent dans deux catégories : soit ceux où la plupart des individus ont arrêté leurs études avant d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires (et dont le niveau de formation est donc inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), soit ceux où la plupart des individus poursuivent leurs études au-delà de ce niveau jusqu'à ce qu'ils décrochent un diplôme supérieur (auquel cas ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire). C'est ce dernier parcours qu'adoptent la plupart des jeunes adultes au Canada, en Corée, en Espagne, en Islande et au Luxembourg, où les pourcentages de diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus élevés que les pourcentages d'individus affichant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans ce groupe d'âge. En Chine, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie, où 50 % des jeunes adultes ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ils sont en toute logique moins nombreux à atteindre des niveaux supérieurs d'enseignement (voir le tableau A1.4a).

Filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (EFP)

Dans les pays de l'OCDE, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se divise en deux grandes filières : la filière « générale », qui prépare souvent les élèves à poursuivre des études, et la filière « professionnelle » (éducation et formation professionnelles ou EFP).

Le pourcentage d'individus diplômés de la filière professionnelle varie considérablement entre les pays de l'OCDE. Un adulte sur deux au moins est diplômé de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière (niveau de formation le plus élevé atteint) en Allemagne, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, alors que moins d'un adulte sur dix est dans ce cas au Chili, au Costa Rica, en Espagne, en Israël, au Portugal et en Turquie (voir le tableau A1.5a).

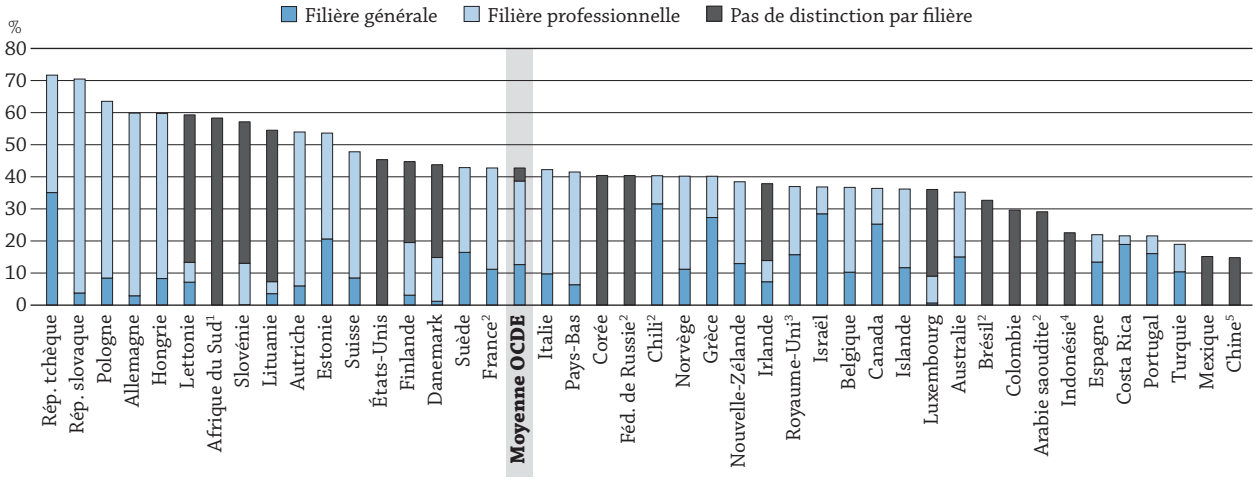
Le graphique A1.3 montre dans quelle mesure les pourcentages d'adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière générale et en filière professionnelle varient entre les pays. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la plupart des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) ont suivi une filière professionnelle. Par contraste, au Canada, au Chili, en Espagne, en Grèce, en Israël et au Portugal, plus de 60 % des adultes diplômés de ce niveau d'enseignement ont suivi une filière générale. En Australie, au Royaume-Uni et en Turquie, les deux filières sont représentées à part égale (voir le tableau A1.5a).

Compétences en technologies de l'information et de la communication, et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes

L'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), a mesuré les compétences des adultes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique et a estimé la fréquence à laquelle les adultes utilisaient ces compétences dans leur vie professionnelle et leur vie privée. Des niveaux plus élevés de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique reflètent à la fois de meilleures facultés de résolution de problèmes et de meilleures capacités à utiliser les technologies numériques, les outils de communication et les réseaux pour acquérir et évaluer les informations, communiquer avec autrui et mener à bien des tâches concrètes (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009).

Les données réunies lors de l'Évaluation des compétences des adultes ont permis de créer un indicateur qui évalue les compétences des adultes en TIC et leur volonté d'utiliser ces compétences pour la résolution de problèmes. Cet indicateur combine les résultats à l'épreuve informatisée de résolution de problèmes et les raisons pour lesquelles certains adultes n'ont pas passé cette épreuve informatisée et n'ont donc pas obtenu de score en résolution de problèmes (voir la section « Définitions » en fin de chapitre).

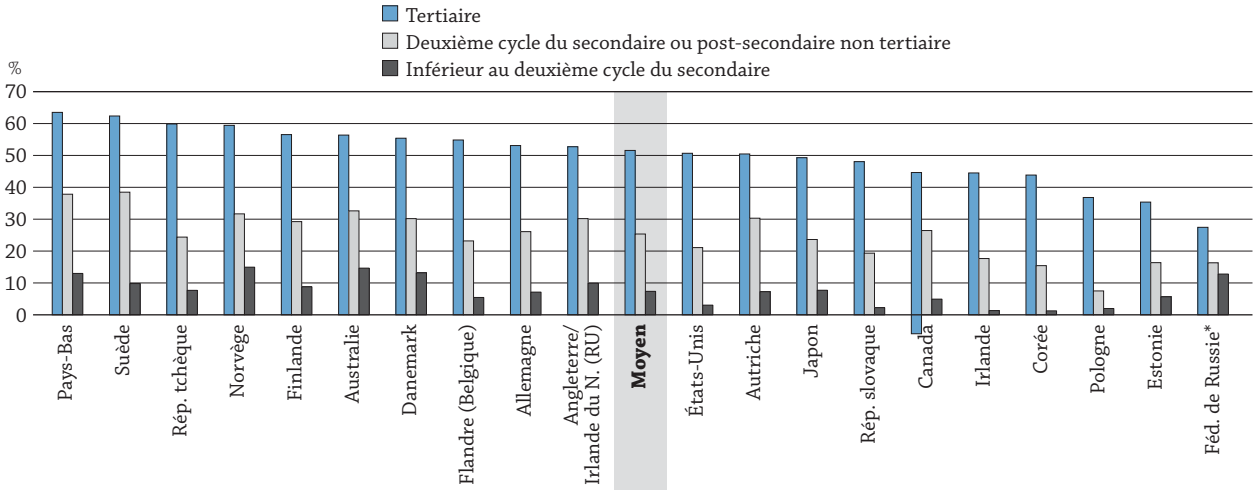
Graphique A1.3. Pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), selon l'orientation du programme (2014)



Remarque : Danemark, Finlande, Irlande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg et Slovénie : les données ventilées en fonction de l'orientation des programmes couvrent uniquement les 15-34 ans et les 35-64 ans si ces derniers ont achevé leur niveau de formation le plus élevé 15 ans au plus avant la date de l'entretien.
1. Afrique du Sud : année de référence : 2012.
2. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.
3. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).
4. Indonésie : année de référence : 2011.
5. Chine : année de référence : 2010.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), indépendamment de l'orientation du programme.
Source : OCDE. Tableau A1.5a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283406

Graphique A1.4. Pourcentage d'adultes ayant de bonnes compétences en technologies de l'information et de la communication et en résolution de problèmes, selon le niveau de formation (2012)

Évaluation des compétences des adultes, 25-64 ans



Remarque : les données concernant les niveaux de formation se basent sur la classification CITE 97.
* Voir la note concernant la Fédération de Russie dans la section « Méthodologie ».
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ayant de bonnes compétences en technologies de l'information et de la communication et en résolution de problèmes (groupe 4).
Source : OCDE. Tableau A1.6a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283415

Par niveau de formation

Le graphique A1.4 montre que les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique sont très étroitement liées au niveau de formation. Dans tous les pays dont les données sont pertinentes, les résultats montrent que le pourcentage d'individus performants en TIC et en résolution de problèmes augmente avec le niveau de formation. En moyenne, 7 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes. Ce pourcentage augmente pour s'établir à 25 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et à 52 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, les pourcentages les plus élevés d'adultes performants en TIC et en résolution de problèmes s'observent aux Pays-Bas (64 %), en Suède (62 %) et en République tchèque (60 %) ; et les pourcentages les moins élevés, en Pologne (37 %), en Estonie (35 %) et en Fédération de Russie (27 %). Dans tous les pays, l'éducation semble jouer un rôle central dans le développement de compétences désormais considérées comme essentielles dans les sociétés modernes (voir le tableau A1.6a).

Par groupe d'âge

Dans tous les pays et entités infranationales ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, la jeune génération (les 25-34 ans) se distingue par de meilleures compétences en TIC et une plus grande volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique que les générations plus âgées. En moyenne, les adultes performants en TIC et en résolution de problèmes sont 50 % chez les 25-34 ans, 39 % chez les 35-44 ans, 24 % chez les 45-54 ans et 12 % chez les 55-64 ans. C'est en Finlande que le pourcentage d'individus performants en TIC et en résolution de problèmes est le plus élevé (67 %) chez les 25-34 ans, un pourcentage nettement supérieur à celui observé chez les 55-64 ans (9 %). De fait, c'est en Finlande que l'écart entre la génération plus jeune et la génération plus âgée est le plus important dans ce domaine (58 points de pourcentage). Cet écart entre les deux générations est le plus ténu aux États-Unis, où il s'établit à 20 points de pourcentage. Dans ce pays, les adultes ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes sont plus de 20 % chez les 55-64 ans (c'est le pourcentage le plus élevé de tous les pays et entités infranationales participants), mais 40 % chez les 25-34 ans (un pourcentage inférieur à la moyenne dans ce groupe d'âge). Tous groupes d'âge confondus, c'est en Pologne que le pourcentage d'adultes performants en TIC et en résolution de problèmes est le moins élevé (voir le tableau A1.6b disponible en ligne).

Par sexe

Dans tous les pays et entités infranationales, les hommes sont plus nombreux que les femmes à avoir de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes chez les individus âgés de 25 à 64 ans. En moyenne, les individus performants en TIC et en résolution de problèmes sont 34 % chez les hommes et 29 % chez les femmes. Les pourcentages d'individus performants sont les plus élevés chez les hommes aux Pays-Bas (44 %), en Norvège (44 %) et en Suède (43 %) ; et chez les femmes en Suède (39 %), en Finlande (38 %) et en Australie (36 %). L'écart entre les sexes ne représente plus de 10 points de pourcentage qu'au Japon (40 % chez les hommes et 27 % chez les femmes) (voir le tableau A1.6c disponible en ligne).

Définitions

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

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

Niveaux de formation : deux versions différentes de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) sont utilisées dans cet indicateur : la CITE 2011 et la CITE 97.

- Lorsque la CITE 2011 est utilisée, 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 et 2 de la CITE 2011 ; se classent également dans cette catégorie au sens de la CITE 2011 les formations intermédiaires de niveau 3 qui ne sont pas suffisantes pour que les individus qui les ont réussies soient considérés comme diplômés du niveau 3 et qui ne donnent pas directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou à l'enseignement tertiaire ;

les niveaux de formation **égaux au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3 et 4 de la CITE 2011 ; et les niveaux de formation **égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5, 6, 7 et 8 de la CITE 2011 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).

- Lorsque la CITE 97 est utilisée, 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) 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.

Voir la présentation de tous les niveaux d'enseignement de la CITE 2011 dans la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 », au début de cet ouvrage, ainsi que la présentation de tous les niveaux de la CITE 97 à l'annexe 3.

Par **groupes de compétences**, on entend les groupes d'individus constitués en fonction de leurs compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur volonté d'utiliser ces compétences pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les individus sont répartis entre ces groupes en fonction des caractéristiques des tâches qu'ils ont été capables de mener à bien et des scores qu'ils ont obtenus aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique lors de l'Évaluation des compétences des adultes.

- Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)
- Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)
- Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes – scores inférieurs au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 2 ou 3 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)

Filière professionnelle (EFP) : la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) définit les formations de la filière professionnelle comme des formations conçues pour que les individus qui les suivent acquièrent « les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers ». Ces formations peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes et/ou le marché du travail (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).

Méthodologie

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 (*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 concernant l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, la Chine, la Colombie et l'Indonésie proviennent de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) sur le niveau de formation de la population âgée de 25 ans et plus. Les données sur les niveaux de compétences et les scores moyens proviennent de l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Pour de plus amples informations, voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Les profils de formation sont établis à partir du pourcentage d'individus diplômés de chaque niveau d'enseignement dans la population âgée de 25 à 64 ans.

A1

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. Dans les pays qui ont pu démontrer l'équivalence, en termes de valeur sur le marché du travail, des qualifications officiellement délivrées à l'issue de formations intermédiaires relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple le fait d'obtenir cinq bonnes notes au *General Certificate of Secondary Education* [GCSE] au Royaume-Uni) et le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés à l'issue de ces formations intermédiaires sont inclus dans la catégorie des diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 dans les tableaux sur les trois niveaux de formation agrégés (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).

La plupart des pays de l'OCDE classent les individus sans formation (les adultes illettrés ou ceux dont le niveau de formation ne s'inscrit pas dans les classifications nationales) au niveau 0 de la CITE. Les moyennes relatives à la catégorie « Niveau de formation inférieur au primaire » en subissent donc vraisemblablement l'influence.

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* (OCDE, 2014).

Références

Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011*, UNESCO-ISU, Montréal, Canada, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-fr.pdf.

OCDE (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, version avant publication.

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

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), « PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 36, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674.

Tableaux de l'indicateur A1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284728

	Tableau A1.1a	**Niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans (2014)**
WEB	**Tableau A1.1b**	**Niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans, selon le sexe (2014)**
	Tableau A1.2a	**Pourcentage d'adultes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2014)**
WEB	**Tableau A1.2b**	**Pourcentage d'adultes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2014)**
	Tableau A1.3a	**Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme et le groupe d'âge (2014)**
WEB	**Tableau A1.3b**	**Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme, le groupe d'âge et le sexe (2014)**

...

	Tableau A1.4a	Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
WEB	Tableau A1.4b	Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge et le sexe (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau A1.5a	Pourcentage d'adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), selon l'orientation du programme et le sexe (2014)
WEB	Tableau A1.5b	Pourcentage d'adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), selon l'orientation du programme, le groupe d'âge et le sexe (2014)
	Tableau A1.6a	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le niveau de formation (2012)
WEB	Tableau A1.6b	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A1.6c	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le sexe (2012)

A1

Tableau A1.1a. Niveau de formation de la population âgée de 25 à 64 ans (2014)

Pourcentage d'adultes diplômés d'un niveau d'enseignement donné (niveau d'enseignement 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	x(2)	6[d]	a	17	a	30	5	11	24	6	1	100
	Autriche	x(2)	1[d]	a	15	a	52	2	15	2	11	1	100
	Belgique	4	7	a	16	a	35	1	0	20	16	1	100
	Canada	x(2)	3[d]	a	7	a	25	11	25	19	9[d]	x(10)	100
	Chili[1]	9	6	a	23	a	40	a	7	13	1[d]	x(10)	100
	République tchèque	0	c	a	7	a	72[d]	x(6)	0	5	16	0	100
	Danemark	x(2)	4[d]	a	16	a	43	0	4	19	11	1	100
	Estonie	0	0	a	8	a	45	8	7	10	20	1	100
	Finlande	x(2)	4	a	9	a	44	1	12	15	13	1	100
	France[1]	1	8	a	16	a	43	0	14	9	8	1	100
	Allemagne	x(2)	3[d]	a	10	a	49	11	1	14	11	1	100
	Grèce	1	17	0	13	0	32	9	2	23	2	1	100
	Hongrie	0	1	a	16	a	51	8	1	13	9	1	100
	Islande	x(2)	1[d]	a	26	a	33	4	4	20	12	1	100
	Irlande	0	8	a	13	a	24	14	12	21	8	1	100
	Israël	2	5	a	7	a	37	a	14	22	11	1	100
	Italie	1	7	a	33	a	42	1	c	3	13	0	100
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	52[d]	x(6)	21[d]	28[d]	x(9)	x(9)	100
	Corée	x(2)	6[d]	a	9	a	40	m	13	31[d]	x(9)	x(9)	100
	Luxembourg	c	7	a	11	a	34	2	9	15	20	1	100
	Mexique	15	19	3	25	5	15	a	1	18[d]	x(9)	x(9)	100
	Pays-Bas	1	6	a	16	a	41	0	2	20	12	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(2)	x(4)	a	26[d]	a	22	16	5	26	4	1	100
	Norvège	0	0	a	17	a	38	2	12	19	10	1	100
	Pologne	0	9	a	0	a	60	3	0	6	21	1	100
	Portugal	3	33	a	21	a	21	1	x(9)	5[d]	17	1	100
	République slovaque	0	0	1	7	0	69	1	0	3	16	1	100
	Slovénie	0	1	a	13	a	57	a	7	6	13	2	100
	Espagne	3	10	a	30	a	22	0	11	9	14	1	100
	Suède	x(2)	3[d]	a	13	2	36	7	10	15	12	1	100
	Suisse	0	2	a	10	a	48[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	20[d]	17[d]	3[d]	100
	Turquie	5	46	a	13	a	19	a	5	10	1	0	100
	Royaume-Uni	0	1	a	20	18	19	a	11	22	8	1	100
	États-Unis	1	3	a	7	a	45[d]	x(6)	11	22	10	2	100
	Moyenne OCDE	2	7	m	15	m	39	5	8	16	11	1	100
	Moyenne UE21	1	6	m	14	m	42	4	6	12	13	1	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	x(4)	x(4)	a	54[d]	a	33[d]	x(6)	x(9)	14[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	48[d]	a	30[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Costa Rica	2	37	8	7	2	16	5	1	15	2[d]	x(10)	100
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[3]	22	31	a	17	a	23	a	x(9)	8[d]	x(9)	x(9)	100
	Lettonie	c	0	a	10	a	51	8	2	17	10	0	100
	Lituanie	c	c	a	6	2	34	21	x(9)	22[d]	14	c	100
	Fédération de Russie[1]	x(4)	x(4)	a	5[d]	a	40[d]	x(6)	x(9)	54[d]	x(9)	x(9)	100
	Arabie saoudite[1]	16	15	a	18	a	24	5	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Afrique du Sud[4]	16	6	a	14	a	51	7	x(9)	7[d]	x(9)	x(9)	100
	Moyenne G20	8	13	m	19	11	33	m	10	18	7	m	100

Remarque : dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.
2. Chine : année de référence : 2010.
3. Indonésie : année de référence : 2011.
4. Afrique du Sud : année de référence : 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284736

Tableau A1.2a. Pourcentage d'adultes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire, selon le groupe d'âge (2014)

		25-64 ans	30-34 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	77	86	87	82	71	65
	Autriche	84	90	90	86	83	75
	Belgique	74	82	82	80	72	59
	Canada	90	93	93	93	89	85
	Chili[1]	61	77	80	66	53	42
	République tchèque	93	95	95	96	94	88
	Danemark	80	84	82	84	80	72
	Estonie	91	89	89	89	94	92
	Finlande	87	91	90	90	89	77
	France[1]	75	85	85	81	72	61
	Allemagne	87	87	87	87	87	86
	Grèce	68	80	82	75	65	50
	Hongrie	83	88	87	86	83	77
	Islande	73	75	74	78	73	68
	Irlande	79	90	90	86	74	59
	Israël	85	90	91	87	82	78
	Italie	59	71	74	65	54	46
	Japon	m	m	m	m	m	m
	Corée	85	98	98	97	84	54
	Luxembourg	82	85	87	86	79	73
	Mexique	34	41	46	33	28	20
	Pays-Bas	76	85	85	80	74	65
	Nouvelle-Zélande	74	80	81	78	71	66
	Norvège	82	82	81	86	80	80
	Pologne	91	94	94	93	91	84
	Portugal	43	63	65	52	34	23
	République slovaque	91	93	92	94	92	84
	Slovénie	86	94	94	91	84	75
	Espagne	57	67	66	65	53	39
	Suède	82	81	82	86	84	74
	Suisse	88	91	91	89	87	84
	Turquie	36	46	50	35	25	21
	Royaume-Uni[2]	79	86	86	82	77	71
	États-Unis	90	89	90	89	89	90
	Moyenne OCDE	76	83	83	80	74	66
	Moyenne UE21	78	85	85	83	77	68
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	46	59	61	48	40	28
	Chine[3]	24	33	36	23	24	12
	Colombie	52	65	67	53	42	33
	Costa Rica	40	46	47	37	36	35
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	31	38	40	34	22	15
	Lettonie	90	85	86	88	95	90
	Lituanie	91	87	88	88	96	91
	Fédération de Russie[1]	95	94	95	95	96	92
	Arabie saoudite[1]	51	60	65	49	40	28
	Afrique du Sud[5]	65	78	77	69	52	38
	Moyenne G20	64	72	73	66	60	51

Remarque : dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Chine : année de référence : 2010.

4. Indonésie : année de référence : 2011.

5. Afrique du Sud : année de référence : 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284742

A1

Tableau A1.3a. Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme et le groupe d'âge (2014)

		Tertiaire de cycle court			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Tous programmes de niveau tertiaire confondus			
		25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans	25-34 ans	55-64 ans	25-64 ans (en milliers)
		(1)	(3)	(6)	(7)	(9)	(12)	(13)	(15)	(18)	(19)	(21)	(24)	(25)	(27)	(30)	(31)
OCDE	Australie	11	10	11	24	30	18	6	7	4	1	1	1	42	48	33	5 012
	Autriche	15	17	13	2	5	0	11	15	7	1	1	1	30	38	21	1 405
	Belgique	0	0	c	20	23	15	16	20	10	1	1	0	37	44	26	2 191
	Canada	25	24	23	19	24	14	9[d]	9[d]	8[d]	x(13)	x(15)	x(18)	54	58	45	10 293
	Chili[1]	7	9	4	13	18	9	1[d]	1[d]	1[d]	x(13)	x(15)	x(18)	21	27	14	1 815
	République tchèque	0	0	c	5	11	2	16	19	13	0	0	1	22	30	15	1 285
	Danemark	4	4	4	19	22	18	11	15	7	1	1	0[r]	36	42	29	987
	Estonie	7	1	12	10	23	1	20	16	22	1	c	c	38	40	36	270
	Finlande	12	0	17	15	26	7	13	14	9	1	0	1	42	40	34	1 186
	France	14	18	9	9	12	6	8	14	5	1	1	1	32	44	20	10 432
	Allemagne	1	0	1	14	14	14	11	13	10	1	1	1	27	28	25	11 956
	Grèce	2	1	2	23	34	17	2	3	1	1	0	1	28	39	21	1 672
	Hongrie	1	3	c	13	16	10	9	13	6	1	1	1	23	32	17	1 276
	Islande	4	3	4	20	26	15	12	12	9	1	c	2	37	41	29	122
	Irlande	12	12	8	21	29	11	8	9	4	1	1	0	41	51	24	982
	Israël	14	11	16	22	27	16	11	7	13	1	0	2	49	46	47	1 830
	Italie	c	c	c	3	9	1	13	15	11	0	0	0	17	24	12	5 612
	Japon	m	m	m	x(25)	x(27)	x(30)	x(25)	x(27)	x(30)	x(25)	x(27)	x(30)	28	37	21	17 720
	Corée	13	23	3	31[d]	45[d]	14[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	45	68	17	13320
	Luxembourg	9	10	8	15	17	11	20	25	10	1	1	2	46	53	32	138
	Mexique	1	1	0	18[d]	24[d]	13[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	19	25	13	10 435
	Pays-Bas	2	2	2	20	26	16	12	16	8	1	0	1	34	44	27	3 034
	Nouvelle-Zélande	5	4	7	26	32	18	4	4	3	1	0	1	36	40	29	808
	Norvège	12	14	9	19	22	16	10	12	6	1	0	1	42	49	32	1 129
	Pologne	0	0	0	6	11	2	21	31	11	1	0	0	27	43	14	5665
	Portugal	a	a	a	5	10	3	17	21	9	1	c	0	22	31	13	1 236
	République slovaque	0	0[r]	c	3	6	1	16	23	12	1	1	0	20	30	14	646
	Slovénie	7	6	7	6	12	2	13	18	8	2	2	1	29	38	18	340
	Espagne	11	13	5	9	11	7	14	17	8	1	0	1	35	41	21	9 111
	Suède	10	10	11	15	22	9	12	13	9	1	1	1	39	46	30	1 905
	Suisse	x(7, 13, 19)	x(9, 15, 21)	x(12, 18, 24)	20[d]	24[d]	15[d]	17[d]	19[d]	13[d]	3[d]	2[d]	3[d]	40	46	31	1 820
	Turquie	5	7	4	10	15	5	1	2	1	0	0	0	17	25	10	5 984
	Royaume-Uni	11	8	11	22	31	16	8	10	7	1	1	1	42	49	35	14 090
	États-Unis	11	10	11	22	25	18	10	9	11	2	1	2	44	46	41	72 873
	Moyenne OCDE	8	7	8	15	21	10	11	14	8	1	1	1	33	41	25	6 429
	Moyenne UE21	6	6	7	12	18	8	13	16	9	1	1	1	32	39	23	3 591
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	x(7)	x(9)	x(12)	14[d]	15[d]	11[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	14	15	11	14 422
	Chine[3]	6	x(27)	x(30)	3	x(27)	x(30)	0[d]	x(27)	x(30)	x(13)	x(27)	x(30)	10	18	4	74 086
	Colombie	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	28[d]	16[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	22	28	16	4 683
	Costa Rica	1	1	1	15	18	12	2[d]	1[d]	3[d]	x(13)	x(15)	x(18)	18	20	16	441
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	x(7)	x(9)	x(12)	8[d]	10[d]	4[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	8	10	4	10 067
	Lettonie	2	5	1[r]	17	23	12	10	11	10	0	c	c	30	39	23	327
	Lituanie	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	38[d]	12[d]	14	14	15	c	c	c	37	53	28	578
	Fédération de Russie[1]	x(7)	x(9)	x(12)	54[d]	58[d]	50[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	54	58	50	45 262
	Arabie saoudite[1]	x(7)	x(9)	x(12)	22[d]	26[d]	14[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	22	26	14	3 291
	Afrique du Sud[5]	x(7)	x(9)	x(12)	7[d]	5[d]	7[d]	x(7)	x(9)	x(12)	x(7)	x(9)	x(12)	7	5	7	1 572
	Moyenne G20	10	m	m	18	m	m	7	m	m	m	m	m	28	34	21	19 202

Remarques : dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.
2. Japon : les données concernant le niveau de formation tertiaire excluent l'enseignement tertiaire de cycle court.
3. Chine : année de référence : 2010.
4. Indonésie : année de référence : 2011.
5. Afrique du Sud : année de référence : 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284758

Tableau A1.4a. [1/3] Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire											
		25-64 ans				25-34 ans				55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	41[b]	35[b]	27[b]	23	32[b]	21[b]	15[b]	13	54[b]	50[b]	42[b]	35
	Autriche	m	23	18	16	m	14[b]	12	10	m	36	27	25
	Belgique	41[b]	34[b]	30[b]	26	25[b]	19[b]	18[b]	18	62[b]	52[b]	46[b]	41
	Canada	19	15	12	10	12	9	8	7	36	25	18	15
	Chili[1]	m	m	29[b]	39	m	m	13[b]	20	m	m	47[b]	58
	République tchèque	14[b]	10[b]	8[b]	7	8[b]	6[b]	6[b]	5	24[b]	17[b]	14[b]	12
	Danemark	20[b]	19[b]	24[b]	20	13[b]	13[b]	20[b]	18	31[b]	25[b]	32[b]	28
	Estonie	15	11	11	9	9	13	13	11	33	20	15	8
	Finlande	27[b]	21[b]	17[b]	13	14[b]	11[b]	9[b]	10	50[b]	39[b]	30[b]	23
	France[1]	38[b]	33[b]	29[b]	25	24[b]	19[b]	16[b]	15	56[b]	49[b]	44[b]	39
	Allemagne	18[b]	17[b]	14[b]	13	15[b]	16[b]	14[b]	13	26[b]	21[b]	17[b]	14
	Grèce	51[b]	43[b]	35[b]	32	31[b]	26[b]	21[b]	18	75[b]	68[b]	56[b]	50
	Hongrie	31[b]	24[b]	19[b]	17	19[b]	15[b]	14[b]	13	60[b]	39[b]	26[b]	23
	Islande	m	32	29	27	m	29[b]	26	26	m	42	38	32
	Irlande	43[b]	35[b]	27[b]	21	27[b]	19[b]	14[b]	10	64[b]	60[b]	50[b]	41
	Israël	m	21[b]	18[b]	15	m	15[b]	12[b]	9	m	32[b]	26[b]	22
	Italie	58[b]	50[b]	45[b]	41	44[b]	34[b]	29[b]	26	79[b]	70[b]	62[b]	54
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	32	24	20	15	7	3	2	2	71[b]	65	57	46
	Luxembourg	39[b]	34[b]	22[b]	18	32[b]	23[b]	16[b]	13	51[b]	45[b]	31[b]	27
	Mexique	71[b]	68[b]	65[b]	66	63[b]	62[b]	57[b]	54	87[b]	84[b]	78[b]	80
	Pays-Bas	35[b]	28[b]	27[b]	24	26[b]	19[b]	17[b]	15	49[b]	41[b]	39[b]	35
	Nouvelle-Zélande	37[b]	32[b]	27[b]	26	31[b]	24[b]	21[b]	19	49[b]	44[b]	38[b]	34
	Norvège	15	23	19	18	7	17	17	19	30	27	21	20
	Pologne	20[b]	15[b]	11[b]	9	11[b]	8[b]	6[b]	6	43[b]	30[b]	21[b]	16
	Portugal	81[b]	74[b]	68[b]	57	68[b]	57[b]	48[b]	35	92[b]	87[b]	84[b]	77
	République slovaque	16[b]	12[b]	9[b]	9	6[b]	7[b]	6[b]	8	38[b]	23[b]	17[b]	16
	Slovénie	25[b]	20[b]	17[b]	14	15[b]	9[b]	7[b]	6	39[b]	31[b]	28[b]	25
	Espagne	62[b]	51[b]	47[b]	43	45[b]	35[b]	34[b]	34	85[b]	74[b]	68[b]	61
	Suède	22[b]	16[b]	14[b]	18	13[b]	9[b]	9[b]	18	37[b]	28[b]	23[b]	26
	Suisse	16[b]	15[b]	14[b]	12	10[b]	10[b]	11[b]	9	26[b]	21[b]	19[b]	16
	Turquie	77	72	69	64	72	63	58	50	87	84	81	79
	Royaume-Uni[2]	37[b]	33[b]	25[b]	21	33[b]	27[b]	17[b]	14	45[b]	40[b]	35[b]	29
	États-Unis	13	12	11	10	12	13	12	10	18	14	10	10
	Moyenne OCDE	35[b]	30[b]	26[b]	24	25[b]	21[b]	18[b]	17	52[b]	43[b]	38[b]	34
	Moyenne UE21	35[b]	29[b]	25[b]	22	24[b]	19[b]	17[b]	15	52[b]	43[b]	36[b]	32
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	59	54	m	m	47	39	m	m	75	72
	Chine	95	m	76	m	94	m	64	m	97	m	88	m
	Colombie	m	m	m	48	m	m	m	33	m	m	m	67
	Costa Rica	m	m	61	58	m	m	53	50	m	m	69	63
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	m	m	74	69	m	m	63	60	m	m	92	85
	Lettonie	17	15	12	10	11	19	17	14	34	26	15	10
	Lituanie	16[b]	12[b]	8[b]	9	8[b]	13[b]	12[b]	12	45[b]	29[b]	13[b]	9
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	5	m	m	m	5	m	m	m	8
	Arabie saoudite[1, 5]	c	64	m	49	c	56	m	35	c	85	m	72
	Afrique du Sud[6]	m	42	m	35	m	28	m	23	m	66	m	62
	Moyenne G20	45[b]	m	40[b]	m	37[b]	m	31[b]	m	60[b]	m	54[b]	m

Remarque : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Chine et la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

4. Indonésie : les données de 2014 se rapportent à 2011, et celles de 2010 se rapportent à 2006.

5. Arabie saoudite : les données de 2005 se rapportent à 2004.

6. Afrique du Sud : les données de 2014 se rapportent à 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

A1

Tableau A1.4a. [2/3] Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire											
		25-64 ans				25-34 ans				55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Australie	31[b]	33[b]	36[b]	35	37[b]	41[b]	40[b]	39	27[b]	26[b]	29[b]	32
	Autriche	m	52	55	54	m	55	54	52	m	47	52	54
	Belgique	31[b]	35[b]	36[b]	37	39[b]	40[b]	38[b]	38	22[b]	26[b]	29[b]	32
	Canada	41	39	38	36	40	37	36	35	36	39	40	40
	Chili[1]	m	m	45[b]	40	m	m	48[b]	53	m	m	34[b]	27
	République tchèque	75[b]	77[b]	75[b]	72	81[b]	80[b]	72[b]	65	67[b]	73[b]	75[b]	72
	Danemark	54[b]	47[b]	42[b]	44	58[b]	48[b]	42[b]	40	51[b]	48[b]	41[b]	43
	Estonie	56	56	54	54	60	55	49	49	39	51	54	57
	Finlande	41[b]	44[b]	45[b]	45	48[b]	52[b]	52[b]	50	27[b]	34[b]	40[b]	43
	France[1]	41[b]	41[b]	42[b]	43	45[b]	42[b]	41[b]	41	31[b]	35[b]	37[b]	41
	Allemagne	58[b]	59[b]	59[b]	60	63[b]	62[b]	60[b]	59	54[b]	56[b]	58[b]	60
	Grèce	32[b]	36[b]	41[b]	40	45[b]	49[b]	48[b]	43	17[b]	20[b]	27[b]	29
	Hongrie	55[b]	59[b]	61[b]	60	67[b]	65[b]	60[b]	55	28[b]	46[b]	58[b]	60
	Islande	m	39	38	36	m	36	37	33	m	38	40	39
	Irlande	36[b]	35[b]	35[b]	38	43[b]	40[b]	37[b]	39	22[b]	23[b]	29[b]	35
	Israël	m	36[b]	37[b]	37	m	43[b]	44[b]	45	m	26[b]	29[b]	31
	Italie	33[b]	38[b]	40[b]	42	46[b]	50[b]	50[b]	50	15[b]	22[b]	28[b]	34
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	44	44	41	40	56	46	33	31	20	25	30	37
	Luxembourg	43[b]	39[b]	42[b]	36	45[b]	40[b]	40[b]	34	36[b]	37[b]	44[b]	41
	Mexique	14[b]	17[b]	18[b]	15	20[b]	20[b]	21[b]	21	6[b]	8[b]	10[b]	7
	Pays-Bas	41[b]	42	41[b]	41	48[b]	46[b]	42[b]	41	34[b]	35	35[b]	38
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	38	m	m	m	41	m	m	m	37
	Norvège	57	45	43	40	59	43	36	32	50	49	51	49
	Pologne	69[b]	68[b]	66[b]	64	75[b]	66[b]	57[b]	52	47[b]	58[b]	66[b]	70
	Portugal	11[b]	14[b]	16[b]	22	19[b]	24[b]	27[b]	33	3[b]	5[b]	7[b]	10
	République slovaque	73[b]	74[b]	74[b]	70	82[b]	77[b]	70[b]	63	54[b]	65[b]	71[b]	71
	Slovénie	59[b]	60[b]	60[b]	57	66[b]	67[b]	62[b]	56	49[b]	53[b]	56[b]	57
	Espagne	16[b]	21[b]	22[b]	22	21[b]	24[b]	25[b]	24	6[b]	11[b]	14[b]	17
	Suède	47[b]	54[b]	52[b]	43	54[b]	53[b]	49[b]	36	40[b]	47[b]	50[b]	44
	Suisse	60[b]	56[b]	51[b]	48	64[b]	59[b]	49[b]	45	55[b]	57[b]	53[b]	53
	Turquie	15	18	18	19	19	24	25	25	7	8	9	11
	Royaume-Uni[2]	37[b]	37[b]	37[b]	37	38[b]	38[b]	37[b]	37	37[b]	36[b]	35[b]	36
	États-Unis	51	49	47	45	50	47	46	44	52	49	49	49
	Moyenne OCDE	44[b]	44[b]	44[b]	43	50[b]	47[b]	45[b]	42	33[b]	37[b]	40[b]	41
	Moyenne UE21	45[b]	47[b]	47[b]	47	52[b]	51[b]	48[b]	45	34[b]	39[b]	43[b]	45
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	30	33	m	m	41	45	m	m	16	18
	Chine	5	m	15	m	6	m	18	m	3	m	8	m
	Colombie	m	m	m	30	m	m	m	40	m	m	m	17
	Costa Rica	m	m	21	22	m	m	27	27	m	m	15	19
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	m	m	19	23	m	m	29	30	m	m	6	10
	Lettonie	65	64	62	59	72	59	49	47	51	54	63	67
	Lituanie	42[b]	61[b]	59[b]	55	52[b]	50[b]	42[b]	36	21[b]	52[b]	64[b]	64
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	40	m	m	m	37	m	m	m	43
	Arabie saoudite[1, 5]	c	20	m	29	c	26	m	39	c	8	m	14
	Afrique du Sud[6]	m	52	m	58	m	67	m	72	m	28	m	31
	Moyenne G20	34[b]	m	34[b]	m	38[b]	m	37[b]	m	26[b]	m	27[b]	m

Remarque : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Chine et la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

4. Indonésie : les données de 2014 se rapportent à 2011, et celles de 2010 se rapportent à 2006.

5. Arabie saoudite : les données de 2005 se rapportent à 2004.

6. Afrique du Sud : les données de 2014 se rapportent à 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

Tableau A1.4a. [3/3] Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

		Tertiaire											
		25-64 ans				25-34 ans				55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OCDE	Australie	27[b]	32[b]	38[b]	42	31[b]	38[b]	44[b]	48	19[b]	24[b]	30[b]	33
	Autriche	m	25	28	30	m	31	34	38	m	18	20	21
	Belgique	27[b]	31[b]	35[b]	37	36[b]	41[b]	44[b]	44	17[b]	22[b]	26[b]	26
	Canada	40	46	50	54	48	54	56	58	28	36	42	45
	Chili[1]	m	m	27[b]	21	m	m	38[b]	27	m	m	19[b]	14
	République tchèque	11[b]	13[b]	17[b]	22	11[b]	14[b]	23[b]	30	9[b]	11[b]	12[b]	15
	Danemark	26[b]	34[b]	33[b]	36	29[b]	40[b]	38[b]	42	18[b]	27[b]	28[b]	29
	Estonie	29	33	35	38	31	33	38	40	27	29	31	36
	Finlande	33[b]	35[b]	38[b]	42	39[b]	38[b]	39[b]	40	23[b]	27[b]	30[b]	34
	France[1]	22[b]	25[b]	29[b]	32	31[b]	40[b]	43[b]	44	13[b]	16[b]	18[b]	20
	Allemagne	23[b]	25[b]	27[b]	27	22[b]	22[b]	26[b]	28	20[b]	23[b]	25[b]	25w
	Grèce	18[b]	21[b]	25[b]	28	24[b]	26[b]	31[b]	39	8[b]	12[b]	17[b]	21
	Hongrie	14[b]	17[b]	20[b]	23	15[b]	20[b]	26[b]	32	12[b]	15[b]	16[b]	17
	Islande	m	29	33	37	m	35	36	41	m	20	23	29
	Irlande	22[b]	29[b]	38[b]	41	30[b]	41[b]	48[b]	51	13[b]	17[b]	22[b]	24
	Israël	m	43[b]	46[b]	49	m	43[b]	44[b]	46	m	42[b]	45[b]	47
	Italie	9[b]	12[b]	15[b]	17	10[b]	16[b]	21[b]	24	6[b]	8[b]	11[b]	12
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	24	32	40	45	37	51	65	68	9	10	13	17
	Luxembourg	18[b]	27[b]	35[b]	46	23[b]	37[b]	44[b]	53	13[b]	19[b]	25[b]	32
	Mexique	15[b]	15[b]	17[b]	19	17[b]	18[b]	21[b]	25	7[b]	8[b]	12[b]	13
	Pays-Bas	23[b]	30[b]	32[b]	34	27[b]	35[b]	41[b]	44	18[b]	24[b]	26[b]	27
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	36	m	m	m	40	m	m	m	29
	Norvège	28	33	37	42	35	41	47	49	20	24	27	32
	Pologne	11[b]	17[b]	22[b]	27	14[b]	26[b]	37[b]	43	10[b]	13[b]	13[b]	14
	Portugal	9[b]	13[b]	15[b]	22	13[b]	19[b]	25[b]	31	5[b]	7[b]	9[b]	13
	République slovaque	10[b]	14[b]	17[b]	20	11[b]	16[b]	24[b]	30	8[b]	12[b]	13[b]	14
	Slovénie	16[b]	20[b]	24[b]	29	19[b]	25[b]	31[b]	38	12[b]	16[b]	16[b]	18
	Espagne	23[b]	29[b]	31[b]	35	34[b]	41[b]	40[b]	41	10[b]	14[b]	18[b]	21
	Suède	30[b]	30[b]	34[b]	39	34[b]	37[b]	42[b]	46	23[b]	25[b]	27[b]	30
	Suisse	24[b]	29[b]	35[b]	40	26[b]	31[b]	40[b]	46	18[b]	22[b]	28[b]	31
	Turquie	8	10	13	17	9	13	17	25	6	8	9	10
	Royaume-Uni[2]	26[b]	30[b]	38[b]	42	29[b]	35[b]	46[b]	49	19[b]	24[b]	30[b]	35
	États-Unis	36	39	42	44	38	39	42	46	30	37	41	41
	Moyenne OCDE	22[b]	26[b]	30[b]	34	26[b]	32[b]	37[b]	41	15[b]	20[b]	22[b]	25
	Moyenne UE21	20[b]	24[b]	28[b]	32	24[b]	30[b]	35[b]	39	14[b]	18[b]	21[b]	23
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	11	14	m	m	12	15	m	m	9	11
	Chine	x(13)	m	10	m	x(17)	m	18	m	x(21)	m	4	m
	Colombie	m	m	m	22	m	m	m	28	m	m	m	16
	Costa Rica	m	m	15	18	m	m	17	20	m	m	14	16
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	m	m	7	8	m	m	9	10	m	m	2	4
	Lettonie	18	21	27	30	17	22	34	39	15	19	22	23
	Lituanie	42[b]	27[b]	32[b]	37	40[b]	37[b]	46[b]	53	34[b]	19[b]	23[b]	28
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	54	m	m	m	58	m	m	m	50
	Arabie saoudite[1, 5]	c	16	m	22	c	19	m	26	c	7	m	14
	Afrique du Sud[6]	m	5	m	7	m	4	m	5	m	6	m	7
	Moyenne G20	m	m	26[b]	m	m	m	32[b]	m	m	m	19[b]	m

Remarque : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Chine et la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

4. Indonésie : les données de 2014 se rapportent à 2011, et celles de 2010 se rapportent à 2006.

5. Arabie saoudite : les données de 2005 se rapportent à 2004.

6. Afrique du Sud : les données de 2014 se rapportent à 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284763

A1

Tableau A1.5a. Pourcentage d'adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), selon l'orientation du programme et le sexe (2014)

25-64 ans

		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire								
		Filière professionnelle			Filière générale			Filières professionnelles et générales		
		H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	20	26	15	15	14	16	35	40	30
	Autriche	48	51	45	6	6	6	54	57	51
	Belgique	26	29	24	10	9	11	37	39	35
	Canada	11	15	7	25	26	25	36	41	32
	Chili[1]	9	9	8	32	32	32	40	41	40
	République tchèque	37	43	30	35	31	39	72	74	69
	Danemark	14	14	14	1	1	1	44	47	40
	Estonie	33	x(1)	x(1)	21	x(4)	x(4)	54	60	47
	Finlande	16	16	17	3	4	3	45	49	41
	France[1]	32	36	27	11	10	13	43	46	40
	Allemagne	57	55	59	3	3	3	60	58	61
	Grèce	13	14	12	27	25	29	40	39	41
	Hongrie	51	56	47	8	9	8	60	65	55
	Islande	25	34	15	12	9	14	36	43	29
	Irlande	7	6	7	7	8	7	38	38	37
	Israël	8	10	6	28	30	27	37	41	33
	Italie	32	37	28	10	6	13	42	43	42
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	40	40	41
	Luxembourg	8	9	8	1	1	1[r]	36	36	36
	Mexique	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	15	17	14
	Pays-Bas	35	36	34	6	6	6	41	42	41
	Nouvelle-Zélande	26	31	21	13	12	14	38	43	35
	Norvège	29	33	25	11	11	11	40	44	36
	Pologne	55	62	49	8	6	10	64	68	59
	Portugal	6	6	5	16	16	16	22	22	22
	République slovaque	67	71	62	4	3	5	70	74	67
	Slovénie	13	16	10	0[r]	c	0[r]	57	64	50
	Espagne	9	8	9	13	14	13	22	22	22
	Suède	26	32	21	16	16	16	43	48	37
	Suisse	39	37	41	8	6	10	48	44	52
	Turquie	9	10	6	10	11	9	19	22	16
	Royaume-Uni[2]	21	24	19	16	16	16	37	39	35
	États-Unis	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	45	47	44
	Moyenne OCDE	26	28	23	13	12	13	43	45	40
	Moyenne UE21	29	31	26	11	10	11	47	49	44
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	33	32	34
	Chine[3]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	15	17	13
	Colombie	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	30	30	29
	Costa Rica	3	2	3	19	19	19	22	21	22
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	23	26	19
	Lettonie	6	7	5	7	8	6	59	64	55
	Lituanie	4	5	3	4	4	3	55	58	51
	Fédération de Russie[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	40	47	35
	Arabie saoudite[1]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	29	31	26
	Afrique du Sud[5]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	58	59	58
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	36	38	34

Remarques : dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Danemark, Finlande, Irlande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg et Slovénie : les données ventilées en fonction de l'orientation des programmes couvrent uniquement les 15-34 ans et les 35-64 ans si ces derniers ont achevé leur niveau de formation le plus élevé 15 ans au plus avant la date de l'entretien. La catégorie « Filières professionnelles et générales » se rapporte à l'ensemble de la population adulte.

1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Chine : année de référence : 2010.

4. Indonésie : année de référence : 2011.

5. Afrique du Sud : année de référence : 2012.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Chine et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284773

Tableau A1.6a. [1/2] Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le niveau de formation (2012)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire										Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire									
		Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	Er.-T.	%	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)	(19)	(20)
OCDE	**Entités nationales**																				
	Australie	12	(1.1)	25	(1.6)	21	(1.5)	28	(1.7)	15	(1.3)	4	(0.5)	16	(1.1)	14	(1.2)	34	(1.5)	33	(1.6)
	Autriche	33	(1.9)	20	(1.7)	22	(1.8)	17	(1.9)	7	(1.3)	8	(0.5)	12	(0.7)	15	(0.9)	35	(1.4)	30	(1.1)
	Canada	25	(1.2)	16	(1.3)	37	(1.6)	18	(1.7)	5	(0.9)	5	(0.4)	9	(0.6)	26	(1.0)	33	(1.2)	26	(1.0)
	République tchèque	39	(4.0)	22	(2.9)	15	(2.5)	16	(3.3)	8	(2.1)	10	(0.7)	15	(1.2)	19	(1.4)	31	(1.6)	24	(1.4)
	Danemark	10	(1.0)	17	(1.3)	35	(1.9)	26	(1.9)	13	(1.6)	2	(0.3)	7	(0.5)	24	(1.2)	37	(1.3)	30	(1.3)
	Estonie	32	(1.5)	19	(1.3)	25	(1.8)	19	(1.8)	6	(1.0)	14	(0.7)	22	(0.7)	21	(0.9)	27	(0.9)	16	(0.9)
	Finlande	18	(1.8)	23	(1.8)	29	(2.0)	22	(2.3)	9	(1.5)	3	(0.4)	15	(0.8)	22	(1.2)	31	(1.2)	29	(1.2)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	29	(2.8)	13	(2.0)	31	(3.3)	20	(2.7)	7	(1.7)	10	(0.8)	8	(0.7)	23	(1.2)	34	(1.3)	26	(1.0)
	Irlande	34	(1.5)	29	(1.5)	24	(1.7)	11	(1.2)	1	(0.5)	6	(0.5)	22	(1.3)	20	(1.6)	34	(1.5)	18	(1.3)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	44	(2.6)	20	(2.0)	18	(2.1)	10	(2.0)	8	(1.6)	12	(0.8)	21	(1.4)	23	(1.4)	20	(1.3)	24	(1.2)
	Corée	62	(1.7)	11	(1.0)	20	(1.5)	6	(1.1)	1	(0.5)	14	(0.8)	8	(0.7)	29	(1.4)	34	(1.5)	15	(1.2)
	Pays-Bas	11	(0.9)	10	(0.9)	33	(1.7)	34	(1.8)	13	(1.2)	1	(0.3)	4	(0.6)	17	(1.1)	40	(1.6)	38	(1.6)
	Norvège	6	(0.9)	17	(1.4)	30	(2.0)	32	(2.0)	15	(1.7)	1	(0.3)	8	(0.7)	21	(1.4)	38	(1.7)	32	(1.2)
	Pologne	65	(2.4)	17	(1.9)	11	(1.7)	5	(1.4)	2	(1.0)	26	(0.9)	31	(1.0)	21	(1.1)	14	(0.9)	7	(0.8)
	République slovaque	72	(1.9)	10	(1.3)	8	(1.4)	8	(1.4)	2	(0.7)	22	(0.8)	16	(0.7)	13	(0.8)	30	(1.2)	19	(1.2)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	6	(1.1)	15	(1.7)	42	(2.6)	27	(2.6)	10	(1.7)	1	(0.3)	6	(0.6)	18	(1.1)	37	(1.3)	38	(1.4)
	États-Unis	36	(2.7)	17	(2.1)	32	(2.4)	13	(2.1)	3	(0.9)	5	(0.4)	9	(1.1)	29	(1.6)	36	(1.7)	21	(1.5)
	Entités infranationales																				
	Flandre (Belgique)	29	(1.6)	10	(1.1)	35	(1.9)	20	(1.9)	5	(1.2)	8	(0.6)	6	(0.5)	26	(1.1)	36	(1.2)	23	(1.3)
	Angleterre (RU)	13	(1.2)	9	(1.1)	38	(2.0)	30	(2.0)	10	(1.2)	3	(0.5)	5	(0.8)	24	(1.7)	37	(2.0)	30	(1.7)
	Irlande du Nord (RU)	28	(1.8)	6	(0.8)	36	(2.7)	25	(2.5)	6	(1.1)	7	(0.9)	2	(0.5)	27	(2.2)	40	(2.3)	24	(2.1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	13	(1.1)	9	(1.0)	38	(1.9)	30	(1.9)	10	(1.1)	3	(0.5)	5	(0.7)	24	(1.6)	37	(1.9)	30	(1.6)
	Moyenne OCDE	30	(0.4)	17	(0.4)	27	(0.5)	19	(0.5)	7	(0.3)	8	(0.1)	13	(0.2)	21	(0.3)	32	(0.3)	25	(0.3)
Partenaire	**Fédération de Russie***	45	(7.5)	c	c	22	(5.5)	18	(4.8)	13	(3.3)	39	(3.2)	13	(1.8)	15	(2.6)	17	(1.9)	16	(3.1)

Remarques : les données concernant les niveaux de formation se basent sur la classification CITE 97. Les colonnes présentant les données de la population totale non ventilées par niveau de formation peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

* Voir la note concernant la Fédération de Russie dans la section « Méthodologie »

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284780

A1

Tableau A1.6a. [2/2] Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le niveau de formation (2012)

		Tertiaire									
		Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	**Entités nationales**										
	Australie	1	(0.2)	7	(0.7)	10	(0.9)	26	(1.2)	56	(1.4)
	Autriche	1	(0.4)	7	(0.8)	9	(1.2)	33	(2.0)	50	(2.2)
	Canada	1	(0.1)	4	(0.3)	17	(0.7)	31	(1.0)	47	(1.0)
	République tchèque	0	(0.2)	6	(1.4)	7	(1.4)	27	(3.5)	60	(3.2)
	Danemark	c	c	3	(0.3)	11	(0.6)	31	(1.1)	55	(1.2)
	Estonie	3	(0.3)	14	(0.8)	15	(0.9)	33	(1.0)	35	(1.3)
	Finlande	c	c	4	(0.4)	10	(0.7)	29	(1.1)	57	(1.1)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	2	(0.5)	4	(0.5)	11	(1.1)	29	(1.5)	53	(1.6)
	Irlande	1	(0.2)	9	(0.6)	11	(1.0)	35	(1.6)	45	(1.5)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	3	(0.4)	12	(0.9)	15	(1.1)	22	(1.2)	49	(1.3)
	Corée	1	(0.2)	2	(0.3)	14	(1.0)	39	(1.6)	44	(1.6)
	Pays-Bas	0	(0.2)	2	(0.4)	7	(0.9)	27	(1.4)	64	(1.6)
	Norvège	c	c	2	(0.4)	10	(0.8)	28	(1.5)	59	(1.6)
	Pologne	1	(0.3)	19	(1.2)	16	(1.2)	27	(1.8)	37	(1.9)
	République slovaque	1	(0.3)	9	(1.1)	9	(1.2)	33	(2.2)	48	(2.4)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	c	c	3	(0.4)	9	(0.8)	26	(1.5)	62	(1.3)
	États-Unis	1	(0.2)	2	(0.3)	11	(1.2)	35	(1.6)	51	(1.8)
	Entités infranationales										
	Flandre (Belgique)	1	(0.2)	3	(0.4)	10	(0.9)	32	(1.3)	55	(1.4)
	Angleterre (RU)	1	(0.3)	3	(0.5)	11	(1.1)	32	(1.6)	53	(1.7)
	Irlande du Nord (RU)	1	(0.4)	1	(0.2)	12	(1.8)	38	(1.9)	48	(2.4)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	1	(0.3)	3	(0.5)	12	(1.0)	32	(1.6)	53	(1.6)
	Moyenne OCDE	1	(0.1)	6	(0.2)	11	(0.2)	30	(0.4)	52	(0.4)
Partenaire	**Fédération de Russie***	12	(1.5)	15	(2.4)	18	(2.4)	27	(1.7)	27	(2.5)

Remarques : les données concernant les niveaux de formation se basent sur la classification CITE 97. Les colonnes présentant les données de la population totale non ventilées par niveau de formation peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

* Voir la note concernant la Fédération de Russie dans la section « Méthodologie »

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

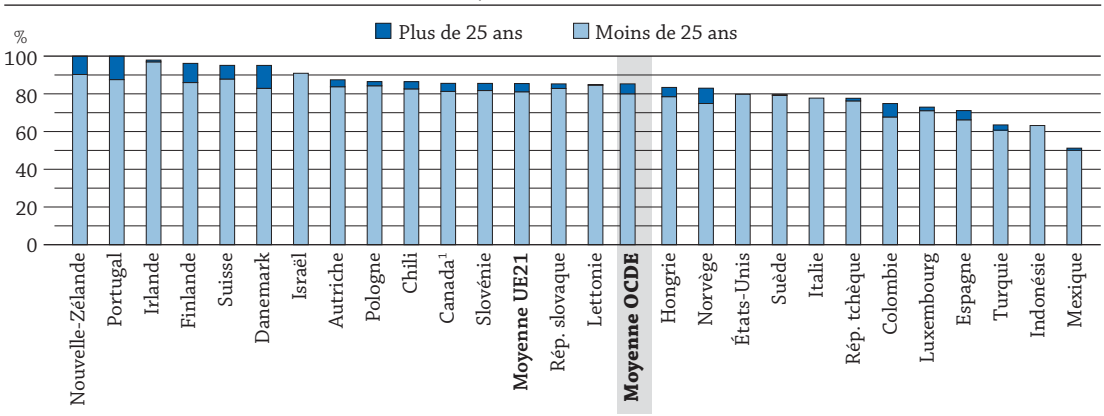
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284780

COMBIEN D'ÉLÈVES TERMINERONT LE DEUXIEME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ?

- On estime sur la base des tendances actuelles qu'en moyenne 85 % des jeunes d'aujourd'hui réussiront leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 47 % d'hommes et 44 % de femmes devraient obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'issue d'une formation en filière professionnelle au cours de leur vie.
- Parmi ceux qui ont obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'issue d'une formation en filière générale, 97 % y sont parvenus avant l'âge de 25 ans.

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (2013)



1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableaux A2.1 et A2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283420

Contexte

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui consolide les connaissances et compétences de base des élèves par le biais de ses filières générales ou professionnelles, vise à préparer les élèves à poursuivre des études ou à entrer dans la vie active, et à devenir des citoyens engagés. Dans de nombreux pays, ce niveau d'enseignement n'est pas obligatoire et dure entre deux et cinq ans. L'enjeu crucial est toutefois de dispenser un enseignement de bonne qualité qui réponde aux besoins de la société et de l'économie.

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 à une économie mondiale en constante évolution et aux incertitudes qui en résultent. 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 ne permettent pas de juger de la qualité des résultats de l'éducation.

L'un des défis à relever par les systèmes d'éducation dans de nombreux pays de l'OCDE réside dans le désengagement des élèves et le phénomène du décrochage scolaire, qui a pour conséquence que les élèves arrêtent leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces jeunes tendent à éprouver beaucoup de difficultés à entrer sur le marché du travail – et à y rester. Quitter l'école trop tôt pose un problème, tant aux individus qu'à la société. Les responsables politiques étudient les moyens à mettre en œuvre pour réduire le nombre d'adolescents en décrochage scolaire, soit ceux qui arrêtent leurs études avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Calculer les pourcentages, comparables entre les pays, d'élèves qui obtiennent – ou n'obtiennent pas – leur diplôme de fin d'études secondaires peut les éclairer dans leurs efforts.

Autres faits marquants

- Dans 21 des 25 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, plus de 75 % des jeunes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans neuf pays, le taux d'obtention d'un premier diplôme est supérieur à 90 %
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 83 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont décroché ce diplôme avant l'âge de 25 ans et 46 % d'entre eux sont des femmes.
- Parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, les jeunes hommes ont pour la plupart suivi une formation en ingénierie, industries de transformation et production, alors que les jeunes femmes sont majoritaires dans tous les autres domaines d'études en filière professionnelle.
- Quelque 13 % des jeunes devraient obtenir un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ; 54 % d'entre eux sont des femmes.

Tendances

Il ressort de l'analyse des pays dont les données de 2005 et de 2013 sont comparables que le taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté, passant de 80 % à 85 %. La progression a été spectaculaire dans plusieurs pays européens, à savoir en Pologne (de 41 % à 86 %) et au Portugal (de 54 % à 100 %). Par contraste, les taux d'obtention d'un diplôme ont diminué dans plusieurs pays durant cette période, notamment en Norvège, où ils sont passés de 90 % en 2005 à 83 % en 2013.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'obtention d'un diplôme en filière générale ont légèrement augmenté dans l'ensemble, passant de 49 % en 2005 à 52 % en 2013, tout comme les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle, qui sont passés de 43 % à 46 %. Quelques pays ont développé leur filière professionnelle, qui a connu une expansion rapide durant la période considérée. Les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle ont par exemple augmenté de plus de 40 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande et au Portugal.

Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle sont restés stables, de l'ordre de 10 % à 12 %, durant cette période. En Australie, les taux d'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement en filière professionnelle ont augmenté de 23 points de pourcentage, de sorte qu'on estime désormais que 41 % des élèves/étudiants y décrocheront un diplôme à l'issue d'une formation professionnelle de ce niveau.

Remarque

Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation du pourcentage d'individus d'un âge donné qui obtiendront un diplôme à un certain moment de leur vie. Ce pourcentage est estimé sur la base du nombre d'individus qui ont obtenu leur diplôme en 2013 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 le système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations ou l'allongement ou le raccourcissement de la durée des formations. Les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être très élevés – et même supérieurs à 100 % – 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'obtenir le diplôme 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. Dans les pays de l'OCDE, 90 % des individus qui ont obtenu un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2013 étaient âgés de moins de 25 ans. Les individus qui décrochent un diplôme de ce niveau d'enseignement à l'âge de 25 ans et plus ont généralement suivi une formation spécifique, dans le cadre d'un programme dit de « seconde chance ».

A2

Analyse

Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Aperçu des taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

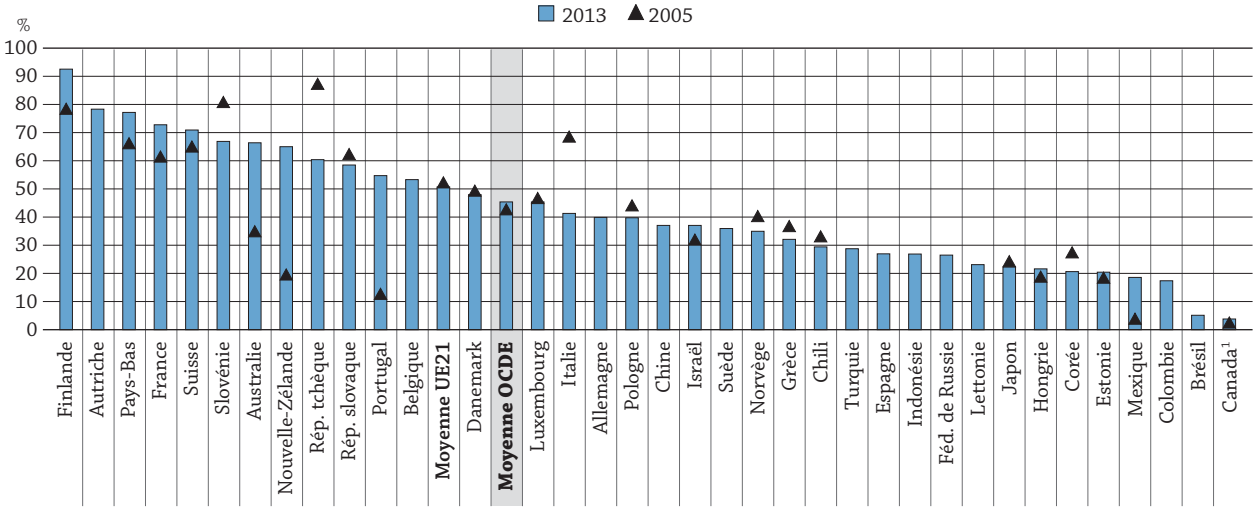
Selon les estimations actuelles, 85 % des individus décrocheront un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau A2.1). Atteindre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est souvent considéré comme le bagage minimal requis pour réussir à entrer sur le marché du travail et est indispensable pour poursuivre des études. Les coûts qui découlent du fait de ne pas terminer ce niveau d'enseignement dans le délai imparti peuvent être considérables, tant pour les individus que pour la société (voir les indicateurs A6 et A7).

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 ont été 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.

Dans neuf des pays dont les données sont disponibles, plus de 90 % des individus devraient obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire durant leur vie, alors qu'au Mexique, à peine plus de 50 % des jeunes devraient y parvenir (voir le tableau A2.1). Dans tous les pays, les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est en Slovénie que la différence est la plus importante entre les sexes : on estime que 95 % de jeunes femmes obtiendront au moins un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 76 % seulement des jeunes hommes.

Les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'obtenir un diplôme en filière générale dans tous les pays, tandis que les hommes sont plus susceptibles que les femmes d'en décrocher un en filière professionnelle dans 26 des 35 pays dont les données sont disponibles. 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 pour préparer les jeunes à travailler, pour développer les compétences des adultes et pour 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, 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 apporter une contribution majeure à leur compétitivité économique. C'est l'une des raisons qui expliquent l'augmentation des taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle entre 2005 et 2013 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique A2.2. Évolution des taux d'obtention d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2005 et 2013)



1. Année de référence : 2012 (et non 2013).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en 2013.

Source : OCDE. Tableau A2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

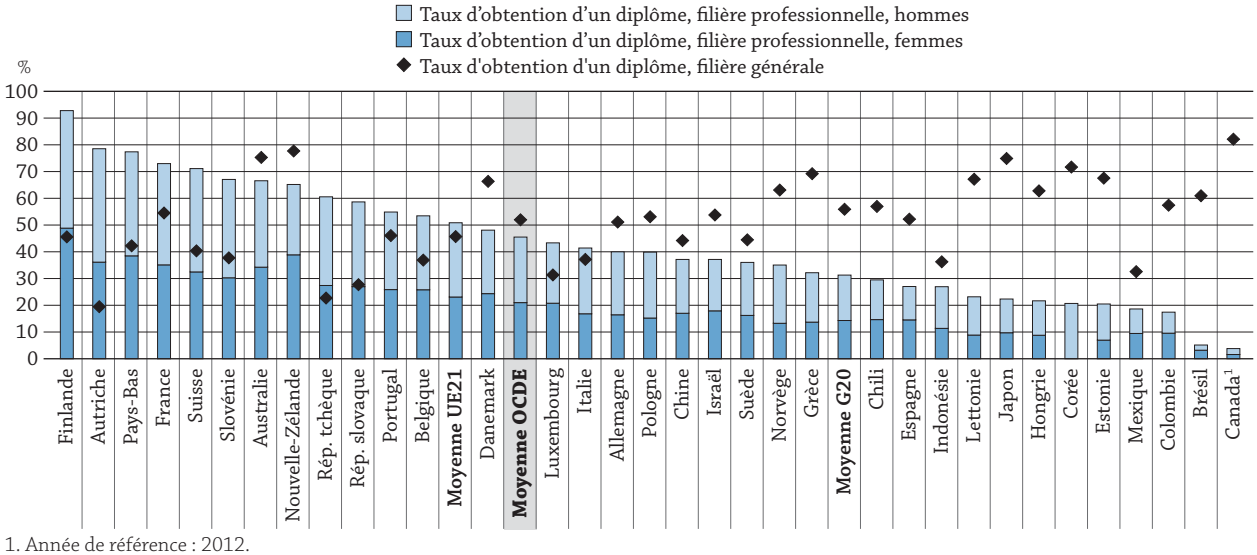
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283430

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 46 % des jeunes obtiendront un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Finlande, de nombreux diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entrent sur le marché du travail dès la fin de leur formation. On estime qu'en Finlande, 93 % des jeunes décrocheront un diplôme en filière professionnelle durant leur vie. Par contraste, le pourcentage de jeunes qui obtiendront un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur ou égal à 5 % au Brésil et au Canada.

Dans de nombreux pays, il existe désormais un vaste éventail de formations en filière professionnelle dans l'enseignement secondaire, mais dans d'autres pays, la plupart des élèves optent pour des formations en filière générale. Comme le montre le graphique A2.3, d'importants pourcentages d'élèves devraient obtenir un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Finlande et aux Pays-Bas. Il n'en va pas de même au Canada, où le pourcentage d'élèves qui devraient décrocher un diplôme en filière professionnelle est nettement inférieur. Dans ce pays, les formations professionnelles sont souvent proposées dans l'enseignement post-secondaire, et les formations professionnelles qui existent dans l'enseignement secondaire sont en grande partie des programmes dits de « seconde chance », qui s'adressent aux individus plus âgés. De fait, 65 % des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont âgés de plus de 25 ans au Canada (voir le tableau A2.2).

Il ne faut toutefois pas déduire des taux d'obtention d'un diplôme que tous les diplômés entameront des études tertiaires ou entreront immédiatement dans la vie active. Le nombre de diplômés sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET, pour *neither employed nor in education or training*) a en effet augmenté dans l'ensemble des pays de l'OCDE (voir l'indicateur C5). C'est la raison pour laquelle 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, de façon à ce que les individus ne se retrouvent pas dans une impasse une fois leur diplôme en poche.

Graphique A2.3. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire, selon l'orientation du programme et le sexe (2013)



1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283443

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Les taux d'obtention d'un diplôme varient également en fonction de l'âge des individus. L'âge d'obtention d'un diplôme est sensible à tout changement instauré 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 lorsque la durée des formations change en filière générale ou professionnelle. En moyenne, 97 % des diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire obtiennent ce diplôme avant l'âge de 25 ans ; ce pourcentage s'établit toutefois à 80 % au Portugal.

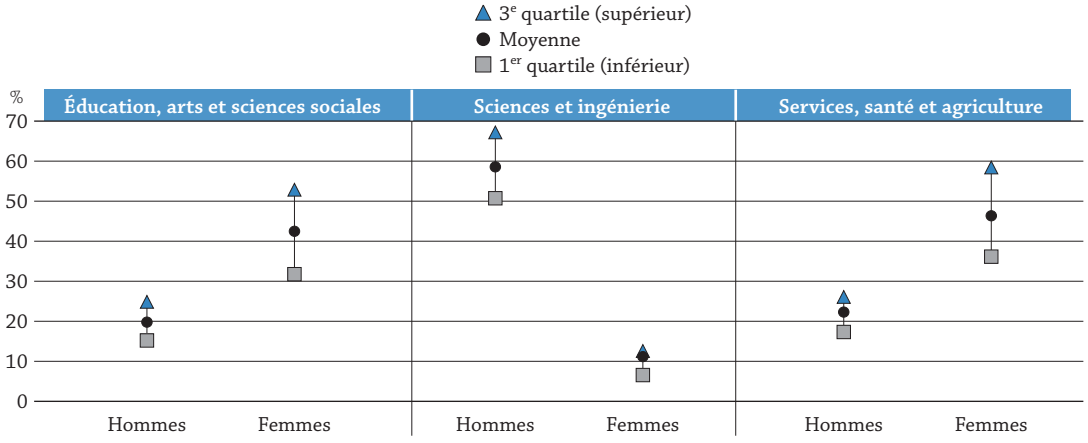
A2

Le pourcentage d'élèves plus âgés est nettement supérieur en filière professionnelle. En moyenne, seuls 83 % des diplômés de cette filière sont âgés de moins de 25 ans. En Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, plus d'un diplômé sur deux a 25 ans ou plus.

La plupart des diplômés en filière professionnelle l'ont été à l'issue d'une formation soit en sciences ou en ingénierie (37 %), soit en éducation, en lettres ou en sciences sociales (30 %). Les formations les plus suivies par les diplômés sont celles en rapport avec la santé et la protection sociale dans deux pays, à savoir au Danemark (29 %) et aux Pays-Bas (27 %). Des différences s'observent également entre les sexes quant au choix du domaine d'études en filière professionnelle. Ces différences peuvent s'expliquer par les perceptions traditionnelles des identités des deux sexes et des rôles qui leur sont dévolus, ainsi que par les valeurs culturelles parfois associées à des domaines d'études particuliers. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 88 % des diplômés en sciences ou en ingénierie sont ainsi des hommes. Les pourcentages de femmes diplômées en sciences ou en ingénierie à ce niveau d'enseignement sont les plus élevés au Brésil (38 %) et en Colombie (39 %). Les femmes sont toutefois surreprésentées dans tous les autres domaines d'études (voir le tableau A2.2).

Le graphique A2.4 montre que dans la plupart des pays, rares sont les femmes qui ont opté pour une formation en sciences ou en ingénierie : elles ne sont que 11 % parmi les femmes diplômées de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une plus grande mixité s'observe parmi les diplômés à l'issue d'une formation en rapport avec les services, la santé ou l'agriculture. Dans un quart des pays, 58 %, voire davantage, des femmes diplômées de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'ont été à l'issue d'une formation dans l'un de ces domaines, alors que dans un autre quart des pays, ce pourcentage ne dépasse pas 36 %. À l'inverse, dans la plupart des pays, les femmes sont sous-représentées parmi les diplômés à l'issue d'une formation en sciences ou en ingénierie. Dans trois quarts des pays, moins de 13 % des femmes diplômées ont ainsi opté pour une formation dans ces domaines.

Graphique A2.4. Pourcentage de diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, selon le domaine d'études et le sexe (2013)



Source : Base de données de l'OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283458

Éducation et formation professionnelles

L'éducation et la formation professionnelles (EFP) visent principalement à permettre aux individus d'acquérir les compétences pratiques, le savoir-faire et les connaissances indispensables pour exercer une profession donnée ou travailler dans un secteur donné. Dans les pays de l'OCDE, 46 % des élèves devraient décrocher un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'importance des systèmes d'EFP varie toutefois considérablement entre les pays. Dans certains pays, la filière professionnelle joue un rôle central dans la formation initiale des jeunes, tandis que dans d'autres, la plupart des élèves sont en filière générale.

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).

Ces systèmes de formation en alternance existent en Allemagne, au Autriche, au Danemark, en Hongrie, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (OCDE, 2015). 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 de permettre aux partenaires sociaux et aux employeurs de participer à la conception des formations en filière professionnelle, souvent en définissant les cadres des cursus.

De plus, les formations de qualité en filière professionnelle tendent à être efficaces pour développer des compétences chez des individus qui ne pourraient acquérir autrement des qualifications qui leur permettent de réussir leur entrée sur le marché du travail. Parmi les individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint), ceux qui ont opté pour la filière professionnelle se distinguent par des taux d'activité plus élevés et des taux d'inactivité moins élevés que ceux qui ont opté pour la filière générale (voir l'indicateur A5). Toutefois, il est important de veiller à ce que les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire 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 B1).

Aperçu des taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement 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 servent à enrichir les connaissances de ceux qui sont déjà titulaires d'un 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 13 % des jeunes d'aujourd'hui décrocheront un diplôme de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire durant leur vie. Le taux d'obtention d'un premier diplôme est plus élevé chez les femmes (15 %) que chez les hommes (10 %). Dans la quasi-totalité des pays, sauf en Hongrie, au Luxembourg, au Portugal et en République slovaque, les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes. C'est en Australie (37 %) et en Nouvelle-Zélande (29 %) que les taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont les plus élevés (voir le tableau A2.1). Ce niveau d'enseignement n'existe pas dans six pays (à savoir au Chili, en Indonésie, au Mexique, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie).

Ces formations, qui sont généralement sanctionnées par un diplôme commercial ou professionnel, concernent la formation initiale des instituteurs de maternelle en Autriche et s'inscrivent dans la filière professionnelle en Allemagne, où elles s'adressent aux diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le système de formation en alternance. Les formations sous contrat d'apprentissage que peuvent suivre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont également incluses dans cette catégorie.

Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire

La filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire existe dans 27 des 34 pays de l'OCDE et dans 8 des 10 pays partenaires. Dans quelques pays où l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau CITE 4) n'existe pas, les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle dans un niveau d'enseignement inférieur (niveau CITE 3) sont élevés ; c'est le cas par exemple en Slovénie (67 %) et en Suisse (71 %) (voir le tableau A2.1).

Par comparaison avec le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est courant chez les individus plus âgés. En moyenne, 41 % des diplômés de ce niveau sont âgés de plus de 30 ans, signe que bon nombre d'entre eux ont arrêté leurs études pendant un temps après l'obtention de leur diplôme d'un niveau d'enseignement inférieur. Dans de nombreux pays, ces formations sont des programmes dits de « seconde chance », conçus pour encourager les adultes à reprendre des études. Dans d'autres pays, la plupart des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont jeunes : plus de 90 % d'entre eux sont par exemple âgés de moins de 30 ans en Belgique (97 %) et en Hongrie (92 %).

Le pourcentage de femmes diplômées de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie fortement, de 73 % en Autriche à 24 % au Luxembourg. Cela s'explique en partie par les domaines d'études proposés à ce niveau d'enseignement. En Autriche, par exemple, 62 % des diplômés ont suivi une formation en rapport avec la santé ou la protection sociale, alors qu'au Luxembourg, 64 % d'entre eux ont suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production.

En moyenne, la plupart des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi une formation en rapport soit avec les sciences sociales, le commerce ou le droit (23 %), soit avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production (21 %). Les domaines d'études les moins prisés sont l'éducation (5 %), les sciences (4 %) et l'agriculture (3 %). Dans certains pays, un seul domaine d'études domine dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par exemple, 97 % des diplômés de ce niveau d'enseignement ont suivi une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit au Danemark, et 66 %, une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production aux Pays-Bas.

Définitions

Les individus diplômés durant la période de référence peuvent avoir obtenu leur premier diplôme ou avoir déjà été diplômés auparavant. Par titulaires d'un **premier diplôme,** on entend les individus qui se sont vu délivrer un diplôme pour la première fois au niveau d'enseignement considéré durant la période de référence. Si un individu a obtenu plusieurs diplômes au fil des ans, il est comptabilisé comme diplômé chaque année, mais ne se classe qu'à une seule reprise dans la catégorie des individus qui ont obtenu leur premier diplôme durant la période de référence.

Les **taux bruts d'obtention d'un diplôme** sont calculés comme suit : le nombre total de diplômés (quel que soit leur âge) d'un niveau d'enseignement donné est divisé par l'effectif total de la population ayant l'âge typique d'obtenir le diplôme de ce niveau.

Les **taux nets d'obtention d'un diplôme,** en l'occurrence du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, correspondent au pourcentage d'individus d'un âge donné dont on estime qu'ils réussiront leur formation à 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/académique du niveau d'enseignement considéré, à l'issue de laquelle le diplôme est décerné.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Sauf mention contraire, les taux d'obtention d'un diplôme sont nets (et 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 aux niveaux CITE 3 et 4 ne sont pas comptabilisés comme ayant obtenu un premier diplôme, car ils sont nombreux à avoir réussi plus d'une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Il est impossible d'additionner les taux d'obtention d'un diplôme, car certains titulaires de plus d'un diplôme 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.

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

Falch et al. (2010), « Completion and Dropout in Upper Secondary Education in Norway: Causes and Consequences », Centre for Economic Research at NTNU, Trondheim, octobre 2010.

OCDE (2015), « Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, nº 33, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr.

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (version révisée, février 2014), PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr.

OCDE (2012a), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr.

OCDE (2012b), *Inégalités hommes-femmes : Il est temps d'agir*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179660-fr.

OCDE (2010), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr.

Tableaux de l'indicateur A2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284796

	Tableau A2.1	Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2013)
	Tableau A2.2	Profil des diplômés de la filière générale ou professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2013)
	Tableau A2.3	Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2013)
	Tableau A2.4	Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005 et 2013)
WEB	Tableau A2.5	Pourcentage de diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire, selon le domaine d'études et le sexe (2013)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

A2

Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2013)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon le sexe et l'orientation du programme

		Deuxième cycle du secondaire									Post-secondaire non tertiaire					
		Taux d'obtention d'un premier diplôme			Taux d'obtention d'un diplôme						Taux d'obtention d'un premier diplôme			Taux d'obtention d'un diplôme		
		Tous programmes confondus			Filière générale			Filière professionnelle			Tous programmes confondus			Filière professionnelle		
		H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	m	m	m	75	71	80	67	64	69	37	32	42	41	36	46
	Autriche	87	87	88	19	16	24	79	82	75	9	5	13	10	5	14
	Belgique	m	m	m	37	32	43	53	54	53	m	m	m	7	6	7
	Canada[1]	86	83	89	82	79	86	4	4	3	m	m	m	m	m	m
	Chili	86	83	90	57	54	60	29	29	30	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	78	77	79	23	18	28	61	65	56	25	19	32	9	8	10
	Danemark	95	90	100	66	60	73	48	47	49	1	1	1	1	1	1
	Estonie	m	m	m	68	56	79	20	26	14	m	m	m	23	16	29
	Finlande	96	93	100	46	38	53	93	86	99	7	6	8	8	6	9
	France	m	m	m	55	48	62	73	75	71	m	m	m	0	0	0
	Allemagne	m	m	m	51	46	57	40	46	34	24	19	29	21	16	26
	Grèce	m	m	m	69	63	75	32	37	28	m	m	m	4	3	5
	Hongrie	83	82	85	63	58	68	22	25	18	18	18	17	21	21	21
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	98	97	99	m	m	m	a	a	a	m	m	m	15	21	8
	Israël	91	86	96	54	49	59	37	38	37	m	m	m	a	a	a
	Italie	78	74	82	37	27	47	41	48	35	3	3	4	3	3	4
	Japon	97	96	98	75	71	78	22	25	20	m	m	m	m	m	m
	Corée	92	93	92	72	71	72	21	21	20	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	73	69	77	31	28	35	43	44	43	2	3	1	2	3	1
	Mexique	51	49	54	33	30	35	19	18	19	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	m	42	39	46	77	77	78	m	m	m	0	0	0
	Nouvelle-Zélande	100	96	100	78	74	82	65	52	78	29	23	34	33	26	40
	Norvège	83	78	89	63	52	75	35	42	27	3	2	4	3	2	5
	Pologne	86	82	91	53	41	66	40	48	31	16	9	24	16	9	24
	Portugal	100	98	100	46	40	52	55	58	52	5	6	4	5	6	4
	République slovaque	85	83	88	28	22	34	59	62	55	10	10	9	10	10	9
	Slovénie	86	76	95	38	29	47	67	72	61	a	a	a	a	a	a
	Espagne	71	65	78	52	46	59	27	25	29	m	m	m	m	m	m
	Suède	79	77	82	44	40	50	36	39	33	3	3	4	3	3	4
	Suisse	95	94	97	40	34	47	71	76	66	1	1	1	a	a	a
	Turquie	64	61	66	35	32	38	29	29	28	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	80	77	83	80[d]	77[d]	83[d]	x(4)	x(5)	x(6)	21	16	27	21	16	27
	Moyenne OCDE	85	82	88	52	46	58	46	47	44	13	10	15	12	10	13
	Moyenne UE21	85	82	89	46	39	53	51	53	48	10	9	12	9	8	10
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	61	51	71	5	4	7	m	m	m	7	6	8
	Chine	m	m	m	44	42	46	37	38	36	6	6	6	3	4	2
	Colombie	75	67	83	57	51	64	17	15	20	1	0	1	a	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	63	62	64	36	32	41	27	30	23	a	a	a	a	a	a
	Lettonie	85	81	89	67	59	75	23	28	18	6	5	7	6	5	7
	Fédération de Russie[2]	m	m	m	51	44	58	27	39	14	6	6	6	6	6	6
	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	56	52	61	32	34	29	16	14	19	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

2. Le post-secondaire non tertiaire inclut certains diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284806

Tableau A2.2. Profil des diplômés de la filière générale ou professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2013)

		Filière générale		Filière professionnelle									
						Pourcentage de diplômés du deuxième cycle du secondaire, selon le domaine d'études				Pourcentage de diplômés de sexe féminin du deuxième cycle du secondaire, selon le domaine d'études			
		Pourcentage de diplômés âgés de moins de 25 ans	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés âgés de moins de 25 ans	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Éducation, lettres et sciences humaines	Sciences et ingénierie	Santé et protection sociale	Autre	Éducation, lettres et sciences humaines	Sciences et ingénierie	Santé et protection sociale	Autre
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	100	51	43	51	27	33	22	19	70	10	88	53
	Autriche	99	59	89	46	33	37	3	28	69	11	82	61
	Belgique	100	56	100	48	26	30	27	17	55	8	82	61
	Canada[1]	97	51	35	42	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	94	52	99	50	42	36	5	17	71	16	84	58
	République tchèque	100	60	92	45	30	40	6	24	68	10	91	64
	Danemark	96	54	55	51	26	25	29	19	61	10	86	37
	Estonie	95	58	97	34	14	60	1	25	93	33	94	56
	Finlande	99	57	55	53	22	33	18	27	67	16	86	63
	France	100	55	89	48	24	35	16	25	66	10	90	58
	Allemagne	100	54	m	41	38	37	9	17	63	9	78	44
	Grèce	99	53	89	43	16	50	19	16	75	11	78	69
	Hongrie	94	53	90	41	17	46	9	28	76	8	94	54
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israël	100	53	100	48	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	100	62	100	41	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	m	51	m	44	32	41	6	21	64	11	85	58
	Corée	m	47	m	45	42	50	1	6	66	26	87	49
	Luxembourg	100	55	94	48	49	28	13	10	62	11	79	43
	Mexique	98	54	98	51	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	100	53	77	50	26	22	27	25	54	6	89	41
	Nouvelle-Zélande	100	51	45	60	54	15	7	24	72	16	64	56
	Norvège	97	58	63	38	8	48	21	24	79	7	88	43
	Pologne	90	60	99	38	18	51	0	31	71	10	85	66
	Portugal	80	55	86	47	30	31	17	22	56	15	89	48
	République slovaque	99	60	96	46	29	36	7	28	69	9	82	60
	Slovénie	100	61	92	45	31	36	12	20	73	7	77	52
	Espagne	98	55	61	54	47	21	19	13	65	7	80	50
	Suède	100	54	100	45	23	39	16	22	70	9	75	62
	Suisse	97	57	90	46	37	37	13	14	62	12	90	50
	Turquie	94	53	98	47	21	54	17	8	59	22	90	56
	Royaume-Uni	m	m	m	m	40	20	14	27	61	14	73	55
	États-Unis	100[d]	51[d]	x(1)	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	97	55	83	46	30	37	13	21	68	12	84	54
	Moyenne UE21	97	57	87	45	28	36	14	22	67	11	84	55
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	90	57	83	62	41	32	9	17	81	38	82	53
	Chine	m	49	m	46	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	91	54	100	55	52	24	0	24	63	39	a	51
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	100	55	100	42	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	100	54	93	38	19	53	2	26	76	10	94	63
	Fédération de Russie	m	56	m	26	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	53	m	45	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : la catégorie de domaine d'études « Autre » inclut l'agriculture, les services et autres.

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284810

A2

Tableau A2.3. Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2013)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés âgés de moins de 30 ans	Pourcentage de diplômés selon le domaine d'études							
				Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	56	37	19	4	37	3	10	2	17	8
OCDE	Autriche	73	48	18	2	13	1	1	2	62	1
OCDE	Belgique	53	97	0	7	12	1	22	2	34	22
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	République tchèque	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Danemark	61	31	0	0	97	1	0	0	3	0
OCDE	Estonie	63	68	0	18	12	20	18	5	5	22
OCDE	Finlande	58	10	2	2	51	0	25	2	5	13
OCDE	France	68	m	0	55	13	11	1	0	0	20
OCDE	Allemagne	61	m	0	3	27	3	18	2	39	10
OCDE	Grèce	58	86	14	4	13	7	22	1	19	20
OCDE	Hongrie	49	92	1	8	19	8	24	3	15	22
OCDE	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlande	28	57	0	9	13	5	34	18	11	10
OCDE	Israël	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Italie	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxembourg	24	65	4	8	0	0	64	2	5	18
OCDE	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Pays-Bas	26	44	27	0	5	0	66	0	0	2
OCDE	Nouvelle-Zélande	60	58	2	27	24	6	10	3	13	14
OCDE	Norvège	70	41	0	14	37	0	1	2	34	11
OCDE	Pologne	71	73	0	6	21	5	6	5	28	29
OCDE	Portugal	36	82	0	5	13	8	33	5	5	30
OCDE	République slovaque	45	69	6	1	15	0	20	2	14	42
OCDE	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Suède	58	51	7	3	24	7	20	4	23	12
OCDE	Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	États-Unis	61	m	1	6	9	3	18	1	40	23
	Moyenne OCDE	54	59	5	9	23	4	21	3	19	17
	Moyenne UE21	52	62	5	8	22	5	23	3	17	17
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	57	70	0	2	20	10	21	3	29	15
Partenaires	Chine	27	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Partenaires	Lettonie	59	78	0	2	11	1	18	6	24	38
Partenaires	Fédération de Russie[1]	50	m	0[d]	1[d]	6[d]	3[d]	47[d]	9[d]	0[d]	33[d]
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	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

1. Les données concernant l'enseignement post-secondaire non tertiaire incluent certains diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284828

Tableau A2.4. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005 et 2013)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon le sexe et l'orientation du programme

		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire			
		Taux d'obtention d'un premier diplôme		Taux d'obtention d'un diplôme				Taux d'obtention d'un premier diplôme		Taux d'obtention d'un diplôme	
		Tous programmes confondus		Filière générale		Filière professionnelle		Tous programmes confondus		Filière professionnelle	
		2005	2013	2005	2013	2005	2013	2005	2013	2005	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	m	m	m	75	35	67	m	37	18	41
	Autriche	m	87	16	19	m	79	m	9	28	10
	Belgique	m	m	m	37	m	53	m	5	m	7
	Canada[1]	m	86	78	82	3	4	m	m	m	m
	Chili	81	86	48	57	33	29	a	a	a	a
	République tchèque	100	78	28	23	88	61	m	25	m	9
	Danemark	83	95	59	66	50	48	1	1	1	1
	Estonie	m	m	60	68	19	20	m	m	19	23
	Finlande	94	96	52	46	79	93	6	7	6	8
	France	m	m	50	55	62	73	m	m	0	0
	Allemagne	m	m	m	51	m	40	m	24	m	21
	Grèce	95	m	59	69	37	32	9	m	9	4
	Hongrie	m	83	68	63	19	22	20	18	26	21
	Islande	79	m	56	m	53	m	8	m	8	m
	Irlande	92	98	m	m	a	a	14	m	14	15
	Israël	m	91	58	54	32	37	m	m	m	a
	Italie	85	78	31	37	69	41	6	3	6	3
	Japon	95	97	71	75	24	22	m	m	m	m
	Corée	92	92	65	72	28	21	a	m	a	m
	Luxembourg	74	73	27	31	47	43	m	2	2	2
	Mexique	40	51	36	33	4	19	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	34	42	66	77	m	m	1	0
	Nouvelle-Zélande	88	100	m	78	20	65	12	29	13	33
	Norvège	90	83	62	63	40	35	5	3	2	3
	Pologne	41	86	55	53	44	40	9	16	13	16
	Portugal	54	100	41	46	13	55	m	5	m	5
	République slovaque	86	85	23	28	63	59	12	10	12	10
	Slovénie	85	86	34	38	81	67	a	a	a	a
	Espagne	69	71	m	52	m	27	a	m	a	m
	Suède	m	79	m	44	m	36	m	3	m	3
	Suisse	m	95	35	40	65	71	m	1	1	a
	Turquie	m	64	m	35	m	29	a	a	a	a
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	États-Unis	74	80	74[d]	80[d]	x(3)	x(4)	17	21	17	21
	Moyenne OCDE	80	85	49	52	43	46	10	12	10	12
	Moyenne UE21	80	85	42	46	52	51	10	10	11	9
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	61	m	5	m	m	m	7
	Chine	m	m	m	44	m	37	m	6	m	3
	Colombie	m	75	m	57	m	17	m	1	m	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	63	m	36	m	27	m	a	m	a
	Lettonie	m	85	m	67	m	23	m	6	m	6
	Fédération de Russie[2]	m	m	m	51	m	27	m	6	m	6
	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	56	m	32	m	16	m	m

Remarque : le calcul des taux d'obtention d'un diplôme de 2005 a été réalisé à partir des âges typiques de 2013, le cas échéant.

1. Année de référence : 2012 (et non 2013).

2. Les données concernant l'enseignement post-secondaire non tertiaire incluent certains diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

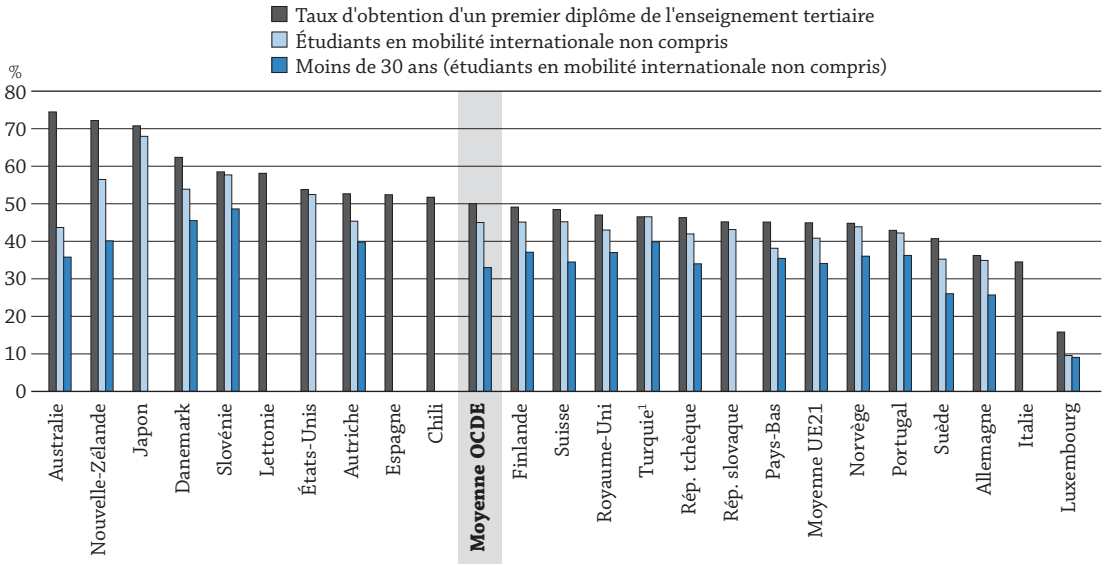
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284839

COMBIEN DE JEUNES TERMINERONT LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ET QUEL EST LEUR PROFIL ?

- Sur la base des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime que dans les pays de l'OCDE, 35 % des jeunes d'aujourd'hui, en moyenne, termineront au moins une formation tertiaire avant l'âge de 30 ans.
- Les femmes sont majoritaires parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013, mais elles restent sous-représentées dans les domaines d'études en rapport avec les sciences et l'ingénierie.
- Les diplômés dans des domaines en rapport avec les sciences et l'ingénierie représentent, une fois ces domaines combinés, moins de 25 % de l'effectif total de diplômés, mais 44 % de l'effectif diplômé à l'issue d'un doctorat.

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire (2013)



Remarque : les taux d'obtention d'un diplôme peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'étudiants et surestimés dans les pays importateurs nets d'étudiants à cause de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les diplômés (premier diplôme). L'exclusion des étudiants en mobilité internationale pour le calcul du taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire vise à compenser cet aspect.

1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283460

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 A5, A6 et A7 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, et 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, 2014a). En parallèle, les effectifs d'étudiants se sont féminisés et les parcours choisis se sont diversifiés. 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, 2015a). Comprendre les tendances actuelles en matière d'obtention d'un diplôme permettrait de mieux répondre aux besoins des individus récemment diplômés de l'enseignement tertiaire et de mieux anticiper leur afflux dans la population active.

Autres faits marquants

- En 2013, les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été en majorité à l'issue d'une licence (69 %), tandis que 14 % d'entre eux l'ont été à l'issue d'un master et 18 %, à l'issue d'une formation de cycle court, en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants étrangers que les cursus de licence ou équivalents. Quelque 27 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE qui ont réussi un premier doctorat en 2013 sont des étudiants en mobilité internationale, et il en va de même pour 18 % des étudiants qui ont réussi un premier master ou une formation équivalente, et pour 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence ou une formation équivalente.
- Parmi les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013, un sur trois l'a été à l'issue d'une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, c'est dans ce domaine que la plupart des diplômés ont fait leurs études.

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 2013 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 intervenant dans le système d'éducation, par exemple la création de nouvelles formations et la modification de la durée des formations, comme les changements qui s'observent dans de nombreux pays membres de l'Union européenne sous l'effet de la mise en œuvre du processus de Bologne.

A3

Analyse

Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire

Grâce à la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE) publiée en 2011, des données statistiques sur les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont présentées pour la première fois dans cette édition de *Regards sur l'éducation*. 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. Sur la base des conditions actuelles d'obtention d'un diplôme, on estime qu'en moyenne 50 % des jeunes d'aujourd'hui réussiront une formation tertiaire au moins une fois dans leur vie dans les 22 pays de l'OCDE dont les données de 2013 sont comparables. Ce pourcentage va de 16 % au Luxembourg, dont de nombreux ressortissants choisissent de partir à l'étranger pour faire leurs études, à 70 %, voire davantage, en Australie, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le graphique A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme par 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 2013 dans l'enseignement tertiaire, on estime qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des jeunes d'un pays décrocheront, à un moment de leur vie, un diplôme à l'issue d'une licence, 17 %, à l'issue d'un master, 11 %, à l'issue d'une formation de cycle court, et 2 %, à l'issue d'un doctorat.

La licence reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré dans les pays de l'OCDE, mais des pays s'emploient à promouvoir d'autres niveaux d'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 % en Australie, en Autriche, en Fédération de Russie, au Japon et en Nouvelle-Zélande. 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.

Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un doctorat ont également augmenté au cours des dix dernières années. Entre 2005 et 2013, les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un doctorat ont augmenté dans tous les pays disposant de données comparables, sauf en Autriche, en Finlande et en Slovénie, où ils ont diminué. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suisse que les taux d'obtention d'un diplôme à ce niveau d'enseignement sont les plus élevés : 3 % au moins des jeunes – y compris les étudiants en mobilité internationale – devraient y décrocher un diplôme à l'issue d'un doctorat si les tendances de 2013 se maintiennent (voir le tableau A3.1 et le tableau A3.6 disponible en ligne).

Taux d'obtention d'un diplôme abstraction faite des étudiants en mobilité internationale

Dans certains pays, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire compte un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale. Les étudiants sont déclarés « en mobilité internationale » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention spécifique d'y suivre des études. Ces étudiants ont un impact important sur les estimations de taux d'obtention d'un diplôme, et ce pour diverses raisons. Par définition, les étudiants en mobilité internationale sont classés parmi les individus qui obtiennent un premier diplôme, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays (un étudiant en mobilité internationale qui réussit une deuxième formation sera ainsi considéré comme diplômé à l'issue d'une première formation dans son pays d'accueil). Dans les pays qui accueillent de nombreux étudiants en mobilité internationale, comme l'Australie et la Nouvelle-Zélande, les taux d'obtention d'un diplôme sont donc artificiellement gonflés. 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 30 points de pourcentage en Australie et de 16 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme avant l'âge de 30 ou 35 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 16 pays dont les données sont disponibles, 35 % des jeunes (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale) devraient obtenir un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans. Ce pourcentage est compris entre 49 % en Slovénie et 9 % au Luxembourg.

De plus, l'âge des étudiants varie davantage dans certains systèmes d'éducation que dans d'autres. En Finlande, en Israël, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suisse, le taux d'obtention d'un diplôme de licence

ou niveau équivalent diminue de 10 points de pourcentage au moins si l'analyse porte uniquement sur les individus âgés de moins de 30 ans (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale). Ce constat peut suggérer que ces systèmes d'éducation font preuve d'une plus grande souplesse dans l'accessibilité et la durée des formations, et qu'ils conviennent mieux aux étudiants en dehors du groupe d'âge typique. En Finlande, en Israël et en Suisse, le service militaire obligatoire reporte également l'âge auquel les individus terminent leurs études tertiaires (voir le tableau A3.1).

Profil des diplômés de l'enseignement tertiaire

L'enseignement tertiaire a fortement évolué au cours des 20 dernières années dans les pays de l'OCDE : aujourd'hui, l'effectif d'étudiants est plus international, les femmes sont plus nombreuses parmi les diplômés de ce niveau d'enseignement, et dans certains pays, les formations en sciences et en ingénierie attirent plus d'étudiants. Ce sont peut-être des préoccupations relatives à la compétitivité dans l'économie mondialisée et sur le marché du travail qui sont à l'origine de ces changements.

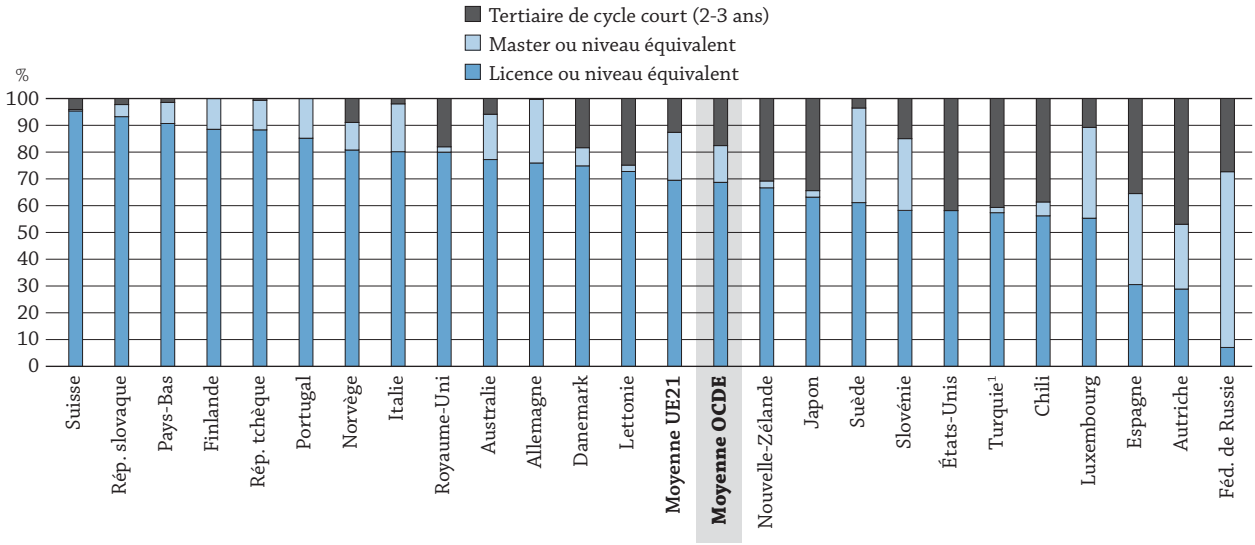
Une majorité des diplômés sont titulaires d'une licence ou d'un titre équivalent

Les nouvelles données sur les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire permettent de décrire avec plus de précision le profil des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire qui arrivent sur le marché du travail. Elles facilitent également les comparaisons entre les pays, puisqu'elles ne tiennent pas compte des parcours spécifiques aux systèmes d'éducation à ce niveau d'enseignement.

En 2013, la plupart des premiers diplômes de l'enseignement tertiaire ont été délivrés à l'issue d'une licence. Ainsi, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 69 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 14 %, à l'issue d'un master et 18 %, à l'issue d'une formation de cycle court (voir le tableau A3.2).

Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. En Autriche, les diplômés à l'issue d'une formation de cycle court représentent la plus grande part (47 %) des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, tandis qu'en Espagne, les pourcentages d'individus diplômés pour la première fois sont similaires entre les trois niveaux de l'enseignement tertiaire considérés, à savoir l'enseignement tertiaire de cycle court, la licence (ou niveau équivalent) et le master (ou niveau équivalent). Ces différences peuvent s'expliquer par la structure de l'enseignement tertiaire ou par le fait que certaines formations, comme celles de cycle court, par exemple, font l'objet d'une promotion plus vigoureuse dans certains pays (voir le graphique A3.2).

Graphique A3.2. Répartition des titulaires d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2013)



1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'un premier diplôme de licence ou niveau équivalent.

Source : OCDE. Tableau A3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283475

En outre, la grande majorité (82 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire en 2013 étaient au plus âgés de 30 ans, même si ce pourcentage varie sensiblement entre les pays. Au Chili, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, 25 % au moins des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire étaient âgés de plus de 30 ans, alors qu'aux Pays-Bas, 8 % seulement étaient dans ce cas (voir le tableau A3.2).

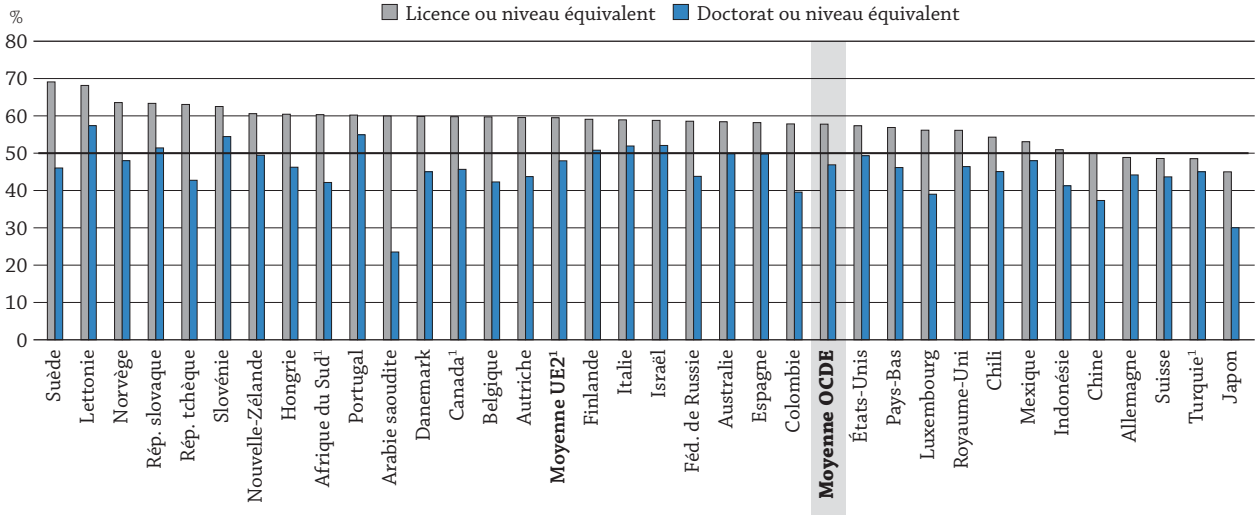
Plus de la moitié des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire sont des femmes

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 d'éducation entre les hommes et les femmes. Les femmes sont 57 % parmi les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire en 2013 dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 47 % en Turquie et 69 % en Lettonie (voir le tableau A3.2). En outre, plus d'un diplômé sur deux est une femme dans l'effectif diplômé pour la première fois tous niveaux d'enseignement tertiaire confondus – abstraction faite du doctorat. En moyenne, on compte 58 % de femmes parmi les individus diplômés pour la première fois à l'issue d'une licence ou d'une formation équivalente et 47 %, parmi ceux diplômés pour la première fois à l'issue d'un doctorat. Les différences les plus importantes (égales ou supérieures à 20 points de pourcentage) entre le pourcentage de femmes diplômées à l'issue d'une licence ou d'une formation équivalente et le pourcentage de femmes diplômées à l'issue d'un doctorat s'observent en Arabie saoudite, en République tchèque et en Suède (voir le graphique A3.3).

Bien que la plupart des individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013 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 A5 et A6).

De plus, même si les femmes sont surreprésentées parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, elles restent sous-représentées dans certains domaines d'études, par exemple en sciences et en ingénierie (voir la base de données en ligne de *Regards sur l'*éducation). Ces résultats s'expliquent en partie par les différences d'attitudes et d'aspirations entre les sexes chez les jeunes. Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a systématiquement établi qu'à l'âge de 15 ans, les filles avaient de plus hautes ambitions professionnelles que les garçons, mais que moins de 5 % d'entre elles envisageaient de faire carrière dans l'ingénierie ou l'informatique, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015b).

Graphique A3.3. Pourcentage de diplômés de sexe féminin à différents niveaux de l'enseignement tertiaire (2013)



Remarque : la ligne noire indique la barre des 50 %.
1. Année de référence : 2012.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de sexe féminin en licence ou niveau équivalent.
Source : OCDE. Tableau A3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283486

Les étudiants choisissent de se rendre à l'étranger, essentiellement pour suivre des formations de haut niveau

L'internationalisation de l'enseignement tertiaire a été plus marquée dans les formations de haut niveau, telles que les masters et les doctorats. Les étudiants en mobilité internationale représentent 27 % des individus diplômés en 2013 à l'issue d'un doctorat dans les pays de l'OCDE, 18 % de ceux diplômés à l'issue d'un master ou d'une formation équivalente, et 7 % de ceux diplômés à l'issue d'une licence. En Belgique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse, les étudiants en mobilité internationale sont au moins 40 % parmi les individus diplômés à l'issue d'un doctorat. Au Luxembourg, huit étudiants sur dix sont en mobilité internationale dans l'effectif diplômé à l'issue d'un doctorat. En Australie, les masters attirent plus les étudiants en mobilité internationale (57 %) que les doctorats (36 %).

Pour plus de détails sur l'internationalisation de l'enseignement tertiaire, veuillez consulter le chapitre C (indicateur C4) de cet ouvrage.

Les sciences et l'ingénierie sont des domaines d'études plus prisés dans les formations tertiaires de haut niveau

La répartition des diplômés entre les domaines d'études dépend de la popularité relative des domaines d'études auprès des étudiants, de la capacité d'accueil des universités et des établissements équivalents, et de la structure, propre à chaque pays, de délivrance des diplômes dans les diverses disciplines.

Les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en 2013 sont un sur trois à l'avoir été à l'issue d'une formation en sciences sociales, en commerce ou en droit. Dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Corée, c'est dans ce domaine d'études que les diplômés sont les plus nombreux. Plus de 45 % des individus diplômés de l'enseignement tertiaire en Afrique du Sud, en Colombie, en Fédération de Russie, au Luxembourg et en Turquie l'ont été à l'issue d'une formation dans ce domaine. Les sciences et l'ingénierie sont en retrait, avec 14 % de diplômés à l'issue d'une formation en ingénierie, industries de transformation et production, et 9 % de diplômés à l'issue d'une formation en sciences (voir le tableau A3.3).

De nombreux pays s'emploient à parvenir à une meilleure répartition des diplômés entre les domaines d'études. Les États-Unis viennent par exemple de prendre des mesures pour augmenter d'un million le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences et en ingénierie d'ici 2022. De même, l'Union européenne a récemment lancé le programme « Science avec et pour la Société » pour instaurer une coopération entre la science et la société, recruter de nouveaux talents au service de la science, et concilier l'excellence scientifique et la responsabilité sociale. Ce programme vise à rendre les carrières scientifiques plus attractives, notamment pour les jeunes, et à favoriser l'innovation et la poursuite des activités de recherche dans toute l'Europe.

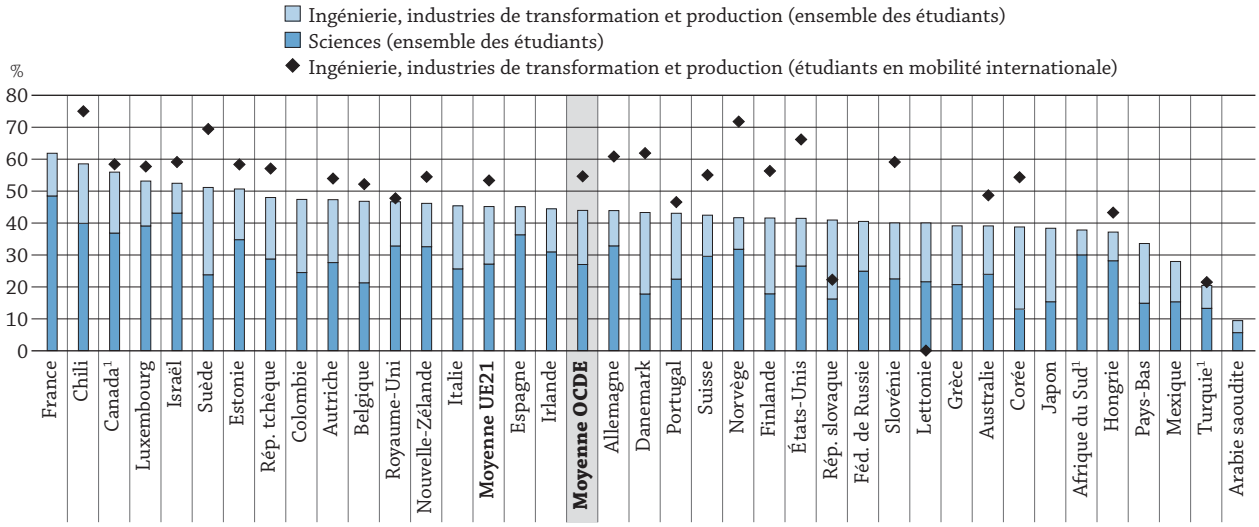
Le pourcentage peu élevé de diplômés à l'issue de formations tertiaires en sciences et en ingénierie masque toutefois de grandes différences de pourcentage entre les niveaux d'enseignement tertiaire. En sciences, plus le niveau d'enseignement est élevé, plus le pourcentage de diplômés est élevé. Parmi les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences en 2013, 5 % l'ont été à l'issue d'une formation de cycle court, 8 %, à l'issue d'une licence ou d'une formation équivalente, et 9 %, à l'issue d'un master ou d'une formation équivalente, alors que plus de 27 % l'ont été à l'issue d'un doctorat, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Au Canada, au Chili et en France, 55 % au moins des individus diplômés en 2013 à l'issue d'un doctorat ont suivi une formation en sciences ou en ingénierie (voir le tableau A3.5).

Cette tendance est plus nette encore chez les étudiants en mobilité internationale. Parmi les étudiants en mobilité internationale diplômés à l'issue d'un doctorat, plus d'un sur deux l'a été à l'issue d'une formation en sciences ou en ingénierie (32 %, à l'issue d'un doctorat en sciences, et 23 %, à l'issue d'un doctorat en ingénierie), une proportion qui s'établit à seulement un étudiant en mobilité internationale sur cinq parmi ceux diplômés à l'issue d'une licence ou d'une formation de cycle court (voir le graphique A3.4).

La popularité des doctorats en sciences et en ingénierie s'explique peut-être par les politiques qui encouragent la recherche académique dans ces domaines. Des travaux récents de l'OCDE ont montré que l'innovation s'appuyait sur un large éventail de compétences, que l'excellence de la recherche scientifique était à la base de l'innovation scientifique et que les compétences de recherche étaient essentielles pour instaurer une coopération entre la communauté scientifique, les entreprises et la société. C'est ce qui explique pourquoi le développement des compétences de recherche scientifique en doctorat est devenu un objectif important de la politique de l'éducation dans de nombreux pays (OCDE, 2014b).

A3

Graphique A3.4. Pourcentage d'étudiants (ensemble des étudiants et étudiants en mobilité internationale) diplômés en sciences et en ingénierie au niveau doctorat (2013)



1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés en sciences et en ingénierie au niveau doctorat.

Source : OCDE. Tableau A3.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283490

Encadré A3.1. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont-ils le sentiment que l'organisation dans laquelle ils travaillent est innovante ?

Le problème de l'évaluation de la valeur ajoutée de l'innovation n'est ni simple, ni neuf. Dans sa Stratégie pour l'innovation, l'OCDE a recommandé d'évaluer l'innovation sous un nouveau regard (OCDE, 2010a, 2010b). Elle a en particulier préconisé l'élaboration d'indicateurs sur l'innovation dans le secteur public, dont le secteur de l'éducation. Les graphiques suivants, dérivés de *Measuring Innovation in Education* (OCDE, 2014), proposent, pour donner suite à cette recommandation, de nouvelles perspectives sur la base des enquêtes REFLEX (2005) et HEGESCO (2008) menées dans 19 pays européens. Dans ces enquêtes, l'innovation se définit comme l'introduction ou l'amélioration significative de produits, procédés, méthodes de commercialisation ou méthodes organisationnelles. Lors de ces enquêtes, on a demandé aux diplômés de l'enseignement tertiaire, cinq ans après la fin de leurs études, de caractériser l'étendue de l'innovation dans leur organisation ou sur leur lieu de travail, sur la base des trois types d'innovation identifiés dans le Manuel d'Oslo (OCDE et Eurostat, 2005), à savoir dans les produits ou services – nouveaux documents, manuels ou matériels pédagogiques – ; la technologie, les outils ou les instruments, et les nouveaux procédés de prestation de services – l'utilisation des TIC dans les services d'enseignement en ligne, la mise en œuvre d'un nouveau système de gestion de l'apprentissage et l'introduction de nouveaux cours en ligne et de nouveaux outils pédagogiques (cartes, modèles anatomiques, *e-labs*, etc.) ; et les savoirs ou les méthodes – l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, la mise en œuvre de nouveaux systèmes de gestion administrative des admissions et autres formalités, l'utilisation des TIC pour communiquer avec les élèves/étudiants et leurs parents, etc. L'organisation est dite très innovante si elle se situe au niveau 4 ou 5 de l'échelle d'innovation, qui va de 1 (organisation très peu innovante) à 5 (organisation extrêmement innovante). Dans les indicateurs présentés ci-dessous, l'innovation correspond à un changement significatif dans les pratiques clés.

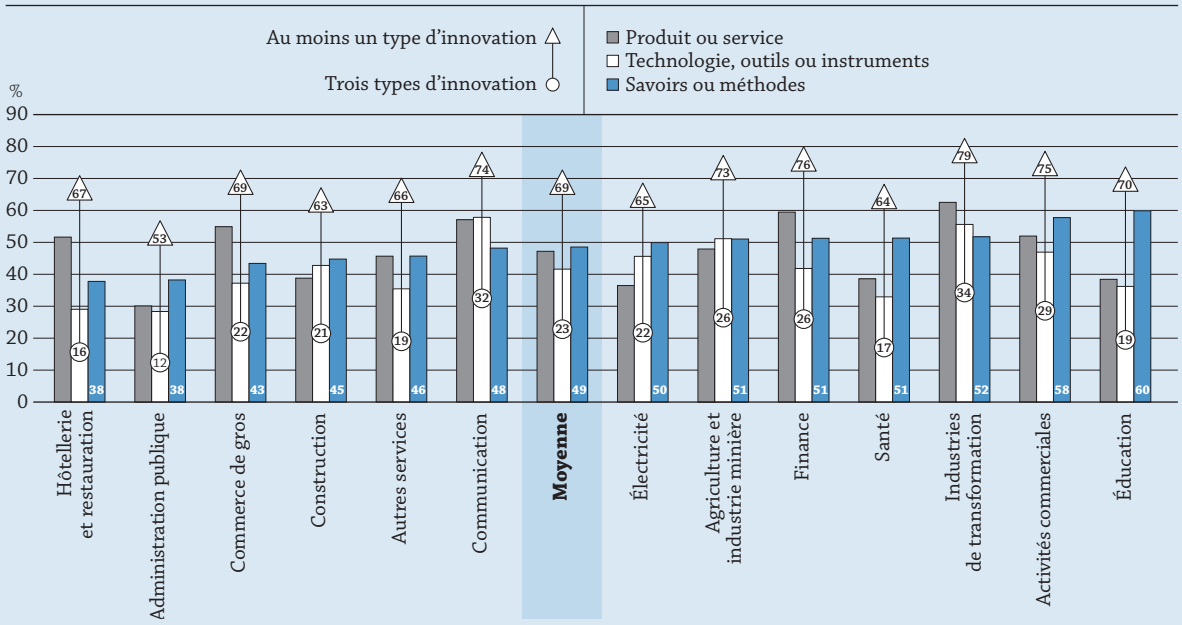
Tous secteurs confondus, en moyenne plus de deux diplômés de l'enseignement tertiaire sur trois (69 %) considèrent que leur organisation est très innovante dans un des trois types d'innovation au moins. Il est intéressant de constater que dans le secteur de l'éducation, tant public que privé, à peu près autant de diplômés de l'enseignement tertiaire (70 %) estiment leur organisation très innovante dans un des trois types d'innovation au moins. Contrairement aux idées reçues, le secteur de l'éducation se distingue par un bon niveau d'innovation, tant dans l'absolu que par comparaison avec d'autres secteurs. Quelque 60 % des diplômés de l'enseignement tertiaire

...

travaillant dans le secteur de l'éducation considèrent que leur organisation est très innovante dans le domaine des savoirs ou des méthodes (contre 49 %, en moyenne, tous secteurs confondus) ; 38 %, qu'elle l'est dans le domaine des produits ou services (contre 47 %, en moyenne, tous secteurs confondus) ; et 36 %, qu'elle l'est dans le domaine de la technologie, des outils ou des instruments (contre 41 %, en moyenne, tous secteurs confondus). Il ressort de ces résultats que dans le secteur de l'éducation, l'innovation se concentre dans le domaine des savoirs et des méthodes pédagogiques (voir le graphique A3.a).

Graphique A3.a. Professionnels travaillant dans une structure très innovante, selon le secteur d'activité et le type d'innovation

Pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante, 2005 ou 2008



Les données sont classées par ordre croissant du pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante en matière de savoirs ou de méthodes.

Source : graphiques 1.4, 1.6 et 1.8 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective,* Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283508

C'est en Finlande, en Italie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovénie que les diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation sont les plus nombreux à considérer que leur organisation est très innovante dans au moins un domaine d'innovation. Dans ces pays, les diplômés ne s'accordent toutefois pas sur le niveau d'innovation qui existe dans le secteur de l'éducation par comparaison avec d'autres secteurs. En Finlande, les diplômés considèrent que le secteur de l'éducation est aussi innovant que le sont en moyenne les autres secteurs. Aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovénie, ils considèrent que le secteur de l'éducation est plus innovant que ne le sont en moyenne les autres secteurs d'activité, alors qu'en Italie, c'est l'inverse qui s'observe. Il est intéressant de constater que l'écart-type varie fortement entre les pays. C'est en Italie, aux Pays-Bas et en Slovénie que l'écart-type est le moins élevé tous secteurs confondus.

Par contraste, c'est en France, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque que le pourcentage de diplômés estimant que le secteur de l'éducation est très innovant dans au moins un domaine est le moins élevé. Dans ces quatre pays, les diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation considèrent que leur secteur est moins innovant que d'autres secteurs d'activité. Au Portugal et en République tchèque, les diplômés considérant que le secteur de l'éducation est très innovant sont nettement moins nombreux que ceux estimant les autres secteurs de l'économie innovants (voir le graphique A3.b).

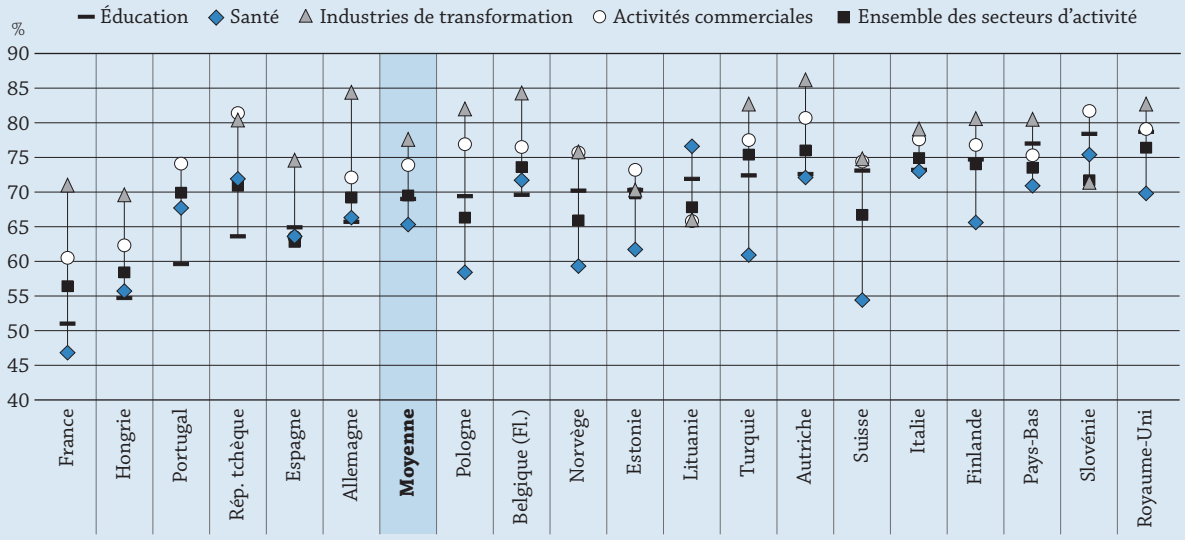
Il est intéressant de noter que certains pays ayant participé à l'enquête ont largement réformé leur système d'éducation depuis la publication de ses résultats.

...

A3

Graphique A3.b. Professionnels travaillant dans une structure innovante dans au moins un type d'innovation, selon le secteur d'activité et le pays

Pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante dans au moins un type d'innovation, 2005 ou 2008



Remarque : les données de la Hongrie, de la Lituanie, de la Pologne, de la Slovénie et de la Turquie se rapportent à l'enquête HEGESCO (2008) ; celles de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Belgique (Communauté flamande), de l'Espagne, de l'Estonie, de la Finlande, de la France, de l'Italie, de la Norvège, des Pays-Bas, du Portugal, de la République tchèque, du Royaume-Uni et de la Suisse se rapportent à l'enquête REFLEX (2005).

Les données sont classées par ordre croissant du pourcentage de diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation percevant la structure dans laquelle ils sont en poste comme très innovante dans au moins un type d'innovation.

Source : graphique 1.5 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective,* Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283515

Dans le secteur de l'éducation plus particulièrement, les diplômés de tous les pays estiment que l'innovation a le plus souvent trait aux savoirs et aux méthodes, selon les chiffres de 2008. En moyenne, dans les pays à l'étude, 59 % des diplômés en poste dans le secteur de l'éducation ont déclaré que leur organisation était très innovante dans ce domaine. Par contraste, 38 % des diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation ont estimé que leur organisation était très innovante dans le domaine des produits ou services, et 36 %, dans le domaine de la technologie, des outils ou des instruments.

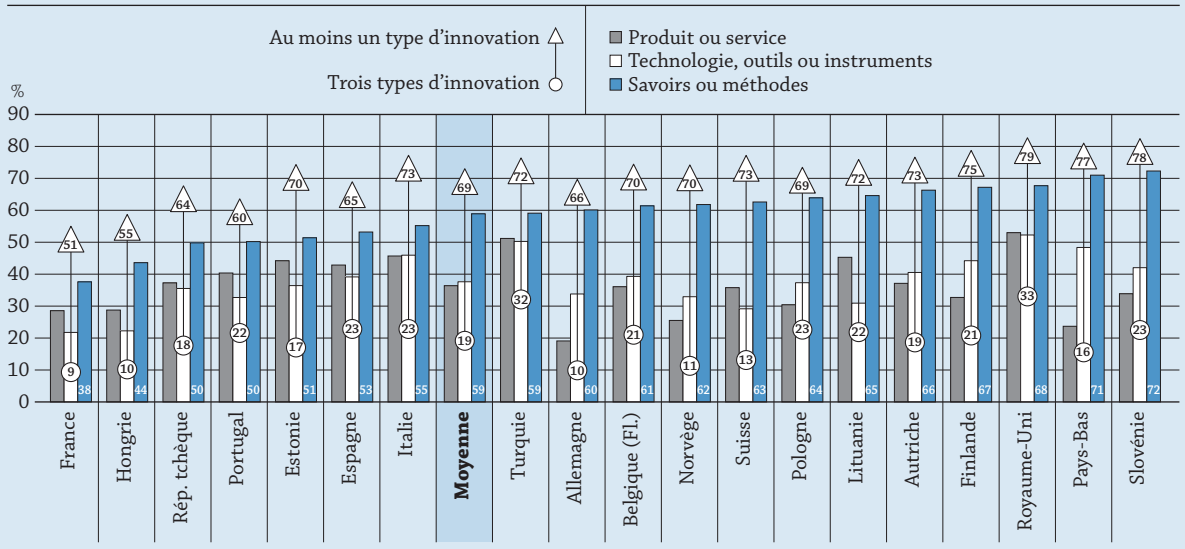
C'est aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovénie que les diplômés sont les plus nombreux à considérer que leur organisation est très innovante dans le domaine des savoirs et des méthodes. Il est intéressant de constater que les Pays-Bas et le Royaume-Uni comptent aussi parmi les pays où les établissements d'enseignement jouissent de la plus grande autonomie, selon le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Bien qu'aucun élément n'étaye l'existence d'une forte corrélation entre l'autonomie des établissements et le niveau d'innovation dans le domaine des savoirs et des méthodes tous pays confondus, il apparaît que dans certains pays, les établissements autonomes, qui prennent les décisions relatives à la dotation en personnel, au budget, aux programmes de cours et aux évaluations, semblent plus à même d'innover.

C'est au Royaume-Uni et en Turquie que les diplômes sont les plus nombreux (plus de 50 %) à considérer que dans le secteur de l'éducation, leur organisation est très innovante dans les deux autres domaines à l'étude : les produits ou services, d'une part, et la technologie, les outils ou les instruments, d'autre part. Par contraste, toujours selon les chiffres de 2008, les diplômés français et hongrois estiment que le secteur de l'éducation est moins innovant que les autres secteurs. Le pourcentage de diplômés en poste dans le secteur de l'éducation estimant que leur organisation est innovante dans un domaine au moins, d'une part, et dans les trois domaines, d'autre part, est inférieur à la moyenne européenne dans ces deux pays, où l'indicateur d'innovation est inférieur à la moyenne dans chacun des trois domaines d'innovation.

...

Graphique A3.c. Professionnels du secteur de l'éducation travaillant dans une structure très innovante, selon le type d'innovation et le pays

Pourcentage de diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation percevant la structure dans laquelle ils sont en poste comme très innovante, 2005 ou 2008



Remarque : les données de la Hongrie, de la Lituanie, de la Pologne, de la Slovénie et de la Turquie se rapportent à l'enquête HEGESCO (2008) ; celles de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Belgique (Communauté flamande), de l'Espagne, de l'Estonie, de la Finlande, de la France, de l'Italie, de la Norvège, des Pays-Bas, du Portugal, de la République tchèque, du Royaume-Uni et de la Suisse se rapportent à l'enquête REFLEX (2005).

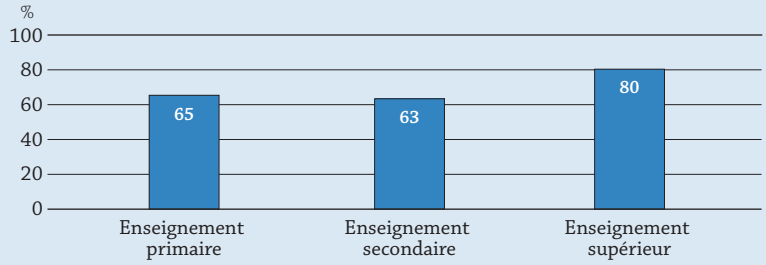
Les données sont classées par ordre croissant du pourcentage de diplômés travaillant dans le secteur de l'éducation percevant la structure dans laquelle ils sont en poste comme très innovante en matière de savoirs ou de méthodes.

Source : graphiques 1.3, 1.5 et 1.7 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective,* Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283520

Graphique A3.d. Professionnels du secteur de l'éducation travaillant dans une structure innovante, selon le niveau d'enseignement dans lequel ils sont en poste

Pourcentage de diplômés percevant la structure dans laquelle ils travaillent comme très innovante dans au moins un type d'innovation, 2005 ou 2008



Les données sont classées par niveau d'enseignement.

Source : graphique 1.12 dans OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective,* Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283539

Comment expliquer la perception de l'innovation – ou du manque d'innovation ? Les sciences de l'éducation sont relativement récentes, ce qui explique pourquoi le nombre de pratiques pédagogiques qui ont fait l'objet de recherches est encore assez limité. L'une des réponses à cette question se trouve peut-être dans les travaux de sociologues, en particulier Max Weber, qui cherchent depuis le XIXe siècle à expliquer les efforts déployés par la direction des grandes organisations, tant publiques que privées, pour rationaliser le travail et en améliorer l'efficience, ainsi que pour accroître la responsabilisation. Dans les services publics, notamment les

...

établissements d'enseignement, les associations professionnelles contrôlant les nominations et l'évolution de la carrière des personnels, les conventions collectives, les attentes en matière de transparence et la consultation de tiers sont autant d'obstacles à l'innovation. Cela pourrait expliquer pourquoi l'indicateur d'innovation est peu élevé en France dans les secteurs de l'éducation et de la santé, deux grands services publics où les associations professionnelles sont puissantes. Dans le secteur de l'éducation, la dissociation traditionnelle du cœur de métier (l'enseignement) de l'organisation formelle et du cadre de l'action publique entrave l'innovation (Dumont, Instance et Benavides, 2010).

Cette enquête analyse également le secteur de l'éducation par niveau d'enseignement. Bien qu'il ne soit pas possible de comparer la situation entre les pays, il apparaît que 80 % des diplômés en poste dans l'enseignement tertiaire estiment que leur organisation est très innovante, contre 65 % des diplômés en poste dans l'enseignement primaire et 63 % des diplômés en poste dans l'enseignement secondaire.

Dans les pays européens, l'élévation du niveau de formation enregistré au cours des dernières décennies, en particulier dans l'enseignement tertiaire, pourrait expliquer pourquoi ce segment est considéré comme plus innovant que d'autres. En dépit de certains problèmes de financement, l'enseignement tertiaire reste une entreprise extrêmement florissante, avec une demande en hausse dans le monde entier, car les étudiants et leurs parents savent (ou croient) qu'un diplôme de l'enseignement tertiaire donne plus de chances dans la vie et procure un meilleur rendement social et économique. Il n'est pas tenable à terme de reporter les coûts de l'enseignement tertiaire sur les étudiants et leurs parents par le biais de l'augmentation des frais de scolarité et, ce faisant, d'accroître l'endettement des étudiants. Cette approche ne menace vraisemblablement pas les établissements plus sélectifs, mais elle pourrait accroître l'avantage compétitif des prestataires à but lucratif, ce qui les inciterait à recourir à un corps enseignant moins coûteux, à créer des cursus normalisés, à adopter des méthodes d'enseignement à distance et à réduire les frais de fonctionnement, etc. (Kaufmann, 2012).

Méthodologie

L'évaluation de l'innovation et de son caractère tangible dans le secteur public et, en particulier, dans le secteur de l'éducation, en est à ses balbutiements. *Measuring Innovation in Education* publie pour la toute première fois des indicateurs dérivés de bases de données internationales existantes dans le but de donner aux responsables de la politique de l'éducation une estimation de l'ordre de grandeur de l'innovation et du changement dans l'éducation.

Measuring Innovation in Education présente deux grandes approches pour mesurer l'innovation dans l'éducation : l'adaptation des enquêtes sur l'innovation au secteur public (dont l'éducation) et l'analyse des changements organisationnels au travers des enquêtes auprès des enseignants et des élèves. Cet indicateur est basé sur la première approche. Celle-ci – qui consiste à demander aux diplômés d'évaluer le « degré » d'innovation – est certes subjective, mais elle permet de recueillir des informations sur le degré perçu d'innovation par secteur.

Lors des enquêtes REFLEX (2005) et HEGESCO (2008), on a demandé aux diplômés de l'enseignement tertiaire, cinq ans après la fin de leurs études, de caractériser l'étendue de l'innovation dans leur organisation ou sur leur lieu de travail dans le domaine des produits ou services, de la technologie, des outils ou des instruments et des savoirs ou des méthodes. L'organisation est dite très innovante si elle se situe au niveau 4 ou 5 de l'échelle d'innovation, qui va de 1 (organisation très peu innovante) à 5 (organisation extrêmement innovante). Par secteur de l'éducation, on entend l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ainsi que des activités non spécifiées en rapport avec l'éducation.

Cette approche est complémentaire d'autres approches d'évaluation. En fait, évaluer l'innovation selon plusieurs approches permettrait d'enrichir la base de connaissances et de mieux comprendre les vertus de l'innovation dans le secteur de l'éducation. *Measuring Innovation in Education* suggère qu'élaborer une enquête internationale sur l'innovation dans l'éducation aurait plusieurs avantages, entre autres une meilleure couverture des pays (sur une base comparable) et un plus large éventail de populations cibles, qui seraient au nombre de trois : les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves/étudiants (dans l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire). Une telle enquête aiderait à identifier les principaux domaines d'innovation – voire des innovations spécifiques – dans le secteur de l'éducation et permettrait d'éviter les ambiguïtés du concept d'« innovation ».

...

Bibliographie

Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique,*

La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr.

Kauffman Foundation (éd.) (2012), *College 2.0: An Entrepreneurial Approach to Reforming Higher Education: Overcoming Barriers and Fostering Innovation*, Papers from the Entrepreneurship in Higher Education Retreat, Ewing Marion Kauffman Foundation, www.careercollegecentral.com/pdf/entrepreneurial_approach_to_higher_ed_reform.pdf.

Looney, J.W. (2009), « Assessment and Innovation in Education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, nº 24, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/222814543073.

OCDE (2014), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en.

OCDE (2012), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques,* PISA, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/keyfindings/Vol4Ch4.pdf.

OCDE (2010a), *Mesurer l'innovation : Un nouveau regard*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084421-fr.

OCDE (2010b), *La Stratégie de l'OCDE pour l'innovation : Pour prendre une longueur d'avance*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264084759-fr.

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results From TALIS*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OCDE et Eurostat (2005), *Manuel d'Oslo : Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264013124-fr.

Woessmann, L. et al. (2007), « School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* nº 13, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/246402531617.

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 A3.1 (dans les colonnes 13 à 15) et A3.2.

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 A3.1 (dans les colonnes 1 à 12), A3.4 et A3.5.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études. Dans la majorité des pays, les étudiants en mobilité internationale sont considérés comme 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, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Sauf mention contraire, les taux d'obtention d'un diplôme sont nets (et correspondent à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge). Les taux nets d'obtention d'un diplôme dans l'enseignement tertiaire correspondent à la probabilité qu'ont les individus de réussir une formation tertiaire au cours de leur vie si les tendances actuelles se maintiennent. Les pourcentages de diplômés par âge (données transversales) sont utilisés dans les analyses.

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.

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 (2015a), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr.

OCDE (2015b), L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.

OCDE (2014a), *Science, technologie et industrie : Perspectives de l'OCDE 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-fr.

OCDE (2014b), *The State of Higher Education 2014,* Programme de l'OCDE sur l'enseignement supérieur (IMHE), Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/imhe.

Tableaux de l'indicateur A3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284841

	Tableau A3.1	Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)
	Tableau A3.2	Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2013)
	Tableau A3.3	Répartition de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2013)
	Tableau A3.4	Pourcentage de diplômés de sexe féminin et de diplômés en mobilité internationale (premiers diplômes), selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)
	Tableau A3.5	Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)
WEB	Tableau A3.6	Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2005-13)
WEB	Tableau A3.7	Pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études et le sexe (2013)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

Somme des taux d'obtention d'un diplôme à chaque âge, selon le groupe démographique

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans) CITE 5			Licence ou niveau équivalent CITE 6			Master ou niveau équivalent CITE 7			Doctorat ou niveau équivalent CITE 8			Obtention d'un 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	28	26	12	61	43	34	18	8	5	2.5	1.6	0.8	74	44	36
	Autriche	26	26	25	25	21	18	22	18	15	1.9	1.4	1.0	53	45	40
	Belgique	m	m	m	42	39	m	11	8	m	0.5	0.3	m	m	m	m
	Canada[1]	22	19	15	33	30	28	11	9	7	1.3	1.1	0.7	m	m	m
	Chili	20	m	m	31	m	m	9	m	m	0.2	m	m	52	m	m
	République tchèque	0	0	0	41	38	31	27	24	21	1.6	1.4	1.0	46	42	34
	Danemark	12	10	8	52	48	40	26	21	19	2.8	1.9	1.3	62	54	45
	Estonie	a	a	a	m	m	m	m	m	m	1.3	m	m	m	m	m
	Finlande	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2.5	2.0	0.9	49	45	37
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.7	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	27	27	19	16	15	14	2.7	2.3	1.9	36	35	26
	Grèce	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0.9	m	m	m	m	m
	Hongrie	7	7	7	22	21	15	15	14	12	0.7	0.7	0.5	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.2	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	42	40	30	19	18	11	1.5	1.4	0.6	m	m	m
	Italie	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1.4	m	m	34	m	m
	Japon	25	24	m	45	44	m	8	8	m	1.2	1.0	m	71	68	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.6	m	m	m	m	m
	Luxembourg	2	1	1	9	7	7	5	1	1	0.8	0.1	0.1	16	10	9
	Mexique	2	m	m	22	m	m	4	m	m	0.3	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	1	1	0	41	37	35	m	m	m	2.1	1.3	1.1	45	38	35
	Nouvelle-Zélande	25	19	11	54	44	32	7	5	3	2.2	1.1	0.6	72	56	40
	Norvège	4	4	3	37	36	30	17	15	12	1.9	1.3	0.6	45	44	36
	Pologne	1	m	m	m	m	m	m	m	m	0.6	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	36	36	30	20	19	16	1.7	1.5	0.7	43	42	36
	République slovaque	1	1	1	42	41	22	40	38	31	2.5	2.3	1.8	45	43	m
	Slovénie	8	8	5	37	36	31	21	20	18	3.6	3.5	2.4	58	58	49
	Espagne	20	m	m	18	18	15	22	21	19	1.5	m	m	52	m	m
	Suède	7	7	5	26	25	18	20	15	12	2.7	1.9	1.0	41	35	26
	Suisse	2	2	2	46	43	33	17	13	11	3.2	1.6	1.2	48	45	34
	Turquie[1]	19	19	16	27	27	23	3	3	3	0.7	0.7	0.5	47	47	40
	Royaume-Uni	8	8	5	45	38	33	27	15	10	3.0	1.7	1.1	47	43	37
	États-Unis	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1.5	1.1	m	54	52	m
	Moyenne OCDE	11	11	7	36	34	27	17	15	13	1.7	1.4	1.0	50	45	35
	Moyenne UE21	7	6	5	34	32	26	21	18	15	1.8	1.6	1.1	45	41	34
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	19	19	m	17	17	m	2	2	m	0.2	0.2	m	m	m	m
	Colombie	13	m	m	19	m	m	9	m	m	0.0	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	23	m	m	1	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Lettonie	15	m	m	42	m	m	14	m	m	1.1	m	m	58	m	m
	Fédération de Russie	29	m	m	6	m	m	52	m	m	1.4	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	6	m	m	22	m	m	1	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	6	m	m	11	m	m	1	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	14	17	m	29	33	m	13	10	m	1.2	1.2	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284850

A3

Tableau A3.2. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2013)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés de moins de 30 ans (âge typique)	Pourcentage de diplômés en mobilité internationale	Pourcentage de diplômés (premier diplôme) selon le niveau d'enseignement		
					Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	57	84	42	6	77	17
	Autriche	57	85	14	47	29	24
	Belgique	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	58	74	m	39	56	5
	République tchèque	63	81	9	1	88	11
	Danemark	58	84	14	18	75	7
	Estonie	m	m	m	m	m	m
	Finlande	57	81	8	a	89	11
	France	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	51	87	4	0	76	24
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	a
	Italie	59	86	m	2	80	18
	Japon	51	m	4	34	63	2
	Corée	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	55	86	40	11	55	34
	Mexique	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	57	92	15	1	91	8
	Nouvelle-Zélande	58	75	22	31	67	3
	Norvège	60	81	2	9	81	10
	Pologne	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	82	2	a	85	15
	République slovaque	64	82	5	2	93	5
	Slovénie	61	81	1	15	58	27
	Espagne	55	82	m	35	31	34
	Suède	62	75	13	4	61	35
	Suisse	49	75	7	4	95	1
	Turquie[1]	47	87	0	41	57	2
	Royaume-Uni	56	87	9	18	80	2
	États-Unis	58	m	3	42	58	a
	Moyenne OCDE	57	82	11	18	69	14
	Moyenne UE21	58	84	11	13	70	18
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	a
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	69	74	m	25	73	2
	Fédération de Russie	59	m	m	27	7	66
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	a
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284866

Tableau A3.3. Répartition de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2013)

		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	8	10	44	8	8	1	18	3
	Autriche	11	11	33	9	19	2	7	9
	Belgique	10	11	32	5	12	2	25	2
	Canada[1]	8	11	39	10	10	1	15	5
	Chili	16	4	28	5	14	2	22	9
	République tchèque	12	8	36	11	13	4	10	5
	Danemark	7	12	35	8	12	1	21	3
	Estonie	8	13	31	11	13	2	12	8
	Finlande	6	13	25	7	21	2	20	6
	France	3	9	43	9	15	1	16	4
	Allemagne	11	13	29	14	20	2	8	4
	Grèce	10	12	31	12	18	5	8	3
	Hongrie	14	9	43	6	11	2	8	8
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	9	13	31	11	12	1	16	6
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	5	17	33	8	16	2	16	3
	Japon	8	15	29	3	18	3	15	9
	Corée	7	18	22	7	24	1	14	7
	Luxembourg	24	8	48	10	6	0	4	0
	Mexique	12	4	44	5	22	2	9	1
	Pays-Bas	12	9	40	6	8	1	19	5
	Nouvelle-Zélande	12	14	33	12	7	1	15	5
	Norvège	17	10	25	7	13	1	21	6
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	9	9	31	8	18	1	17	6
	République slovaque	13	7	32	7	13	2	19	7
	Slovénie	10	10	36	10	16	3	8	8
	Espagne	14	9	28	9	16	1	15	8
	Suède	13	6	29	8	18	1	23	3
	Suisse	10	9	37	8	14	2	13	8
	Turquie[1]	10	8	47	9	12	3	6	5
	Royaume-Uni	10	16	30	16	9	1	16	2
	États-Unis	8	21	32	8	6	1	16	7
	Moyenne OCDE	10	11	34	9	14	2	15	5
	Moyenne UE21	10	11	34	9	14	2	14	5
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	8	3	53	4	17	2	7	4
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	7	8	40	6	12	1	18	7
	Fédération de Russie	8	4	50	6	21	1	5	5
	Arabie saoudite	8	28	26	18	9	0	7	2
	Afrique du Sud[1]	20	5	47	11	8	2	7	0
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les diplômés de l'enseignement tertiaire incluent les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court et des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284873

A3

Tableau A3.4. Pourcentage de diplômés de sexe féminin et de diplômés en mobilité internationale (premiers diplômes), selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin				Pourcentage de diplômés en mobilité internationale			
		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	58	58	54	50	9	30	57	36
	Autriche	54	60	55	44	1	14	18	29
	Belgique	m	60	56	42	m	6	26	46
	Canada[1]	56	60	56	46	13	9	17	16
	Chili	61	54	55	45	m	m	m	m
	République tchèque	66	63	61	43	3	7	10	13
	Danemark	48	60	56	45	16	8	18	31
	Estonie	a	m	m	60	a	m	m	m
	Finlande	a	59	60	51	a	5	9	21
	France	m	m	m	44	m	m	m	m
	Allemagne	75	49	53	44	0	3	10	15
	Grèce	a	m	m	45	a	m	m	m
	Hongrie	69	61	61	46	0	3	4	7
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	49	m	m	m	m
	Israël	m	59	60	52	m	3	3	3
	Italie	24	59	60	52	m	m	m	m
	Japon	62	45	33	30	4	2	9	19
	Corée	m	m	m	34	m	m	m	m
	Luxembourg	59	56	51	39	46	21	71	81
	Mexique	42	53	55	48	m	m	m	m
	Pays-Bas	51	57	m	46	a	10	m	40
	Nouvelle-Zélande	54	61	55	50	23	18	29	46
	Norvège	24	64	58	48	0	2	11	30
	Pologne	84	m	m	55	m	m	m	m
	Portugal	a	60	61	55	a	2	5	11
	République slovaque	70	63	64	51	1	4	4	6
	Slovénie	48	63	65	55	0	1	2	4
	Espagne	52	58	56	50	m	1	5	m
	Suède	55	69	55	46	0	3	25	32
	Suisse	59	49	49	44	a	7	23	51
	Turquie[1]	45	49	48	45	0	1	2	3
	Royaume-Uni	57	56	58	46	6	15	45	44
	États-Unis	61	57	58	49	2	3	11	27
	Moyenne OCDE	56	58	56	47	m	7	18	27
	Moyenne UE21	58	60	58	48	m	7	18	27
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	52	50	49	37	0	0	1	2
	Colombie	51	58	57	40	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	51	48	41	m	m	m	m
	Lettonie	71	68	69	57	m	m	m	m
	Fédération de Russie	53	59	61	44	m	m	m	m
	Arabie saoudite	23	60	40	24	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	62	60	47	42	m	m	m	m
	Moyenne G20	52	55	51	42	4	8	19	20

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284886

A3

Tableau A3.5. Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

		Pourcentage d'étudiants diplômés en sciences et en ingénierie								Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie							
		Sciences				Ingénierie, industries de transformation et production				Sciences				Ingénierie, industries de transformation et production			
		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	5	9	7	24	9	7	9	15	7	9	10	27	11	9	10	22
	Autriche	4	12	10	28	31	14	12	20	0	11	8	34	30	11	10	20
	Belgique	0	4	7	21	0	11	14	26	m	2	10	22	m	8	13	30
	Canada[1]	5	13	10	37	13	8	9	19	6	13	10	37	16	9	11	21
	Chili	4	5	3	40	15	17	3	19	3	6	7	42	16	18	8	33
	République tchèque	0	10	10	29	0	12	15	19	0	15	13	37	0	10	11	20
	Danemark	6	6	13	18	23	10	10	26	7	8	13	19	19	24	15	42
	Estonie	a	10	12	35	a	11	18	16	a	1	14	25	a	0	17	33
	Finlande	a	5	9	18	a	22	18	24	a	4	15	23	a	29	33	34
	France	3	12	10	48	22	8	17	13	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	11	17	33	31	24	15	11	a	12	13	46	a	28	25	15
	Grèce	a	11	17	21	a	19	15	18	a	m	m	m	a	m	m	m
	Hongrie	9	5	6	28	3	12	12	9	3	6	3	35	13	9	4	8
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	12	11	9	31	20	12	4	13	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	8	7	43	m	13	5	9	m	8	8	41	m	11	4	18
	Italie	10	8	7	26	69	15	18	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	0	4	10	15	15	17	33	23	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	2	10	6	13	28	23	17	26	1	4	5	25	37	12	16	30
	Luxembourg	1	6	12	39	10	7	4	14	0	5	15	44	0	2	4	13
	Mexique	1	6	4	15	52	22	7	13	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2	6	6	15	6	8	8	19	a	3	9	m	a	5	11	m
	Nouvelle-Zélande	12	12	13	33	6	6	15	14	15	16	16	37	6	7	19	17
	Norvège	3	5	10	32	55	8	14	10	0	6	18	52	50	5	19	20
	Pologne	0	7	6	m	0	11	12	m	a	4[d]	x(10)	m	a	6[d]	x(14)	m
	Portugal	a	6	8	22	a	18	18	21	a	6	8	26	a	21	16	20
	République slovaque	2	8	7	16	3	13	13	25	0	2	2	7	0	9	3	15
	Slovénie	6	10	8	22	24	15	15	18	0	10	8	41	17	16	14	18
	Espagne	7	7	10	36	19	20	12	9	m	5	7	m	m	9	9	m
	Suède	9	6	8	24	28	10	24	27	14	12	20	32	21	15	37	38
	Suisse	1	6	10	30	2	16	12	13	a	10	12	37	a	17	14	18
	Turquie[1]	7	9	10	13	19	8	9	7	2	10	12	16	9	16	17	5
	Royaume-Uni	12	20	11	33	8	9	10	14	9	14	11	29	10	15	13	19
	États-Unis	5	11	6	26	7	6	6	15	6	13	18	35	4	12	21	31
	Moyenne OCDE	5	8	9	27	19	13	13	17	4	8	11	32	15	12	14	23
	Moyenne UE21	5	9	10	27	19	13	13	18	4	7	10	30	12	13	15	23
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2	6	m	m	0	8	m	m	0	6	m	m	0	14	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	8	2	2	24	18	22	6	23	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
	Lettonie	4	5	9	22	9	12	14	18	0	2	2	0	14	3	4	0
	Fédération de Russie	6	10	5	25	32	14	17	16	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	21	18	6	6	26	5	2	4	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	10	11	13	30	9	7	11	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

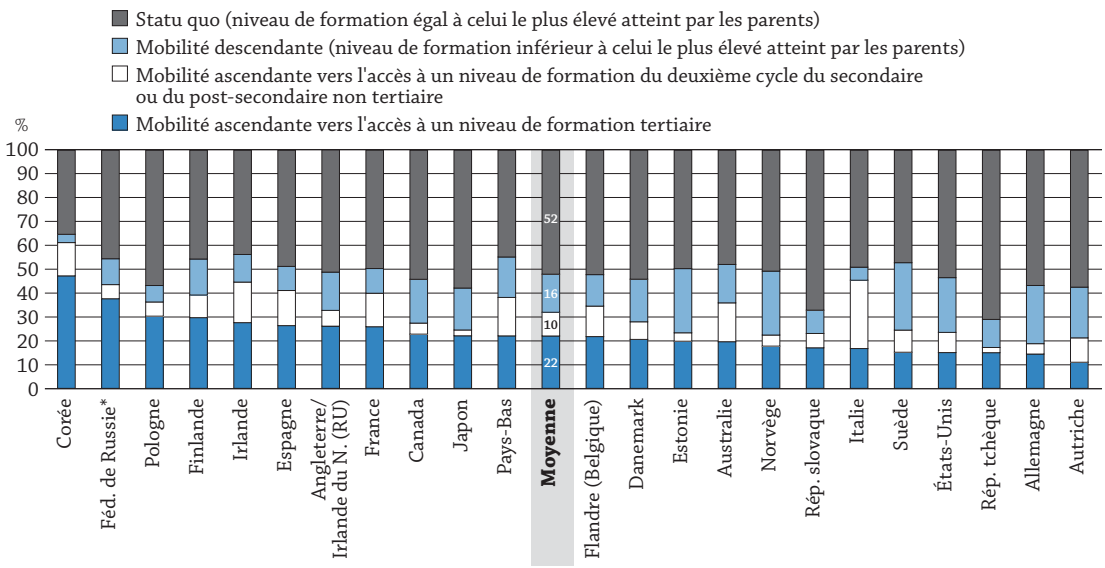
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284899

DANS QUELLE MESURE LE NIVEAU DE FORMATION DES PARENTS INFLUE-T-IL SUR CELUI DE LEURS ENFANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) en 2012, 22 % des individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire alors que leurs parents ne le sont pas (mobilité ascendante) – ce pourcentage atteint même 47 % en Corée.
- Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire alors que leurs parents ne le sont pas et ceux qui sont diplômés de ce niveau d'enseignement et dont les parents le sont aussi affichent des taux d'emploi similaires et ont choisi des domaines d'études similaires.
- Si le niveau de formation des parents est pris en considération, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont en moyenne plus susceptibles, dans une mesure égale à 23 points de pourcentage, que les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) de figurer parmi les 25 % d'individus dont la rémunération mensuelle est la plus élevée.

Graphique A4.1. Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation (2012)

Évaluation des compétences des adultes, niveau de formation des individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans, par comparaison avec celui de leurs parents



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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la mobilité ascendante vers l'accès à un niveau de formation tertiaire parmi les individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A4.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283540

Contexte

Comme l'éducation est en forte corrélation avec l'emploi, les revenus du travail, la richesse et le bien-être des individus, elle peut réduire les inégalités dans les sociétés – mais aussi les perpétuer. Offrir à tous les jeunes la possibilité de suivre des études de qualité est une composante essentielle du contrat social. Il est de la plus haute importance de lutter contre les inégalités dans l'éducation pour préserver la mobilité sociale et alimenter le vivier de candidats à l'enseignement tertiaire et à l'exercice de professions très qualifiées. Cet indicateur se base sur l'Évaluation des compétences des adultes, lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) (2012), pour analyser l'incidence de l'enseignement tertiaire chez les adultes dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement (soit les diplômés de l'enseignement tertiaire de « la première génération ») et la mobilité sociale intergénérationnelle.

Sur des marchés du travail qui évoluent désormais rapidement, les écarts de rendement se creusent entre les travailleurs peu qualifiés et très qualifiés. En moyenne, ce sont les adultes moins instruits qui accusent les taux de chômage et d'inactivité les plus élevés, et les salaires les moins élevés durant leur vie active (voir les indicateurs A5 et A6). L'existence d'un nombre relativement élevé de travailleurs peu qualifiés risque donc d'alourdir le fardeau social et de creuser des inégalités qu'il est aussi difficile que coûteux de combler après la fin de la formation initiale.

Il ressort de l'enquête PISA 2012 que les résultats scolaires se sont améliorés chez les élèves issus de milieux défavorisés dans plusieurs pays où des politiques davantage axées sur l'équité ont été élaborées et mises en œuvre. Un nombre significatif de pays peu performants en 2003 ont vu leurs scores PISA augmenter sensiblement en 2012. Plusieurs de ces pays doivent essentiellement cette amélioration de leurs scores à leur choix d'offrir à plus d'élèves une instruction de meilleure qualité (OCDE, 2013). Plusieurs orientations politiques, consistant notamment à maintenir les coûts de l'enseignement tertiaire à un niveau raisonnable ou à financer des systèmes d'aide aux étudiants, peuvent être utiles pour aider les étudiants défavorisés. Permettre à tous d'accéder à l'enseignement tertiaire et de réussir une formation de ce niveau est important, mais réduire les inégalités dès le tout début de la scolarisation l'est aussi.

Autres faits marquants

- Les possibilités qu'ont les individus de décrocher un diplôme tertiaire et de dépasser le niveau de formation de leurs parents sont restées les mêmes ou se sont améliorées au fil du temps dans la plupart des pays. Parmi les individus dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire sont 38 % chez les 25-34 ans, 37 % chez les 35-44 ans, 36 % chez les 45-54 ans et 34 % chez les 55-64 ans.
- Dans certains pays, il est logique qu'un pourcentage élevé de jeunes adultes ne soient pas susceptibles de dépasser le niveau de formation de leurs parents étant donné que ceux-ci, déjà nombreux à être diplômés de l'enseignement tertiaire, ne laissent pas de marge de mobilité ascendante à leurs enfants. Ce statu quo du niveau de formation est positif.
- En moyenne, 88 % des individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération occupent un emploi. En Flandre (Belgique), on compte 98 % d'actifs occupés dans ce groupe.

A4

Analyse

Les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération

La mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, telle qu'elle est mesurée par le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) (2012), renvoie au pourcentage d'individus dont le niveau de formation est différent de celui de leurs parents : on parle de mobilité ascendante si leur niveau de formation est supérieur à celui de leurs parents, et de mobilité descendante s'il est inférieur. On parle de statu quo lorsque les individus parviennent au même niveau de formation que leurs parents.

Le graphique A4.1. résume les constats faits au sujet de la mobilité dans l'éducation des individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans présentés dans l'indicateur A4 de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation* avec, en complément, une répartition plus fine par degré de mobilité ascendante (voir le tableau A4.4 dans OCDE, 2014a). Il montre que dans les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, la majorité des jeunes adultes ont atteint le même niveau de formation que leurs parents (52 %). Quelque 16 % des jeunes adultes n'ont pas réussi à égaler le niveau de formation de leurs parents (mobilité descendante), alors que 32 % d'entre eux l'ont dépassé en décrochant un diplôme soit du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (10 %), soit de l'enseignement tertiaire (22 %). Ces derniers relèvent de la catégorie des diplômés de l'enseignement tertiaire « de la première génération » (voir le tableau A4.1a).

En Corée, 47 % des jeunes adultes ont dépassé le niveau de formation de leurs parents lorsqu'ils ont décroché leur diplôme de fin d'études tertiaires. En revanche, pas plus de 15 % des jeunes adultes ne sont des diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération en Allemagne, en Autriche, aux États-Unis, en République tchèque et en Suède. En Allemagne, en Autriche et en République tchèque, les étudiants sont nombreux à opter pour des études en filière professionnelle, ce qui pourrait expliquer pourquoi le pourcentage de jeunes adultes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération est peu élevé. Aux États-Unis, le pourcentage d'adultes plus âgés diplômés de l'enseignement tertiaire compte parmi les plus élevés des pays de l'OCDE, ce qui laisse moins de marge à la mobilité ascendante et à l'élévation du niveau de formation entre les générations (voir le tableau A4.1a et le tableau A1.3a).

Comme le montre l'indicateur A1, le niveau de formation a considérablement augmenté ces dernières années, en particulier chez les jeunes adultes. Au cours des 30 dernières années, la quasi-totalité des pays de l'OCDE ont constaté une élévation sensible du niveau de formation de leur population, comme le montre la comparaison du niveau de formation entre les adultes plus jeunes et plus âgés. Selon les chiffres de 2014, dans les pays de l'OCDE, un adulte sur trois environ est diplômé de l'enseignement tertiaire, que ce soit à l'issue de formations plus techniques ou de formations plus théoriques telles que celles suivies à l'université (voir le tableau A1.4a).

Comme le pourcentage d'individus dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire augmente, la mobilité ascendante concerne moins de jeunes adultes. C'est pourquoi le pourcentage de jeunes adultes dont le niveau de formation est supérieur à celui de leurs parents diminue, en moyenne, dans les pays et entités infranationales ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Dans le même temps, l'analyse des données en fonction du niveau de formation des parents donne à penser que les possibilités qu'ont leurs enfants de dépasser leur niveau de formation se multiplient (voir le tableau A4.2 dans OCDE, 2014a).

Comme le montre le graphique A4.2, l'élévation du niveau de formation est nette, et les possibilités d'atteindre un niveau de formation tertiaire s'améliorent sans cesse. Le pourcentage de jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé que le pourcentage d'adultes plus âgés diplômés de ce niveau d'enseignement, quel que soit le niveau de formation de leurs parents (voir le tableau A4.2 dans OCDE, 2014a).

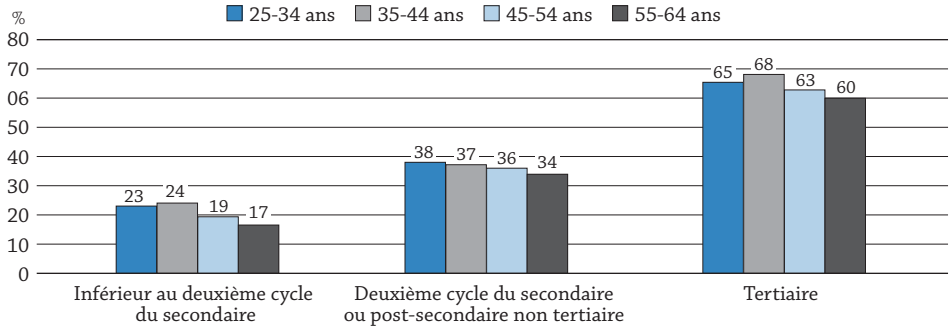
Il en ressort également que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents le sont aussi augmente. En moyenne, 60 % des adultes plus âgés sont, comme leurs parents, diplômés de l'enseignement tertiaire ; il en va de même pour 65 % des jeunes adultes (voir le tableau A4.2 dans OCDE, 2014a).

Le graphique A4.2 montre non seulement que les adultes plus jeunes sont plus nombreux à être diplômés de l'enseignement tertiaire, mais il confirme aussi l'impact du niveau de formation des parents sur celui de leurs enfants. Chez les jeunes adultes, le pourcentage d'individus diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire augmente, mais il reste peu élevé (23 %) par comparaison avec le pourcentage d'individus diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents le sont aussi (65 %) (voir le tableau A4.2 dans OCDE, 2014a).

Les différences de pourcentage d'individus diplômés de l'enseignement tertiaire selon le niveau de formation de leurs parents restent stables d'une génération à l'autre. Chez les jeunes adultes, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont 23 % parmi les individus dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais 65 % parmi ceux dont les parents le sont aussi (soit une différence de 42 points de pourcentage). Cette différence représente 44 points de pourcentage chez les 35-44 ans (qui sont 24 % et 68 % respectivement dans les deux groupes), 43 points de pourcentage chez les 45-54 ans (19 % et 63 %, respectivement) et 43 points de pourcentage chez les 55-64 ans (17 % et 60 %, respectivement). Ces tendances montrent qu'il est possible de réduire les inégalités pour permettre à un plus grand nombre d'individus dont les parents sont peu instruits de décrocher un diplôme tertiaire (voir le tableau A4.2 dans OCDE, 2014a).

Graphique A4.2. Pourcentage d'individus non scolarisés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon leur groupe d'âge et le niveau de formation de leurs parents (2012)

Évaluation des compétences des adultes, moyenne



Source : OCDE. *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Tableau A4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283558

Sexe

Le graphique A4.3 montre que dans la plupart des pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes en 2012, on compte plus de femmes que d'hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, tant chez les 25-34 ans que chez les 35-44 ans. L'écart en faveur des femmes est toutefois plus important chez les 25-34 ans que chez les 35-44 ans, ce qui vient confirmer les conclusions tirées de l'indicateur A1 sur le niveau de formation, selon lesquelles les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, en particulier chez les adultes plus jeunes. La République tchèque est le seul pays où chez les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire de la première génération, une différence de plus de 15 points de pourcentage s'observe entre les 25-34 ans (68 %) et les 35-44 ans (37 %). C'est en République tchèque aussi que s'observe le pourcentage le plus élevé de femmes diplômées de l'enseignement tertiaire de la première génération chez les 25-34 ans : il est supérieur de 10 points de pourcentage à la moyenne (voir le tableau A4.2b disponible en ligne).

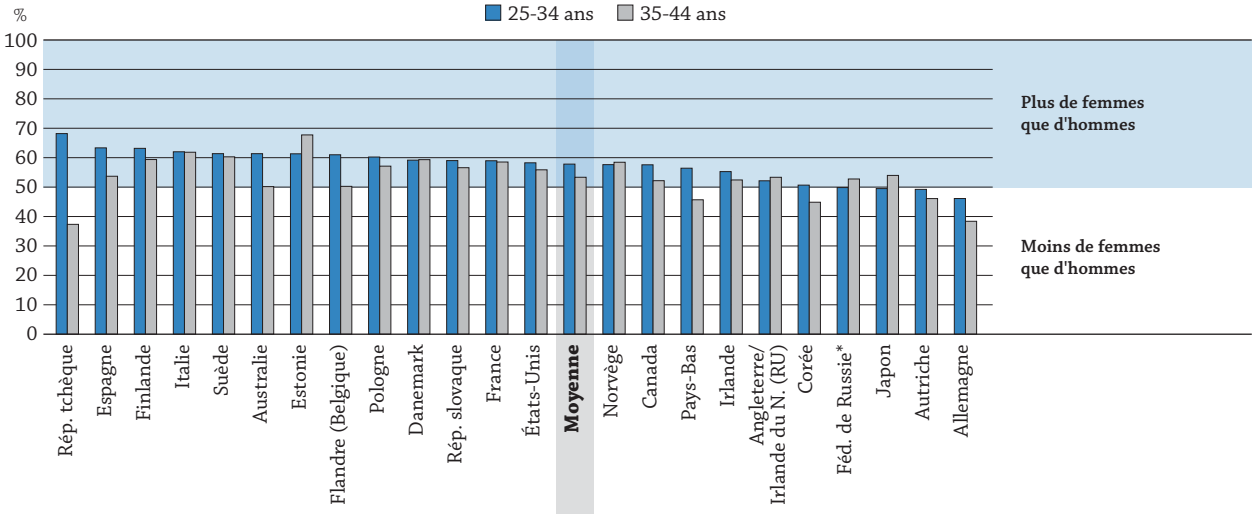
Domaines d'études

Le graphique A4.4 montre que dans la plupart des pays, les individus diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents ne le sont pas (ceux dits « de la première génération ») ont choisi des domaines d'études similaires à ceux dont les parents sont aussi diplômés de ce niveau d'enseignement. En moyenne, c'est en sciences sociales, commerce et droit que le pourcentage le plus élevé de jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont fait leurs études (28 %, en moyenne). Le deuxième domaine d'études le plus prisé est celui regroupant l'ingénierie, les industries de transformation et la production (17 %). En République tchèque, 41 % des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ont suivi une formation en sciences sociales, commerce et droit – soit le pourcentage le plus élevé des pays et entités infranationales participants. Par contraste, en Fédération de Russie, 18 % des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ont fait des études en sciences sociales, commerce et droit, tandis que 34 % d'entre eux ont suivi une formation en ingénierie, industries de transformation et production. En Angleterre/Irlande du Nord (Royaume-Uni), aux États-Unis et aux Pays-Bas, une différence de plus de 20 points de pourcentage s'observe entre les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont suivi une formation en sciences sociales, commerce et droit et ceux qui en ont suivi une en ingénierie, industries de transformation et production, et ce que leurs parents soient ou non diplômés de ce niveau d'enseignement (voir le tableau A4.2c disponible en ligne).

A4

Graphique A4.3. Femmes diplômées de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon le groupe d'âge (2012)

Évaluation des compétences des adultes, femmes non scolarisées âgées de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans diplômées de l'enseignement tertiaire de la première génération



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

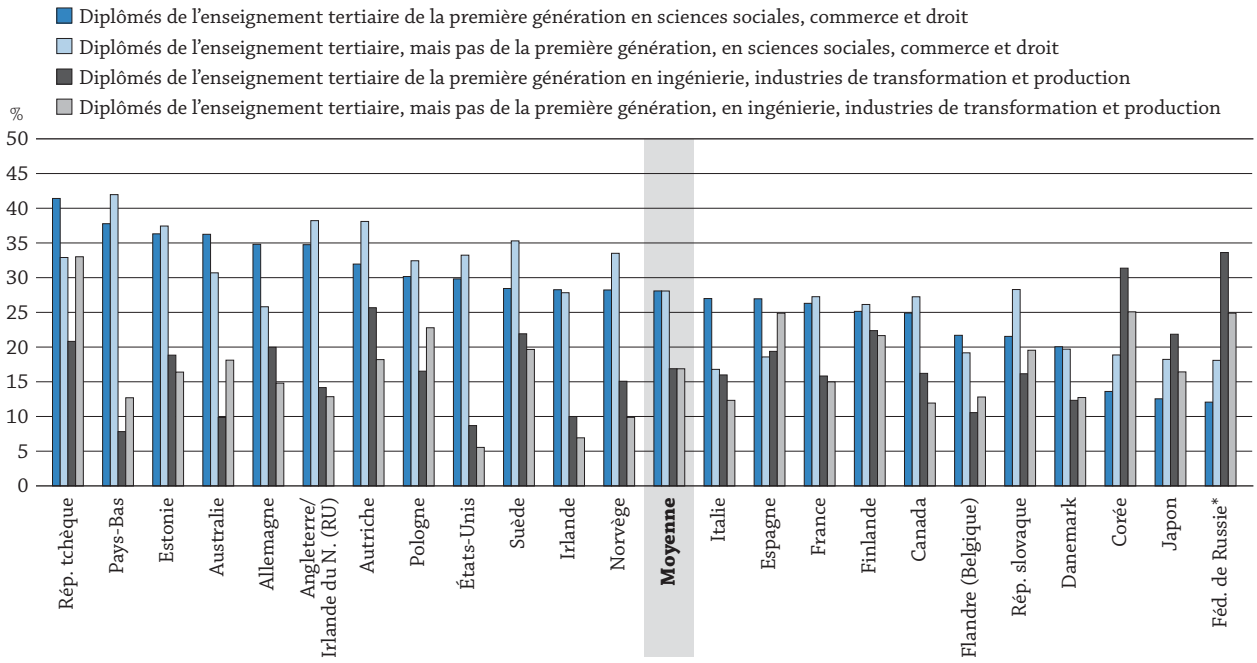
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes non scolarisées âgées de 25 à 34 ans diplômées de l'enseignement tertiaire de la première génération.

Source : OCDE. Tableau A4.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283569

Graphique A4.4. Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non, par domaine d'études sélectionné (2012)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 34 ans



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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération en sciences sociales, commerce et droit.

Source : OCDE. Tableau A4.2c disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283575

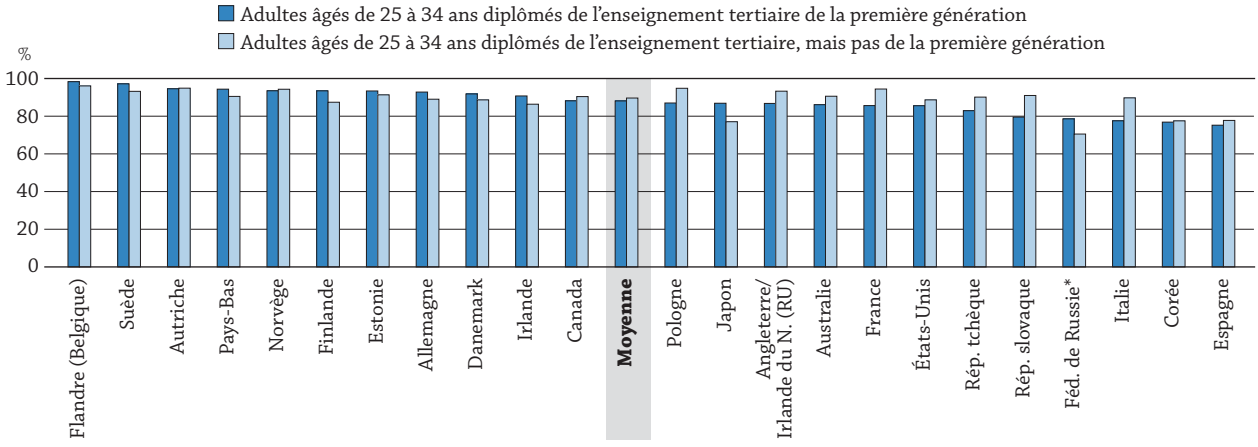
Situation au regard de l'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération

L'indicateur A5 montre que les taux d'emploi sont les plus élevés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Des conclusions similaires peuvent être tirées du graphique A4.5, qui met en avant le fait que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans qui ne sont plus scolarisés, le pourcentage d'actifs occupés est de 88 % parmi ceux dont les parents ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement et de 90 % parmi ceux dont les parents sont diplômés de ce niveau. La différence de taux d'emploi entre les diplômés de l'enseignement tertiaire selon que leurs parents sont aussi diplômés ou non de ce niveau d'enseignement n'est pas statistiquement significative dans la plupart des pays. Il en ressort que dans l'ensemble, les diplômés de l'enseignement tertiaire n'ont ni plus, ni moins de chances de travailler que leurs parents soient ou non diplômés de ce niveau d'enseignement (voir le tableau A4.2d et le tableau A5.3a).

Si l'on compare les différents groupes d'âge parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, la différence de pourcentage d'actifs occupés est inférieure à 3 points de pourcentage entre les 25-34 ans et les 35-44 ans dans 16 des 24 pays et entités infranationales ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes. En Autriche, en Fédération de Russie, en Flandre (Belgique), en Irlande, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et au Japon, le pourcentage d'actifs occupés est plus élevé chez les 25-34 ans que chez les 35-44 ans parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération. Dans ces pays et entités infranationales, les perspectives d'emploi sont plus favorables pour les plus jeunes que pour les plus âgés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération (voir le tableau A4.2d).

Graphique A4.5. Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non (2012)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 34 ans



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

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération.

Source : OCDE. Tableau A4.2d. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283588

Travail à temps plein ou partiel

En moyenne, dans les pays et entités infranationales ayant participé à l'évaluation, 88 % des actifs occupés parmi les individus non scolarisés âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération travaillent au moins 30 heures par semaine (que ce soit contre rémunération ou non). En d'autres termes, une grande majorité des diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération travaillent à temps plein une fois leurs études terminées. Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. Aux Pays-Bas, par exemple, le pourcentage d'actifs occupés à temps plein parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération âgés de 25 à 34 ans s'établit à 72 % hommes et femmes confondus, mais à 57 % seulement si l'analyse se limite aux femmes de ce groupe. Par contraste, au Danemark, 96 % des diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération âgés de 25 à 34 ans travaillent à temps plein – un pourcentage qui s'établit à 98 % chez les hommes et à 94 % chez les femmes (voir le tableau A4.2e).

A4

Mobilité sociale entre les générations

Les résultats présentés dans le graphique A4.6 confirment les conclusions générales de l'indicateur A6 : l'élévation du niveau de formation est en corrélation positive avec les revenus du travail. Ils montrent toutefois aussi que les revenus professionnels des individus dépendent davantage de leur niveau de formation que de celui de leurs parents. De fait, après contrôle du niveau de formation des individus, le niveau de formation de leurs parents n'est significatif que dans 8 des 22 pays et entités infranationales figurant dans le graphique (voir le tableau A4.3a).

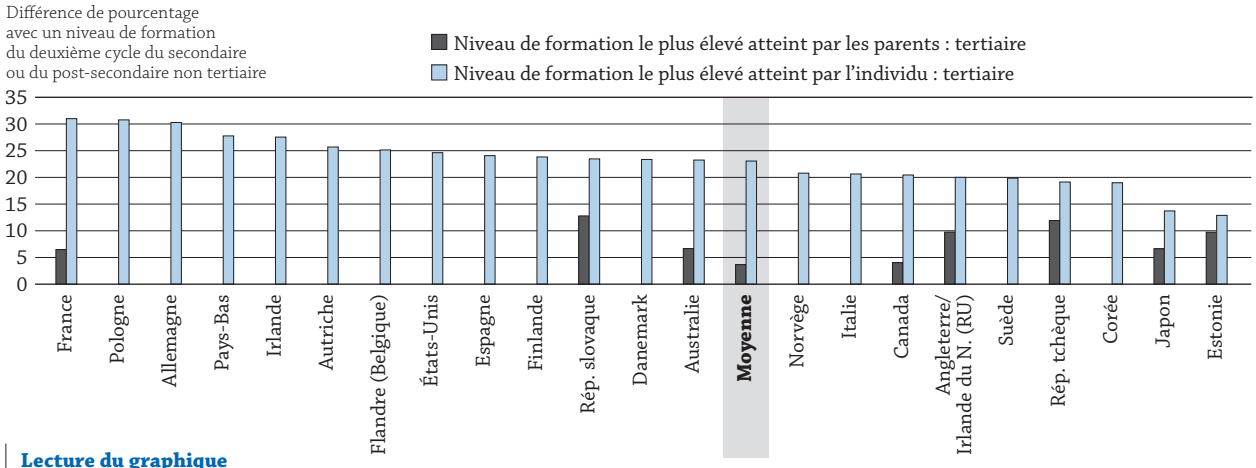
En moyenne, la probabilité qu'ont les individus de figurer parmi les 25 % de travailleurs dont la rémunération mensuelle est la plus élevée est supérieure de 4 points de pourcentage chez ceux dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec ceux dont les parents sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement tertiaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint). En d'autres termes, après contrôle du niveau de formation des individus, le fait que ceux-ci soient nés de parents diplômés de l'enseignement tertiaire a une influence positive sur leur rémunération – ce qui signifie que l'ascendance des individus a un effet sur leur situation financière, même si le facteur le plus déterminant est leur propre niveau de formation. Les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles, dans une mesure égale à 23 points de pourcentage, de compter parmi les 25 % de travailleurs dont la rémunération mensuelle est la plus élevée que les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint).

Une situation similaire, avec un impact sensible du niveau de formation des parents s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire, s'observe dans huit pays, surtout en République slovaque et en République tchèque et, dans une moindre mesure, en Angleterre/Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en Estonie. Ce constat montre combien il est important de tenir compte de la relation entre le niveau de formation des individus et celui de leurs parents pour examiner la mobilité sociale entre les générations (voir le tableau A4.3a).

D'autres effets du niveau de formation des individus et de celui de leurs parents sont analysés dans des tableaux disponibles en ligne, en l'occurrence sur la probabilité qu'ont les individus d'exercer une profession qualifiée et d'être très performants en littératie et en numératie (voir les tableaux A4.3b, c et d disponibles en ligne).

Graphique A4.6. Probabilité pour les individus de figurer parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou du post-secondaire non tertiaire



Lecture du graphique

En moyenne, le pourcentage d'individus dont les revenus mensuels figurent dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels et dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieur de 4 points de pourcentage à celui des individus présentant les mêmes caractéristiques, mais dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Toutefois, lorsque l'individu lui-même est diplômé de l'enseignement tertiaire, l'écart atteint 23 points de pourcentage avec un individu diplômé du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Remarque : les différences non statistiquement significatives à un niveau de 95 % ne sont pas présentées.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la probabilité pour les individus de figurer parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés lorsque leur niveau de formation le plus élevé atteint est le niveau tertiaire (avec le deuxième cycle du secondaire ou le post-secondaire non tertiaire comme catégorie de référence).

Source : OCDE. Tableau A4.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283590

Définitions

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

Par **revenus du travail,** on entend la rémunération mensuelle, primes comprises, des actifs occupés, qu'ils soient salariés ou indépendants.

Les **diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération** sont les individus diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents ont un niveau de formation inférieur au leur. La comparaison porte uniquement sur les parents des individus, et non sur les générations antérieures.

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 et 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.

Par individus **non scolarisés**, on entend les individus qui n'étaient pas scolarisés au moment de l'enquête. Les diplômés de l'enseignement tertiaire « non scolarisés » sont les individus qui avaient réussi une formation tertiaire et qui n'étaient plus scolarisés au moment de l'administration de l'enquête.

Niveau de formation des parents : par **parents dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire**, on entend le fait que les deux parents sont au plus diplômés du niveau 0, 1, 2 ou 3C (formations courtes) de la CITE 97 ; par **parents dont le niveau de formation est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire**, on entend le fait que l'un des deux parents au moins (le père ou la mère) est au plus diplômé du niveau 3A, 3B, 3C (formations longues) ou 4 de la CITE 97 ; et par **parents diplômés de l'enseignement tertiaire**, on entend le fait que l'un des deux parents au moins (père ou mère) est diplômé du niveau CITE 5A, 5B ou 6 de la CITE 97.

Travail à temps plein ou partiel : par travailleurs à **temps plein**, on entend les actifs occupés dont le temps de travail est égal ou supérieur à 30 heures par semaine (qu'ils soient rémunérés ou non) ; par travailleurs à **temps partiel**, on entend les actifs occupés dont le temps de travail est inférieur à 30 heures par semaine (qu'ils soient rémunérés ou non).

Méthodologie

Toutes les données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations.

Les données sur les diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération proviennent aussi de l'Évaluation des compétences des adultes, qui n'a toutefois pas été conçue pour cibler cette population. Ces données proviennent d'un échantillon, alors que les chiffres utilisés dans d'autres indicateurs concernent l'effectif total de la population, ce qui explique pourquoi les erreurs-types sont légèrement plus élevées que la normale. Dans ce contexte, la prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats.

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* (OCDE, 2014b).

Références

OCDE (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr.

OCDE (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills,* www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf (version avant publication).

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*, PISA, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr.

A4

Tableaux de l'indicateur A4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284922

	Tableau A4.1a	Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.1b	Mobilité intergénérationnelle des hommes dans l'éducation, selon le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.1c	Mobilité intergénérationnelle des femmes dans l'éducation, selon le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.2a	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.2b	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon le sexe et le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.2c	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non, selon le domaine d'études, le sexe et le groupe d'âge (2012)
	Tableau A4.2d	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non, selon la situation au regard de l'emploi, le sexe et le groupe d'âge (2012)
	Tableau A4.2e	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon la durée du travail (temps plein/temps partiel), le sexe et le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.2f	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon les revenus mensuels, le sexe et le groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.2g	Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon l'interruption ou non des études, le sexe et le groupe d'âge (2012)
	Tableau A4.3a	Probabilité pour les individus de compter parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.3b	Probabilité pour les individus d'exercer une profession qualifiée, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.3c	Probabilité pour les individus d'être très performants en littératie, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)
WEB	Tableau A4.3d	Probabilité pour les individus d'être très performants en numératie, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)

Tableau A4.1a. Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le groupe d'âge (2012)

Individus âgés de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans non scolarisés dont le niveau de formation est inférieur (mobilité descendante), supérieur (mobilité ascendante) ou égal (statu quo) à celui de leurs parents

Lecture du tableau : en Australie, parmi les 25-34 ans, 6 % ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire (niveau de formation inférieur à celui atteint par leurs parents), 10 % sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation inférieur à celui atteint par leurs parents), 16 % sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation supérieur à celui atteint par leurs parents), 20 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau de formation supérieur à celui atteint par leurs parents), 8 % ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire (niveau de formation égal à celui atteint par leurs parents), 13 % sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation égal à celui atteint par leurs parents) et 27 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau de formation égal à celui atteint par leurs parents).

		25-34 ans																	
		Mobilité descendante						Mobilité ascendante						Statu quo					
		Niveau de formation de l'individu : inférieur au deuxième cycle du secondaire		Niveau de formation de l'individu : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Niveau de formation de l'individu : tous niveaux confondus		Niveau de formation de l'individu : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Niveau de formation de l'individu : tertiaire		Niveau de formation de l'individu : tous niveaux confondus		Niveau de formation de l'individu : inférieur au deuxième cycle du secondaire		Niveau de formation de l'individu : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Niveau de formation de l'individu : tertiaire		Niveau de formation de l'individu : tous niveaux confondus	
		%	Er.-T.	%	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)	(19)	(20)
OCDE	**Entités nationales**																				
	Australie	6	(1.0)	10	(1.0)	16	(1.4)	16	(1.5)	20	(1.5)	36	(1.9)	8	(1.0)	13	(1.2)	27	(1.5)	48	(2.0)
	Autriche	7	(0.9)	14	(1.2)	21	(1.4)	10	(1.2)	11	(0.9)	21	(1.4)	6	(0.6)	44	(1.6)	8	(0.7)	57	(1.8)
	Canada	5	(0.6)	14	(1.1)	18	(1.1)	5	(0.5)	23	(1.2)	27	(1.4)	3	(0.5)	16	(1.1)	35	(1.3)	54	(1.5)
	République tchèque	6	(1.0)	6	(1.1)	12	(1.5)	2	(0.5)	15	(1.1)	17	(1.2)	1	(0.3)	57	(2.0)	13	(1.3)	71	(1.8)
	Danemark	8	(1.3)	9	(1.2)	18	(1.6)	7	(1.1)	21	(1.3)	28	(1.5)	6	(1.0)	19	(1.6)	29	(1.5)	54	(1.8)
	Estonie	11	(0.9)	16	(1.2)	27	(1.4)	4	(0.6)	20	(1.1)	23	(1.3)	3	(0.6)	22	(1.3)	25	(1.3)	50	(1.5)
	Finlande	6	(1.0)	9	(1.0)	15	(1.4)	9	(1.2)	30	(1.7)	39	(1.9)	1	(0.5)	26	(1.3)	18	(1.2)	46	(1.7)
	France	5	(0.7)	5	(0.7)	10	(1.0)	14	(1.1)	26	(1.3)	40	(1.4)	8	(0.8)	23	(1.4)	19	(1.1)	50	(1.5)
	Allemagne	8	(1.2)	17	(1.5)	24	(1.9)	4	(0.9)	14	(1.5)	19	(1.7)	2	(0.7)	34	(2.1)	21	(1.5)	57	(2.0)
	Irlande	4	(0.6)	8	(0.9)	12	(1.0)	17	(1.1)	28	(1.2)	45	(1.5)	9	(0.8)	16	(1.3)	19	(1.1)	44	(1.6)
	Italie	3	(0.9)	2	(0.7)	5	(1.2)	29	(1.6)	17	(1.2)	45	(1.9)	28	(2.1)	16	(1.4)	5	(1.0)	49	(2.0)
	Japon	6	(0.9)	11	(1.3)	18	(1.2)	2	(0.6)	22	(1.5)	24	(1.6)	2	(0.6)	21	(1.4)	35	(1.7)	58	(1.7)
	Corée	1	(0.2)	3	(0.6)	3	(0.6)	14	(1.0)	47	(1.2)	61	(1.5)	2	(0.4)	16	(1.1)	17	(1.2)	35	(1.5)
	Pays-Bas	8	(1.0)	9	(1.2)	17	(1.4)	16	(1.5)	22	(1.6)	38	(2.2)	10	(1.3)	15	(1.5)	20	(1.5)	45	(2.1)
	Norvège	13	(1.4)	14	(1.6)	27	(1.9)	5	(0.7)	18	(1.2)	22	(1.3)	4	(0.9)	18	(1.5)	28	(1.5)	51	(2.3)
	Pologne	4	(0.7)	3	(0.7)	7	(1.0)	6	(0.8)	30	(1.6)	36	(1.7)	2	(0.4)	41	(1.6)	14	(1.2)	57	(1.8)
	République slovaque	4	(0.5)	6	(0.7)	10	(0.8)	6	(0.8)	17	(1.5)	23	(1.6)	9	(1.0)	49	(1.5)	10	(1.0)	67	(1.8)
	Espagne	7	(0.9)	3	(0.6)	10	(1.0)	15	(1.2)	26	(1.3)	41	(1.6)	31	(1.5)	8	(1.1)	10	(0.9)	49	(1.6)
	Suède	9	(1.2)	20	(1.6)	28	(1.7)	9	(1.1)	15	(1.3)	24	(1.8)	5	(1.0)	18	(1.6)	25	(1.5)	47	(2.1)
	États-Unis	5	(0.9)	18	(1.7)	23	(1.9)	8	(0.9)	15	(1.4)	24	(1.7)	5	(0.8)	22	(1.4)	27	(1.6)	54	(2.1)
	Entités infranationales																				
	Flandre (Belgique)	4	(0.7)	9	(1.1)	13	(1.3)	13	(1.2)	22	(1.5)	35	(1.6)	3	(0.7)	23	(1.3)	26	(1.5)	52	(1.6)
	Angleterre (RU)	8	(0.9)	7	(1.0)	16	(1.2)	7	(0.9)	26	(1.8)	32	(1.9)	6	(0.9)	19	(1.7)	27	(1.9)	51	(2.2)
	Irlande du Nord (RU)	8	(1.5)	5	(1.3)	13	(1.7)	9	(1.3)	27	(1.8)	36	(1.9)	11	(1.4)	23	(1.7)	17	(1.8)	51	(2.2)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	8	(0.9)	7	(0.9)	16	(1.1)	7	(0.9)	26	(1.7)	33	(1.9)	6	(0.9)	19	(1.6)	26	(1.8)	51	(2.1)
	Moyenne	6	(0.2)	10	(0.2)	16	(0.3)	10	(0.2)	22	(0.3)	32	(0.3)	7	(0.2)	24	(0.3)	21	(0.3)	52	(0.4)
Partenaire	**Fédération de Russie***	5	(0.7)	6	(1.6)	11	(2.2)	6	(1.5)	38	(3.0)	44	(4.3)	2	(0.6)	13	(1.3)	31	(3.0)	46	(4.0)

Remarque : les colonnes présentant les données des 35-44 ans peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284933

A4

Tableau A4.2d. Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non, selon la situation au regard de l'emploi, le sexe et le groupe d'âge (2012)

Adultes non scolarisés âgés de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération ou non

Lecture du tableau : en Australie, parmi les hommes et les femmes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, 86 % sont actifs occupés, 4 % sont sans emploi et 10 % sont inactifs.

		Adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération																	
		Actifs occupés						Sans emploi						Inactifs					
		Hommes		Femmes		H + F		Hommes		Femmes		H + F		Hommes		Femmes		H + F	
		%	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	**Entités nationales**																		
	Australie	93	(4.2)	82	(4.1)	86	(3.0)	5	(3.0)	4	(2.1)	4	(1.6)	c	c	14	(3.9)	10	(2.5)
	Autriche	98	(1.8)	91	(4.9)	95	(2.5)	c	c	c	c	c	c	c	c	6	(3.8)	3	(1.9)
	Canada	94	(2.5)	84	(3.1)	88	(2.2)	5	(2.3)	4	(1.7)	5	(1.4)	2	(0.9)	11	(2.3)	7	(1.4)
	République tchèque	98	(1.5)	76	(5.1)	83	(3.9)	c	c	3	(3.3)	3	(2.1)	c	c	21	(4.5)	14	(3.2)
	Danemark	94	(2.9)	90	(3.1)	92	(2.1)	5	(2.8)	5	(2.2)	5	(1.7)	c	c	4	(2.1)	3	(1.3)
	Estonie	96	(2.4)	92	(2.2)	93	(1.6)	c	c	c	c	2	(1.0)	c	c	7	(2.3)	5	(1.4)
	Finlande	93	(2.8)	94	(2.0)	93	(1.7)	c	c	2	(1.1)	2	(1.0)	4	(2.3)	4	(1.6)	4	(1.4)
	France	86	(2.9)	85	(2.6)	86	(1.9)	9	(2.5)	7	(2.3)	8	(1.7)	5	(2.2)	8	(1.5)	7	(1.4)
	Allemagne	98	(2.5)	87	(5.1)	93	(2.5)	c	c	c	c	c	c	c	c	11	(4.8)	5	(2.1)
	Irlande	91	(2.9)	91	(2.3)	91	(1.7)	7	(2.4)	4	(1.6)	5	(1.5)	2	(1.7)	5	(1.5)	4	(1.1)
	Italie	87	(6.0)	72	(7.4)	78	(5.7)	c	c	21	(7.2)	15	(5.2)	8	(4.8)	7	(3.1)	7	(2.6)
	Japon	96	(2.1)	78	(3.7)	87	(2.3)	c	c	c	c	c	c	3	(1.8)	22	(3.7)	13	(2.2)
	Corée	89	(2.1)	65	(2.8)	77	(1.7)	3	(1.1)	4	(1.2)	4	(0.8)	8	(2.0)	31	(2.7)	20	(1.6)
	Pays-Bas	98	(2.3)	92	(3.6)	94	(2.4)	c	c	c	c	3	(1.9)	c	c	4	(2.4)	2	(1.4)
	Norvège	97	(2.2)	91	(3.0)	93	(2.0)	c	c	4	(2.1)	3	(1.3)	c	c	5	(2.2)	4	(1.5)
	Pologne	95	(1.6)	81	(3.0)	87	(1.8)	4	(1.6)	7	(1.5)	6	(1.0)	0	(0.3)	12	(2.6)	7	(1.5)
	République slovaque	89	(3.5)	73	(4.3)	80	(2.9)	6	(2.6)	4	(1.6)	5	(1.5)	5	(3.0)	23	(4.1)	16	(2.8)
	Espagne	76	(5.1)	75	(4.2)	75	(3.2)	16	(4.5)	15	(3.2)	16	(2.7)	8	(3.3)	10	(2.7)	9	(2.3)
	Suède	98	(1.8)	96	(1.8)	97	(1.3)	c	c	3	(1.6)	2	(1.2)	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	90	(5.2)	83	(4.2)	86	(3.3)	c	c	8	(3.1)	6	(2.2)	c	c	10	(2.9)	9	(2.6)
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	98	(1.6)	98	(1.2)	98	(1.0)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Angleterre (RU)	92	(3.5)	82	(3.5)	87	(2.4)	8	(3.5)	3	(1.6)	6	(2.0)	c	c	15	(3.2)	8	(1.7)
	Irlande du Nord (RU)	89	(7.1)	92	(2.9)	91	(3.5)	9	(7.0)	c	c	6	(3.3)	c	c	6	(2.3)	4	(1.4)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	92	(3.4)	82	(3.4)	87	(2.3)	8	(3.4)	3	(1.5)	6	(1.9)	c	c	14	(3.0)	7	(1.6)
	Moyenne	93	(0.7)	84	(0.8)	88	(0.6)	7	(0.9)	6	(0.7)	6	(0.5)	5	(0.8)	11	(0.7)	8	(0.4)
Partenaire	Fédération de Russie*	90	(2.4)	67	(3.9)	79	(2.4)	2	(0.9)	c	c	1	(0.5)	8	(2.2)	32	(3.9)	20	(2.3)

Remarques : lorsqu'on parle de « diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération », la comparaison porte uniquement sur les parents des individus, pas sur les générations antérieures. Les colonnes présentant les données des 35-44 ans et celles des individus diplômés de l'enseignement tertiaire, mais pas de la première génération, peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284941

Tableau A4.2e. Adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération, selon la durée du travail (temps plein/temps partiel), le sexe et le groupe d'âge (2012)

Adultes non scolarisés âgés de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération

Lecture du tableau : en Australie, parmi les hommes actifs occupés âgés de 25 à 34 ans diplômés d'enseignement tertiaire de la première génération, 93 % travaillent à temps plein et 7 % à temps partiel.

		Statut temps plein/temps partiel parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans						Statut temps plein/temps partiel parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 35 à 44 ans					
		Temps plein (30 heures ou plus)						Temps plein (30 heures ou plus)					
		Hommes		Femmes		H + F		Hommes		Femmes		H + F	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie[1]	93	(4.1)	79	(4.2)	85	(3.3)	92	(3.0)	63	(4.3)	79	(2.6)
	Autriche	100	(0.0)	78	(5.8)	90	(2.9)	98	(1.6)	55	(5.7)	79	(3.0)
	Canada	96	(2.0)	85	(3.4)	90	(2.2)	98	(0.7)	81	(2.5)	90	(1.3)
	République tchèque	97	(1.9)	93	(4.7)	94	(3.1)	98	(1.3)	89	(4.6)	95	(1.8)
	Danemark	98	(1.9)	94	(2.3)	96	(1.5)	96	(1.9)	91	(2.7)	93	(1.7)
	Estonie	94	(2.7)	86	(2.9)	90	(1.9)	99	(1.2)	87	(2.7)	91	(1.9)
	Finlande	95	(2.3)	89	(2.8)	91	(2.0)	98	(1.4)	94	(1.7)	96	(1.2)
	France	96	(2.0)	81	(3.3)	87	(1.9)	95	(1.7)	82	(2.6)	88	(1.8)
	Allemagne	93	(3.2)	72	(8.2)	84	(4.3)	99	(1.0)	65	(6.4)	86	(2.6)
	Irlande	92	(2.7)	84	(2.7)	88	(1.9)	93	(3.2)	70	(3.2)	81	(2.1)
	Italie	97	(2.8)	86	(4.6)	91	(2.9)	91	(3.7)	70	(4.4)	79	(3.3)
	Japon	96	(2.0)	92	(2.6)	94	(1.5)	99	(0.8)	70	(4.2)	86	(2.1)
	Corée	94	(1.5)	85	(2.6)	90	(1.5)	95	(1.4)	74	(3.4)	88	(1.6)
	Pays-Bas	89	(4.6)	57	(5.4)	72	(3.7)	96	(2.2)	45	(4.7)	73	(3.0)
	Norvège	95	(3.5)	79	(4.8)	86	(3.1)	97	(1.8)	86	(2.9)	91	(1.6)
	Pologne	97	(1.4)	84	(3.2)	89	(2.1)	93	(3.3)	86	(3.5)	89	(2.5)
	République slovaque	93	(4.6)	85	(4.6)	89	(3.3)	96	(3.2)	97	(1.9)	96	(1.8)
	Espagne	97	(1.8)	74	(4.5)	83	(2.9)	92	(2.2)	81	(3.1)	86	(1.9)
	Suède	98	(1.8)	89	(3.9)	93	(2.4)	99	(1.0)	94	(2.5)	96	(1.6)
	États-Unis	92	(4.4)	92	(4.0)	92	(3.0)	98	(1.6)	83	(4.8)	90	(2.7)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	100	(0.0)	87	(3.3)	92	(2.0)	96	(1.9)	84	(3.8)	90	(2.1)
	Angleterre (RU)	81	(6.3)	80	(4.1)	81	(3.6)	95	(2.3)	53	(4.7)	74	(3.1)
	Irlande du Nord (RU)	99	(1.4)	83	(4.3)	90	(2.5)	95	(3.0)	68	(4.3)	80	(2.9)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	82	(6.1)	80	(3.9)	81	(3.5)	95	(2.3)	54	(4.5)	74	(3.0)
	Moyenne	95	(0.6)	83	(0.9)	88	(0.6)	96	(0.5)	77	(0.8)	87	(0.5)
Partenaire	**Fédération de Russie***	96	(1.6)	89	(4.3)	93	(2.2)	92	(5.8)	84	(4.8)	88	(3.4)

Remarques : lorsqu'on parle de « diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération », la comparaison porte uniquement sur les parents des individus, pas sur les générations antérieures. Les colonnes présentant les données des individus travaillant à temps partiel peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Pour l'Australie, les données relatives au statut temps plein/temps partiel utilisent une variable plafonnée à 60 heures par semaine ; il n'existe pas de plafond pour les autres pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284955

A4

Tableau A4.3a. [1/3] Probabilité pour les individus de compter parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, différence de pourcentage

Les pourcentages présentés dans les huit premières colonnes ne sont pas liés à la régression. Ils peuvent servir de référence pour mieux comprendre les différences de pourcentage présentées dans les autres colonnes.

Lecture du tableau : dans le modèle 1, les variables indépendantes utilisées sont : le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge. Dans le modèle 2, le niveau de formation des individus eux-mêmes est inclus. Cette approche permet de comparer l'effet du niveau de formation des individus sur les différences de pourcentage concernant les variables incluses dans le premier modèle. Par exemple, en Australie, le pourcentage d'individus dont les revenus mensuels figurent dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels et dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est inférieur de 4 points de pourcentage à celui des individus présentant les mêmes caractéristiques, mais dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Toutefois, après contrôle du niveau de formation des individus, la différence entre un individu dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un individu dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire devient nulle ou non significative.

		Pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans dont les revenus mensuels figurent dans le quart supérieur de la distribution des revenus (catégories de référence utilisées dans les régressions)							
		Niveau de formation des parents		Niveau de formation des individus		Sexe		Âge	
		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Femmes		45-54 ans	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	29	(2.0)	23	(1.3)	19	(1.2)	34	(1.7)
	Autriche	32	(1.2)	27	(1.2)	17	(0.9)	33	(1.6)
	Canada	28	(0.8)	17	(0.9)	18	(0.7)	33	(1.2)
	République tchèque	26	(1.5)	22	(1.4)	15	(1.7)	22	(2.4)
	Danemark	27	(1.1)	21	(1.1)	18	(1.0)	31	(1.6)
	Estonie	26	(1.2)	22	(1.1)	15	(0.8)	21	(1.3)
	Finlande	28	(1.1)	18	(0.9)	17	(0.9)	34	(1.8)
	France	28	(1.2)	18	(0.7)	20	(0.9)	32	(1.1)
	Allemagne	27	(1.1)	17	(1.0)	15	(0.9)	32	(1.7)
	Irlande	30	(1.7)	18	(1.6)	21	(1.0)	34	(2.1)
	Italie	33	(2.1)	26	(1.6)	17	(1.4)	32	(2.3)
	Japon	26	(1.4)	21	(1.4)	9	(0.8)	39	(2.0)
	Corée	29	(1.7)	21	(1.0)	14	(0.9)	29	(1.6)
	Pays-Bas	31	(1.5)	19	(1.1)	12	(0.8)	33	(1.4)
	Norvège	30	(1.3)	23	(1.3)	17	(0.9)	34	(1.4)
	Pologne	29	(1.3)	17	(1.2)	21	(1.5)	27	(2.2)
	République slovaque	27	(1.1)	21	(1.1)	16	(1.2)	23	(1.5)
	Espagne	32	(2.4)	20	(1.8)	19	(1.2)	32	(1.8)
	Suède	31	(1.9)	24	(0.9)	18	(1.1)	32	(1.5)
	États-Unis	30	(1.4)	19	(1.3)	21	(1.4)	34	(1.7)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	29	(1.4)	18	(1.1)	16	(1.1)	34	(1.7)
	Angleterre (RU)	30	(1.6)	21	(1.3)	18	(0.9)	29	(1.5)
	Irlande du Nord (RU)	32	(1.9)	22	(2.1)	21	(1.2)	33	(2.3)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	29	(1.6)	21	(1.2)	18	(0.9)	29	(1.4)
	Moyenne	29	(0.3)	21	(0.3)	17	(0.2)	31	(0.4)
Partenaire	**Fédération de Russie***	27	(2.8)	23	(2.7)	17	(2.4)	24	(3.0)

1. Le modèle 1 est une régression linéaire dans laquelle la variable dépendante est « revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels » et les variables indépendantes sont le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge. À la différence du modèle 2, il n'inclut pas la variable relative au « niveau de formation de l'individu ».

2. Le modèle 2 est une régression linéaire dans laquelle la variable dépendante est « revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels » et les variables indépendantes sont le niveau de formation de l'individu et de ses parents, le sexe et le groupe d'âge.

3. Le niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente la catégorie de référence.

4. Les femmes représentent la catégorie de référence.

5. Les individus âgés de 45 à 54 ans représentent la catégorie de référence.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

Tableau A4.3a. [2/3] Probabilité pour les individus de compter parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, différence de pourcentage

Les pourcentages présentés dans les huit premières colonnes ne sont pas liés à la régression. Ils peuvent servir de référence pour mieux comprendre les différences de pourcentage présentées dans les autres colonnes.

Lecture du tableau : dans le modèle 1, les variables indépendantes utilisées sont : le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge. Dans le modèle 2, le niveau de formation des individus eux-mêmes est inclus. Cette approche permet de comparer l'effet du niveau de formation des individus sur les différences de pourcentage concernant les variables incluses dans le premier modèle. Par exemple, en Australie, le pourcentage d'individus dont les revenus mensuels figurent dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels et dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est inférieur de 4 points de pourcentage à celui des individus présentant les mêmes caractéristiques, mais dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Toutefois, après contrôle du niveau de formation des individus, la différence entre un individu dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un individu dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire devient nulle ou non significative.

		Revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels, en fonction de :											
		Modèle 1[1]											
		Niveau de formation des parents[3]				Sexe[4]		Groupe d'âge[5]					
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Tertiaire		Hommes		25-34 ans		35-44 ans		55-64 ans	
		PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	-4	(0.02)	13	(0.03)	20	(0.02)	-14	(0.02)	-2	(0.02)	-9	(0.03)
	Autriche	-14	(0.02)	3	(0.02)	25	(0.02)	-14	(0.02)	-4	(0.02)	2	(0.04)
	Canada	-6	(0.01)	8	(0.01)	21	(0.01)	-17	(0.02)	-1	(0.02)	-4	(0.02)
	République tchèque	-13	(0.03)	20	(0.04)	21	(0.03)	4	(0.04)	6	(0.04)	-3	(0.04)
	Danemark	-4	(0.02)	10	(0.02)	21	(0.01)	-15	(0.02)	0	(0.02)	-4	(0.02)
	Estonie	-7	(0.02)	12	(0.02)	24	(0.01)	5	(0.02)	5	(0.02)	-5	(0.02)
	Finlande	-6	(0.02)	7	(0.02)	22	(0.02)	-21	(0.02)	-4	(0.03)	-9	(0.02)
	France	-8	(0.02)	17	(0.02)	14	(0.01)	-20	(0.02)	-6	(0.02)	-4	(0.02)
	Allemagne	-12	(0.03)	11	(0.02)	25	(0.01)	-15	(0.02)	-4	(0.02)	-4	(0.03)
	Irlande	-10	(0.02)	8	(0.03)	13	(0.02)	-20	(0.03)	-2	(0.02)	-10	(0.03)
	Italie	-16	(0.02)	10	(0.05)	17	(0.02)	-22	(0.03)	-8	(0.03)	6	(0.05)
	Japon	-6	(0.02)	11	(0.02)	33	(0.01)	-31	(0.02)	-11	(0.02)	-12	(0.03)
	Corée	-10	(0.02)	7	(0.03)	23	(0.01)	-17	(0.02)	4	(0.02)	-9	(0.02)
	Pays-Bas	-8	(0.02)	8	(0.02)	32	(0.01)	-20	(0.02)	0	(0.02)	-2	(0.02)
	Norvège	-9	(0.02)	7	(0.02)	25	(0.02)	-18	(0.02)	-1	(0.02)	-5	(0.02)
	Pologne	-15	(0.02)	12	(0.03)	12	(0.02)	-5	(0.03)	-2	(0.03)	-2	(0.04)
	République slovaque	-16	(0.02)	23	(0.04)	19	(0.02)	-3	(0.02)	0	(0.02)	-1	(0.03)
	Espagne	-15	(0.03)	3	(0.04)	14	(0.02)	-20	(0.02)	-6	(0.02)	2	(0.04)
	Suède	-11	(0.02)	3	(0.03)	19	(0.02)	-18	(0.02)	-3	(0.02)	-3	(0.03)
	États-Unis	-19	(0.02)	11	(0.02)	16	(0.02)	-20	(0.02)	-3	(0.03)	0	(0.02)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	-12	(0.02)	7	(0.02)	19	(0.02)	-24	(0.02)	-10	(0.02)	-2	(0.03)
	Angleterre (RU)	-9	(0.03)	15	(0.03)	22	(0.02)	-16	(0.03)	2	(0.03)	-9	(0.02)
	Irlande du Nord (RU)	-12	(0.03)	15	(0.04)	18	(0.02)	-15	(0.03)	-3	(0.03)	-6	(0.05)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	-9	(0.02)	15	(0.03)	21	(0.02)	-16	(0.03)	1	(0.03)	-9	(0.02)
	Moyenne	-10	(0.00)	10	(0.01)	21	(0.00)	-15	(0.01)	-2	(0.01)	-4	(0.01)
Partenaire	Fédération de Russie*	-13	(0.03)	5	(0.04)	14	(0.04)	0	(0.04)	-5	(0.06)	-9	(0.04)

1. Le modèle 1 est une régression linéaire dans laquelle la variable dépendante est « revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels » et les variables indépendantes sont le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge. À la différence du modèle 2, il n'inclut pas la variable relative au « niveau de formation de l'individu ».

2. Le modèle 2 est une régression linéaire dans laquelle la variable dépendante est « revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels » et les variables indépendantes sont le niveau de formation de l'individu et de ses parents, le sexe et le groupe d'âge.

3. Le niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente la catégorie de référence.

4. Les femmes représentent la catégorie de référence.

5. Les individus âgés de 45 à 54 ans représentent la catégorie de référence.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

A4

Tableau A4.3a. [3/3] Probabilité pour les individus de compter parmi les 25 % d'actifs occupés les mieux rémunérés, selon leur niveau de formation et celui de leurs parents, leur sexe et leur groupe d'âge (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, différence de pourcentage

Les pourcentages présentés dans les huit premières colonnes ne sont pas liés à la régression. Ils peuvent servir de référence pour mieux comprendre les différences de pourcentage présentées dans les autres colonnes.
Lecture du tableau : dans le modèle 1, les variables indépendantes utilisées sont : le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge. Dans le modèle 2, le niveau de formation des individus eux-mêmes est inclus. Cette approche permet de comparer l'effet du niveau de formation des individus sur les différences de pourcentage concernant les variables incluses dans le premier modèle. Par exemple, en Australie, le pourcentage d'individus dont les revenus mensuels figurent dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels et dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire est inférieur de 4 points de pourcentage à celui des individus présentant les mêmes caractéristiques, mais dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Toutefois, après contrôle du niveau de formation des individus, la différence entre un individu dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et un individu dont les parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire devient nulle ou non significative.

		Revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels, en fonction de :															
		Modèle 2[2]															
		Niveau de formation des parent[3]				Niveau de formation des individus[3]				Sexe[4]		Groupe d'âge[5]					
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Tertiaire		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Tertiaire		Hommes		25-34 ans		35-44 ans		55-64 ans	
		PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	0	(0.02)	7	(0.03)	-6	(0.02)	23	(0.02)	23	(0.02)	-16	(0.02)	-4	(0.02)	-9	(0.02)
	Autriche	-9	(0.02)	-4	(0.02)	-18	(0.02)	26	(0.02)	23	(0.02)	-14	(0.02)	-4	(0.02)	2	(0.03)
	Canada	-3	(0.01)	4	(0.01)	-6	(0.02)	20	(0.01)	22	(0.01)	-17	(0.02)	-2	(0.02)	-3	(0.02)
	République tchèque	-9	(0.03)	12	(0.04)	-6	(0.03)	19	(0.04)	21	(0.03)	2	(0.04)	5	(0.04)	-4	(0.04)
	Danemark	-2	(0.02)	3	(0.02)	-6	(0.02)	23	(0.01)	24	(0.01)	-17	(0.02)	-2	(0.02)	-4	(0.02)
	Estonie	-4	(0.02)	10	(0.02)	-6	(0.02)	13	(0.02)	27	(0.01)	7	(0.02)	6	(0.02)	-5	(0.02)
	Finlande	-3	(0.02)	3	(0.02)	-5	(0.03)	24	(0.01)	27	(0.02)	-20	(0.02)	-5	(0.02)	-7	(0.02)
	France	-2	(0.02)	6	(0.02)	-10	(0.02)	31	(0.01)	18	(0.01)	-25	(0.02)	-10	(0.02)	-2	(0.02)
	Allemagne	-6	(0.02)	2	(0.02)	-11	(0.02)	30	(0.02)	24	(0.01)	-15	(0.02)	-4	(0.02)	-7	(0.03)
	Irlande	-2	(0.02)	1	(0.03)	-11	(0.02)	27	(0.02)	17	(0.02)	-24	(0.03)	-6	(0.02)	-5	(0.03)
	Italie	-8	(0.02)	2	(0.05)	-10	(0.02)	21	(0.03)	21	(0.02)	-24	(0.03)	-9	(0.03)	5	(0.05)
	Japon	-3	(0.02)	7	(0.02)	-5	(0.03)	14	(0.02)	33	(0.01)	-31	(0.02)	-10	(0.02)	-9	(0.03)
	Corée	-5	(0.02)	3	(0.03)	-10	(0.02)	19	(0.02)	21	(0.01)	-23	(0.03)	0	(0.02)	-4	(0.02)
	Pays-Bas	-3	(0.02)	1	(0.02)	-7	(0.02)	28	(0.02)	32	(0.01)	-20	(0.02)	-1	(0.02)	-1	(0.02)
	Norvège	-5	(0.02)	2	(0.02)	-8	(0.02)	21	(0.02)	28	(0.01)	-17	(0.02)	-3	(0.02)	-6	(0.02)
	Pologne	-9	(0.02)	0	(0.03)	-8	(0.03)	31	(0.02)	17	(0.02)	-9	(0.03)	-3	(0.03)	-1	(0.03)
	République slovaque	-11	(0.02)	13	(0.04)	-9	(0.02)	23	(0.03)	21	(0.02)	-3	(0.02)	0	(0.02)	-1	(0.03)
	Espagne	-8	(0.03)	-3	(0.03)	-12	(0.02)	24	(0.02)	17	(0.02)	-20	(0.02)	-8	(0.02)	5	(0.03)
	Suède	-8	(0.02)	-1	(0.03)	-13	(0.03)	20	(0.02)	23	(0.02)	-19	(0.02)	-5	(0.02)	-2	(0.02)
	États-Unis	-10	(0.02)	4	(0.02)	-13	(0.02)	25	(0.02)	18	(0.02)	-19	(0.02)	-3	(0.03)	-1	(0.02)
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	-6	(0.02)	1	(0.02)	-8	(0.02)	25	(0.02)	22	(0.02)	-23	(0.02)	-9	(0.02)	0	(0.03)
	Angleterre (RU)	-5	(0.02)	10	(0.03)	-4	(0.03)	20	(0.02)	23	(0.02)	-17	(0.03)	1	(0.03)	-7	(0.02)
	Irlande du Nord (RU)	-4	(0.03)	6	(0.04)	-15	(0.03)	27	(0.03)	20	(0.02)	-18	(0.03)	-4	(0.03)	-2	(0.04)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	-5	(0.02)	10	(0.03)	-5	(0.03)	20	(0.02)	22	(0.02)	-17	(0.03)	1	(0.03)	-7	(0.02)
	Moyenne	-5	(0.00)	4	(0.01)	-9	(0.01)	23	(0.00)	23	(0.00)	-17	(0.01)	-3	(0.01)	-3	(0.01)
Partenaire	**Fédération de Russie***	-13	(0.03)	5	(0.04)	-2	(0.08)	0	(0.03)	14	(0.04)	0	(0.04)	-5	(0.06)	-9	(0.04)

1. Le modèle 1 est une régression linéaire dans laquelle la variable dépendante est « revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels » et les variables indépendantes sont le niveau de formation des parents, le sexe et le groupe d'âge. À la différence du modèle 2, il n'inclut pas la variable relative au « niveau de formation de l'individu ».
2. Le modèle 2 est une régression linéaire dans laquelle la variable dépendante est « revenus mensuels figurant dans le quart supérieur de la distribution des revenus mensuels » et les variables indépendantes sont le niveau de formation de l'individu et de ses parents, le sexe et le groupe d'âge.
3. Le niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire représente la catégorie de référence.
4. Les femmes représentent la catégorie de référence.
5. Les individus âgés de 45 à 54 ans représentent la catégorie de référence.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

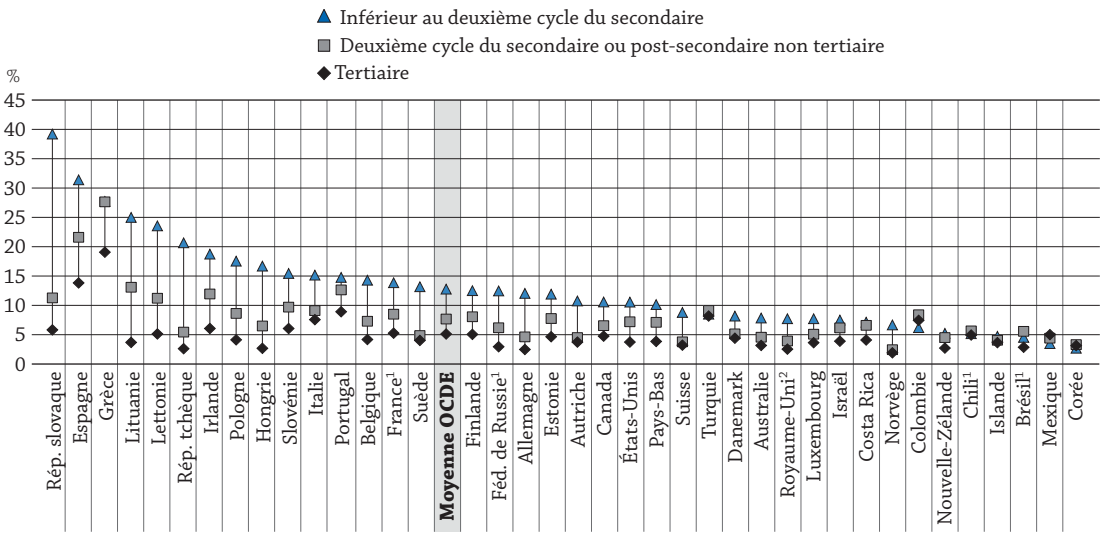
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284966

DANS QUELLE MESURE LE NIVEAU DE FORMATION AFFECTE-T-IL LA PARTICIPATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL ?

- En moyenne, les actifs occupés sont plus de 80 % parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, plus de 70 % parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais moins de 60 % parmi les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Les taux de chômage sont plus élevés chez les adultes plus jeunes (25-34 ans) que chez les adultes plus âgés (55-64 ans), quel que soit leur niveau de formation.
- Malgré un niveau de formation plus élevé, les taux d'emploi des jeunes femmes demeurent inférieurs à ceux des jeunes hommes, même si l'écart entre les sexes est nettement plus ténu parmi les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire que parmi les jeunes adultes moins instruits.

Graphique A5.1. Taux de chômage, selon le niveau de formation (2014)

25-64 ans



1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.
2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de chômage des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau A5.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283600

Contexte

Le niveau de formation sert souvent de critère pour juger du niveau de compétence de la population et de la main-d'œuvre. Les économies des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre suffisante de travailleurs hautement qualifiés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les individus hautement qualifiés sont les plus susceptibles d'occuper un emploi. Parallèlement, les individus les moins qualifiés s'exposent à un plus grand risque de chômage. Les progrès technologiques ayant transformé les besoins du marché du travail mondial, les individus qui possèdent des compétences spécifiques ou supérieures sont fortement demandés. De meilleures perspectives d'emploi confirment la valeur d'un niveau de formation supérieur : en moyenne, 12.8 % des adultes peu instruits sont au chômage, contre 5.1 % pour les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Autres faits marquants

- Parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les taux de chômage sont en moyenne légèrement moins élevés chez ceux qui ont suivi la filière professionnelle (8.5 %) que chez ceux qui ont suivi la filière générale (8.9 %).
- En Colombie et au Mexique, les taux de chômage sont plus élevés chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire (7.4 % et 5.0 %, respectivement) que chez ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (6.2 % et 3.5 %, respectivement).
- Les adultes qui n'ont pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaire accusent un taux d'emploi inférieur à 40 % en République slovaque (33 %) et en Pologne (39 %).

A5

Analyse

Débouchés sur le marché du travail

Le graphique A5.1 montre que dans tous les pays dont les données sont disponibles, être diplômé de l'enseignement tertiaire réduit le risque d'être au chômage. Dans les pays de l'OCDE, on compte 5.1 % de chômeurs chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, mais 7.7 % chez ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 12.8 % chez ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau A5.4a).

C'est en République slovaque que le taux de chômage varie le plus entre les individus très qualifiés et peu qualifiés : 5.8 % des diplômés de l'enseignement tertiaire sont au chômage, contre 39.2 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 20 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage en Lettonie et en République tchèque, et 31.4 % d'entre eux le sont en Espagne. Dans ces trois pays, les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire sont inférieurs de 18 points de pourcentage environ à ceux des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plusieurs pays se distinguent par des taux de chômage relativement peu élevés à tous les niveaux de formation. Au Chili, par exemple, on compte à peu de choses près autant de chômeurs chez les adultes, que leur niveau de formation soit égal à l'enseignement tertiaire (4.9 %), égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (5.6 %) ou inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (5.2 %) (voir le tableau A5.4a).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés sont plus de 80 % parmi les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et plus de 70 % parmi les adultes diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais moins de 60 % parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, la différence de taux d'emploi entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est marquée. En Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Fédération de Russie, en Finlande, en France, en Hongrie, en Irlande, en Israël, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, la différence de taux d'emploi entre ces deux groupes représente ainsi au moins 30 points de pourcentage (voir le tableau A5.3a).

Selon le groupe d'âge

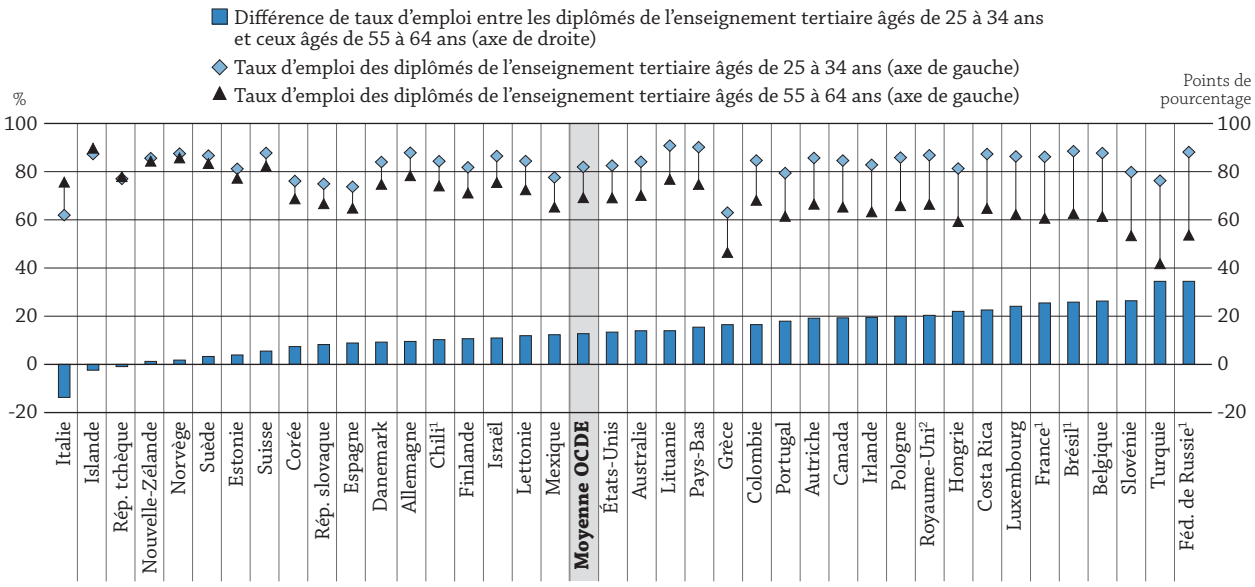
Les adultes plus âgés (les 55-64 ans) sont nettement plus nombreux à être inactifs que les adultes plus jeunes (les 25-34 ans), en grande partie à cause de la retraite. Le graphique A5.2 montre que les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont systématiquement supérieurs chez les adultes plus jeunes. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui occupent un emploi est supérieur de 13 points de pourcentage, en moyenne, chez les 25-34 ans (82 %) à celui observé chez les 55-64 ans (69 %). C'est en Fédération de Russie et en Turquie que les taux d'emploi varient le plus entre les adultes plus jeunes et plus âgés (34 points de pourcentage). En Fédération de Russie, comme dans plusieurs autres pays, cette différence marquée de taux d'emploi s'explique par le fait que les travailleurs partent plut tôt à la retraite (à l'âge de 60 ans, voire avant). Les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (69 %) chez les adultes plus âgés en Fédération de Russie (54 %) et en Turquie (42 %), mais proches de la moyenne de l'OCDE, voire supérieurs à cette dernière, chez les adultes plus jeunes (88 % et 76 %, respectivement) (voir le tableau A5.3a).

Les différences les plus nettes de taux d'emploi entre les groupes d'âge à niveau égal de formation s'observent en Autriche, en Belgique, en Fédération de Russie, au Mexique, en Slovénie et en Turquie chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans ces pays, le taux d'emploi des adultes ayant ce niveau de formation varie de plus de 35 points de pourcentage entre les plus jeunes et les plus âgés (voir le tableau A5.3a).

Ce sont les jeunes qui sont les plus durement touchés par le chômage : les taux de chômage sont plus élevés chez les adultes plus jeunes (les 25-34 ans) que chez les adultes plus âgés (les 55-64 ans), et ce à tous les niveaux de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 9 % environ des adultes plus âgés dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage, contre 19 % environ des adultes plus jeunes ayant le même niveau de formation. De même, 10.2 % des adultes plus jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont au chômage, contre 6.5 % des adultes plus âgés ayant le même niveau de formation. C'est parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire que l'écart est le moins important entre ces deux groupes d'âge : à ce niveau de formation, le taux de chômage est de l'ordre de 7 % chez les adultes plus jeunes et de 4 % chez les adultes plus âgés (voir le tableau A5.4a).

Graphique A5.2. Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon qu'ils sont plus jeunes ou plus âgés (2014)

25-34 ans et 55-64 ans, et différence en points de pourcentage entre ces deux groupes



1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.
2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de taux d'emploi (en points de pourcentage) entre les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans et ceux âgés de 55 à 64 ans.

Source : OCDE. Tableau A5.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283613

Selon le sexe

Tous niveaux de formation confondus, 66 % seulement des femmes occupent un emploi, contre 80 % des hommes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE – et ce en dépit du fait que dans l'ensemble, le niveau de formation des femmes est supérieur à celui des hommes. En moyenne, les taux d'emploi des individus les moins instruits (soit ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) sont nettement plus élevés chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes. C'est parmi les individus les moins instruits que le taux d'emploi varie le plus entre les sexes (voir les tableaux A5.1b, A5.3b et A5.3c disponibles en ligne).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint) varie de 20 points de pourcentage entre les hommes (66 %) et les femmes (46 %). Cette différence de taux d'emploi entre les sexes diminue avec l'élévation du niveau de formation : elle représente 15 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (le taux d'emploi s'établit à 81 % chez les hommes et à 66 % chez les femmes), et seulement 9 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (le taux d'emploi s'établit à 88 % chez les hommes et à 79 % chez les femmes) (voir les tableaux A5.3b et c disponibles en ligne).

S'il est vrai que l'écart de taux d'emploi entre les hommes et les femmes diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, le taux d'emploi des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire reste nettement inférieur à celui des hommes à niveau égal de formation dans les pays de l'OCDE – et ce en dépit du fait que dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est aujourd'hui plus élevé chez les femmes (36 %) que chez les hommes (31 %) (voir le tableau A1.4b et les tableaux A5.3b et c disponibles en ligne).

Dans tous les pays de l'OCDE sauf en République slovaque, dans la population âgée de 25 à 64 ans, la différence de taux d'emploi entre les sexes est moins importante chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence est particulièrement marquée au Chili, au Mexique et en Turquie, où elle représente plus de 25 points de pourcentage (voir les tableaux A5.3b et c disponibles en ligne).

Dans l'ensemble, les taux de chômage varient dans une moindre mesure entre les sexes que les taux d'emploi. Parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux de chômage sont similaires chez les femmes (12.6 %) et chez les hommes (12.9 %). Chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les taux de chômage sont plus élevés chez les femmes (8.6 %) que chez les hommes (7.1 %). Ce constat vaut aussi pour les diplômés de l'enseignement tertiaire : le taux de chômage est de l'ordre de 6 % chez les femmes et de 5 % chez les hommes (voir les tableaux A5.4b et c disponibles en ligne).

Les écarts de taux de chômage sont particulièrement importants entre les sexes en Grèce et en Turquie. En 2014, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire s'élevait à 12.0 % chez les femmes et à 5.9 % seulement chez les hommes en Turquie, et à 21.4 % chez les femmes et à 16.8 % chez les hommes en Grèce. Ces écarts étaient encore plus marqués chez les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) : le taux de chômage s'élevait à 16.7 % chez les femmes et à 7.0 % chez les hommes en Turquie, et à 33.7 % chez les femmes et à 22.8 % chez les hommes en Grèce (voir les tableaux A5.4b et c disponibles en ligne).

Chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Il reste du travail pour les individus peu instruits sur les marchés du travail des pays de l'OCDE, mais le chômage a augmenté dans ce groupe dans de nombreux pays, et leurs taux de chômage sont plus élevés que ceux qui s'observent chez les individus plus instruits. En moyenne, quelque 13 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage. Dans ce groupe d'adultes, les taux de chômage sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE et atteignent ou dépassent les 20 % en Espagne, en Grèce, en Lettonie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque. Par contraste, moins de 5 % des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage au Brésil, en Corée, en Islande et au Mexique (voir le tableau A5.4a).

Dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés sont 56 % seulement chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire – en d'autres termes, un sur deux environ occupe un emploi –, contre 74 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 83 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Les taux d'emploi des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inférieurs à 40 % en République slovaque (33 %) et en Pologne (39 %). Dans certains pays, toutefois, les taux d'emploi des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont élevés : au Brésil, en Colombie, en Corée, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Suède et en Suisse, au moins deux adultes peu instruits sur trois occupent un emploi (voir le tableau 5.3a).

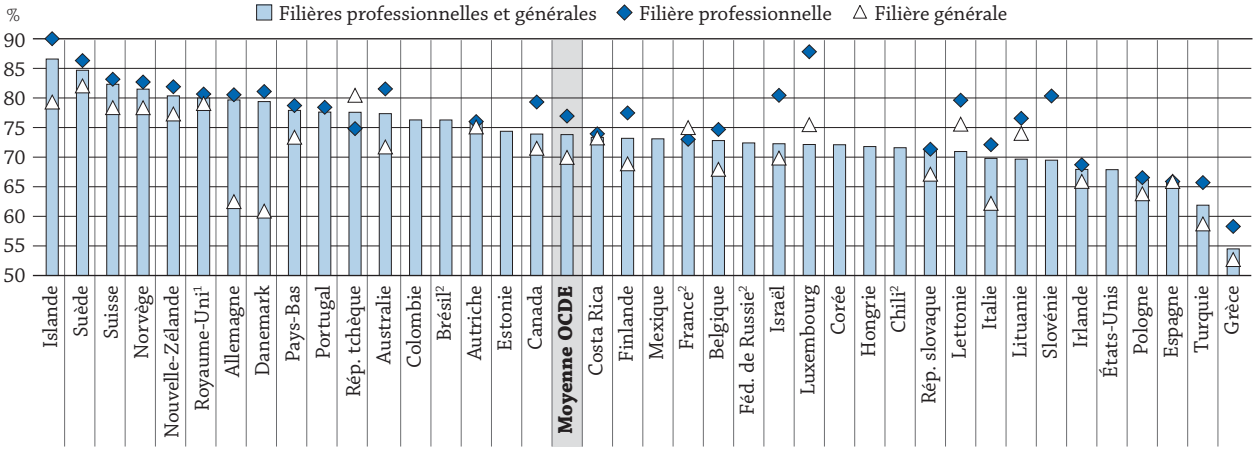
Chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière professionnelle ou générale)

Les débouchés sur le marché du travail évoluent avec l'élévation du niveau de formation. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire affichent des taux de chômage inférieurs (7.5 %) et des taux d'emploi supérieurs (74 %) à ceux des individus dont le niveau de formation est moins élevé (12.8 % et 56 %, respectivement). Dans certains pays durement touchés par la crise, comme l'Espagne, la Grèce et la Lituanie, les taux de chômage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont atteint, voire dépassé, 20 % en 2014, et ceux des individus accusant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient encore plus élevés (voir les tableaux A5.3a et A5.4a).

Les débouchés qui s'offrent aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sur le marché du travail varient selon la filière qu'ils ont suivie. Dans les pays de l'OCDE, parmi les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, trois sur cinq ont fait des études en filière professionnelle, et un sur trois, des études en filière générale. Comme le montre le graphique A5.3, dans les pays de l'OCDE, 77 % en moyenne des individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle occupent un emploi – soit un taux d'emploi supérieur de 7 points de pourcentage à celui des individus diplômés de l'un de ces deux niveaux d'enseignement en filière générale (niveau de formation le plus élevé atteint). Les taux d'emploi des diplômés de la filière professionnelle sont supérieurs de 18 points de pourcentage au moins à ceux des diplômés de la filière générale en Allemagne, au Danemark et en Slovénie, mais y sont légèrement inférieurs en France et en République tchèque (voir les tableaux A5.5a et A1.1a).

Graphique A5.3. Taux d'emploi des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), selon l'orientation du programme (2014)

25-64 ans



Remarques : Danemark, Finlande, Irlande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg et Slovénie : les données ventilées en fonction de l'orientation des programmes couvrent uniquement les 15-34 ans et les 35-64 ans si ces derniers ont achevé leur niveau de formation le plus élevé 15 ans au plus avant la date de l'entretien ; la catégorie « Filières professionnelles et générales » inclut l'ensemble des adultes.

1. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

2. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des individus âgés de 25 à 64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), indépendamment de la filière d'enseignement.

Source : OCDE. Tableau A5.5a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283620

Cette différence peut s'expliquer par la qualité des programmes d'éducation et de formation professionnelles proposés dans de nombreux pays. Dans certains systèmes, les formations dans le cadre scolaire sont largement combinées avec des formations en entreprise. Ces systèmes de formation en alternance s'observent par exemple en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse. L'un des atouts de ce dispositif réside dans le fait qu'il consiste à établir des partenariats public-privé, qui permettent aux partenaires sociaux et aux employeurs de participer à l'élaboration des programmes de cours dispensés en filière professionnelle et, souvent, de définir les cadres de ces programmes. Dans bon nombre de ces systèmes, les employeurs consentent des investissements significatifs dans les programmes de la filière professionnelle : ils financent des contrats d'apprentissage et assument les coûts liés aux instructeurs, au matériel et/ou à l'équipement (CEDEFOP, 2011).

Entre autres effets positifs, le fait de combiner, dans le cadre institutionnel, une formation en milieu scolaire et une formation en entreprise favorise l'intégration des diplômés de la filière professionnelle sur le marché du travail. Des recherches ont montré que l'investissement public dans la formation professionnelle pouvait produire un bon rendement économique. Des pays comme l'Allemagne, où le système de formation professionnelle est bien développé, ont ainsi relativement bien réussi à lutter contre le chômage des jeunes (CEDEFOP, 2011).

Dans l'ensemble, les taux de chômage sont légèrement moins élevés chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (en moyenne 8.5 %) que chez les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (en moyenne 8.9 %). Au Danemark, le taux de chômage des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est inférieur de 5 points de pourcentage à celui de ceux qui ont suivi la filière générale. La tendance inverse s'observe en Grèce, au Portugal et en République tchèque (voir le tableau A5.5a).

Les taux d'emplois plus faibles et les taux de chômage plus élevés chez les diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent également s'expliquer par le fait que les adultes diplômés en filière générale sont plus susceptibles de poursuivre des études après avoir décroché leur diplôme de fin d'études secondaires, alors que ceux qui ne poursuivent pas leurs études semblent manquer des qualifications nécessaires pour garantir le succès de leur entrée sur le marché du travail.

A5

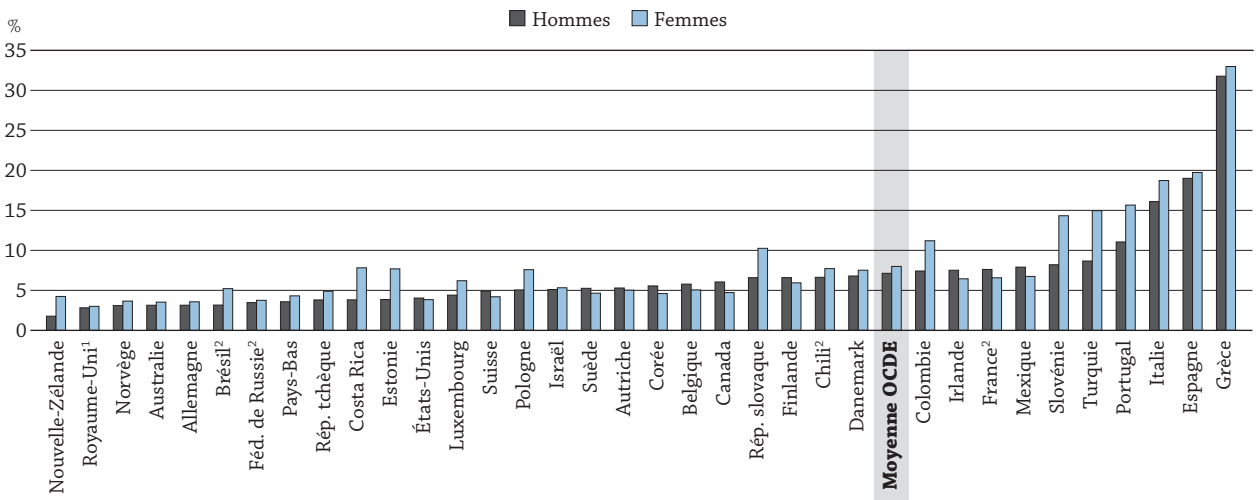
Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire

Dans les pays de l'OCDE, ce sont les diplômés de l'enseignement tertiaire qui bénéficient des meilleurs débouchés sur le marché du travail. En 2014, 83 % des diplômés de l'enseignement tertiaire occupaient un emploi et 5 % étaient au chômage, en moyenne. Les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont également supérieurs à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle dans tous les pays dont les données sont disponibles. En 2014, quelque 77 % des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle occupaient ainsi un emploi, contre 83 % des diplômés de l'enseignement tertiaire. Les différences de taux d'emploi entre ces deux niveaux de formation ne sont ténues et comparables que dans quelques pays. Les taux d'emploi ne varient pas de plus de 3 points de pourcentage entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle et les diplômés de l'enseignement tertiaire en Australie, au Canada et en Islande (voir les tableaux A5.3a et A5.5a).

Les taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont généralement moins élevés que ceux des adultes dont le niveau de formation est inférieur. En 2014, quelque 13 % des adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire étaient au chômage, contre 5.1 % des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire. Toutefois, les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire restent élevés chez les adultes plus jeunes (les 25-34 ans) dans certains pays, à savoir en Espagne (19.4 %), en Grèce (32.5 %), en Italie (17.7 %), au Portugal (14.0 %), en Slovénie (11.9 %) et en Turquie (11.4 %). En outre, les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire sont en général plus élevés chez les adultes plus jeunes que chez les adultes plus âgés : dans les pays de l'OCDE, à ce niveau de formation, le taux de chômage moyen s'établit à 7.5 % chez les 25-34 ans et à 3.8 % chez les 55-64 ans (voir le tableau A5.4a).

En Colombie et au Mexique, les taux de chômage sont plus élevés chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire que chez ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Mexique, par exemple, les taux de chômage augmentent avec l'élévation du niveau de formation. Le taux de chômage des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire y est plus élevé que celui des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est le cas tous groupes d'âge confondus (5.0 % et 3.5 %, respectivement), ainsi que chez les adultes plus âgés (3.5 % et 2.5 %, respectivement) et chez les adultes plus jeunes (7.3 % et 4.7 %, respectivement). Au Mexique, le taux de chômage le plus élevé est celui qui s'observe chez les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans (7.9 %) (voir le tableau A5.4a).

Graphique A5.4. Taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe (2014)



1. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).
2. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.
Les pays sont classés par ordre croissant du taux de chômage des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans.
Source : OCDE. Tableaux A5.4b et c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283632

Dans l'ensemble, le taux d'emploi augmente et le taux de chômage diminue avec l'élévation du niveau de formation. Ce constat vaut aussi pour les différents niveaux de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des adultes diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court (79 %) ou d'une licence (82 %) est inférieur de 10 points de pourcentage environ à celui des diplômés à l'issue d'un doctorat (91 %), tandis que leur taux de chômage y est supérieur de 2 points de pourcentage environ (5.1 %, 5.6 % et 3.4 %, respectivement) (voir les tableaux A5.1a et A5.2a).

Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, de meilleurs débouchés s'offrent aux titulaires d'un diplôme de master qu'aux titulaires d'un diplôme de licence sur le marché du travail. Les taux de chômage des titulaires d'un diplôme de master sont par exemple inférieurs de moitié, voire davantage, à ceux des titulaires d'un diplôme de licence en Autriche, au Chili, au Costa Rica, au Portugal et en Turquie. Dans ces pays, sauf au Costa Rica, les taux d'emploi des titulaires d'un diplôme de master sont supérieurs de 10 points de pourcentage environ (voir le tableau A5.1a).

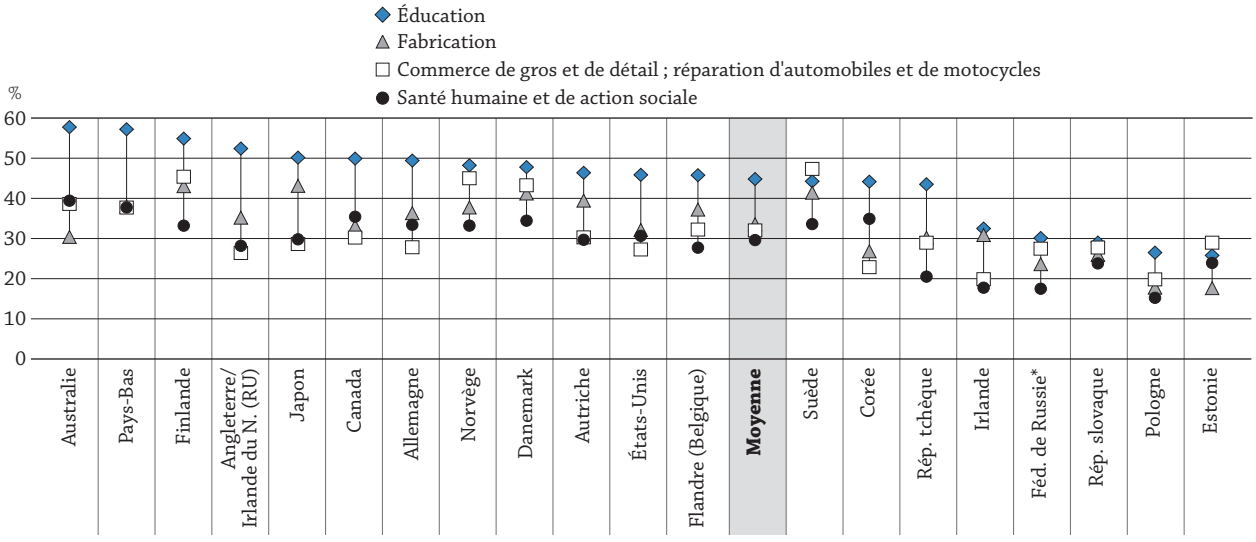
Compétences en technologies de l'information et de la communication, et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes

L'Évaluation des compétences des adultes de 2012, réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), a mesuré les compétences des adultes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique, et la fréquence à laquelle ils les utilisent dans le cadre professionnel et privé. Des niveaux plus élevés de compétences en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique reflètent à la fois de meilleures facultés de résolution de problèmes et de meilleures capacités à utiliser les technologies numériques, les outils de communication et les réseaux pour acquérir et évaluer les informations, communiquer avec autrui et mener à bien des tâches concrètes (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009).

Les données recueillies dans l'Évaluation des compétences des adultes permettent de créer un indicateur qui évalue les compétences des adultes en TIC et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Cet indicateur combine les résultats à l'épreuve informatisée de résolution de problèmes et les raisons pour lesquelles des personnes interrogées n'ont pas passé cette épreuve et n'ont donc pas obtenu de score en résolution de problèmes (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur).

Graphique A5.5. Pourcentage d'adultes ayant de bonnes compétences en technologies de l'information et de la communication et en résolution de problèmes, par secteur d'activité sélectionné (2012)

Évaluation des compétences des adultes, 25-64 ans



* Voir la note concernant la Fédération de Russie dans la section « Méthodologie ».

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes travaillant dans le secteur de l'éducation ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes.

Source : OCDE. Tableau A5.6d disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283646

Pour la plupart des travailleurs, les compétences en TIC sont aujourd'hui déterminantes pour trouver du travail et/ou prétendre à un salaire plus élevé. Pour les économies, elles sont, à l'heure de la mondialisation, cruciales pour rester compétitives sur la scène internationale. Les pays de l'OCDE prévoient que la technologie restera un facteur moteur de la création d'emplois et savent que le développement des compétences en TIC est la stratégie la plus importante pour favoriser la reprise économique (Chinien et Boutin, 2011 ; OCDE, 2010).

Dans tous les pays, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes augmentent avec le niveau de complexité des compétences en TIC requises dans le cadre professionnel. En moyenne, 66 % des adultes ayant indiqué devoir effectuer des tâches informatiques complexes au travail sont ainsi dotés de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes. C'est en Suède (77 %) et en Allemagne (75 %) que ce pourcentage est le plus élevé. Par contraste, il est le plus faible en Irlande (60 %), en Pologne (53 %) et en Fédération de Russie (42 %). En moyenne, un pourcentage plus faible d'adultes devant effectuer des tâches informatiques de niveau moyen dans le cadre professionnel sont dotés de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes, par rapport à ceux qui doivent effectuer des tâches informatiques complexes. En Estonie, par exemple, 66 % des individus ayant indiqué devoir effectuer des tâches informatiques complexes au travail possèdent de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes, mais ce pourcentage chute à 39 % parmi les travailleurs qui doivent effectuer des tâches informatiques de niveau moyen. Dans tous les pays et les entités infranationales participants, il existe une corrélation positive entre d'une part, le niveau de complexité des compétences en TIC requises dans le cadre professionnel, et d'autre part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (voir le tableau A5.6a).

Le graphique A5.5 indique le pourcentage de personnes interrogées les plus performantes en TIC et les plus disposées à utiliser leurs compétences en TIC pour la résolution de problèmes parmi les adultes exerçant une profession dans les secteurs de l'éducation, de la fabrication, du commerce de gros et de détail, et de la santé humaine et de l'action sociale. De tous ces secteurs d'activité, c'est dans le secteur de l'éducation que les personnes interrogées sont les plus nombreuses à avoir de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes. Ce constat se vérifie particulièrement en Angleterre/Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Australie, au Canada, en Finlande, au Japon et aux Pays-Bas, où plus d'un professionnel de l'éducation sur deux possède de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes. En moyenne, 45 % des professionnels de l'éducation ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes, un pourcentage qui s'établit à 34 % chez les personnes interrogées travaillant dans le secteur de la fabrication, à 32 %, dans le secteur du commerce de gros et de détail, et à 30 %, dans le secteur de la santé humaine et de l'action sociale (voir le tableau A5.6d disponible en ligne).

Encadré A5.1. **Débouchés des nouveaux diplômés sur le marché du travail**

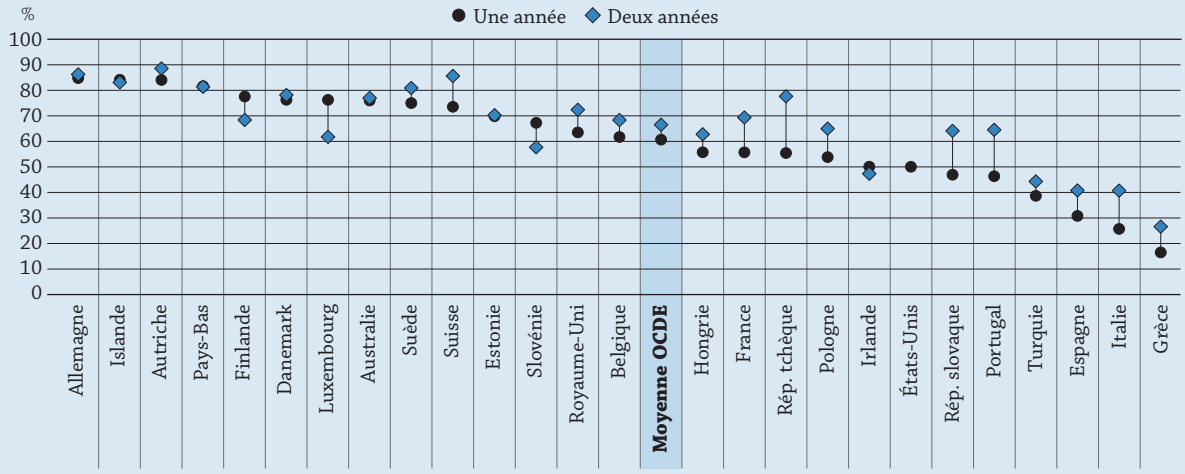
Les difficultés qu'éprouvent les jeunes adultes à leur entrée dans la vie active ressortent à la fois des indicateurs nationaux et des indicateurs internationaux. Par exemple, les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans ont augmenté de 2.0 points de pourcentage entre 2005 et 2012, pour atteindre 7.4 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Durant la même période, les taux de chômage des individus âgés de 55 à 64 ans ayant le même niveau de formation ont augmenté de 0.4 point de pourcentage, pour atteindre 3.9 % (voir le tableau A5.4a dans OCDE, 2014a). Toutefois, les individus diplômés l'année précédente accusaient des taux de chômage nettement supérieurs et n'ont pu trouver du travail dans certains pays.

En 2013, 31 % des individus non scolarisés âgés de 15 à 34 ans diplômés l'année précédente du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire étaient au chômage. Dans ce groupe, le taux de chômage enregistré cette année-là varie fortement : il représente 9 % en Allemagne et 10 % en Autriche et aux Pays-Bas, mais atteint 59 % en Italie, 62 % en Espagne et 76 % en Grèce. Dans le groupe d'âge des 15-34 ans, la majorité des individus non scolarisés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont trouvé du travail durant l'année qui a suivi la fin de leurs études. Dans les 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, quelque 61 % de ces individus non scolarisés occupaient un emploi en 2013. Les taux d'emploi de ces individus fraîchement diplômés de l'un de ces deux niveaux d'enseignement varient fortement entre les pays : ils représentent 16 % en Grèce, 26 % en Italie et 31 % en Espagne, mais atteignent 84 % en Autriche et en Islande, et 85 % en Allemagne.

Dans la plupart des pays, les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont supérieurs à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

...

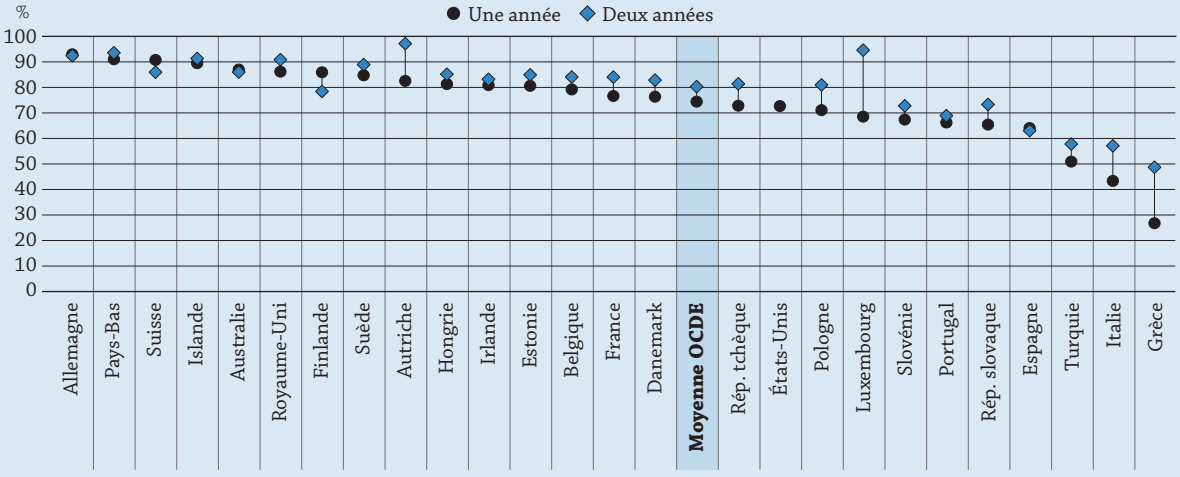
Graphique A5.a. Taux d'emploi des individus âgés de 15 à 34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne suivant ni études ni formation, selon le nombre d'années depuis l'obtention de leur diplôme (2013)



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi une année après l'obtention du diplôme.
Source : OCDE. Tableau A5.a disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283658

En 2013, le taux d'emploi moyen enregistré un an après la fin des études était par exemple de 74 % chez les 20-34 ans non scolarisés diplômés de l'enseignement tertiaire, mais de 61 % chez les 15-34 ans non scolarisés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans certains pays, comme en Autriche et au Danemark, les taux d'emploi sont similaires dans ces deux groupes de diplômés. Ces taux varient toutefois fortement dans de nombreux pays, notamment en Espagne (où ils s'établissent à 64 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 31 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire) et aux États-Unis (73 % et 50 %, respectivement). Les taux d'emploi des 20-34 ans non scolarisés diplômés de l'enseignement tertiaire vont de 27 % en Grèce, 43 % en Italie et 51 % en Turquie, à 91 % aux Pays-Bas et en Suisse, et 93 % en Allemagne.

Graphique A5.b. Taux d'emploi des individus âgés de 20 à 34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ne suivant ni études ni formation, selon le nombre d'années depuis l'obtention de leur diplôme (2013)



Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi une année après l'obtention du diplôme.
Source : OCDE. Tableau A5.b disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283660

...

A5

En 2013, 19 % des 20-34 ans non scolarisés diplômés l'année précédente de l'enseignement tertiaire étaient au chômage, contre 31 % des 15-34 ans non scolarisés diplômés l'année précédente du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Comme le confirment d'autres constats, les taux de chômage des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire diminuent dans les années qui suivent la fin de leurs études. Le taux de chômage des jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est de 19 % l'année qui suit la fin de leur formation, mais de 14 % deux ans après et de 13 % trois ans après. Chez les jeunes adultes non scolarisés, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire varie sensiblement, comme celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire enregistrés un après la fin de leurs études vont de 4 % en Allemagne, 7 % en Australie, 8 % aux Pays-Bas et 9 % en Suède, à 34 % en Espagne, 37 % en Italie et 62 % en Grèce. Les taux de chômage sont certes dans l'ensemble inférieurs deux ou trois ans après l'obtention du diplôme, mais les taux élevés qui s'observent chez les jeunes non scolarisés dans certains pays sont révélateurs des difficultés qu'ils éprouvent à trouver un emploi stable.

Tableaux de l'encadré A5.1

WEB **Tableau A5.a.** Taux d'emploi et de chômage parmi les 15-34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne suivant ni études ni formation, selon le nombre d'années depuis l'obtention de leur diplôme (2011, 2012, 2013)

WEB **Tableau A5.b.** Taux d'emploi et de chômage parmi les 20-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ne suivant ni études ni formation, selon le nombre d'années depuis l'obtention de leur diplôme (2011, 2012, 2013)

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

Les **actifs occupés** sont les individus qui durant la semaine de référence : *i)* ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (travailleurs salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs indépendants et travailleurs familiaux non rémunérés) ; ou *ii)* avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail (pour cause de maladie ou d'accident, de congé, de conflit du travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou de congé parental, etc.).

Le **taux d'emploi** correspond au pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler (le nombre d'actifs occupés divisés par le nombre d'individus en âge de travailler). Les taux d'emploi par sexe, âge, niveau de formation, filière d'enseignement et groupe d'âge sont calculés par catégorie ; par exemple, le taux d'emploi des femmes est calculé comme suit : le nombre de femmes qui travaillent est divisé par le nombre de femmes en âge de travailler.

Par **inactifs**, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'étaient ni occupés, ni au chômage (qui n'étaient pas à la recherche d'un emploi). Le nombre d'inactifs correspond au nombre d'individus en âge de travailler (population active) diminué du nombre d'actifs occupés.

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). Les taux d'inactivité par sexe, âge, niveau de formation, filière d'enseignement et groupe d'âge sont calculés par catégorie ; par exemple, le taux d'inactivité des diplômés de l'enseignement tertiaire est calculé comme suit : le nombre d'inactifs parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire est divisé par le nombre total de diplômés de l'enseignement tertiaire en âge de travailler.

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

Niveaux de formation : deux versions différentes de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) sont utilisées dans cet indicateur : la CITE 2011 et la CITE 97.

- Lorsque la CITE 2011 est utilisée, 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 et 2 de la CITE 2011 ; se classent également dans cette catégorie au sens de la CITE 2011 les formations intermédiaires de niveau 3 qui ne sont pas suffisantes pour que les individus qui les ont réussies soient considérés comme diplômés du niveau 3 et qui ne donnent pas directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou à l'enseignement tertiaire ; les niveaux de formation **égaux au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3 et 4 de la CITE 2011 ; et les niveaux de formation **égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5, 6, 7 et 8 de la CITE 2011 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).
- Lorsque la CITE 97 est utilisée, 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) 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.

Voir la présentation de tous les niveaux d'enseignement de la CITE 2011 dans la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 », au début de cet ouvrage, ainsi que la présentation de tous les niveaux de la CITE 97 à l'annexe 3.

Par **groupes de compétences**, on entend les groupes d'individus constitués en fonction de leurs compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur volonté d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les individus sont répartis entre ces groupes en fonction des caractéristiques des tâches qu'ils ont été capables de mener à bien et des scores qu'ils ont obtenus aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique lors de l'Évaluation des compétences des adultes.

- Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)
- Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)
- Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes – scores inférieurs au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 2 ou 3 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)

Les **compétences requises dans le cadre professionnel** renvoient à la mesure dans laquelle l'informatique doit être utilisée dans le cadre professionnel. Quatre niveaux d'utilisation sont décrits : « Pas de compétences en TIC requises dans le cadre professionnel » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré ne pas utiliser d'ordinateur dans le cadre professionnel ; « compétences élémentaires » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré utiliser un ordinateur pour effectuer des tâches de routine (par exemple, saisir des données, envoyer ou recevoir des emails, etc.) ; « compétences modérées » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré utiliser des logiciels de traitement de texte et des feuilles de calcul, et gérer des bases de données informatisées ; et « compétences complexes » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré développer ou modifier des jeux, utiliser des langages de programmation (java, sql, php ou perl) ou gérer un réseau d'ordinateurs.

Le **taux de chômage** correspond au pourcentage de chômeurs dans la population active (c'est-à-dire le nombre de chômeurs divisés par la somme des actifs occupés et des chômeurs). Les taux de chômage par sexe, âge, niveau de formation, filière d'enseignement et groupe d'âge sont calculés par catégorie ; par exemple, le taux de chômage des femmes est calculé comme suit : le nombre de femmes au chômage est divisé par le nombre total de femmes dans la population active.

Par **chômeurs**, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'ont pas travaillé (c'est-à-dire qui n'ont pas d'emploi ou qui n'ont pas travaillé pendant une heure au moins moyennant un salaire ou en vue d'un bénéfice) et ont activement cherché un emploi (c'est-à-dire qui ont effectué des démarches spécifiques au cours des quatre semaines précédant la semaine de référence pour trouver un emploi ou exercer une activité indépendante) et étaient disponibles pour commencer à travailler, comme salariés ou indépendants, dans les deux semaines suivant la semaine de référence.

Méthodologie

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 (*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 concernant l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, la Chine, la Colombie et l'Indonésie proviennent de la base de données sur le niveau de formation de la population âgée de 25 ans et plus de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les données sur les niveaux de compétences et les scores moyens proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Voir l'annexe 3 pour plus de précisions (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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.

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* (OCDE, 2014b).

Références

Chinien, C., et F. Boutin (2011), *Defining Essential Digital Skills in the Canadian Workplace: Final Report*, WDM Consultants.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (2011), *The Benefits of Vocational Education and Training*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.

Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011*, UNESCO-ISU, Montréal, Canada, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-fr.pdf.

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

OCDE (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills,* www.oecd.org/site/piaac/_Technical %20Report_17OCT13.pdf (version avant publication).

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

OCDE (2010), « Highlights », in *OECD Information Technology Outlook 2010,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/it_outlook-2010-en.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), « PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation,* nº 36, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674.

A5

Tableaux de l'indicateur A5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284979

	Tableau A5.1a	Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2014)
WEB	Tableau A5.1b	Taux d'emploi, selon le niveau de formation et le sexe (2014)
	Tableau A5.2a	Taux de chômage, selon le niveau de formation (2014)
WEB	Tableau A5.2b	Taux de chômage, selon le niveau de formation et le sexe (2014)
	Tableau A5.3a	Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
WEB	Tableau A5.3b	Évolution du taux d'emploi des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
WEB	Tableau A5.3c	Évolution du taux d'emploi des femmes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau A5.4a	Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
WEB	Tableau A5.4b	Évolution du taux de chômage des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
WEB	Tableau A5.4c	Évolution du taux de chômage des femmes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau A5.5a	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'orientation du programme (2014)
WEB	Tableau A5.5b	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'orientation du programme et le sexe (2014)
WEB	Tableau A5.5c	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'orientation du programme et le groupe d'âge (2014)
	Tableau A5.6a	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon les compétences en TIC requises dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau A5.6b	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon leur niveau de confiance en leur capacité à utiliser l'informatique dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau A5.6c	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon l'incidence des compétences en TIC sur les possibilités d'évolution de carrière (2012)
WEB	Tableau A5.6d	Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le secteur d'activité (2012)

A5

Tableau A5.1a. Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2014)

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
		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	x(2)	42[d]	a	66	a	77	81	80	83	85	92	76
OCDE	Autriche	x(2)	30[d]	a	55	a	76	80	84	77	89	88	75
OCDE	Belgique	29	41	a	55	a	72	82	76	84	86	90	71
OCDE	Canada	x(2)	45[d]	a	60	a	72	79	81	82	83[d]	x(10)	76
OCDE	Chili[1]	53	55	a	66	a	72	a	81	85	94[d]	x(10)	70
OCDE	République tchèque	m	c	a	44	a	78[d]	x(6)	89	79	86	94	77
OCDE	Danemark	m	42	a	67	a	79	93	85	84	90	96	78
OCDE	Estonie	c	40	m	63	m	74	75	78	83	86	95	77
OCDE	Finlande	x(2)	38[d]	a	60	a	73	92	81	82	86	91	75
OCDE	France[1]	40	43	a	61	a	73	68	84	82	87	87	72
OCDE	Allemagne	x(2)	47[d]	a	61	a	78	85	90	88	87	93	79
OCDE	Grèce	27	43	48	53	53[r]	54	57	64	67	79	87	56
OCDE	Hongrie	c	25	a	47	a	71	78	82	80	85	88	70
OCDE	Islande	x(2)	66[d]	a	77	a	86	95	88	89	94	99	86
OCDE	Irlande	c	35	a	55	a	67	69	77	81	86	92	69
OCDE	Israël	34	42	a	58	a	72	a	82	86	90	92	76
OCDE	Italie	31	28	a	55	a	70	73	c	69	80	90	63
OCDE	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	76[d]	x(8)	76[d]	86[d]	x(9)	x(9)	79
OCDE	Corée	x(2)	63	a	69	a	72	m	76	78[d]	x(9)	x(9)	74
OCDE	Luxembourg	c	59	a	62	a	72	75	79	82	89	85	76
OCDE	Mexique	58	62	68	67	64	73	a	71	79[d]	x(9)	x(9)	68
OCDE	Pays-Bas	35	51	a	64	a	78	87	84	87	89	94	77
OCDE	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	71[d]	a	77	85	86	87	87	91	80
OCDE	Norvège	35	50	a	62	a	82	79	84	91	93	97	81
OCDE	Pologne	6	40	a	44	a	66	70	50	82	87	93	69
OCDE	Portugal	32	60	a	72	a	78	77	x(9)	72[d]	85	91	70
OCDE	République slovaque	c	c	53	31	c	71	75	73	74	81	81	69
OCDE	Slovénie	c	33	a	50	a	69	a	76	81	86	94	70
OCDE	Espagne	25	39	a	55	a	66	64	74	77	79	87	63
OCDE	Suède	x(2)	44[d]	a	68	82	85	84	84	89	92	94	83
OCDE	Suisse	53	67	a	70	a	82	a	x(9,10,11)	89[d]	88[d]	93[d]	83
OCDE	Turquie	35	50	a	60	a	62	a	68	78	87	95	57
OCDE	Royaume-Uni	41	61	a	60	77	83	a	83	85	86	91	78
OCDE	États-Unis	57	58	a	53	a	68[d]	x(6)	76	80	84	86	72
	Moyenne OCDE	37	47	m	59	m	74	79	79	82	87	91	73
	Moyenne UE21	30	42	m	56	m	73	77	79	80	86	90	72
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil[1]	x(4)	x(4)	x(4)	67[d]	a	76[d]	x(6)	x(9)	85[d]	x(9)	x(9)	72
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	x(4)	x(4)	a	72[d]	a	76	a	x(9)	84[d]	x(9)	x(9)	76
Partenaires	Costa Rica	51	64	70	71	69	73	74	75	84	91[d]	x(10)	71
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	c	c	a	53	a	70	74	84	83	86	97	73
Partenaires	Lituanie	c	c	a	46	64	67	73	x(9)	89	90	c	75
Partenaires	Fédération de Russie[1]	x(4)	x(4)	a	49[d]	a	72[d]	x(6)	x(9)	83[d]	x(9)	x(9)	77
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	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 : dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284983

Tableau A5.2a. Taux de chômage, selon le niveau de formation (2014)

Pourcentage de chômeurs âgés de 25 à 64 ans dans la population active 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
		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	x(2)	11.4[d]	a	7.0	a	4.6	4.2	4.0	2.7	3.9	c	4.5
	Autriche	x(2)	23.1[d]	a	10.2	a	4.6	c	3.5	6.5	3.4	5.7	5.0
	Belgique	22.6	14.9	a	12.9	a	7.4	c	c	4.0	4.3	c	7.3
	Canada	x(2)	11.7[d]	a	10.3	a	6.7	6.2	4.8	4.7	4.8[d]	x(10)	5.8
	Chili[1]	4.6	5.1	a	5.4	a	5.6	a	5.7	4.9	1.3[d]	x(10)	5.3
	République tchèque	m	c	a	20.7	a	5.4[d]	x(6)	c	3.8	2.3	c	5.5
	Danemark	x(2)	9.9[d]	a	7.9	a	5.2	c	4.8	4.0	5.0	c	5.4
	Estonie	c	c	m	11.5	m	7.8	7.7	5.7	5.0	4.3	0.0	6.8
	Finlande	x(2)	13.9[d]	a	12.1	a	8.2	c	4.5	5.9	4.8	c	7.1
	France[1]	14.1	13.2	a	14.1	a	8.5	c	4.8	6.0	5.3	5.1	8.4
	Allemagne	x(2)	16.0[d]	a	11.0	a	5.0	2.9	c	2.4	2.8	1.9	4.8
	Grèce	40.5	25.7	24.5[r]	29.0	44.0[r]	26.9	30.1	2.8[r]	20.8	15.4	6.7[r]	24.9
	Hongrie	c	29.2	a	16.2	a	6.7	5.2	c	3.1	2.0	c	6.7
	Islande	x(2)	c.[d]	a	4.8	a	4.3	c	c	3.5	3.8	c	4.1
	Irlande	c	21.5	a	17.4	a	10.8	13.8	7.1	6.0	5.0	c	10.3
	Israël	7.0	7.8	a	7.5	a	6.2	a	4.7	4.1	2.8	2.4	5.1
	Italie	21.7	19.9	a	14.5	a	9.1	11.7	c	11.6	6.8	3.9	10.8
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	4.1[d]	x(8)	3.4[d]	2.5[d]	x(9)	x(9)	3.5
	Corée	x(2)	2.8	a	2.6	a	3.3	m	3.3	3.1[d]	x(9)	x(9)	3.1
	Luxembourg	c	9.7	a	6.4	a	4.9	c	4.9	3.5	3.2	c	4.7
	Mexique	2.3	2.9	5.3	4.2	4.4	4.4	a	5.9	5.0[d]	x(9)	x(9)	4.0
	Pays-Bas	18.2	11.1	a	9.4	a	7.1	c	4.6	4.0	3.6	c	6.4
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	5.2[d]	a	5.3	3.5	3.7	2.4	3.0	c	4.0
	Norvège	0.0	7.1		6.7	m	2.4	3.0	3.3	1.2	1.8	0.9	2.8
	Pologne	0.0	16.9	a	27.6	a	8.7	7.8	0.0	6.0	3.7	0.9	7.7
	Portugal	23.8	14.5	a	14.5	a	12.5	16.8	x(9)	14.1[d]	7.7	c	12.8
	République slovaque	c	c	16.8	42.7	c	11.4	c	c	7.5	5.5	c	11.8
	Slovénie	c	22.4[r]	a	15.1	a	9.7	a	4.9[r]	9.4	5.6	2.6[r]	9.1
	Espagne	47.7	36.6	a	29.0	a	21.6	c	17.0	12.9	12.4	8.2	22.4
	Suède	x(2)	26.2[d]	a	11.7	8.8	4.6	6.1	5.7	3.8	3.3	c	5.8
	Suisse	c	c	a	9.4	a	3.8[d]	x(6)	x(9,10,11)	2.9[d]	3.8[d]	c[d]	4.1
	Turquie	11.1	8.0	a	9.5	a	9.1	a	10.0	8.1	4.6	c	8.6
	Royaume-Uni	c	9.8	a	7.7	4.8	3.2	a	2.6	2.7	2.1	c	3.9
	États-Unis	7.3	7.5	a	12.5	a	7.2[d]	x(6)	4.9	3.9	2.6	2.3	5.8
	Moyenne OCDE	15.8	14.8	m	12.9	m	7.5	9.1	5.1	5.6	4.5	3.4	7.3
	Moyenne UE21	23.6	18.6	m	16.3	m	9.0	11.3	5.2	6.8	5.2	3.9	9.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	x(4)	x(4)	a	4.5[d]	a	5.6[d]	x(6)	x(9)	2.9[d]	x(9)	x(9)	4.6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	x(4)	x(4)	a	6.2[d]	a	8.4[d]	x(6)	x(9)	7.4[d]	x(9)	x(9)	7.2
	Costa Rica	7.7	7.0	7.4	7.5	6.1	6.8	6.0	5.3	4.4	1.4[d]	x(10)	6.4
	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
	Lettonie	c	c	a	22.7	a	11.6	9.2	c	6.2	3.5	c	10.3
	Lituanie	c	c	a	27	c	15	10	x(9)	5[d]	c	c	10
	Fédération de Russie[1]	x(4)	x(4)	a	12.5[d]	a	6.2[d]	x(6)	x(9)	2.9[d]	x(9)	x(9)	4.6
	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 : dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284991

A5

Tableau A5.3a. [1/3] Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

Pourcentage d'adultes actifs occupés, selon le groupe d'âge, parmi l'ensemble des adultes du même groupe d'âge

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire											
		Taux d'emploi des 25-64 ans				Taux d'emploi des 25-34 ans				Taux d'emploi des 55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	61[b]	63[b]	65[b]	60	64[b]	64[b]	61[b]	59	39[b]	46[b]	53[b]	50
	Autriche	m	53	55	53	m	61	59	58	m	23	30	30
	Belgique	51[b]	49[b]	49[b]	47	64[b]	57[b]	56[b]	52	19[b]	21[b]	26[b]	30
	Canada	55	56	55	56	60	62	58	57	37	40	43	48
	Chili[1]	m	m	62[b]	61	m	m	59[b]	61	m	m	55[b]	54
	République tchèque	47[b]	41[b]	43[b]	43	51[b]	43[b]	47[b]	46	17[b]	20[b]	26[b]	29
	Danemark	62[b]	62[b]	63[b]	62	70[b]	64[b]	65[b]	57	41[b]	42[b]	46[b]	53
	Estonie	42	50	45	60	53	60	51	66	24	36	30	44
	Finlande	60[b]	58[b]	55[b]	54	69[b]	63[b]	59[b]	52	33[b]	43[b]	44[b]	45
	France[1]	56	59	55	54	61	63	57	55	24	32	32	37
	Allemagne	51[b]	52[b]	55[b]	58	60[b]	52[b]	55[b]	55	26[b]	32[b]	40[b]	48
	Grèce	58[b]	59[b]	57[b]	47	67[b]	72[b]	64[b]	51	39[b]	39[b]	40[b]	33
	Hongrie	36[b]	38[b]	38[b]	45	50[b]	49[b]	40[b]	49	12[b]	16[b]	20[b]	25
	Islande	m	82	75	77	m	81	67	74	m	81	74	76
	Irlande	56[b]	58[b]	48[b]	47	68[b]	64[b]	44[b]	38	39[b]	45[b]	41[b]	42
	Israël	m	41[b]	45[b]	49	m	43[b]	45[b]	56	m	32[b]	38[b]	43
	Italie	49[b]	52[b]	50[b]	50	60[b]	65[b]	57[b]	50	23[b]	24[b]	26[b]	33
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	68	66	65	66	65	62	57	59	59	58	59	64
	Luxembourg	58[b]	62[b]	62[b]	61	78[b]	79[b]	78[b]	73	15[b]	22[b]	25[b]	26
	Mexique	61[b]	62[b]	63[b]	63	63[b]	63[b]	63[b]	65	51[b]	52[b]	53[b]	53
	Pays-Bas	58[b]	60[b]	61[b]	59	72[b]	70[b]	70[b]	63	28[b]	35[b]	42[b]	46
	Nouvelle-Zélande	65[b]	70[b]	68[b]	71	63[b]	68[b]	64[b]	65	49[b]	61[b]	64[b]	66
	Norvège	65[b]	64[b]	64[b]	62	67[b]	66[b]	64[b]	61	53[b]	48[b]	51[b]	53
	Pologne	43[b]	38[b]	40[b]	39	50[b]	45[b]	49[b]	45	24[b]	21[b]	22[b]	25
	Portugal	73[b]	71[b]	68[b]	63	83[b]	81[b]	75[b]	71	50[b]	50[b]	48[b]	45
	République slovaque	31[b]	26[b]	30[b]	33	29[b]	16[b]	21[b]	28	7[b]	9[b]	21[b]	24
	Slovénie	53[b]	56[b]	51[b]	49	75[b]	70[b]	60[b]	53	20[b]	27[b]	28[b]	29
	Espagne	54[b]	59[b]	53[b]	49	65[b]	72[b]	59[b]	55	33[b]	38[b]	36[b]	35
	Suède	68[b]	66[b]	63[b]	66	67[b]	65[b]	60[b]	65	56[b]	59[b]	60[b]	63
	Suisse	64[b]	65[b]	69[b]	69	68[b]	68[b]	70[b]	67	47[b]	51[b]	54[b]	56
	Turquie	53	47	49	51	55	49	51	54	38	30	31	33
	Royaume-Uni[2]	65[b]	65[b]	56[b]	60	66[b]	64[b]	56[b]	57	51[b]	56[b]	44[b]	48
	États-Unis	58	57	52	55	64	62	55	58	40	39	40	40
	Moyenne OCDE	56[b]	56[b]	55[b]	56	63[b]	61[b]	57[b]	57	34[b]	38[b]	41[b]	43
	Moyenne UE21	53[b]	54[b]	52[b]	52	63[b]	61[b]	56[b]	54	29[b]	33[b]	35[b]	38
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	69[b]	67	m	m	72[b]	71	m	m	52[b]	52
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	72	m	m	m	73	m	m	m	60
	Costa Rica	m	m	64[b]	65	m	m	67[b]	69	m	m	51[b]	53
	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
	Lettonie	40[b]	52[b]	49[b]	51	50[b]	60[b]	58[b]	59	26[b]	35[b]	31[b]	33
	Lituanie	37[b]	46[b]	32[b]	48	52[b]	62[b]	41[b]	57	26[b]	32[b]	c	28
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	49	m	m	m	58	m	m	m	28
	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

Remarques : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285001

Tableau A5.3a. [2/3] Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

Pourcentage d'adultes actifs occupés, selon le groupe d'âge, parmi l'ensemble des adultes du même groupe d'âge

		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire											
		Taux d'emploi des 25-64 ans				Taux d'emploi des 25-34 ans				Taux d'emploi des 55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(37)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Australie	77[b]	80[b]	80[b]	77	80[b]	81[b]	78[b]	78	53[b]	62[b]	71[b]	67
OCDE	Autriche	m	73	76	76	m	83	83	83	m	28	39	44
OCDE	Belgique	75[b]	74[b]	74[b]	73	84[b]	81[b]	80[b]	79	31[b]	38[b]	41[b]	44
OCDE	Canada	76	76	74	74	79	80	77	77	52	57	58	59
OCDE	Chili[1]	m	m	72[b]	72	m	m	74[b]	70	m	m	59[b]	62
OCDE	République tchèque	76[b]	75[b]	74[b]	78	77[b]	78[b]	76[b]	78	39[b]	47[b]	46[b]	53
OCDE	Danemark	81[b]	80[b]	79[b]	79	85[b]	83[b]	82[b]	79	57[b]	61[b]	59[b]	63
OCDE	Estonie	70	74	69	74	74	77	70	76	46	53	54	58
OCDE	Finlande	75[b]	75[b]	74[b]	73	76[b]	77[b]	76[b]	74	42[b]	53[b]	55[b]	57
OCDE	France[1]	75	76	74	73	80	80	79	76	31	40	41	46
OCDE	Allemagne	70[b]	71[b]	76[b]	80	79[b]	74[b]	78[b]	82	37[b]	43[b]	56[b]	64
OCDE	Grèce	65[b]	69[b]	67[b]	54	69[b]	73[b]	71[b]	54	31[b]	38[b]	37[b]	27
OCDE	Hongrie	72[b]	70[b]	66[b]	72	75[b]	75[b]	71[b]	77	29[b]	39[b]	35[b]	43
OCDE	Islande	m	89	83	87	m	82	73	78	m	87	82	87
OCDE	Irlande	77[b]	77[b]	66[b]	68	85[b]	83[b]	67[b]	67	48[b]	56[b]	55[b]	59
OCDE	Israël	m	67[b]	70[b]	72	m	65[b]	68[b]	71	m	53[b]	62[b]	65
OCDE	Italie	71[b]	74[b]	73[b]	70	67[b]	72[b]	69[b]	63	41[b]	44[b]	48[b]	57
OCDE	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Corée	69	70	71	72	64	64	64	63	53	59	62	67
OCDE	Luxembourg	73[b]	72[b]	72[b]	72	85[b]	82[b]	83[b]	84	32[b]	30[b]	35[b]	38
OCDE	Mexique	71[b]	71[b]	72[b]	73	71[b]	71[b]	72[b]	71	48[b]	46[b]	50[b]	60
OCDE	Pays-Bas	79[b]	78[b]	80[b]	78	88[b]	86[b]	87[b]	82	43[b]	49[b]	57[b]	63
OCDE	Nouvelle-Zélande	80[b]	84[b]	82[b]	80	78[b]	82[b]	77[b]	76	65[b]	75[b]	78[b]	78
OCDE	Norvège	83[b]	82[b]	82[b]	81	84[b]	84[b]	85[b]	84	68[b]	70[b]	68[b]	71
OCDE	Pologne	67[b]	62[b]	65[b]	66	71[b]	68[b]	74[b]	74	28[b]	28[b]	34[b]	42
OCDE	Portugal	83[b]	79[b]	80[b]	78	83[b]	78[b]	80[b]	78	51[b]	48[b]	51[b]	55
OCDE	République slovaque	71[b]	71[b]	70[b]	71	72[b]	73[b]	72[b]	71	27[b]	34[b]	41[b]	45
OCDE	Slovénie	74[b]	75[b]	73[b]	69	86[b]	84[b]	81[b]	75	18[b]	27[b]	32[b]	33
OCDE	Espagne	72[b]	75[b]	69[b]	66	73[b]	78[b]	69[b]	65	51[b]	51[b]	53[b]	53
OCDE	Suède	82[b]	81[b]	81[b]	85	83[b]	81[b]	80[b]	84	66[b]	69[b]	70[b]	75
OCDE	Suisse	81[b]	80[b]	81[b]	82	84[b]	83[b]	84[b]	85	66[b]	65[b]	67[b]	70
OCDE	Turquie	64	62	60	62	67	64	64	65	20	24	24	29
OCDE	Royaume-Uni[2]	81[b]	82[b]	78[b]	80	83[b]	81[b]	79[b]	81	65[b]	69[b]	63[b]	67
OCDE	États-Unis	77	73	68	68	80	74	68	68	58	58	57	58
	Moyenne OCDE	75[b]	75[b]	74[b]	74	78[b]	77[b]	76[b]	75	45[b]	50[b]	53[b]	56
	Moyenne UE21	74[b]	74[b]	73[b]	73	79[b]	78[b]	77[b]	75	41[b]	45[b]	48[b]	52
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil[1, 3]	m	m	77[b]	76	m	m	79[b]	78	m	m	55[b]	54
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	m	m	76	m	m	m	76	m	m	m	61
Partenaires	Costa Rica	m	m	75[b]	73	m	m	78[b]	74	m	m	61[b]	59
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	67[b]	73[b]	66[b]	71	74[b]	77[b]	72[b]	77	36[b]	49[b]	47[b]	54
Partenaires	Lituanie	69[b]	75[b]	63[b]	70	71[b]	80[b]	65[b]	75	45[b]	52[b]	45	51
Partenaires	Fédération de Russie[1]	m	m	m	72	m	m	m	79	m	m	m	43
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	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

Remarques : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285001

A5

Tableau A5.3a. [3/3] Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

Pourcentage d'adultes actifs occupés, selon le groupe d'âge, parmi l'ensemble des adultes du même groupe d'âge

		Tertiaire											
		Taux d'emploi des 25-64 ans				Taux d'emploi des 25-34 ans				Taux d'emploi des 55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(57)	(58)	(59)	(60)
OCDE	Australie	83[b]	84[b]	84[b]	83	84[b]	85[b]	85[b]	84	65[b]	69[b]	75[b]	70
	Autriche	m	83	85	85	m	86	86	86	m	48	61	66
	Belgique	85[b]	84[b]	84[b]	85	92[b]	90[b]	89[b]	88	46[b]	49[b]	53[b]	61
	Canada	83	82	81	82	86	85	84	85	58	62	65	65
	Chili[1]	m	m	79[b]	84	m	m	75[b]	84	m	m	74[b]	74
	République tchèque	87[b]	86[b]	83[b]	84	83[b]	81[b]	77[b]	77	66[b]	69[b]	71[b]	78
	Danemark	88[b]	86[b]	86[b]	86	88[b]	87[b]	86[b]	84	73[b]	73[b]	71[b]	75
	Estonie	83	84	80	84	85	84	81	81	62	74	66	77
	Finlande	84[b]	84[b]	84[b]	83	84[b]	86[b]	84[b]	82	60[b]	66[b]	70[b]	71
	France[1]	83	83	84	84	85	86	87	86	50	56	55	61
	Allemagne	83[b]	83[b]	87[b]	88	89[b]	85[b]	88[b]	88	58[b]	63[b]	73[b]	78
	Grèce	81[b]	82[b]	80[b]	69	79[b]	79[b]	77[b]	63	50[b]	59[b]	57[b]	46
	Hongrie	82[b]	83[b]	79[b]	82	83[b]	83[b]	79[b]	81	52[b]	60[b]	54[b]	59
	Islande	m	94	90	91	m	94	88	87	m	90	89	90
	Irlande	88[b]	87[b]	81[b]	81	91[b]	89[b]	83[b]	83	67[b]	70[b]	66[b]	63
	Israël	m	81[b]	82[b]	86	m	82[b]	82[b]	86	m	68[b]	71[b]	75
	Italie	81[b]	80[b]	78[b]	78	73[b]	69[b]	67[b]	62	58[b]	67[b]	67[b]	76
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	75	77	76	77	74	74	74	76	57	61	64	69
	Luxembourg	84[b]	84[b]	85[b]	85	83[b]	87[b]	87[b]	86	65[b]	60[b]	67[b]	62
	Mexique	82[b]	82[b]	81[b]	79	80[b]	79[b]	80[b]	78	69[b]	68[b]	66[b]	65
	Pays-Bas	86[b]	86[b]	88[b]	88	93[b]	92[b]	93[b]	90	56[b]	62[b]	69[b]	75
	Nouvelle-Zélande	82[b]	84[b]	84[b]	87	82[b]	81[b]	81[b]	86	67[b]	78[b]	82[b]	84
	Norvège	90[b]	89[b]	90[b]	90	87[b]	86[b]	89[b]	87	86[b]	85[b]	84[b]	86
	Pologne	85[b]	83[b]	85[b]	86	87[b]	83[b]	86[b]	86	51[b]	55[b]	56[b]	66
	Portugal	91[b]	87[b]	85[b]	83	91[b]	87[b]	85[b]	79	69[b]	61[b]	58[b]	61
	République slovaque	86[b]	84[b]	82[b]	80	83[b]	84[b]	78[b]	75	54[b]	54[b]	66[b]	67
	Slovénie	86[b]	87[b]	87[b]	83	92[b]	91[b]	88[b]	80	48[b]	51[b]	57[b]	53
	Espagne	80[b]	83[b]	80[b]	77	75[b]	82[b]	79[b]	74	64[b]	65[b]	64[b]	65
	Suède	87[b]	87[b]	88[b]	89	82[b]	84[b]	85[b]	87	79[b]	83[b]	81[b]	83
	Suisse	90[b]	90[b]	88[b]	89	91[b]	91[b]	87[b]	88	78[b]	79[b]	79[b]	82
	Turquie	78	75	76	76	83	79	77	76	37	34	38	42
	Royaume-Uni[2]	88[b]	88[b]	84[b]	85	91[b]	90[b]	87[b]	87	66[b]	72[b]	65[b]	66
	États-Unis	85	82	80	80	87	83	82	82	70	72	70	69
	Moyenne OCDE	84[b]	84[b]	83[b]	83	85[b]	85[b]	83[b]	82	61[b]	65[b]	67[b]	69
	Moyenne UE21	85[b]	85[b]	84[b]	83	85[b]	85[b]	83[b]	81	60[b]	63[b]	64[b]	67
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	86[b]	85	m	m	88[b]	88	m	m	64[b]	63
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	84	m	m	m	85	m	m	m	68
	Costa Rica	m	m	85[b]	85	m	m	87[b]	87	m	m	63[b]	65
	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
	Lettonie	80[b]	85[b]	81[b]	84	85[b]	86[b]	82[b]	84	56[b]	70[b]	64[b]	72
	Lituanie	80[b]	88[b]	87[b]	89	81[b]	89[b]	87[b]	91	59[b]	69[b]	74[b]	77
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	83	m	m	m	88	m	m	m	54
	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

Remarques : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285001

Tableau A5.4a. [1/3] Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

Pourcentage d'adultes sans emploi, selon le groupe d'âge, parmi l'ensemble des actifs du même groupe d'âge

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire											
		Taux de chômage des 25-64 ans				Taux de chômage des 25-34 ans				Taux de chômage des 55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	7.5[b]	6.3[b]	6.2[b]	7.8	11.4[b]	12.3[b]	14.3[b]	12.4	4.9[b]	3.7[b]	3.8[b]	5.1
OCDE	Autriche	m	8.5	8.1	10.8	m	15.4	15.2	18.5	m	c	c	6.4
OCDE	Belgique	9.8[b]	12.4[b]	13.2[b]	14.3	17.5[b]	23.0[b]	23.4[b]	24.7	3.8[b]	6.1[b]	6.4[b]	8.0
OCDE	Canada	10.2	9.7	12.3	10.6	14.9	13.3	17.8	14.4	6.9	7.8	10.0	8.9
OCDE	Chili[1]	m	m	4.6[b]	5.2	m	m	8.0[b]	8.9	m	m	3.5[b]	3.8
OCDE	République tchèque	19.3[b]	24.4[b]	22.7[b]	20.7	28.3[b]	35.5[b]	28.9[b]	26.8	8.1[b]	13.7[b]	14.7[b]	14.0
OCDE	Danemark	6.3[b]	6.5[b]	9.0[b]	8.2	10.6[b]	9.7[b]	14.0[b]	14.7	3.1[b]	6.5[b]	6.5[b]	5.4
OCDE	Estonie	21.8[b]	13.0[b]	27.7[b]	11.9	29.0	17.0	33.6	15.0	23.4	c	17.5	c
OCDE	Finlande	11.9[b]	10.7[b]	11.6[b]	12.5	16.4[b]	17.4[b]	16.4[b]	18.1	11.5[b]	9.0[b]	8.5[b]	10.4
OCDE	France[1]	13.8	11.1	12.9	13.9	21.7	18.8	23.8	23.6	8.5	6.3	8.3	9.2
OCDE	Allemagne	13.7[b]	20.2[b]	15.9[b]	12.0	14.6[b]	25.6[b]	21.7[b]	18.3	15.8[b]	18.3[b]	13.4[b]	8.3
OCDE	Grèce	8.2[b]	8.3[b]	11.9[b]	27.7	14.0[b]	11.1[b]	17.2[b]	37.4	4.0[b]	4.5[b]	7.0[b]	20.5
OCDE	Hongrie	9.9[b]	12.4[b]	23.5[b]	16.7	14.1[b]	16.7[b]	32.6[b]	23.4	3.9[b]	6.4[b]	16.2[b]	12.7
OCDE	Islande	m	2.6	7.9	4.7	m	c	16.5	7.9	m	c	c	3.1
OCDE	Irlande	7.1[b]	6.0[b]	19.4[b]	18.7	9.8[b]	10.4[b]	32.0[b]	34.3	3.0[b]	3.1[b]	11.4[b]	13.0
OCDE	Israël	m	14.0[b]	9.8[b]	7.5	m	14.1[b]	12.2[b]	9.7	m	10.2[b]	8.0[b]	6.5
OCDE	Italie	10.0[b]	7.8[b]	9.1[b]	15.2	14.9[b]	11.8[b]	15.0[b]	25.1	6.4[b]	4.8[b]	5.6[b]	8.9
OCDE	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Corée	3.7	2.9	3.1	2.7	7.3	8.1	9.4	6.9	2.7	2.3	3.2	2.5
OCDE	Luxembourg	3.1[b]	5.1[b]	4.1[b]	7.7	5.4[b]	8.1[b]	7.6[b]	14.2	c	c	c	c
OCDE	Mexique	1.5[b]	2.3[b]	4.0[b]	3.5	1.8[b]	2.8[b]	5.4[b]	4.7	1.2[b]	1.9[b]	2.8[b]	2.5
OCDE	Pays-Bas	3.9[b]	5.8[b]	5.1[b]	10.1	4.9[b]	8.7[b]	8.6[b]	13.8	2.1[b]	4.5[b]	3.3[b]	9.9
OCDE	Nouvelle-Zélande	6.6[b]	3.4[b]	6.1[b]	5.2	9.0[b]	5.5[b]	8.9[b]	8.8	5.4[b]	1.8[b]	4.0[b]	3.7
OCDE	Norvège	2.2[b]	7.4[b]	5.6[b]	6.7	c	14.4[b]	12.3[b]	11.8	c	c	c	2.2
OCDE	Pologne	20.6[b]	27.1[b]	16.1[b]	17.5	32.4[b]	38.3[b]	22.6[b]	23.6	7.7[b]	13.6[b]	11.4[b]	13.0
OCDE	Portugal	3.6[b]	7.5[b]	11.8[b]	14.8	4.2[b]	9.0[b]	15.3[b]	17.6	3.3[b]	6.4[b]	9.7[b]	15.6
OCDE	République slovaque	36.3[b]	49.2[b]	40.8[b]	39.2	55.7[b]	73.8[b]	63.8[b]	55.9	30.6[b]	36.5[b]	22.8[b]	25.4
OCDE	Slovénie	9.8[b]	8.7[b]	11.2[b]	15.4	11.3[b]	16.1[b]	18.9[b]	29.2[r]	4.5[b]	2.9[b]	4.2[b]	7.9[r]
OCDE	Espagne	13.7[b]	9.3[b]	24.5[b]	31.4	17.8[b]	11.3[b]	31.4[b]	36.7	10.8[b]	7.0[b]	18.4[b]	27.0
OCDE	Suède	8.0[b]	8.5[b]	11.3[b]	13.2	13.1[b]	17.8[b]	19.6[b]	18.9	8.1[b]	5.2[b]	7.7[b]	7.2
OCDE	Suisse	4.8[b]	7.2[b]	7.4[b]	8.8	c	11.8[b]	13.3[b]	16.0	c	6.0[b]	5.4[b]	5.8
OCDE	Turquie	4.6	9.1	10.6	8.5	5.7	11.3	12.6	10.2	2.4	4.2	6.4	6.5
OCDE	Royaume-Uni[2]	6.6[b]	5.1[b]	9.8[b]	7.7	9.1[b]	7.8[b]	15.5[b]	13.9	5.5[b]	3.2[b]	5.0[b]	5.0
OCDE	États-Unis	7.9	9.0	16.8	10.6	10.3	11.7	20.3	13.7	5.2	7.5	10.1	8.2
	Moyenne OCDE	9.9[b]	10.7[b]	12.6[b]	12.8	15.0[b]	16.4[b]	19.0[b]	19.1	7.4[b]	7.5[b]	8.8[b]	9.2
	Moyenne UE21	11.9[b]	12.8[b]	15.2[b]	16.2	17.2[b]	19.2[b]	22.7[b]	24.0	8.6[b]	8.8[b]	10.4[b]	12.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil[1, 3]	m	m	5.7[b]	4.5	m	m	8.5[b]	7.4	m	m	2.8[b]	2.4
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	m	m	6.2	m	m	m	8.0	m	m	m	5.6
Partenaires	Costa Rica	m	m	7.5[b]	7.1	m	m	9.4[b]	9.9	m	m	5.6[b]	4.9
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	19.0[b]	12.9[b]	27.6[b]	23.6	25.7[b]	16.4[b]	26.7[b]	24.3	8.0[b]	7.6[b]	24.0[b]	22.9[r]
Partenaires	Lituanie	21.0[b]	c	37.8[b]	25.0	c	c	39.2[b]	c	c	c	c	c
Partenaires	Fédération de Russie[1]	m	m	m	12.5	m	m	m	15.3	m	m	m	6.6
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	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

Remarques : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

A5

Tableau A5.4a. [2/3] Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

Pourcentage d'adultes sans emploi, selon le groupe d'âge, parmi l'ensemble des actifs du même groupe d'âge

		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire											
		Taux de chômage des 25-64 ans				Taux de chômage des 25-34 ans				Taux de chômage des 55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(37)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Australie	4.5[b]	3.4[b]	3.6[b]	4.6	5.3[b]	4.0[b]	5.0[b]	5.9	4.1[b]	3.4[b]	2.5[b]	2.9
	Autriche	m	4.5	4.0	4.5	m	5.3	5.7	6.3	m	c	2.8	3.6
	Belgique	5.3[b]	6.9[b]	6.6[b]	7.3	6.7[b]	9.4[b]	10.2[b]	10.8	3.5[b]	4.1[b]	4.1[b]	5.4
	Canada	5.9	5.9	7.6	6.5	6.8	6.6	9.2	8.0	5.5	5.3	7.2	6.5
	Chili[1]	m	m	6.2[b]	5.6	m	m	8.1[b]	7.5	m	m	4.3[b]	3.8
	République tchèque	6.7[b]	6.2[b]	6.2[b]	5.4	8.7[b]	7.0[b]	7.4[b]	7.0	5.3[b]	4.9[b]	6.5[b]	5.0
	Danemark	3.9[b]	4.0[b]	6.1[b]	5.1	3.9[b]	4.3[b]	7.6[b]	6.9	4.9[b]	5.7[b]	6.3[b]	5.2
	Estonie	14.5	8.4	18.0	7.8	15.4	7.2	19.4	9.2	3.9	5.9	17.3	7.4
	Finlande	8.8[b]	7.4[b]	7.5[b]	8.1	10.4[b]	8.0[b]	8.1[b]	9.3	9.7[b]	7.0[b]	7.5[b]	7.9
	France[1]	8.0	6.6	7.2	8.5	10.3	9.3	10.8	13.5	7.7	4.6	6.4	6.6
	Allemagne	7.8[b]	11.0[b]	6.9[b]	4.6	6.2[b]	10.9[b]	7.4[b]	4.9	13.7[b]	13.9[b]	8.4[b]	5.6
	Grèce	11.2[b]	9.6[b]	12.5[b]	27.6	15.6[b]	13.1[b]	16.3[b]	36.0	c	c	7.5[b]	20.4
	Hongrie	5.3[b]	6.0[b]	9.5[b]	6.5	6.8[b]	7.3[b]	11.4[b]	8.5	3.6[b]	4.0[b]	7.9[b]	6.5
	Islande	m	c	6.8	4.1	m	c	11.8	7.1	m	c	c	3.1
	Irlande	2.6[b]	3.1[b]	13.8[b]	11.9	2.7[b]	3.7[b]	18.7[b]	16.5	c	c	8.6[b]	8.3
	Israël	m	9.4[b]	6.8[b]	6.2	m	10.4[b]	8.0[b]	7.8	m	9.9[b]	5.2[b]	4.8
	Italie	7.2[b]	5.2[b]	6.1[b]	9.1	12.2[b]	8.1[b]	10.1[b]	15.9	1.6[b]	2.4[b]	2.5[b]	4.2
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	4.1	3.8	3.5	3.3	5.0	5.7	6.2	7.0	3.7	3.3	2.7	2.5
	Luxembourg	1.6[b]	3.2[b]	3.6[b]	5.1	2.2[b]	4.0[b]	4.8[b]	4.2[r]	c	c	c	5.3[r]
	Mexique	2.2[b]	3.1[b]	4.5[b]	4.4	2.5[b]	4.1[b]	5.8[b]	5.7	2.6[b]	2.4[b]	3.9[b]	4.1
	Pays-Bas	2.3[b]	4.1[b]	3.1[b]	7.1	2.2[b]	3.9[b]	3.4[b]	7.1	2.5[b]	4.6[b]	2.5[b]	8.4
	Nouvelle-Zélande	3.9[b]	2.3[b]	4.5[b]	4.5	4.7[b]	3.0[b]	7.2[b]	6.7	3.8[b]	1.7[b]	3.4[b]	3.1
	Norvège	2.6[b]	2.6[b]	2.2[b]	2.4	3.7[b]	4.1[b]	3.8[b]	3.7	c	c	c	1.4
	Pologne	13.9[b]	16.6[b]	8.9[b]	8.6	16.8[b]	19.9[b]	11.5[b]	11.7	11.6[b]	13.0[b]	7.8[b]	7.1
	Portugal	3.5[b]	6.7[b]	9.7[b]	12.6	3.5[b]	8.3[b]	11.5[b]	14.9	c	c	c	12.9
	République slovaque	14.3[b]	12.7[b]	12.3[b]	11.3	17.7[b]	13.8[b]	14.6[b]	15.4	10.1[b]	11.6[b]	9.9[b]	10.3
	Slovénie	5.7[b]	5.7[b]	6.9[b]	9.7	5.8[b]	6.7[b]	10.2[b]	14.5	10.9[b]	6.3[b]	5.0[b]	10.0
	Espagne	10.9[b]	7.3[b]	17.2[b]	21.6	12.9[b]	8.9[b]	21.6[b]	25.9	6.4[b]	7.0[b]	11.6[b]	16.6
	Suède	5.3[b]	6.0[b]	6.4[b]	4.9	5.6[b]	8.5[b]	8.4[b]	6.2	6.6[b]	5.4[b]	6.3[b]	5.8
	Suisse	2.2[b]	3.7[b]	4.1[b]	3.8	2.8[b]	4.7[b]	5.4[b]	5.1	c	3.7[b]	3.6[b]	3.1
	Turquie	5.5	9.1	11.3	9.1	7.1	11.9	13.3	10.9	0.0	4.5	10.7	7.7
	Royaume-Uni[2]	4.0[b]	3.1[b]	5.9[b]	3.9	4.7[b]	4.1[b]	8.1[b]	5.4	4.0[b]	2.4[b]	5.0[b]	3.3
	États-Unis	3.6	5.1	11.2	7.2	4.4	6.9	14.3	10.1	3.1	4.2	8.8	5.4
	Moyenne OCDE	6.1[b]	6.2[b]	7.6[b]	7.7	7.3[b]	7.5[b]	9.9[b]	10.2	5.6[b]	5.7[b]	6.4[b]	6.5
	Moyenne UE21	7.1[b]	6.9[b]	8.5[b]	9.1	8.5[b]	8.2[b]	10.8[b]	11.9	6.6[b]	6.4[b]	7.1[b]	7.9
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	7.2[b]	5.6	m	m	9.8[b]	7.5	m	m	4.2[b]	2.6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	8.4	m	m	m	10.3	m	m	m	5.6
	Costa Rica	m	m	4.6[b]	6.6	m	m	6.4[b]	11.0	m	m	0.3[b]	1.5
	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
	Lettonie	14.5[b]	9.0[b]	18.7[b]	11.2	14.1[b]	9.4[b]	18.1[b]	11.3	11.1[b]	10.1[b]	17.3[b]	10.9
	Lituanie	19.4[b]	8.9[b]	20.6[b]	13.1[b]	20.0[b]	c	25.4[b]	14.9	c	c	17.6[b]	13.9
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	6.2	m	m	m	7.6	m	m	m	4.4
	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

Remarques : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

Tableau A5.4a. [3/3] Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2000, 2005, 2010 et 2014)

Pourcentage d'adultes sans emploi, selon le groupe d'âge, parmi l'ensemble des actifs du même groupe d'âge

		Tertiaire											
		Taux de chômage des 25-64 ans				Taux de chômage des 25-34 ans				Taux de chômage des 55-64 ans			
		2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(57)	(58)	(59)	(60)
OCDE	Australie	3.6[b]	2.5[b]	2.8[b]	3.2	3.8[b]	2.8[b]	3.1[b]	3.3	3.5[b]	2.6[b]	1.8[b]	3.2
	Autriche	m	3.0	2.8	3.7	m	3.7	3.8	5.2	m	c	c	2.7
	Belgique	2.7[b]	3.7[b]	4.0[b]	4.2	3.3[b]	4.9[b]	5.1[b]	5.4	c	c	3.5[b]	3.2
	Canada	4.0	4.6	5.5	4.8	4.6	5.3	5.9	5.3	3.4	4.1	5.3	5.1
	Chili[1]	m	m	5.6[b]	4.9	m	m	9.5[b]	7.2	m	m	3.1[b]	3.3
	République tchèque	2.5[b]	2.0[b]	2.5[b]	2.6	3.4[b]	2.4[b]	3.9[b]	4.3	2.2[b]	c	c	c
	Danemark	2.6[b]	3.7[b]	4.6[b]	4.4	4.2[b]	5.0[b]	7.2[b]	7.2	2.9[b]	3.6[b]	3.5[b]	3.6
	Estonie	4.6	3.8	9.1	4.7	4.1	3.1	5.3	6.0	3.7	c	14.4	2.9
	Finlande	4.9[b]	4.4[b]	4.4[b]	5.1	6.7[b]	4.8[b]	5.6[b]	6.2	6.5[b]	4.6[b]	4.1[b]	5.2
	France[1]	5.1	5.4	4.9	5.3	6.6	6.4	6.3	7.0	4.3	4.3	4.5	4.8
	Allemagne	4.0[b]	5.5[b]	3.1[b]	2.5	2.7[b]	5.8[b]	3.5[b]	3.4	7.5[b]	7.8[b]	4.3[b]	3.0
	Grèce	7.5[b]	7.1[b]	8.7[b]	19.1	13.7[b]	13.3[b]	16.9[b]	32.5	c	c	c	7.8
	Hongrie	1.3[b]	2.3[b]	4.1[b]	2.7	1.6[b]	3.1[b]	6.3[b]	3.6	c	c	c	c
	Islande	m	c	3.6	3.6	m	c	c	4.6	m	c	c	2.9
	Irlande	1.6[b]	2.0[b]	7.0[b]	6.1	2.0[b]	2.4[b]	8.2[b]	6.9	c	c	4.5[b]	6.1
	Israël	m	5.0[b]	4.2[b]	3.9	m	5.4[b]	5.6[b]	5.2	m	5.0[b]	3.6[b]	3.1
	Italie	5.9[b]	5.7[b]	5.6[b]	7.6	15.5[b]	13.8[b]	12.8[b]	17.7	0.7[b]	1.0[b]	0.8[b]	1.4
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	3.6	2.9	3.3	3.1	4.6	4.2	5.0	5.1	3.1	1.8	2.2	2.4
	Luxembourg	c	3.2[b]	3.6[b]	3.6	c	2.7[b]	4.1[b]	5.4	c	c	c	c
	Mexique	2.4[b]	3.7[b]	4.9[b]	5.0	3.5[b]	5.5[b]	6.5[b]	7.3	2.2[b]	3.1[b]	4.4[b]	3.5
	Pays-Bas	1.9[b]	2.8[b]	2.3[b]	3.9	2.0[b]	2.6[b]	2.3[b]	4.0	c	3.1[b]	2.8[b]	5.2
	Nouvelle-Zélande	3.3[b]	2.3[b]	3.8[b]	2.7	3.6[b]	3.3[b]	5.5[b]	3.1	3.9[b]	1.9[b]	2.7[b]	3.2
	Norvège	1.9[b]	2.1[b]	1.6[b]	1.9	2.7[b]	3.1[b]	2.3[b]	3.4	c	c	c	0.6
	Pologne	4.3[b]	6.2[b]	4.2[b]	4.1	7.4[b]	9.8[b]	6.5[b]	6.5	6.7[b]	4.5[b]	2.0[b]	2.6
	Portugal	2.7[b]	5.4[b]	6.3[b]	8.9	4.3[b]	9.2[b]	9.4[b]	14.0	c	c	c	c
	République slovaque	4.6[b]	4.4[b]	4.8[b]	5.8	7.0[b]	5.3[b]	6.3[b]	8.6	c	7.7[b]	4.3[b]	4.1[r]
	Slovénie	2.1[b]	3.0[b]	4.1[b]	6.1	3.8[b]	5.1[b]	7.9[b]	11.9	c	c	c	2.9[r]
	Espagne	9.5[b]	6.0[b]	10.4[b]	13.8	14.5[b]	8.3[b]	13.9[b]	19.4	4.1[b]	3.6[b]	5.5[b]	8.8
	Suède	3.0[b]	4.5[b]	4.5[b]	4.0	3.2[b]	7.1[b]	5.8[b]	4.9	2.9[b]	2.3[b]	3.5[b]	3.6
	Suisse	1.4[b]	2.7[b]	2.9[b]	3.2	c	3.4[b]	4.0[b]	4.6	c	c	2.4[b]	2.6
	Turquie	3.9	6.9	7.9	8.2	6.5	10.9	11.9	11.4	3.3	4.3	3.8	4.8
	Royaume-Uni[2]	2.1[b]	2.1[b]	3.5[b]	2.5	2.0[b]	2.4[b]	4.1[b]	2.9	3.7[b]	2.8[b]	3.8[b]	3.0
	États-Unis	1.8	2.6	5.3	3.7	2.0	3.0	5.3	3.9	c	2.3	5.5	4.5
	Moyenne OCDE	3.5[b]	3.9[b]	4.7[b]	5.1	5.2[b]	5.4[b]	6.6[b]	7.5	3.8[b]	3.7[b]	4.0[b]	3.8
	Moyenne UE21	3.8[b]	4.1[b]	5.0[b]	5.7	5.7[b]	5.8[b]	6.9[b]	8.7	4.1[b]	4.1[b]	4.4[b]	4.2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	m	m	3.5[b]	2.9	m	m	5.3[b]	4.4	m	m	2.0[b]	1.5
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	7.4	m	m	m	9.5	m	m	m	5.7
	Costa Rica	m	m	3.2[b]	4.1	m	m	4.6[b]	5.9	m	m	2.3[b]	4.4
	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
	Lettonie	7.5[b]	4.1[b]	9.9[b]	5.1	7.2[b]	4.0[b]	12.2[b]	5.6	6.8[b]	4.3[b]	8.5[b]	4.3[r]
	Lituanie	8.8[b]	c	6.8[b]	3.7	12.0[b]	c	8.2[b]	4.4	c	c	c	c
	Fédération de Russie[1]	m	m	m	2.9	m	m	m	3.6	m	m	m	2.9
	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

Remarques : dans la plupart des pays, on note une rupture des séries chronologiques, représentée par le code « b », car les données concernant la dernière année de référence se rapportent à la classification CITE 2011, tandis que celles concernant les années antérieures se rapportent à la classification CITE 97. Pour la Corée, les données se rapportent à la classification CITE 97 pour toutes les années. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

3. Brésil : les données de 2010 se rapportent à 2009.

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285011

A5

Tableau A5.5a. Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'orientation du programme (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint)

		Taux d'emploi			Taux de chômage			Taux d'inactivité		
		Filière professionnelle	Filière générale	Filières professionnelles et générales	Filière professionnelle	Filière générale	Filières professionnelles et générales	Filière professionnelle	Filière générale	Filières professionnelles et générales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	82	72	77	4.6	4.5	4.6	15	25	19
	Autriche	76	75	76	4.3	6.0	4.5	21	20	21
	Belgique	75	68	73	6.6	9.1	7.3	20	25	21
	Canada	79	72	74	6.2	6.7	6.5	15	23	21
	Chili[1]	77	70	72	4.6	6.0	5.6	20	25	24
	République tchèque	75	80	78	6.9	4.0	5.4	20	16	18
	Danemark	81	61	79	6.6	12.1r	5.1	13	31	16
	Estonie	m	m	74	m	m	7.8	m	m	19
	Finlande	77	69	73	9.0	8.3	8.1	15	25	20
	France[1]	73	75	73	9.0	8.0	8.0	20	19	20
	Allemagne	81	62	80	4.6	6.2	4.6	16	33	16
	Grèce	58	53	54	30.4	26.1	27.6	16	29	25
	Hongrie	m	m	72	m	m	6.5	m	m	23
	Islande	90	79	87	3.5	5.3	4.1	7	16	10
	Irlande	69	66	68	16.4	15.8	11.9	18	22	23
	Israël	80	70	72	5.3	6.5	6.2	15	25	23
	Italie	72	62	70	8.9	9.9	9.1	21	31	23
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	72	m	m	3.3	m	m	25
	Luxembourg	88	75	72	5.2	c	5.1	7	c	24
	Mexique	m	m	73	m	m	4.4	m	m	24
	Pays-Bas	79	73	78	6.9	8.6	7.1	16	20	16
	Nouvelle-Zélande	82	77	80	4.6	4.3	4.5	14	19	16
	Norvège	83	78	81	2.1	3.3	2.4	16	19	16
	Pologne	67	64	66	8.4	10.4	8.6	27	29	28
	Portugal	78	77	78	14.9	11.8	12.6	8	12	11
	République slovaque	71	67	71	11.2	12.2	11.3	20	24	20
	Slovénie	80	48r	69	13.7	c	9.7	7	42r	23
	Espagne	66	66	66	22.9	20.7	21.6	15	17	16
	Suède	86	82	85	4.3	5.8	4.9	10	13	11
	Suisse	83	78	82	3.5	5.2	3.8	14	17	14
	Turquie	66	59	62	8.1	10.1	9.1	29	35	32
	Royaume-Uni[2]	81	79	80	4.1	3.6	3.9	16	18	17
	États-Unis	m	m	68	m	m	7.2	m	m	27
	Moyenne OCDE	77	70	74	8.5	8.9	7.7	16	23	20
	Moyenne UE21	75	69	73	10.2	10.5	9.1	16	24	20
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	m	m	76	m	m	5.6	m	m	19
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	76	m	m	8.4	m	m	17
	Costa Rica	74	73	73	4.2	6.9	6.6	23	21	21
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	80	76	71	10.6	11.0	11.2	11	15	20
	Lituanie	77	74	70	14.8	15.1	13.1	c	13	20
	Fédération de Russie[1]	m	m	72	m	**m**	6.2	m	m	23
	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

Remarques : la catégorie « Filières professionnelles et générales » inclut également les individus diplômés de programmes dont l'orientation n'a pas été spécifiée. Danemark, Finlande, Irlande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg et Slovénie : les données ventilées en fonction de l'orientation des programmes couvrent uniquement les 15-34 ans et les 35-64 ans si ces derniers ont achevé leur plus haut niveau de formation 15 ans au plus avant la date de l'entretien. Dans le plupart des pays, les données se rapportent à la classification CITE 2011. Les pays pour lesquels les données se rapportent à la classification CITE 97 sont l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, le Brésil, la Fédération de Russie et l'Indonésie. Voir la description des niveaux d'enseignement dans la section « Définitions ».

1. Brésil, Chili, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Sources : OCDE. Colombie et Costa Rica : Base de données de l'OCDE sur l'éducation. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285023

A5

Tableau A5.6a. [1/2] Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon les compétences en TIC requises dans le cadre professionnel (2012)

		Compétences complexes en TIC requises dans le cadre professionnel								Compétences modérées en TIC requises dans le cadre professionnel							
		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	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)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	3	(1.0)	4	(1.4)	26	(3.1)	67	(3.3)	6	(0.7)	8	(0.9)	30	(1.4)	56	(1.7)
	Autriche	c	c	7	(2.7)	25	(5.0)	68	(5.1)	4	(0.6)	9	(1.0)	36	(2.1)	51	(2.1)
	Canada	1	(0.4)	9	(1.5)	24	(2.5)	66	(2.7)	2	(0.3)	13	(0.7)	32	(1.1)	53	(1.0)
	République tchèque	c	c	3	(3.4)	30	(7.6)	66	(7.6)	6	(1.0)	9	(1.4)	31	(2.7)	54	(2.6)
	Danemark	1	(0.4)	6	(1.3)	24	(3.5)	69	(3.4)	2	(0.3)	11	(0.8)	36	(1.1)	51	(1.3)
	Estonie	4	(1.4)	8	(2.3)	23	(3.8)	66	(4.1)	10	(0.6)	14	(0.9)	37	(1.2)	39	(1.4)
	Finlande	2	(0.8)	10	(2.4)	20	(3.8)	69	(4.4)	3	(0.4)	9	(0.9)	31	(1.2)	57	(1.1)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	c	c	5	(1.8)	19	(4.6)	75	(4.6)	2	(0.4)	9	(1.1)	34	(1.6)	56	(1.8)
	Irlande	c	c	8	(2.3)	31	(4.0)	60	(4.5)	5	(0.7)	10	(1.1)	37	(2.0)	48	(1.8)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	c	c	11	(3.8)	14	(4.3)	73	(5.5)	6	(0.7)	15	(1.1)	23	(1.4)	57	(1.5)
	Corée	c	c	7	(2.6)	31	(5.7)	61	(5.8)	1	(0.3)	14	(1.2)	37	(1.8)	48	(2.1)
	Pays-Bas	c	c	6	(1.9)	24	(3.3)	69	(3.4)	1	(0.3)	8	(0.8)	33	(1.5)	58	(1.6)
	Norvège	c	c	8	(2.0)	25	(3.2)	66	(3.3)	1	(0.2)	9	(0.8)	34	(1.3)	56	(1.4)
	Pologne	8	(3.1)	17	(3.6)	23	(5.8)	53	(6.2)	18	(1.5)	17	(1.6)	29	(2.3)	36	(2.0)
	République slovaque	c	c	6	(2.3)	28	(5.5)	64	(5.7)	7	(0.8)	11	(1.1)	39	(1.9)	42	(1.9)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	c	c	5	(1.5)	16	(2.8)	77	(3.1)	2	(0.3)	9	(0.8)	31	(1.4)	58	(1.4)
	États-Unis	c	c	8	(2.6)	30	(4.1)	61	(4.6)	2	(0.5)	12	(1.2)	35	(2.1)	52	(2.2)
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	c	c	7	(1.8)	30	(3.4)	62	(3.5)	2	(0.3)	10	(1.0)	35	(1.5)	54	(1.6)
	Angleterre (RU)	c	c	4	(1.6)	21	(3.4)	73	(3.8)	2	(0.5)	9	(1.0)	33	(1.8)	55	(1.7)
	Irlande du Nord (RU)	c	c	c	c	26	(6.0)	71	(6.8)	0	(0.2)	10	(1.8)	40	(2.1)	49	(2.1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	c	c	4	(1.6)	21	(3.3)	73	(3.7)	2	(0.5)	9	(1.0)	34	(1.7)	55	(1.6)
	Moyenne	m	m	7	(0.5)	24	(1.0)	66	(1.1)	4	(0.1)	11	(0.2)	33	(0.4)	52	(0.4)
Partenaire	**Fédération de Russie***	8	(3.2)	22	(10.1)	28	(9.3)	42	(8.7)	13	(4.4)	16	(3.2)	32	(4.2)	39	(3.9)

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285038

A5

Tableau A5.6a. [2/2] Compétences des individus âgés de 25 à 64 ans en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon les compétences en TIC requises dans le cadre professionnel (2012)

		Compétences élémentaires en TIC requises dans le cadre professionnel								Aucune compétence en TIC requise dans le cadre professionnel									
		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)
OCDE	**Entités nationales**																		
	Australie	17	(1.4)	18	(1.8)	37	(1.8)	28	(2.0)	11	(1.0)	31	(1.8)	18	(1.6)	25	(2.2)	14	(1.9)
	Autriche	15	(1.4)	19	(1.9)	40	(2.6)	27	(1.9)	27	(1.6)	22	(1.4)	20	(1.7)	22	(2.0)	10	(1.4)
	Canada	8	(0.7)	30	(1.2)	36	(1.6)	27	(1.2)	16	(0.8)	14	(0.9)	32	(1.4)	24	(1.2)	13	(1.1)
	République tchèque	20	(2.3)	21	(2.9)	38	(3.4)	21	(2.7)	20	(1.7)	19	(2.1)	25	(2.6)	24	(2.5)	12	(1.9)
	Danemark	7	(0.7)	28	(1.9)	39	(1.9)	26	(1.8)	8	(1.0)	16	(1.5)	36	(2.3)	26	(2.4)	13	(2.1)
	Estonie	22	(1.2)	28	(1.8)	34	(1.8)	16	(1.6)	19	(0.9)	26	(1.0)	24	(1.3)	22	(1.2)	8	(0.9)
	Finlande	11	(1.0)	25	(1.8)	37	(1.9)	28	(1.8)	12	(1.4)	24	(1.6)	26	(1.8)	25	(2.0)	14	(1.6)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	6	(0.9)	27	(2.5)	40	(2.2)	27	(1.8)	23	(1.9)	13	(1.4)	29	(2.0)	24	(1.7)	11	(1.2)
	Irlande	22	(1.6)	25	(2.2)	35	(2.2)	18	(1.5)	23	(1.3)	28	(1.7)	21	(1.7)	19	(1.8)	8	(1.1)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	21	(1.7)	25	(1.9)	24	(1.6)	30	(1.7)	34	(1.8)	25	(1.9)	19	(1.5)	13	(1.3)	9	(1.4)
	Corée	9	(1.0)	31	(1.7)	41	(2.2)	19	(1.6)	42	(1.5)	9	(0.8)	24	(1.3)	19	(1.3)	6	(0.8)
	Pays-Bas	5	(0.9)	25	(2.3)	44	(2.6)	26	(2.2)	12	(1.4)	12	(1.4)	31	(2.1)	32	(2.3)	13	(1.8)
	Norvège	10	(1.1)	25	(1.9)	39	(2.1)	26	(1.7)	6	(0.9)	21	(1.8)	35	(2.7)	28	(2.8)	12	(1.7)
	Pologne	29	(2.0)	28	(2.2)	25	(2.3)	18	(2.0)	34	(1.2)	32	(1.3)	18	(1.4)	10	(1.1)	5	(0.8)
	République slovaque	22	(2.1)	18	(2.5)	39	(3.0)	21	(2.2)	40	(1.4)	17	(1.1)	12	(1.1)	21	(1.3)	11	(1.2)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	5	(0.7)	25	(1.7)	40	(2.0)	30	(1.9)	6	(1.5)	17	(1.9)	32	(2.5)	26	(2.6)	19	(2.1)
	États-Unis	7	(1.0)	28	(2.0)	44	(2.4)	22	(2.1)	20	(2.0)	14	(1.5)	34	(2.8)	23	(2.3)	8	(1.2)
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	6	(1.0)	30	(2.0)	41	(2.4)	23	(2.1)	21	(1.4)	11	(1.1)	33	(2.2)	26	(1.9)	10	(1.1)
	Angleterre (RU)	5	(1.0)	32	(2.4)	41	(2.7)	23	(2.0)	10	(1.4)	10	(1.4)	35	(2.9)	32	(2.7)	12	(1.7)
	Irlande du Nord (RU)	3	(0.7)	32	(3.2)	42	(3.0)	23	(2.8)	29	(2.4)	4	(1.0)	35	(3.1)	26	(2.7)	6	(1.5)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	5	(0.9)	32	(2.3)	41	(2.6)	23	(1.9)	11	(1.4)	10	(1.4)	35	(2.9)	32	(2.6)	11	(1.6)
	Moyenne	13	(0.3)	26	(0.5)	38	(0.5)	24	(0.4)	20	(0.3)	19	(0.3)	27	(0.5)	23	(0.5)	11	(0.3)
Partenaire	**Fédération de Russie***	17	(2.4)	19	(3.6)	32	(3.7)	32	(3.9)	31	(3.3)	14	(1.7)	17	(2.7)	21	(2.0)	17	(1.7)

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

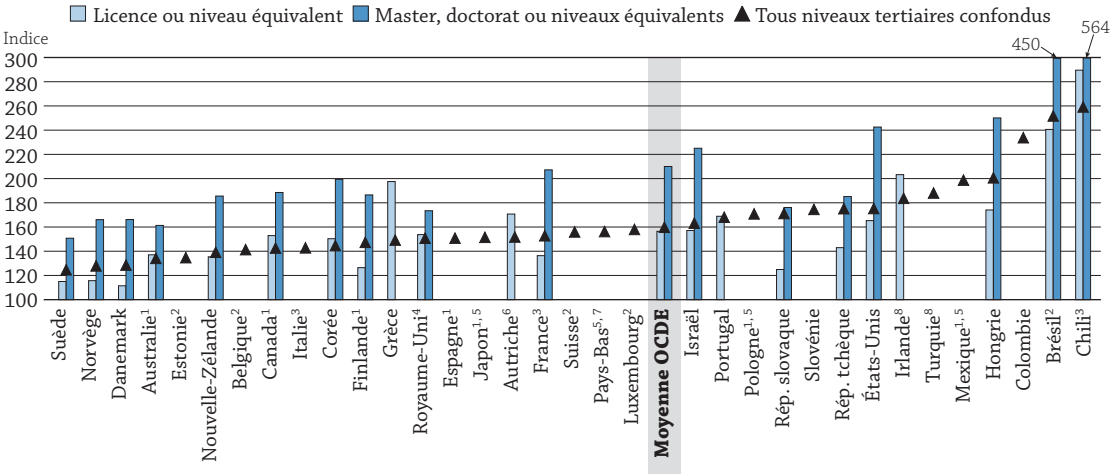
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285038

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

- Dans tous les pays de l'OCDE, les actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus que ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui, à leur tour, gagnent plus que ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans les pays de l'OCDE, par comparaison avec les actifs rémunérés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux qui ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement gagnent 20 % de moins environ, ceux qui sont diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent 10 % de plus environ, et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 60 % de plus environ.
- Les titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent bénéficient de l'avantage salarial le plus important dans les pays de l'OCDE. Au Brésil et au Chili, ces diplômés sont les mieux lotis par comparaison avec les actifs rémunérés moins instruits : ils gagnent plus de quatre fois plus que ce que perçoivent ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique A6.1. Revenus du travail relatifs des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de formation tertiaire (2013)

Individus âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail ; deuxième cycle du secondaire = 100



Remarque : le niveau de formation tertiaire inclut les diplômes à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, ou des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Australie, Canada, Espagne, Finlande, Japon, Mexique et Pologne : année de référence : 2012.
2. Belgique, Brésil, Estonie, Luxembourg et Suisse : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
3. Chili, France et Italie : année de référence : 2011.
4. Royaume-Uni : 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 » (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).
5. Japon, Mexique, Pays-Bas et Pologne : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 97 des niveaux de formation.
6. Autriche : les niveaux master, doctorat ou équivalents sont inclus dans le niveau licence ou équivalent.
7. Pays-Bas : année de référence : 2010.
8. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.

Les pays sont classés par ordre croissant des revenus du travail relatifs des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans.

Source : OCDE. Tableau A6.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283686

Contexte

Les chiffres montrent que dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation entraîne l'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A5) et l'augmentation des revenus professionnels, même si occuper un meilleur poste n'est qu'une retombée positive parmi tant d'autres sur le plan social et individuel. En fait, dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, plus le niveau de formation est élevé, plus les revenus relatifs sont élevés. Ce constat semble s'appliquer aussi au niveau

de compétences : les individus très compétents en littératie – selon l'Évaluation des compétences des adultes, une initiative lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) – sont ceux qui indiquent percevoir les rémunérations les plus élevées, alors que les individus peu compétents font généralement état des rémunérations les moins élevées (voir l'indicateur A6 dans l'édition 2014 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2014]).

La perspective de percevoir une rémunération plus élevée et de la voir de surcroît augmenter au fil du temps est, avec d'autres avantages sociaux, un aiguillon qui incite les individus à faire des études et à parfaire leur formation ; ce constat se vérifie même si le rendement financier est fonction du domaine d'études choisi (voir l'encadré A6.1 dans *Regards sur l'éducation 2013* [OCDE, 2013]). En valeur relative, les revenus du travail tendent à augmenter avec l'âge chez les individus plus instruits, mais à diminuer avec l'âge chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Par « revenus du travail relatifs », on entend le pourcentage de la rémunération des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que perçoivent les adultes diplômés d'un autre niveau d'enseignement.

La variation des revenus du travail relatifs entre les pays est imputable à divers 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, la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives, la fréquence relative du travail saisonnier et à temps partiel, et/ou la pyramide des âges de la main-d'œuvre. La variation des revenus du travail relatifs entre les pays peut également s'expliquer par une plus grande homogénéisation des revenus quel que soit le niveau de formation des actifs rémunérés, ou par des revenus particulièrement élevés ou particulièrement faibles perçus par le groupe de référence.

Cet indicateur montre que l'avantage salarial varie en fonction du niveau de formation, de l'âge et du sexe. Chacun de ces facteurs semble influer sur les avantages salariaux à différents égards. Plus leur niveau de formation est élevé, plus les individus sont susceptibles de gagner plus et de voir leur rémunération augmenter au fil du temps. Dans de nombreux pays, toutefois, l'inégalité salariale persiste entre les hommes et les femmes, quel que soit le niveau de formation.

Autres faits marquants

- Environ 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent deux fois plus que le revenu médian. Ils sont nettement moins susceptibles que les actifs occupés dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire de se situer dans la catégorie des bas revenus. Environ 10 % des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire ont un revenu inférieur ou égal à la moitié du revenu médian, contre 25 % de ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Seuls 3 % de ces actifs gagnent plus de deux fois le revenu médian.
- Quelque 65 % des individus âgés de 15 à 24 ans qui ne sont plus scolarisés travaillent contre rémunération, ce qui est le cas de moins de la moitié (40 % environ) des individus encore scolarisés. Dans les pays de l'OCDE, 50 % des individus âgés de 15 à 24 ans travaillent contre rémunération.

A6

Analyse

Variation des revenus relatifs selon le niveau de formation

Plus le niveau de formation est élevé, plus les revenus relatifs sont élevés. Par « revenus du travail relatifs », on entend le pourcentage de la rémunération des actifs occupés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que perçoivent les actifs occupés diplômés d'un autre niveau d'enseignement.

Dans tous les pays de l'OCDE, les actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus que ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui, à leur tour, gagnent plus que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans de nombreux pays, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le seuil à partir duquel la poursuite des études entraîne des revenus relatifs élevés. En ce sens, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut être considéré comme un niveau de référence pour mesurer la variation des revenus en fonction du niveau de formation. Comme la part privée de l'investissement dans l'éducation augmente nettement au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays, la perspective d'un avantage salarial important incite les individus à investir du temps et de l'argent dans l'élévation de leur niveau de formation (voir le tableau A6.1a).

Dans l'ensemble, les différentiels salariaux semblent plus marqués entre les actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'entre ces derniers et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, par comparaison avec les actifs rémunérés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ceux dont le niveau de formation est inférieur gagnent 20 % de moins environ, ceux qui sont diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent 10 % de plus environ, et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 60 % de plus environ. Seuls les titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent bénéficient de ces 60 % d'avantage salarial. Les diplômés à l'issue de formations de cycle court de l'enseignement tertiaire ne gagnent qu'environ 25 % de plus, mais les titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent gagnent plus du double par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint). Il en ressort que la poursuite des études dans l'enseignement tertiaire au-delà de l'obtention d'une licence s'avère rentable (voir le tableau A6.1a).

Le graphique A6.1 montre que les avantages salariaux relatifs des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire sont les plus importants au Brésil, au Chili et en Colombie. Par contraste, ils sont les moins élevés au Danemark, en Norvège et en Suède. Cette différence est encore plus marquée pour les titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent. Au Brésil et au Chili, ces diplômés sont les mieux lotis par comparaison avec les actifs rémunérés moins instruits : ils gagnent plus de quatre fois plus que ce que perçoivent les actifs occupés diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint) (voir le tableau A6.1a).

Revenus relatifs selon le sexe

Dans les pays de l'OCDE, le niveau de formation influe sur les revenus relatifs à des degrés divers. En moyenne, les revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent contre rémunération ne varient pas fortement entre les sexes. Un actif rémunéré diplômé de l'enseignement tertiaire de sexe masculin ou féminin gagne 65 % de plus environ qu'un actif rémunéré du même sexe diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint) (voir le tableau A6.1a.).

Toutefois, les écarts de salaire relatifs entre les sexes chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire varient entre les pays. Dans tous les cas, les différentiels sont calculés par rapport aux revenus des actifs rémunérés de même sexe diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint). En Australie, en Belgique, en Colombie, en Corée, en Espagne, en Estonie, au Japon, au Royaume-Uni et en Turquie, les revenus relatifs des femmes sont supérieurs de plus de 10 points de pourcentage à ceux des hommes, tandis qu'en Autriche, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en France, en Hongrie, en Israël, en Italie, au Mexique, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, les revenus relatifs des hommes sont supérieurs de plus de 10 points de pourcentage à ceux des femmes. Les écarts de salaire relatifs entre les sexes tendent à être plus importants chez les titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent que chez les autres diplômés de l'enseignement tertiaire. Lors de la comparaison des revenus du travail entre les sexes, il y a lieu de tenir compte du fait que les pourcentages d'hommes et de femmes travaillant contre rémunération peuvent varier sensiblement (voir le tableau A6.1b).

Revenus relatifs selon l'âge

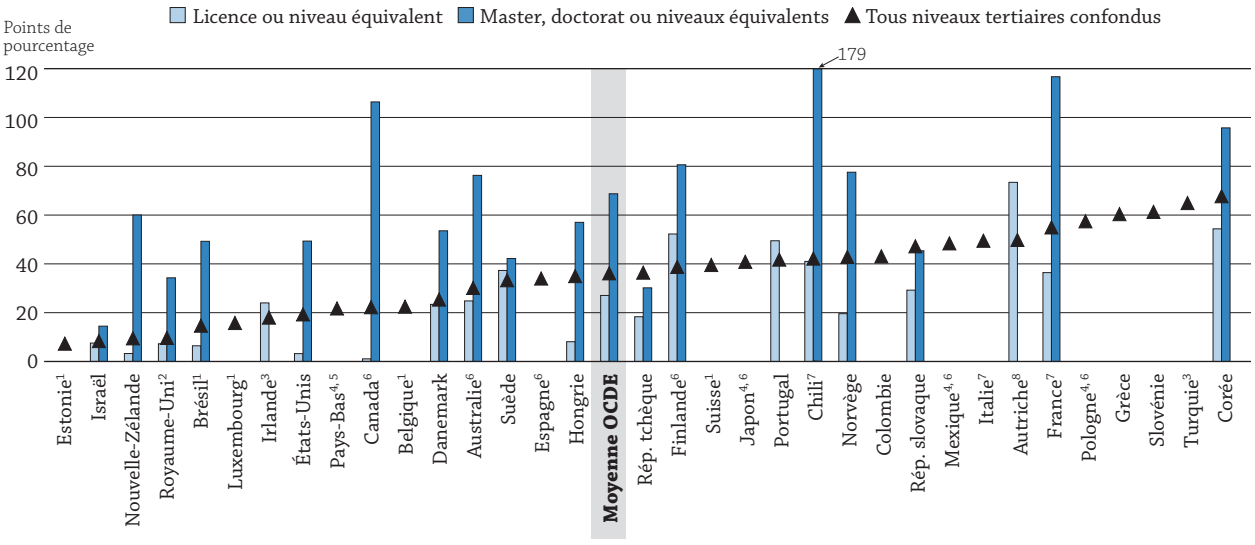
L'élévation du niveau de formation entraîne l'augmentation des revenus du travail durant la vie active. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les revenus augmentent avec le niveau de formation, mais dans une mesure particulièrement importante chez les travailleurs plus âgés. Les individus plus instruits sont plus susceptibles de trouver un emploi et de le garder, et ont davantage la possibilité d'acquérir de l'expérience dans le cadre professionnel.

Avec la moyenne de l'OCDE à titre d'exemple, les jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent environ 41 % de plus que ce que perçoivent les jeunes adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les adultes plus âgés gagnent environ 77 % de plus. Le graphique A6.2 montre la différence entre ces deux groupes d'âge.

Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, les revenus relatifs des travailleurs plus âgés sont plus élevés que ceux des travailleurs plus jeunes dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, le différentiel entre ces deux groupes s'établit à 35 points de pourcentage environ. Il atteint plus de 50 points de pourcentage en Corée, en France, en Grèce, en Pologne, en Slovénie et en Turquie. Dans l'enseignement tertiaire, le différentiel salarial augmente également selon les différents niveaux de formation. Dans les pays de l'OCDE, le différentiel s'établit à 27 points de pourcentage pour les jeunes adultes et les adultes plus âgés titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent, et atteint 69 points de pourcentage pour les deux groupes titulaires d'un master, d'un doctorat ou d'un diplôme équivalent (voir le tableau A6.1a).

Graphique A6.2. Différence de revenus du travail relatifs entre les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire plus âgés et plus jeunes, selon le niveau de formation tertiaire (2013)

Revenus du travail relatifs des individus âgés de 55 à 64 ans percevant des revenus du travail moins ceux des individus âgés de 25 à 34 ans ; par comparaison avec les revenus du travail des actifs occupés uniquement diplômés du deuxième cycle du secondaire



Remarque : le niveau de formation tertiaire inclut les diplômes à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, ou des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Belgique, Brésil, Estonie, Luxembourg et Suisse : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).
3. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.
4. Japon, Mexique, Pays-Bas et Pologne : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 97 des niveaux de formation.
5. Pays-Bas : année de référence : 2010.
6. Australie, Canada, Espagne, Finlande, Japon, Mexique et Pologne : année de référence : 2012.
7. Chili, France et Italie : année de référence : 2011.
8. Autriche : les niveaux master, doctorat ou équivalents sont inclus dans le niveau licence ou équivalent.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence (en points de pourcentage) de revenus du travail relatifs entre les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 55 à 64 ans et ceux âgés de 25 à 34 ans.

Source : OCDE. Tableau A6.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283698

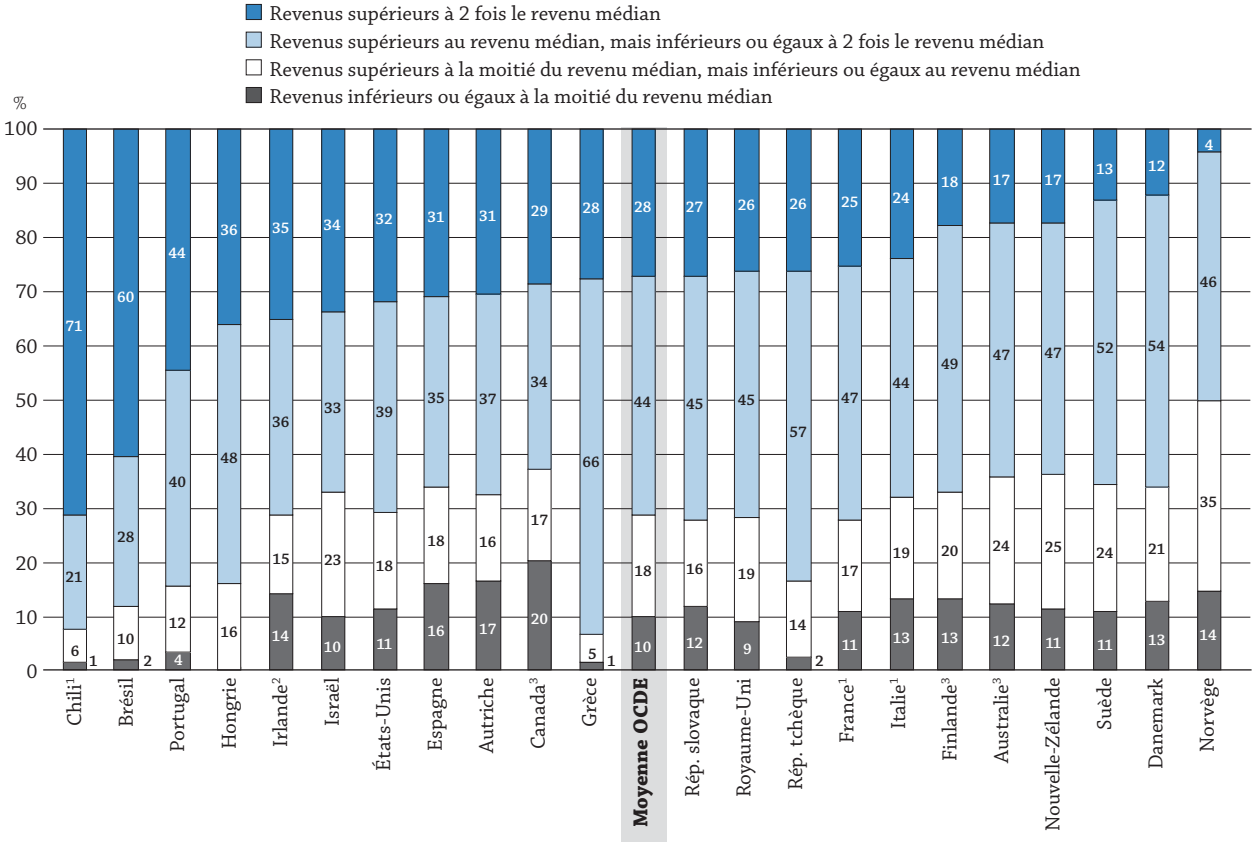
A6

Répartition des revenus entre les niveaux de formation

Les chiffres sur la répartition des revenus entre les niveaux de formation indiquent dans quelle mesure les revenus du travail se concentrent autour du revenu médian dans un pays. Ils donnent des informations non seulement sur l'équité salariale, mais également sur les risques inhérents à l'investissement dans l'éducation, puisque le risque est généralement évalué à l'aune de la variation du rendement de l'investissement. Les chiffres sur la répartition des revenus (voir le tableau A6.4 disponible en ligne) incluent les revenus de tous les actifs occupés, ce qui limite l'analyse, étant donné que le temps de travail influe sur les revenus, en général, et sur leur répartition, en particulier (voir la section « Méthodologie » pour plus de précisions).

Graphique A6.3. Revenus du travail des adultes diplômés des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents par comparaison avec le revenu médian de l'ensemble des actifs occupés (2013)

Individus âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail



Remarque : les données excluent l'enseignement tertiaire de cycle court.
1. Chili, France et Italie : année de référence : 2011.
2. Irlande : revenus nets d'impôts sur le revenu.
3. Australie, Canada et Finlande : année de référence : 2012.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans diplômés des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents percevant des revenus supérieurs à 2 fois le revenu médian.
Source : OCDE. Tableau A6.4 disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283705

Les cinq catégories de revenus des actifs rémunérés sont fonction du revenu médian, la première étant « Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian » et la dernière, « Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian ». En toute logique, il existe un écart important entre les revenus de ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans l'ensemble, les actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire sont nettement plus susceptibles de gagner le double du revenu médian (ils sont 25 % environ dans cette catégorie) et nettement moins susceptibles de se situer dans la catégorie des bas revenus (10 % environ) que ceux dont le niveau de formation est inférieur au

deuxième cycle de l'enseignement secondaire (3 % environ gagnent le double du revenu médian et 25 % environ perçoivent des revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian) (voir le tableau A6.4 disponible en ligne).

Le graphique A6.3 illustre la situation des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (à l'exception des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court). Il montre le pourcentage d'actifs, d'une part, dans la catégorie « Revenus inférieurs ou égaux à la moitié du revenu médian » et, d'autre part, dans la catégorie « Revenus supérieurs à deux fois le revenu médian ». En moyenne, environ 70 % de ces actifs ont des revenus supérieurs au revenu médian et 30 %, des revenus inférieurs. La situation des diplômés de l'enseignement tertiaire varie toutefois sensiblement selon les pays. Au Brésil, au Chili et en Grèce, les diplômés de l'enseignement tertiaire peuvent espérer gagner plus que le revenu médian (ils sont environ 90 % dans cette catégorie), tandis qu'en Norvège, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont 50 % de chances de gagner plus ou moins que le revenu médian. Dans la plupart des autres pays, environ 70 % de ces actifs peuvent espérer gagner plus que le revenu médian. Au Brésil et au Chili, 60 % ou plus des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent deux fois plus que le revenu médian, tandis qu'ils sont moins de 5 % au Brésil, au Chili, en Grèce, en Hongrie, au Portugal et en République tchèque à gagner moins que le revenu médian (voir le tableau A6.4 disponible en ligne).

Dans tous les pays, les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont, en règle générale, nettement défavorisés en termes de revenus durant leur carrière. Les actifs rémunérés dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont que 5 %, en moyenne, à gagner le double du revenu médian dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage n'est supérieur à 5 % qu'au Brésil, au Canada et au Mexique. En moyenne, plus de 25 % des actifs dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent moins de la moitié du revenu médian calculé à l'échelle de leur pays ; ce pourcentage avoisine les 45 % aux États-Unis (voir le tableau A6.4 disponible en ligne).

Revenus relatifs des élèves/étudiants

Dans les pays de l'OCDE, 50 % environ des individus âgés de 15 à 24 ans travaillent contre rémunération. Dans ce groupe d'âge, les individus qui ne sont plus scolarisés sont majoritaires parmi ceux qui travaillent contre rémunération (65 % environ), alors que moins de la moitié des individus qui sont encore scolarisés le font (40 % environ). En Belgique, au Chili et en Grèce, environ 10 % ou moins des élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans travaillent contre rémunération. Dans certains pays (en Suisse, par exemple), un certain nombre d'individus scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire perçoivent des revenus parce qu'ils sont sous contrat d'apprentissage, mais ne sont pas pris en considération dans ces calculs (voir le tableau A6.5b).

Les individus scolarisés qui travaillent contre rémunération gagnent moins que ceux qui ne sont pas scolarisés. Les revenus relatifs augmentent de 43 % pour ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à 63 % pour les diplômés de l›enseignement tertiaire (voir le tableau A6.5a).

Ces constats confirment la thèse largement répandue selon laquelle la poursuite des études au-delà de la scolarité obligatoire implique un manque à gagner temporaire durant les études, même si les études sont combinées avec un travail. Ce manque à gagner, auquel viennent s'ajouter les frais de scolarité et la perspective du remboursement de l'éventuel prêt d'études, peut en dissuader certains de poursuivre leurs études tout en travaillant.

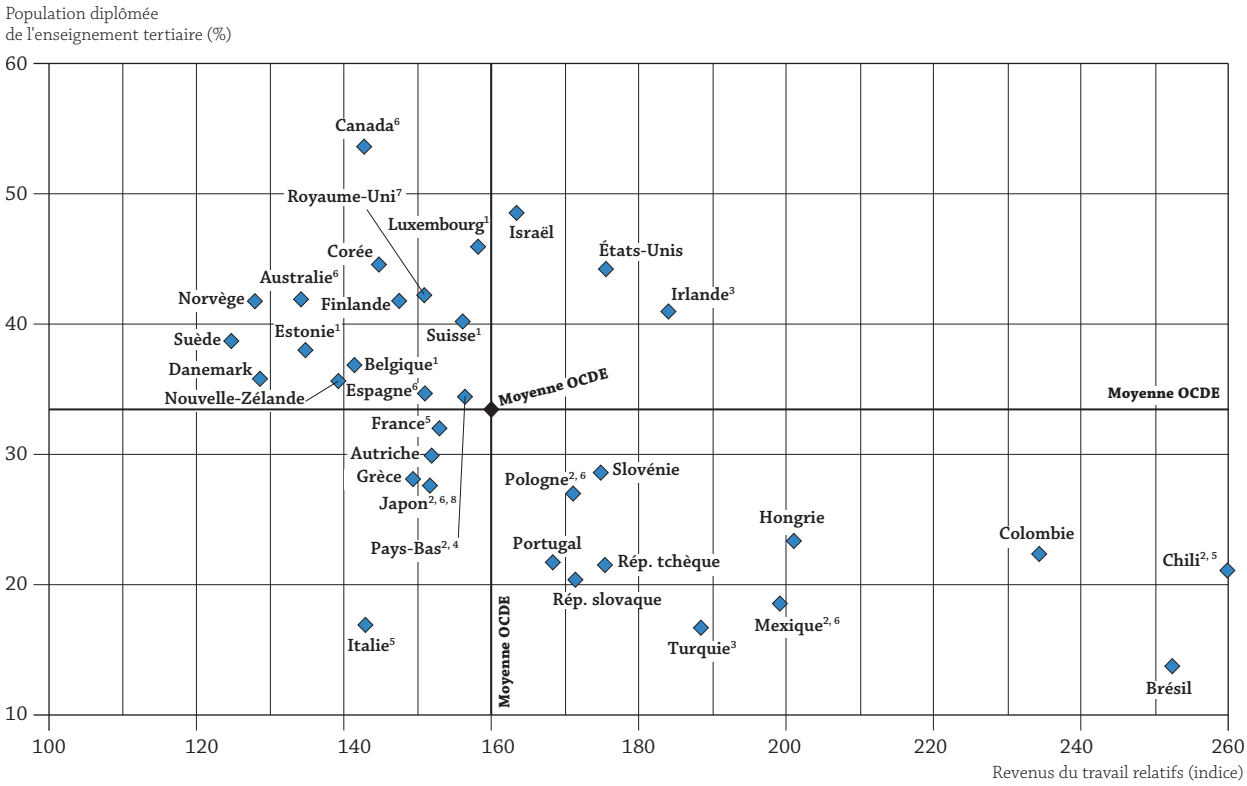
Revenus relatifs et offre de compétences

Les différentiels de revenus s'expliquent par différents facteurs. Le graphique A6.4 montre les revenus relatifs des actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire selon les pays et la part de ces actifs au sein de la population. Le graphique fournit également certains éléments probants concernant l'influence de l'offre et de la demande d'emploi pour les diplômés de l'enseignement tertiaire sur leurs revenus relatifs. Les avantages salariaux sont plus importants dans les pays où la part de diplômés de l'enseignement tertiaire est faible, comme au Brésil, au Chili, en Colombie, en Hongrie et au Mexique. À l'inverse, ils sont moindres dans les pays où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont nombreux, comme en Norvège et en Suède. Toutefois, d'autres facteurs non représentés par le graphique A6.4 peuvent expliquer que certains pays échappent à cette tendance. Par exemple, la part de diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieure à la moyenne de l'OCDE au Canada (54 %) et inférieure à la moyenne en Italie (17 %), mais les revenus relatifs des actifs de ces deux pays sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (un diplômé de l'enseignement tertiaire y gagne 43 % de plus qu'un individu diplômé de l'enseignement secondaire [niveau de formation le plus élevé atteint]) (voir le tableau A6.1a).

A6

Graphique A6.4. Revenus du travail relatifs des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire et pourcentage de ces derniers dans la population (2013)

Individus âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail ; deuxième cycle du secondaire = 100



Remarque : le niveau de formation tertiaire inclut les diplômes à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, ou des niveaux licence, master, doctorat ou équivalents. Les données sur le niveau de formation se rapportent à l'année 2014 ou à la dernière année de référence disponible.
1. Belgique, Brésil, Estonie, Luxembourg et Suisse : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
2. Japon, Mexique, Pays-Bas et Pologne : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 97 des niveaux de formation.
3. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.
4. Pays-Bas : année de référence : 2010.
5. Chili, France et Italie : année de référence : 2011.
6. Australie, Canada, Espagne, Finlande, Japon, Mexique et Pologne : année de référence : 2012.
7. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).
8. Japon : les données sur le niveau de formation excluent l'enseignement tertiaire de cycle court au niveau tertiaire.
Source : OCDE. Tableaux A1.3a et A6.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283719

Définitions

Groupes d'âge : le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans ; l'expression « **adultes plus jeunes** », la population âgée de 25 à 34 ans ; et l'expression « **adultes plus âgés** », la population âgée de 55 à 64 ans. Par « **population en âge de travailler** », on entend les individus âgés de 25 à 64 ans.

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

Niveaux de formation : deux versions différentes de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) sont utilisées dans cet indicateur : la CITE 2011 et la CITE 97.

- Lorsque la CITE 2011 est utilisée, 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 et 2 de la CITE 2011 ; se classent également dans cette catégorie au sens de la CITE 2011 les formations intermédiaires de niveau 3 qui ne sont pas suffisantes pour que les individus qui les ont réussies soient considérés comme diplômés du niveau 3 et qui ne donnent pas directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou à l'enseignement tertiaire ; les niveaux de formation **égaux au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3 et 4 de la CITE 2011 ; et les niveaux de formation **égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5, 6, 7 et 8 de la CITE 2011 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).
- Lorsque la CITE 97 est utilisée, 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) 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.

Voir la présentation de tous les niveaux d'enseignement de la CITE 2011 dans la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 », au début de cet ouvrage, ainsi que la présentation de tous les niveaux de la CITE 97 à l'annexe 3.

Méthodologie

Cet indicateur est basé sur la collecte de données habituelle du réseau LSO (*Labour Market and Social Outcomes of Learning)* de l'OCDE sur les revenus du travail de tous les actifs occupés rémunérés durant la période de référence, même s'ils travaillent à temps partiel ou pendant seulement une partie de l'année. Figurent dans cette base de données les revenus des individus qui sont scolarisés et de ceux qui ne le sont plus. Des données sont également recueillies sur les revenus des actifs occupés à temps plein toute l'année (voir les tableaux A6.2 et A6.3, et le tableau A6.2b disponible en ligne). Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour plus de précisions.

Collecte de données habituelle sur les revenus du travail

La collecte de données habituelle sur les revenus du travail (dont les chiffres sont indiqués dans tous les tableaux) se base sur une période de référence annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays. La longueur de la période de référence des revenus varie aussi. Les revenus fournis sont : les revenus hebdomadaires en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni ; les revenus mensuels en Belgique, au Brésil, au Chili, en Colombie, en Corée, en Estonie, en Israël (trois mois) et au Portugal ; et les revenus annuels dans tous les autres pays. Les revenus sont ceux avant impôts, sauf en Irlande et en Turquie, où il s'agit de revenus nets. Les données de la Belgique sur la dispersion des revenus du travail et les revenus des étudiants et des individus qui ne sont pas scolarisés concernent uniquement des revenus nets. Les revenus des travailleurs à temps partiel sont exclus des chiffres de la collecte de données habituelle en Slovénie. Les revenus des travailleurs saisonniers sont exclus des chiffres de la Slovénie. Les revenus des travailleurs indépendants sont exclus des chiffres de nombreux pays ; il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de distinguer les revenus du travail du rendement du capital investi dans l'entreprise.

Comme les revenus du travail présentés dans cet indicateur diffèrent d'un pays à l'autre à plusieurs égards, ils doivent être interprétés avec prudence. Il faut notamment tenir compte de :

- la variation de la fréquence du travail saisonnier entre les niveaux de formation a par exemple un impact sur les revenus relatifs qui n'est pas le même dans les pays où les revenus sont annuels que dans ceux où ils sont hebdomadaires ou mensuels ;
- les individus issus de l'immigration sont regroupés avec les non-migrants, ce qui, dans certains pays, peut avoir un impact sur les revenus, car un désavantage financier lié à l'immigration pourrait intervenir indépendamment des avantages liés au diplôme obtenu ;
- les pays peuvent intégrer aux revenus relatifs les revenus des travailleurs indépendants et des travailleurs à temps partiel ; et
- la situation dans les pays peut varier selon la mesure dans laquelle les cotisations patronales, les retraites, les assurances maladies, etc. s'ajoutent au salaire.

Par ailleurs, comme les chiffres fournis dans les tableaux A6.1a et b concernent des revenus relatifs, la prudence est de mise lors de l'évaluation de l'évolution des revenus relatifs par niveau de formation. Dans les tableaux A6.5a et b, les différences entre les pays peuvent résulter de différences dans les sources de données et dans la durée de la période de référence. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour plus de précisions.

Cet indicateur ne tient pas compte de l'impact des revenus effectifs générés par les services publics gratuits. Dans certains pays, les revenus peuvent être élevés mais peuvent également devoir couvrir, par exemple, l'assurance maladie et l'enseignement tertiaire pour les étudiants, tandis que dans d'autres pays où les revenus sont moins élevés, les services de santé et d'éducation sont pris en charge par l'État.

La moyenne totale des revenus (des hommes et des femmes, « H + F ») n'est pas la moyenne simple des revenus des hommes et des femmes, mais la moyenne calculée sur la base des revenus de la population totale. Pour calculer cette moyenne globale, les revenus moyens des hommes et des femmes sont pondérés en fonction du pourcentage d'hommes et de femmes à chaque niveau de formation.

Collecte de données sur les actifs occupés à temps plein toute l'année

C'est de la collecte de données sur les revenus du travail des individus qui travaillent à temps plein toute l'année que proviennent les chiffres des tableaux A6.2a et b (variation selon le sexe des revenus des actifs occupés qui travaillent à temps plein) et du tableau A6.3 (variation selon le niveau de formation des revenus des actifs occupés qui travaillent à temps plein).

Concernant les revenus du travail à temps plein (voir les tableaux A6.2a et b, et A6.3), 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. Un statut spécifique de travailleur à temps plein a été utilisé en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Italie, au Luxembourg, au Portugal, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. C'est le temps de travail hebdomadaire qui a été retenu pour définir le travail à temps plein dans les autres pays, en l'occurrence 44/45 heures par semaine au Chili, 36 heures en Hongrie, en République slovaque et en Slovénie, 35 heures en Australie, au Brésil, au Canada, en Colombie, en Corée, en Estonie, aux États-Unis, en Israël et en Norvège, et 30 heures en Grèce, en Irlande, en NouvelleZélande, en République tchèque et en Turquie. Les autres pays n'ont pas communiqué de temps de travail minimal correspondant au travail à temps plein. Dans certains pays, les revenus des actifs occupés à temps plein toute l'année proviennent des Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (SILC), qui se basent sur une approche spécifique pour définir le travail à temps plein.

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

Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011*, UNESCO-ISU, Montréal, Canada, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-fr.pdf.

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

OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr.

Tableaux de l'indicateur A6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285049

	Tableau A6.1a	Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013)
WEB	Tableau A6.1b	Évolution des revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation et le sexe (2005, 2010-13)
	Tableau A6.2a	Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2013)

...

WEB	Tableau A6.2b	Évolution des différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation (2005, 2010-13)
	Tableau A6.3	Pourcentage d'actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail, d'actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail et d'individus ne percevant aucun revenu du travail, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013)
WEB	Tableau A6.4	Niveau de revenu par rapport au revenu médian, selon le sexe et le niveau de formation (2013)
	Tableau A6.5a	Revenus relatifs des élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans percevant des revenus du travail, selon le niveau de formation et le sexe (2013)
	Tableau A6.5b	Pourcentage d'individus âgés de 15 à 29 ans percevant des revenus du travail parmi l'ensemble des individus âgés de 15 à 29 ans, selon le groupe d'âge, le sexe et le statut au regard de la scolarisation (2013)

A6

Tableau A6.1a. Revenus du travail relatifs des actifs occupés, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013)

Adultes percevant des revenus du travail ; deuxième cycle du secondaire = 100

			Hommes et femmes					
			Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master, doctorat ou niveaux équivalents	Tous niveaux tertiaires confondus
			25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
		Année	(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)
OCDE	Australie	2012	83	99	114	137	161	134
	Autriche	2013	71	m	136	171[d]	x(10)	152
	Belgique[1]	2013	87	m	m	m	m	141
	Canada	2012	84	119	118	153	189	143
	Chili[2]	2011	66	a	151	290	564	260
	République tchèque	2013	74	m	117	143	185	175
	Danemark	2013	82	134	114	111	166	129
	Estonie[1]	2013	91	m	m	m	m	135
	Finlande	2012	93	128	129	127	187	148
	France	2011	82	m	127	136	207	153
	Allemagne		m	m	m	m	m	m
	Grèce	2013	79	109	148	198	m	149
	Hongrie	2013	75	99	102	174	250	201
	Islande		m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	2013	83	92	144	204	m	184
	Israël	2013	84	a	117	157	225	163
	Italie	2011	78	m	m	m	m	143
	Japon[2]	2012	78	m	m	m	m	152
	Corée	2013	71	m	115	150	200	145
	Luxembourg[1]	2013	64	m	m	m	m	158
	Mexique[2]	2012	54	a	m	m	m	199
	Pays-Bas[2]	2010	83	m	m	m	m	156
	Nouvelle-Zélande	2013	92	116	114	135	186	139
	Norvège	2013	77	101	120	116	166	128
	Pologne[2]	2012	84	m	m	m	m	171
	Portugal	2013	71	102	162	169	m	168
	République slovaque	2013	68	m	125	125	176	171
	Slovénie	2013	79	a	m	m	m	175
	Espagne	2012	75	124	m	m	m	151
	Suède	2013	78	117	106	115	151	125
	Suisse[1]	2013	78	m	m	m	m	156
	Turquie[3]	2013	65	a	m	m	m	188
	Royaume-Uni[4]	2013	74	a	123	154	174	151
	États-Unis	2013	70	m	116	165	243	176
	Moyenne OCDE		77	112	125	157	214	160
	Moyenne UE21		79	113	128	152	187	157
Partenaires	Argentine		m	m	m	m	m	m
	Brésil	2013	60	m	m	241	450	252
	Chine		m	m	m	m	m	m
	Colombie	2013	65	m	m	m	m	234
	Inde		m	m	m	m	m	m
	Indonésie		m	m	m	m	m	m
	Lettonie		m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie		m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite		m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud		m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20		m	m	m	m	m	m

Remarque : les colonnes présentant les données ventilées par sexe et d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Belgique, Brésil, Estonie, Luxembourg et Suisse : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
2. Japon, Mexique, Pays-Bas et Pologne : l'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 97 des niveaux de formation.
3. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.
4. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285052

Tableau A6.2a. Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2013)

Population adulte percevant des revenus du travail ; revenus du travail annuels moyens des femmes travaillant à temps plein toute l'année 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
		Année	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	2012	79	78	82	75	74	78	75	75	69
	Autriche	2013	79	82	83	80	76	81	69	71	74
	Belgique	2013	79	79	82	82	79	84	83	87	83
	Canada	2012	66	52	64	69	66	74	73	77	73
	Chili[1]	2011	77	79	72	69	68	70	62	70	53
	République tchèque	2013	80	81	80	80	73	87	71	66	86
	Danemark	2013	83	80	82	80	78	82	74	76	72
	Estonie	2013	65	60	76	57	57	63	68	63	71
	Finlande	2013	79	75	79	78	76	78	76	75	74
	France	2011	76	73	70	81	74	75	71	74	63
	Allemagne		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	2013	79	81	68	80	83	63	75	77	54
	Hongrie	2013	82	82	79	88	85	92	64	59	68
	Islande		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	2013	77	86	74	73	69	73	76	79	56
	Israël	2013	73	66	71	75	72	73	63	62	61
	Italie	2011	79	78	76	78	78	74	70	77	71
	Japon		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	2013	66	69	64	63	61	58	68	65	70
	Luxembourg	2013	83	83	70	77	82	69	76	85	67
	Mexique[1]	2012	74	72	79	80	78	79	70	69	88
	Pays-Bas[1]	2010	77	79	76	79	85	79	74	83	74
	Nouvelle-Zélande	2013	79	80	78	78	79	74	78	76	73
	Norvège	2013	82	80	82	80	79	79	75	77	73
	Pologne[1]	2012	73	69	74	79	72	89	71	66	76
	Portugal	2013	76	76	72	72	74	68	70	75	69
	République slovaque	2013	72	73	71	17	15	16	71	64	79
	Slovénie	2013	85	84	84	88	84	97	82	80	87
	Espagne	2012	75	81	68	74	74	71	79	78	77
	Suède	2012	83	75	96	81	79	88	83	85	87
	Suisse	2013	86	75	111	84	84	86	78	85	79
	Turquie[2]	2013	69	67	63	86	77	119	82	87	55
	Royaume-Uni[3]	2013	78	80	68	71	69	67	77	77	79
	États-Unis	2013	72	76	81	75	70	71	66	67	63
	Moyenne OCDE		77	76	77	75	73	76	73	74	72
	Moyenne UE21		78	78	76	75	73	75	74	75	73
Partenaires	Argentine		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2013	67	68	62	62	63	54	62	66	60
	Chine		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	2013	77	78	77	74	70	67	75	78	73
	Inde		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie		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 : les colonnes présentant les revenus du travail relatifs tous niveaux de formation confondus peuvent être consultées en ligne (voir le *SatLink* ci-dessous).

1. Chili, Mexique, Pays-Bas et Pologne : les niveaux de formation se basent sur la classification de la CITE 97.
2. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.
3. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285069

A6

Tableau A6.3. [1/3] Pourcentage d'actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail, d'actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail et d'individus ne percevant aucun revenu du travail, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013)

Lecture du tableau : en Australie, 58 % des hommes âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire perçoivent des revenus d'un travail à temps plein. Parmi les femmes âgées de 25 à 64 ans, 22 % de celles percevant des revenus du travail travaillent à temps plein.

		Année	Sexe	Actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail				Actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail				Aucun revenu du travail			
				Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
				25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
				(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OCDE	**Australie**	2012	Hommes	58	75	79	73	9	8	10	9	33	16	11	18
			Femmes	22	35	48	37	26	32	30	29	53	34	22	33
			H + F	38	58	61	54	18	19	21	20	43	24	17	26
	Autriche	2013	Hommes	41	63	71	62	27	21	19	21	32	16	10	16
			Femmes	19	29	43	31	35	47	42	43	46	24	15	26
			H + F	27	46	57	46	32	34	31	33	41	20	12	21
	Belgique	2013	Hommes	43	68	74	65	15	14	13	14	42	18	13	22
			Femmes	14	28	49	34	25	41	35	35	60	30	16	31
			H + F	29	49	61	49	20	27	24	24	51	24	14	26
	Canada	2012	Hommes	46	58	66	61	27	28	24	26	27	13	10	13
			Femmes	22	38	48	42	32	38	36	36	46	24	16	22
			H + F	35	49	56	51	29	33	31	31	36	18	14	18
	Chili[1]	2011	Hommes	46	55	59	52	37	31	32	34	17	14	9	14
			Femmes	15	28	41	25	24	27	36	27	62	45	23	48
			H + F	29	41	49	37	30	29	35	30	41	30	16	32
	République tchèque	2013	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	2013	Hommes	35	52	69	52	37	37	25	34	27	11	6	14
			Femmes	25	43	53	42	34	41	39	39	41	16	8	19
			H + F	31	48	60	47	36	39	33	36	34	13	7	17
	Estonie	2013	Hommes	42	49	47	48	2	1	3	2	56	50	50	51
			Femmes	34	46	50	47	6	5	5	5	60	48	45	47
			H + F	39	48	49	47	3	3	4	4	57	49	46	49
	Finlande	2013	Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	2011	Hommes	51	70	81	69	18	14	11	14	32	16	7	17
			Femmes	26	47	63	48	28	32	27	30	46	21	9	23
			H + F	37	59	71	58	23	22	20	22	40	18	9	20
	Allemagne		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	2013	Hommes	43	52	69	54	18	15	9	14	39	33	22	32
			Femmes	16	27	55	32	13	15	13	14	72	58	32	55
			H + F	29	40	61	43	15	15	11	14	56	45	27	43
	Hongrie		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	2013	Hommes	21	38	61	41	28	34	27	29	50	29	13	29
			Femmes	10	25	47	30	26	36	34	33	64	39	19	37
			H + F	16	31	53	36	27	35	31	31	57	34	16	33
	Israël	2013	Hommes	61	73	84	76	9	10	8	9	31	17	8	15
			Femmes	22	48	65	53	19	22	20	20	59	30	16	27
			H + F	42	61	73	64	13	15	15	15	44	23	12	21
	Italie	2011	Hommes	59	75	78	68	19	14	12	16	21	12	10	16
			Femmes	23	43	61	38	21	28	24	24	57	29	15	38
			H + F	41	59	69	53	20	21	18	20	39	20	13	27

Remarques : la durée de la période de référence varie d'une semaine à un an. Les travailleurs indépendants sont exclus des calculs dans certains pays. Voir la section « Méthodologie » et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Chili et Mexique : les niveaux de formation se basent sur la classification de la CITE 97.

2. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.

3. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285075

Tableau A6.3. [2/3] Pourcentage d'actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail, d'actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail et d'individus ne percevant aucun revenu du travail, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013)

Lecture du tableau : en Australie, 58 % des hommes âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire perçoivent des revenus d'un travail à temps plein. Parmi les femmes âgées de 25 à 64 ans, 22 % de celles percevant des revenus du travail travaillent à temps plein.

		Année	Sexe	Actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail				Actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail				Aucun revenu du travail			
				Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
				25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
				(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OCDE	**Japon**		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	2013	Hommes	30	44	46	43	14	13	27	20	56	44	28	37
			Femmes	23	26	23	24	13	17	29	21	64	58	48	55
			H + F	26	35	35	33	13	15	28	20	61	51	37	46
	Luxembourg	2013	Hommes	65	75	82	74	11	8	7	9	24	17	11	17
			Femmes	25	37	56	38	33	31	27	30	41	33	17	31
			H + F	44	58	69	56	23	18	17	19	33	24	14	24
	Mexique[1]	2012	Hommes	84	89	87	85	11	9	12	11	5	2	2	4
			Femmes	56	73	72	62	34	22	26	30	10	5	2	7
			H + F	73	83	81	76	20	14	18	18	7	3	2	5
	Pays-Bas		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	2013	Hommes	69	82	81	78	6	6	8	7	25	11	11	15
			Femmes	39	45	59	48	20	25	21	22	40	31	20	30
			H + F	53	65	69	63	14	15	15	15	33	20	16	23
	Norvège	2013	Hommes	41	61	66	58	36	30	29	32	23	8	5	11
			Femmes	20	33	45	35	49	54	49	50	32	14	6	15
			H + F	31	48	55	46	42	41	39	41	27	11	6	13
	Pologne		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	2012	Hommes	46	63	70	57	27	24	19	24	26	13	11	18
			Femmes	21	39	57	38	30	31	26	29	49	30	16	33
			H + F	35	51	63	48	29	28	23	27	37	21	14	26
	Suède	2012	Hommes	60	74	79	75	9	9	9	9	31	16	12	16
			Femmes	25	44	59	50	6	9	13	11	69	46	28	40
			H + F	44	61	67	62	8	9	12	10	48	30	21	28
	Suisse	2013	Hommes	69	77	78	77	7	9	14	11	24	13	8	12
			Femmes	21	23	34	26	39	51	49	48	40	26	18	25
			H + F	41	48	59	52	26	32	29	30	34	20	12	19
	Turquie[2]	2013	Hommes	55	69	75	63	32	21	18	27	13	9	7	11
			Femmes	39	53	73	53	43	33	21	34	18	14	6	13
			H + F	51	66	74	60	35	24	19	29	14	10	7	11
	Royaume-Uni[3]	2013	Hommes	59	77	82	75	9	7	7	7	32	17	11	18
			Femmes	21	39	54	42	23	32	28	28	56	29	19	30
			H + F	40	58	67	58	16	19	18	18	44	23	15	24
	États-Unis	2013	Hommes	50	63	76	66	21	18	14	17	29	20	10	17
			Femmes	25	44	56	48	21	23	24	23	55	33	20	29
			H + F	38	53	65	57	21	20	20	20	41	26	16	23

Remarques : la durée de la période de référence varie d'une semaine à un an. Les travailleurs indépendants sont exclus des calculs dans certains pays. Voir la section « Méthodologie » et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Chili et Mexique : les niveaux de formation se basent sur la classification de la CITE 97.

2. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.

3. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285075

A6

Tableau A6.3. [3/3] Pourcentage d'actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail, d'actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail et d'individus ne percevant aucun revenu du travail, selon le niveau de formation, le groupe d'âge et le sexe (2013)

Lecture du tableau : en Australie, 58 % des hommes âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire perçoivent des revenus d'un travail à temps plein. Parmi les femmes âgées de 25 à 64 ans, 22 % de celles percevant des revenus du travail travaillent à temps plein.

		Année	Sexe	Actifs occupés à temps plein toute l'année percevant des revenus du travail				Actifs occupés à temps partiel percevant des revenus du travail				Aucun revenu du travail			
				Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
				25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64	25-64
				(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)
OCDE	**Moyenne OCDE**		Hommes	51	65	72	64	19	17	16	17	30	18	12	19
			Femmes	24	39	59	40	26	30	29	29	50	31	19	31
			H + F	38	53	62	52	22	23	22	23	40	24	16	25
	Moyenne UE21		Hommes	47	63	72	62	18	17	13	16	34	21	15	22
			Femmes	22	37	54	39	23	29	26	27	55	34	20	34
			H + F	34	51	62	50	21	23	20	21	45	27	17	28
Partenaires	**Argentine**		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2013	Hommes	71	75	72	72	26	21	20	24	3	4	8	4
			Femmes	47	62	60	55	51	35	34	42	2	3	6	3
			H + F	62	69	65	65	36	28	28	32	3	4	7	4
	Chine		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	2013	Hommes	83	85	81	83	15	13	18	15	2	2	1	2
			Femmes	52	64	70	60	39	30	28	33	9	6	2	6
			H + F	71	76	75	73	25	21	23	23	5	4	2	4
	Inde		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20		Hommes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			Femmes	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
			H + F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : la durée de la période de référence varie d'une semaine à un an. Les travailleurs indépendants sont exclus des calculs dans certains pays. Voir la section « Méthodologie » et l'annexe 3 pour de plus amples informations. Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Chili et Mexique : les niveaux de formation se basent sur la classification de la CITE 97.

2. Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.

3. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285075

Tableau A6.5a. Revenus relatifs des élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans percevant des revenus du travail, selon le niveau de formation et le sexe (2013)

Revenus des élèves/étudiants âgés de 15 à 24 ans percevant des revenus du travail par comparaison avec les revenus des jeunes âgés de 15 à 24 ans non scolarisés percevant des revenus du travail ; jeunes non scolarisés percevant des revenus du travail = 100

			Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
			H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes
		Année	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	2012	29	c	c	52	51	57	68	c	c
	Autriche	2013	62	64	56	32	37	30	39	47	33
	Belgique[1]	2013	47	55	41	64	65	65	65	75	81
	Canada	2012	34	31	45	42	42	49	49	40	55
	Chili[2]	2011	68	66	77	113	124	90	m	m	m
	République tchèque		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	2012	44	45	46	47	42	55	43	43	43
	Estonie	2013	83	63	116	82	87	92	88	m	106
	Finlande	2012	39	38	45	56	56	58	53	61	51
	France	2011	c	c	c	55	69	44	41	52	32
	Allemagne		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	2013	m	m	m	48	54	44	m	m	m
	Hongrie		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	2013	19	m	m	45	41	51	57	m	63
	Israël	2013	27	21	45	97	97	102	73	m	59
	Italie	2011	54	83	31	63	62	69	110	119	106
	Japon		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	2013	44	61	34	51	57	46	m	m	m
	Luxembourg		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique[2]	2012	57	55	63	75	72	79	80	65	96
	Pays-Bas		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	2013	42	50	34	50	58	44	62	54	67
	Norvège	2013	37	40	34	40	38	46	38	36	40
	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		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	2012	52	66	34	36	31	45	41	49	33
	Suède		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suisse	2013	10	6	35	43	47	41	53	55	50
	Turquie[1]	2013	62	64	60	99	103	91	113	107	115
	Royaume-Uni[3]	2013	28	32	23	28	33	25	61	73	49
	États-Unis	2013	27	26	30	57	56	61	66	60	74
	Moyenne OCDE		43	48	47	58	60	58	63	62	64
	Moyenne UE21		47	56	49	51	52	53	60	65	60
Partenaires	Argentine		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2013	60	58	71	111	112	116	102	86	116
	Chine		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	2013	55	51	73	97	94	106	99	98	101
	Inde		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie		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

Remarques : pour certains pays de ce tableau, le groupe d'âge est 16-24 ans. Les colonnes présentant les revenus relatifs tous niveaux de formation confondus peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Belgique, Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. Chili et Mexique : les données se rapportent aux grandes catégories de niveaux de formation de la classification CITE 97.

3. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285081

A6

Tableau A6.5b. Pourcentage d'individus âgés de 15 à 29 ans percevant des revenus du travail parmi l'ensemble des individus âgés de 15 à 29 ans, selon le groupe d'âge, le sexe et le statut au regard de la scolarisation (2013)

Lecture de ce tableau : en Australie, 70 % de l'ensemble des individus âgés de 15 à 24 ans non scolarisés perçoivent des revenus du travail, contre 47 % de l'ensemble des individus scolarisés de ce groupe d'âge. Parmi l'ensemble des individus âgés de 15 à 24 ans, 56 % perçoivent des revenus du travail.

			Hommes et femmes					
			15-24 ans			25-29 ans		
			Non scolarisés	Scolarisés	Total	Non scolarisés	Scolarisés	Total
		Année	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	2012	70	47	56	79	71	77
	Autriche	2013	87	61	72	90	78	88
	Belgique[1]	2013	28	2	11	35	18	34
	Canada	2012	89	74	78	90	84	88
	Chili	2011	50	10	28	70	45	66
	République tchèque		m	m	m	m	m	m
	Danemark	2012	71	71	71	81	82	82
	Estonie	2013	41	13	22	54	45	52
	Finlande	2012	77	77	77	84	85	84
	France	2011	76	37	55	92	73	91
	Allemagne	2012	66	37	46	70	62	68
	Grèce	2013	27	4	12	54	27	51
	Hongrie		m	m	m	m	m	m
	Islande		m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	2013	36	23	28	67	51	65
	Israël	2013	68	18	45	80	74	79
	Italie	2011	56	13	32	79	44	72
	Japon		m	m	m	m	m	m
	Corée	2013	52	11	23	67	29	64
	Luxembourg		m	m	m	m	m	m
	Mexique	2012	89	81	87	94	96	94
	Pays-Bas		m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	2013	69	33	47	76	60	74
	Norvège	2013	82	67	72	89	90	89
	Pologne		m	m	m	m	m	m
	Portugal		m	m	m	m	m	m
	République slovaque		m	m	m	m	m	m
	Slovénie		m	m	m	m	m	m
	Espagne	2012	60	20	34	82	71	80
	Suède		m	m	m	m	m	m
	Suisse	2013	72	53	60	85	61	81
	Turquie[1]	2013	76	76	76	86	87	86
	Royaume-Uni[2]	2013	56	32	46	80	63	78
	États-Unis	2013	73	41	54	82	62	79
	Moyenne OCDE		64	39	49	77	63	75
	Moyenne UE21		57	32	42	72	58	71
Partenaires	Argentine		m	m	m	m	m	m
	Brésil	2013	62	32	48	75	70	74
	Chine		m	m	m	m	m	m
	Colombie	2013	91	79	88	96	97	96
	Inde		m	m	m	m	m	m
	Indonésie		m	m	m	m	m	m
	Lettonie		m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie		m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite		m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud		m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20		m	m	m	m	m	m

Remarques : pour certains pays de ce tableau, le groupe d'âge est 16-24 ans, et non 15-24 ans. Les colonnes présentant les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Belgique, Irlande et Turquie : revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. Royaume-Uni : 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 (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

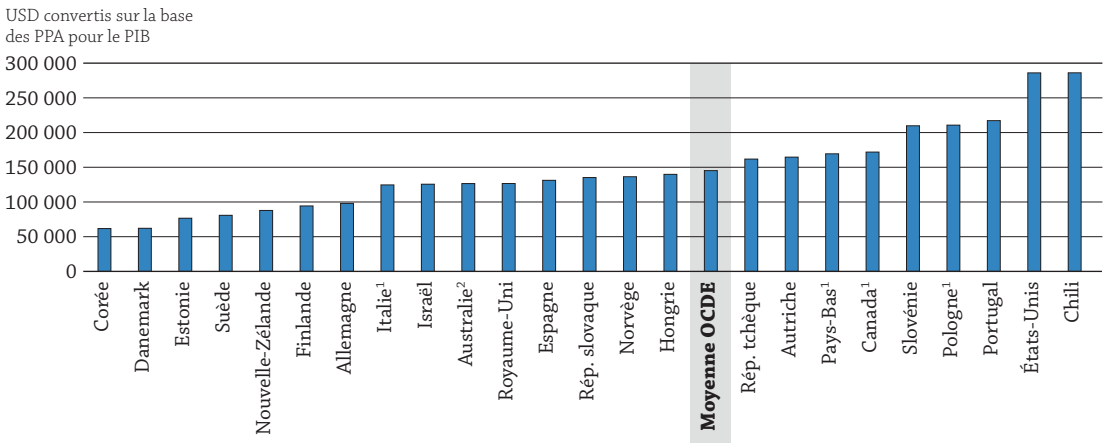
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283672

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

- Le rendement privé de l'investissement dans l'enseignement tertiaire est considérable : les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'occuper un emploi que ceux qui ne sont pas diplômés de ce niveau d'enseignement, et d'être mieux rémunérés qu'eux.
- L'éducation est un bon placement, non seulement pour les individus, mais également pour la société, car le rendement de l'investissement dans l'éducation, en l'occurrence les recettes fiscales et les cotisations sociales plus élevées d'un plus grand effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire, est supérieur au montant engagé.
- Dans les pays de l'OCDE, le rendement public net de l'investissement dans la formation tertiaire d'une femme est de 65 500 USD, soit 1.2 fois le coût public de cet investissement. Le rendement public net de l'investissement dans la formation tertiaire d'un homme est supérieur à 127 400 USD, soit près de 2.5 fois le coût public de cet investissement.

Graphique A7.1. Rendement privé net et rendement public net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)

Par comparaison avec le rendement de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. Canada, Italie, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.
2. Australie : année de référence : 2009.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de rendement privé net.

Source : OCDE. Tableaux A7.3b et A7.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283725

Contexte

Consacrer du temps et de l'argent aux études, c'est investir dans le capital humain. Pour les individus, le fait d'être plus instruit accroît la probabilité de travailler et réduit le risque de chômage. L'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A5) et la perspective de revenus plus élevés (voir l'indicateur A6) sont des facteurs qui incitent fortement les individus à investir dans l'éducation et à reporter l'achat de biens et services et la perception de revenus pendant leur formation dans l'espoir d'en retirer des avantages à l'avenir. Quant à la société, elle bénéficie également de l'élévation du niveau de formation au travers de la réduction des dépenses publiques au titre des programmes d'aide sociale et des recettes fiscales perçues dès l'entrée des individus dans la vie active.

Il est essentiel pour les responsables politiques de comprendre les facteurs financiers qui incitent les individus à investir dans l'éducation. Une forte hausse de la demande de travailleurs très instruits sur le marché du travail peut, par exemple, 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. Ce signe n'est toutefois pas aussi manifeste dans les pays où le droit du travail et les structures du marché du travail sont rigides, et tendent à limiter les écarts de salaire entre les niveaux de formation.

Comprendre le rendement de l'éducation est également une variable pertinente pour les politiques en matière d'accès à l'éducation, de fiscalité et de coût privé de l'éducation. Il est donc important d'analyser l'équilibre entre les rendements public et privé à la lumière des informations fournies par d'autres indicateurs du présent rapport. Prendre uniquement en considération le taux de rendement public ne suffit pas pour chiffrer le montant optimal que les pouvoirs publics doivent investir dans l'éducation (voir l'encadré A7.1, dans l'édition de 2013 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2013]).

Dans les pays où les études tertiaires sont longues et où un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire procure des revenus relativement élevés, l'effet du manque à gagner durant la formation est sensible. L'importance de cet effet dépend aussi des niveaux de salaire que les individus peuvent espérer et de la probabilité qu'ils ont de trouver du travail, selon qu'ils sont ou non diplômés de l'enseignement tertiaire. La dégradation des perspectives qui s'offrent aux jeunes adultes sur le marché du travail (voir l'indicateur C5) entraîne une diminution du manque à gagner, ce qui diminue à son tour le coût de l'investissement dans une formation tertiaire. Comme les individus plus instruits tendent à tirer leur épingle du jeu sur le marché du travail en temps de crise économique (voir l'indicateur A5), des différentiels salariaux plus importants bénéficient tant aux individus qu'à la société. Les chiffres de 2011 (utilisés dans cette édition) montrent que les rendements public et privé de l'enseignement tertiaire sont supérieurs à ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Il convient de garder à l'esprit le fait que de nombreux facteurs, qu'ils soient contextuels ou liés à l'éducation, ne sont pas pris en compte dans cet indicateur, alors qu'ils influent sur le rendement financier de l'éducation. Parmi ces facteurs, citons les domaines d'études, la situation économique particulière des pays, le marché du travail et le cadre institutionnel, ainsi que des facteurs sociaux et culturels.

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on estime qu'un travailleur célibataire et sans enfants qui est diplômé de l'enseignement tertiaire génère un rendement financier qui représente le double environ de celui calculé pour un travailleur dans la même situation, mais diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint).
- L'avantage salarial brut que procure, au cours de la vie, un diplôme de l'enseignement tertiaire représente 477 400 USD chez les hommes et 332 600 USD chez les femmes dans les pays de l'OCDE.
- L'avantage salarial brut que retire un adulte diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est nettement supérieur à celui dont bénéficie un adulte dont le niveau de formation est inférieur en Autriche, aux États-Unis et au Luxembourg. Dans ces pays, l'avantage salarial brut que procure ce niveau de formation au cours de la vie atteint plus de 400 000 USD chez les hommes et de 250 000 USD chez les femmes.
- En moyenne, dans les 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le rendement public net de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est de l'ordre de 48 000 USD chez les femmes, par comparaison avec les individus moins instruits du même sexe. Ce rendement public net s'établit à 70 300 USD chez les hommes.
- Dans les pays de l'OCDE, les individus investissent quelque 55 000 USD pour financer leur formation tertiaire. Compte tenu des coûts directs et indirects, leur investissement moyen est supérieur à 100 000 USD aux États-Unis et aux Pays-Bas.

A7

Analyse

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 :

- soit investir dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire au lieu d'entrer dans la vie active avec en poche un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ;
- soit investir dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire au lieu d'entrer dans la vie active sans être diplômé de l'un de ces deux niveaux d'enseignement.

Deux types d'investisseurs sont pris en considération :

- les individus, qui décident de poursuivre leurs études compte tenu des coûts et de l'avantage salarial net que cela implique (le rendement « privé ») ; et
- 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 »).

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.

Incitations financières des individus à investir dans la poursuite de leurs études (rendement financier privé de l'investissement)

Motivés par les perspectives en termes de débouchés et de rémunération, les individus qui suivent une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou dans l'enseignement tertiaire n'ont jamais été aussi nombreux (voir les indicateurs A1, A5 et A6). Différents aspects financiers, par exemple la part de l'éducation dans le pouvoir d'achat des ménages, l'augmentation de la rémunération durant la vie active, la fiscalité et les prestations sociales, peuvent intervenir dans la décision des individus de poursuivre ou non des études dans le cadre institutionnel.

Rendement financier net de l'investissement

Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles sur les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire, le rendement financier privé de l'éducation est plus élevé pour les diplômés de l'enseignement tertiaire que pour les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une femme peut tabler sur un rendement financier net de 62 000 USD si elle investit dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et de 145 200 USD si elle investit dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux A7.1b et A7.3b).

Les hommes peuvent tabler sur un rendement plus élevé que les femmes, qu'ils investissent dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (107 100 USD) ou de l'enseignement tertiaire (229 000 USD) (voir les tableaux A7.1a et A7.3a). Ces résultats concordent avec la rémunération supérieure et les taux de chômage inférieurs des hommes (voir les indicateurs A5 et A6).

Coût privé total de l'éducation

Les coûts directs et le manque à gagner sont les deux composantes principales du coût total de l'éducation à l'étude dans cet indicateur. Compte tenu à la fois du coût direct et du manque à gagner, une femme investit 31 200 USD dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 57 200 USD dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux A7.1b et A7.3b).

La plupart des adultes tiennent compte des coûts privés directs (les dépenses du ménage) lorsqu'ils décident d'investir ou non dans la poursuite de leurs études. En moyenne, le coût direct à charge des individus est moins élevé pour l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2 800 USD) que d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (13 200 USD). De plus, les coûts privés directs de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire varient plus que ceux de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire : ils vont de moins de 2 500 USD en Autriche, en Norvège et en Suède, à plus de 25 000 USD en Australie, au Chili, aux États-Unis et au Royaume-Uni. En fait, les coûts directs de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont plus élevés aux États-Unis (55 000 USD) que dans tout autre pays de l'OCDE (voir les tableaux A7.1b et A7.3b).

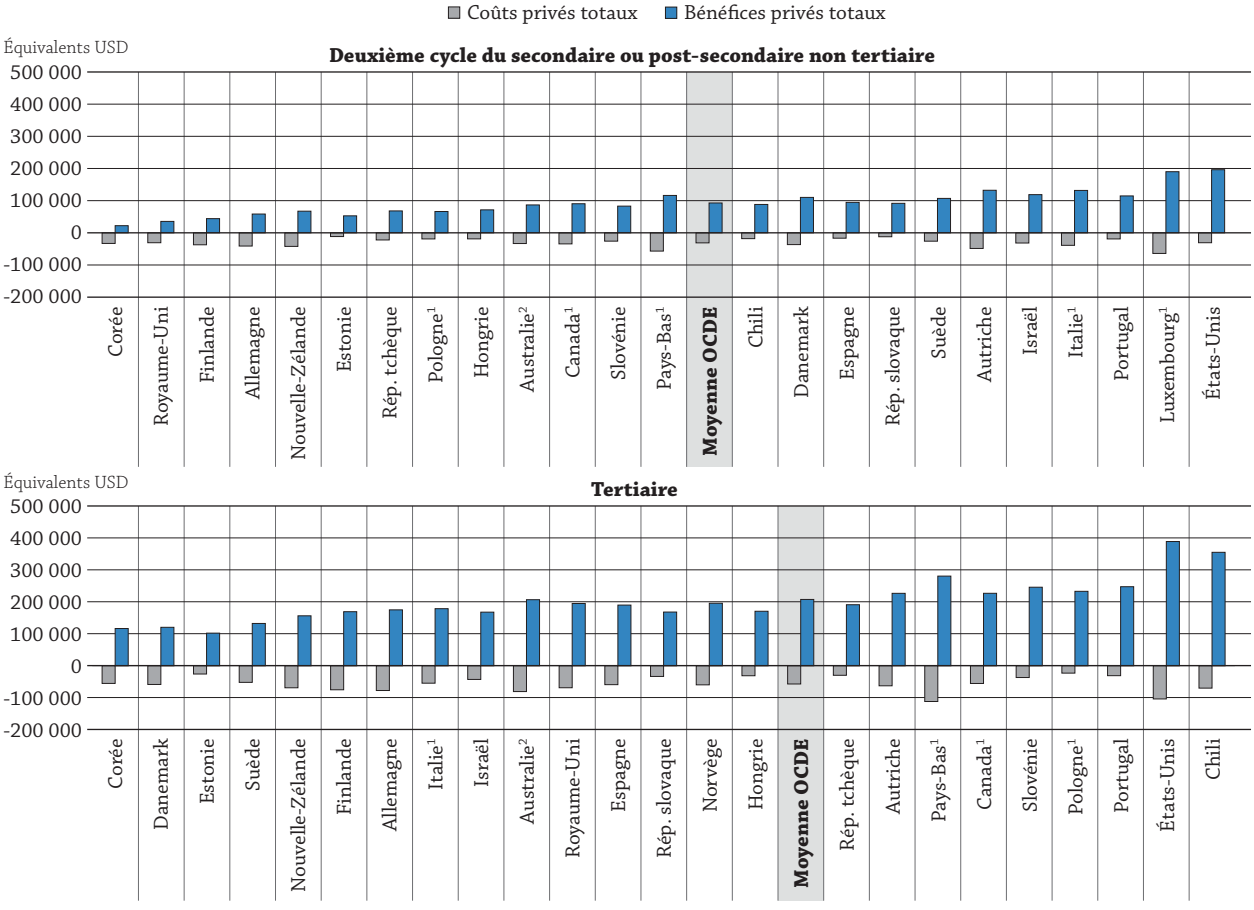
Les coûts directs sont la partie la plus visible du coût total de l'éducation, mais ils n'en représentent pourtant qu'un pourcentage peu élevé (en moyenne, 10 % du coût total de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 20 % du coût total de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire). Le coût le plus important est le manque à gagner – ce que les individus en formation pourraient gagner s'ils travaillaient au lieu de faire des études. Le manque à gagner varie fortement entre les pays, selon la durée de la formation, les niveaux de salaire et les différentiels salariaux entre les niveaux de formation. Le manque à gagner des hommes et des femmes qui investissent dans l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est estimé à moins de 15 000 USD en Espagne et en Estonie, mais à plus de 45 000 USD en Autriche, au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas (voir les tableaux A7.1a et b).

Bénéfice privé total de l'éducation

Le graphique A7.2 montre qu'en moyenne, l'investissement dans l'obtention d'un diplôme est d'un coût total plus élevé dans l'enseignement tertiaire (57 200 USD chez les femmes) que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire (31 200 USD chez les femmes), et qu'il est d'un rendement total plus élevé dans l'enseignement tertiaire (208 300 USD chez les femmes) que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire (92 800 USD chez les femmes) (voir les tableaux A7.1b et A7.3b).

Graphique A7.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de formation atteint (2011)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.
2. Australie : année de référence : 2009.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de rendement privé net (bénéfices-coûts).

Source : OCDE. Tableaux A7.1b et A7.3b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283733

En règle générale, la poursuite des études entraîne une augmentation de la rémunération toute la vie durant. Les femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) peuvent espérer gagner durant leur vie 151 800 USD bruts de plus que celles dont le niveau de formation est inférieur (voir le tableau A7.1b). Les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire peuvent espérer gagner 332 600 USD bruts de plus que celles diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En moyenne, l'avantage salarial brut que procure un diplôme de l'enseignement tertiaire représente le double de celui que procure un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, tant chez les femmes que chez les hommes. L'avantage salarial brut que procure aux femmes un diplôme de l'enseignement tertiaire n'est que de l'ordre de 130 000 USD en Corée et en Estonie, mais représente plus de 460 000 USD au Chili, aux États-Unis, au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Slovénie (voir le tableau A7.3b).

Comme le montre l'indicateur A6, le gain salarial qu'entraîne l'élévation du niveau de formation est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Les hommes bénéficient d'un avantage salarial brut supérieur de 40 % à celui des femmes, qu'ils soient diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ou de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux A7.1a et b, et A7.3a et b).

Les systèmes de fiscalité et de prestations sociales des pays interviennent aussi dans la décision des individus de poursuivre – ou non – des études. Des impôts sur le revenu et des cotisations sociales plus élevés et des transferts sociaux moins élevés peuvent dissuader les individus d'investir dans la poursuite de leurs études, en raison du décalage trop important entre le niveau de rémunération brute requis pour récupérer le coût de l'investissement dans les études et la rémunération nette perçue (Brys et Torres, 2013). Par exemple, un homme qui décide d'investir dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire versera en impôts et cotisations sociales 40 % environ du gain que lui procure son niveau de formation. Les impôts et les cotisations sociales représentent moins d'un tiers de l'avantage salarial brut au Canada, au Chili, en Corée, en Espagne, en Estonie, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, mais en représente la moitié environ en Allemagne, au Danemark, en Italie et en Slovénie (voir le tableau A7.3a).

Incitations financières des gouvernements à investir dans l'éducation (rendement financier public de l'investissement)

En temps d'austérité budgétaire, l'investissement public dans l'éducation est surveillé d'encore plus près. Les pouvoirs publics investissent massivement dans l'éducation et, d'un point de vue budgétaire, ils cherchent à savoir s'ils récupéreront les montants engagés.

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation tend à se traduire par une augmentation des recettes (voir l'indicateur A6). En ce sens, les investissements dans l'éducation produisent un rendement public, puisque les diplômés de l'enseignement tertiaire paient des impôts sur le revenu et des cotisations sociales plus élevés, et requièrent moins de transferts sociaux.

L'analyse du rendement public de l'éducation présentée dans ce chapitre se limite à des aspects financiers et budgétaires, et ne prend pas en considération des effets positifs de l'éducation sur la société dans son ensemble, par exemple l'augmentation de la productivité, l'amélioration de la santé, l'allongement de l'espérance de vie et autres retombées sociales.

Rendement financier net de l'investissement pour les gouvernements

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'investissement dans la formation d'une femme produit un rendement public net de 65 500 USD si cette femme obtient un diplôme de l'enseignement tertiaire et de 48 000 USD si elle obtient un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir les tableaux A7.2b et A7.4b).

En Espagne, en Estonie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse, le rendement financier public net de l'éducation est plus élevé chez les hommes à l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qu'à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire. Cela peut s'expliquer par le coût public direct plus élevé de l'éducation dans l'enseignement tertiaire dans certains de ces pays et par l'existence d'une fiscalité moins progressive dans d'autres (voir le tableau A7.1a et tableau A7.3a).

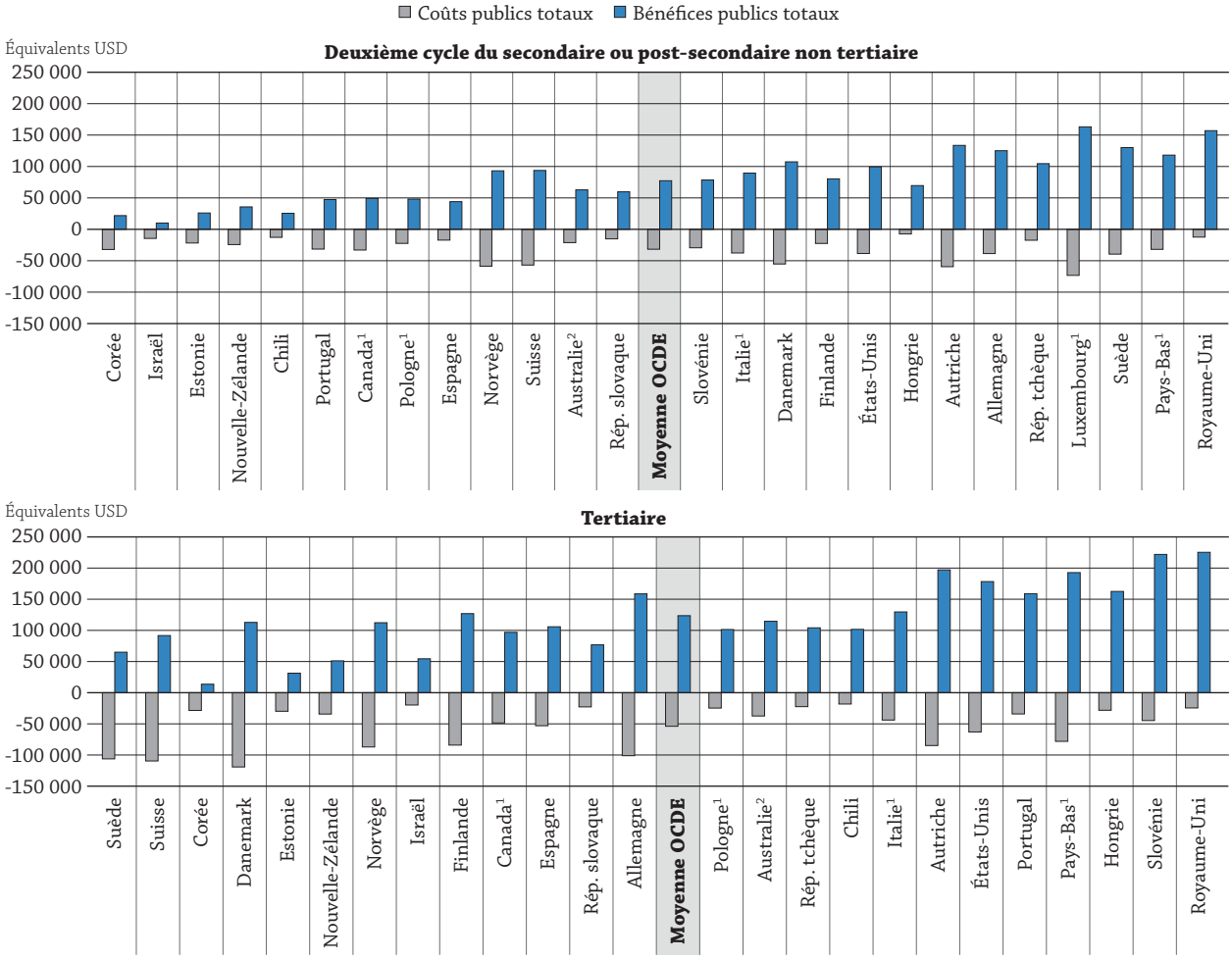
Coût public total de l'éducation

Le coût public total de l'investissement dans la formation d'un individu comprend les dépenses publiques directes au titre de l'éducation par élève/étudiant (le coût public direct), ainsi que le manque à gagner fiscal, c'est-à-dire les recettes fiscales que les pouvoirs publics auraient perçues si cet individu était entré dans la vie active au lieu de poursuivre ses études. Le graphique A7.3 montre qu'en moyenne, le coût de l'obtention, par une femme, d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est de l'ordre de 31 700 USD dans les pays de l'OCDE ; ce coût va de moins de 13 000 USD au Chili, en Hongrie et au Royaume-Uni, à plus de 55 000 USD en Autriche, au Danemark, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse. Le coût de l'obtention, par une femme, d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est de l'ordre de 53 900 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir les tableaux A7.2b et A7.4b).

Le coût public direct, par étudiant, de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est supérieur à 85 000 USD en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Suède et en Suisse, mais inférieur à 20 000 USD au Chili, en Corée, en Israël et en Pologne. Comme ces chiffres ont été calculés abstraction faites des prêts publics, ils peuvent être sous-estimés dans les pays où les prêts publics sont très répandus, comme en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni (voir l'indicateur B5).

Graphique A7.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme chez les individus de sexe féminin, selon le niveau de formation atteint (2011)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.
2. Australie : année de référence : 2009.

Les pays sont classés par ordre croissant du taux de rendement public net (bénéfices-coûts).

Source : OCDE. Tableaux A7.2b et A7.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283748

Bénéfice public total de l'éducation

Les pouvoirs publics compensent les coûts directs de leur investissement et de leur manque à gagner fiscal par les recettes fiscales et les cotisations sociales plus élevées que leur procurent des individus plus instruits. Dans l'ensemble, compte tenu de la variation des taux de chômage et des recettes perçues, une femme génère un rendement public total de 77 300 USD si elle est diplômée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), et de 123 600 USD si elle est diplômée de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux A7.2b et A7.4b).

Comme les avantages salariaux bruts varient sensiblement entre les pays de l'OCDE, la fiscalité et le rendement public varient aussi dans une mesure qui est plutôt à l'opposé des idées reçues. Les avantages publics de l'élévation du niveau de formation découlant de la fiscalité et des cotisations sociales sont généralement les plus élevés dans les pays où les différentiels salariaux sont importants ou dans ceux où les niveaux moyens de revenus atteignent des tranches fortement imposées. Les diplômés de l'enseignement tertiaire s'acquittent de cotisations sociales et d'impôts plus élevés au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Slovénie, où l'obtention, par une femme, d'un diplôme de l'enseignement tertiaire correspond à un bénéfice public total de plus de 200 000 USD. À l'inverse, comme les avantages salariaux bruts découlant de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont relativement peu élevés en Corée, en Estonie, en Israël et en Nouvelle-Zélande, le bénéfice public que génère l'éducation est relativement peu élevé (voir le tableau A7.4b).

Comme une fiscalité plus lourde peut dissuader les individus d'investir 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 adultes, en particulier dans les tranches supérieures de revenu. De nombreux pays ont instauré des allègements fiscaux au titre des prêts hypothécaires pour favoriser l'accès 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 Grèce, en Norvège, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède (Andrews et al., 2011).

Définitions

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

Les **coûts directs** correspondent aux dépenses directes unitaires au titre de l'éducation durant la durée des études.

Le **coût privé direct** correspond aux dépenses totales des ménages au titre de l'éducation, soit les sommes que les ménages versent aux établissements d'enseignement ainsi que celles qu'ils consacrent à l'achat de biens et services d'éducation en dehors des établissements (fournitures scolaires, tutorat, etc.).

Le **coût public direct** correspond aux dépenses publiques unitaires au titre de l'éducation. Il comprend 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.

Le **manque à gagner privé** correspond aux revenus nets (non observés) 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 (non observées) 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 au cours de sa vie 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 vie 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.

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.

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 vie 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 vie. Les transferts sociaux incluent deux types de prestations : les aides au logement et les prestations sociales.

Méthodologie

L'approche générale

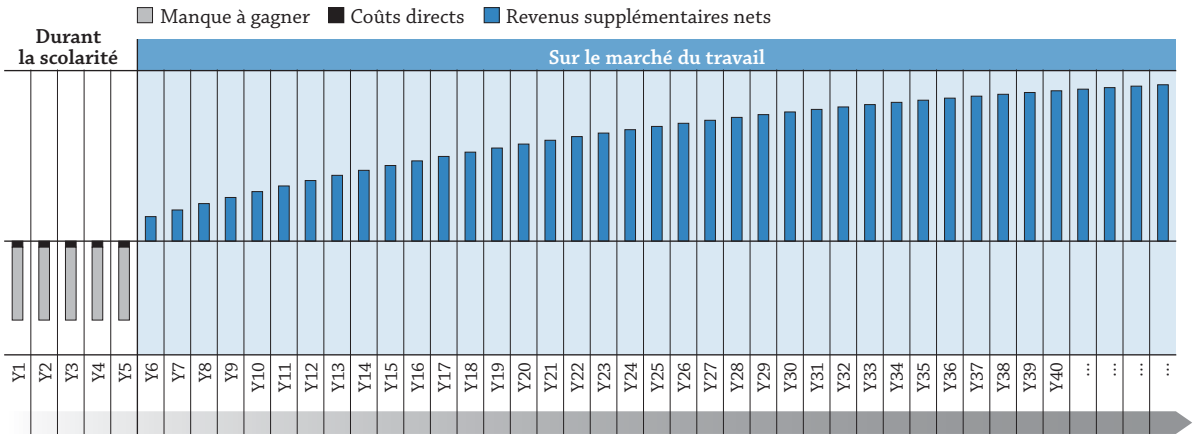
Cet indicateur estime le rendement financier de l'investissement dans l'éducation entre le début de la poursuite des études et un âge théorique de départ à la retraite (64 ans). Le rendement de l'éducation est uniquement étudié sous l'angle d'un investissement financier, c'est-à-dire des coûts et bénéfices de l'investissement.

Deux périodes sont examinées (voir la figure 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 ; et
- 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.

La méthode retenue ici pour calculer le rendement financier 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 pendant toute la durée de vie sont rapportés au début de l'investissement. Cela consiste à actualiser tous les flux financiers depuis le début de l'investissement (*Y1*, dans la figure 1) au moyen d'un taux d'intérêt (le taux d'actualisation).

Figure 1. Rendement financier de l'investissement dans l'éducation tout au long de la vie pour un individu type



Ce sont les obligations d'État à long terme qui ont été utilisées comme référence pour choisir le taux d'actualisation. Le taux d'intérêt moyen à long terme était de l'ordre de 4.9 % en 2011 dans les pays de l'OCDE, ce qui correspond à un taux d'intérêt moyen de l'ordre de 2 % sur les obligations d'État dans les pays de l'OCDE. Le taux d'actualisation retenu dans cet indicateur (2 %) reflète le fait que les calculs sont effectués en prix constants (OCDE, 2015a ; 2015b).

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. 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 chiffres 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).

A7

Les coûts

Le coût total

Investir dans l'élévation du niveau de formation occasionne des coûts directs et indirects. Le coût direct correspond aux dépenses de départ, c'est-à-dire celles faites durant la poursuite des études. Le coût privé indirect correspond au manque à gagner de l'individu, c'est-à-dire aux revenus qu'il aurait perçus s'il avait travaillé au lieu de poursuivre ses études. De même, le coût public indirect correspond au manque à gagner fiscal, c'est-à-dire aux recettes fiscales que les pouvoirs publics auraient perçues si l'individu avait travaillé au lieu de poursuivre ses études.

Coût privé = coût direct + manque à gagner

Coût public = coût direct + manque à gagner fiscal

Le coût direct de l'éducation

Les coûts directs de l'éducation proviennent de l'exercice UOE de collecte de données financières et se rapportent à l'année 2011 (sauf mention contraire dans les tableaux). Le coût direct comprend toutes les dépenses au titre de l'éducation à tous les niveaux de l'exécutif (le coût public direct) et toutes les dépenses des ménages au titre de l'éducation (le coût privé direct).

Le coût privé direct est calculé abstraction faite des bourses et prêts ; les prêts publics ne sont pas inclus dans les coûts publics directs. L'exclusion des prêts du coût public peut entraîner une sous-estimation du coût public dans certains pays, en particulier dans l'enseignement tertiaire. L'indicateur B5 présente une analyse plus détaillée des prêts d'études.

Il y a lieu de signaler qu'en raison de différences significatives dans la méthodologie, les coûts directs ne sont pas comparables entre cette édition et les éditions précédentes de *Regards sur l'*éducation. Pour plus de détails, voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Le coût caché de l'éducation (manque à gagner privé et fiscal)

Investir dans la poursuite des études a aussi un coût caché, ou coût d'opportunité, à savoir les recettes fiscales que les pouvoirs publics ne perçoivent pas pendant que l'individu est en formation et les revenus que celui-ci ne perçoit pas durant cette période.

Pour l'individu, le coût caché correspond à son manque à gagner, c'est-à-dire aux revenus qu'il aurait perçus s'il était entré dans la vie active au lieu de poursuivre des études. Pour les pouvoirs publics, le coût caché correspond à leur manque à gagner fiscal, c'est-à-dire aux recettes fiscales qu'ils ne perçoivent pas pendant que cet individu poursuit ses études au lieu de travailler. Par souci de simplification, cet indicateur se base sur l'hypothèse que l'individu en question ne perçoit pas de rémunération, ni ne paie d'impôts pendant ses études. Pour calculer le manque à gagner privé et fiscal, cet indicateur se base sur l'hypothèse que le manque à gagner privé est égal au salaire minimum. Cette simplification a été retenue pour améliorer la comparabilité des données entre les pays, même elle risque d'entraîner une surestimation de la valeur actuelle nette, car bon nombre de jeunes adultes sont susceptibles de percevoir une rémunération supérieure au salaire minimum.

Les bénéfices

Les bénéfices totaux

Les bénéfices découlant de l'investissement dans l'éducation correspondent aux revenus associés à l'élévation du niveau de formation, compte tenu de la probabilité de travailler. Pour l'individu, il s'agit des revenus supplémentaires nets que lui vaut l'élévation de son niveau de formation, dans l'hypothèse où il trouve du travail. Les bénéfices publics sont calculés de sorte qu'ils reflètent les bénéfices privés. Les bénéfices publics correspondent à la somme des recettes fiscales supplémentaires que perçoivent les pouvoirs publics dans le cas de l'élévation du niveau de formation d'un individu, dans l'hypothèse où celui-ci trouve du travail.

Le bénéfice total, public et privé, peut se formuler comme suit, où j est le niveau le plus élevé de formation et j-1, un niveau inférieur de formation :

Bénéfices privés totaux$j$ = {*Revenus nets escomptés au niveau* j} – {*Revenus nets escomptés au niveau* $j-1$}

= {(1 – *Taux de chômage*) j* (*Revenus nets*) j + (*Taux de chômage*) j

*(*Indemnités nettes de chômage*) j}

– {(1 – *Taux de chômage*) $j-1$* (*Revenus nets*) $j-1$ + (*Taux de chômage*) $j-1$

* (*Indemnités nettes de chômage*) $j-1$}

Bénéfices publics totaux = {*Recettes fiscales escomptées au niveau j*} – {*Recettes fiscales escomptées au niveau j* – 1}
= {(1 – *Taux de chômage*) *j* * (*Recettes fiscales*)*j* + (*Taux de chômage*)*j*
* (– *Indemnités nettes de chômage*)*j*}
– {(1 – *Taux de chômage*) *j* – 1 * (*Recettes fiscales*) *j* – 1 + (*Taux de chômage*) *j* – 1
* (– *Indemnités nettes de chômage*) *j* –1}

Il y a lieu de signaler qu'en raison de différences significatives dans la méthodologie, les coûts directs ne sont pas comparables entre cette édition et les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*. Pour plus de détails, voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Décomposition des effets liés aux revenus nets et aux recettes fiscales

Cet indicateur présente aussi la décomposition des effets liés aux revenus nets et aux recettes fiscales, soit la différence de revenus et de recettes associée à l'élévation du niveau de formation. Ces éléments aident à expliquer la variation du bénéfice total entre les pays, sachant que les niveaux d'imposition et de bénéfice peuvent créer un décalage entre le supplément de revenus bruts découlant de l'élévation du niveau de formation et les revenus nets équivalents.

L'effet des revenus bruts est la somme actualisée des revenus bruts supplémentaires associés à l'élévation du niveau de formation. 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 de 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.

L'effet de l'impôt sur le revenu est la somme actualisée du supplément d'impôt sur le revenu versé aux pouvoirs publics par l'individu en raison de l'élévation de son niveau de formation. 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*. Ce modèle permet de déterminer l'impôt dû par niveau de revenus. L'hypothèse retenue est que les revenus annuels du travail sont égaux à un ratio donné par rapport à la moyenne de la rémunération annuelle brute des adultes dans chaque pays de l'OCDE. 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 2014*, (OCDE, 2014).

L'effet des cotisations sociales correspond à la somme actualisée du supplément de cotisations sociales versées aux pouvoirs publics par l'individu en raison de l'élévation de son niveau de formation. 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 célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif aux cotisations sociales dans *Les impôts sur les salaires 2015* (OCDE, 2015c).

L'effet des transferts sociaux correspond à la somme actualisée des différences de transferts sociaux découlant de l'élévation du niveau de formation. Les transferts sociaux retenus ici sont les aides au logement et les prestations sociales versées aux individus par les pouvoirs publics. Les transferts sociaux sont calculés 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 qui est célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif aux transferts sociaux dans *Prestations et salaires : informations spécifiques par pays* (en ligne) (voir www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm)

Le rendement financier net

Le rendement financier net de l'éducation correspond à la différence entre les coûts et bénéfices de l'élévation du niveau de formation ; il est calculé comme suit :

Rendement financier net = coût total + bénéfice total

Réserves méthodologiques

Pour améliorer la comparabilité des données entre les pays, le modèle utilisé a fait l'objet de plusieurs simplifications et a été basé sur plusieurs hypothèses. La liste des principales hypothèses et limites du modèles est disponible en ligne à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Par ailleurs, les chiffres rapportés ici sont uniquement des valeurs comptables. Les résultats seraient vraisemblablement différents si les estimations économétriques se basaient sur des microdonnées (provenant d'enquêtes auprès des ménages ou des individus) et non sur le cumul des revenus du travail tout au long de la durée de vie, dérivé des revenus moyens.

La méthode retenue ici consiste à estimer les futurs revenus du travail des adultes à différents niveaux de formation sur la base de la variation actuelle des revenus bruts entre les groupes d'âge et les niveaux de formation. Toutefois, la relation entre différents niveaux de formation et les revenus du travail pourrait varier à l'avenir, sous l'effet de l'évolution technologique, économique ou sociale.

Les bénéfices de l'éducation sont estimés compte tenu de l'effet de l'éducation sur la probabilité que les individus ont de trouver du travail s'ils en cherchent. Toutefois, avec l'inclusion de cette variable, les estimations sont sensibles au stade du cycle économique lors duquel la collecte des données a eu lieu. Comme les individus plus qualifiés sont dans l'ensemble plus susceptibles de travailler, la valeur de l'éducation augmente lorsque la croissance économique est faible.

Pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation du rendement de l'éducation dans les différents pays.

Pour de plus amples informations sur la méthodologie utilisée, consulter OCDE, 2011, et l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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*, n° 836, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en.

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*, n° 16, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en.

OCDE (2015a), « Exchange rates (USD monthly averages) », *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169.

OCDE (2015b), « Consumer prices: Annual inflation », *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169.

OCDE (2015c), *Les impôts sur les salaires 2015*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2015-fr.

OCDE (2014), *Les impôts sur les salaires 2015*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2014-fr.

OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/ 10.1787/eag-2013-fr.

OCDE (2011), « Guide à l'intention des utilisateurs de l'indicateur A9 – Quels sont les facteurs qui incitent à investir dans l'éducation », *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr.

Tableaux de l'indicateur A7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285095

Tableau A7.1a	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)**
Tableau A7.1b	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)**
Tableau A7.2a	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)**
Tableau A7.2b	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)**
Tableau A7.3a	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)**
Tableau A7.3b	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)**
Tableau A7.4a	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)**
Tableau A7.4b	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)**

Tableau A7.1a. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)

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

		Coûts directs	Manque à gagner	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail				Bénéfices totaux[1]	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) = (8) + (3)	(10)
OCDE	**Australie[2]**	- 4 600	- 27 700	**- 32 300**	213 400	- 70 300	0	- 2 600	**155 100**	**122 800**	21.4%
	Autriche	- 1 600	- 48 800	**- 50 500**	430 400	- 113 500	- 81 100	- 1 900	**238 300**	**187 800**	12.5%
	Belgique[3]	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canada[4]	- 1 300	- 31 100	**- 32 400**	220 000	- 57 600	- 14 500	0	**152 000**	**119 600**	14.7%
	Chili	- 3 700	- 19 000	**- 22 700**	188 000	- 6 400	- 31 600	- 1 800	**141 500**	**118 800**	15.6%
	République tchèque	- 2 600	- 17 800	**- 20 400**	132 900	- 26 700	- 14 600	- 10 400	**97 500**	**77 100**	16.7%
	Danemark	- 200	- 35 400	**- 35 500**	286 800	- 119 100	0	- 16 900	**143 200**	**107 700**	16.3%
	Estonie	- 200	- 10 800	**- 10 900**	96 800	- 19 800	- 2 700	0	**94 300**	**83 300**	22.6%
	Finlande	- 300	- 35 800	**- 36 100**	110 600	- 35 300	- 8 200	- 5 500	**69 600**	**33 400**	8.3%
	France	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Allemagne	- 1 300	- 39 700	**- 41 000**	152 500	- 38 500	- 31 800	- 10 800	**90 000**	**49 000**	8.8%
	Grèce	m	- 18 300	**m**	112 200	- 8 900	- 18 200	0	**75 400**	**m**	m
	Hongrie	- 400	- 17 600	**- 18 100**	107 500	- 22 100	- 18 800	0	**72 400**	**54 300**	15.1%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 2 700	- 29 600	**- 32 300**	204 900	- 28 900	- 23 200	0	**154 700**	**122 400**	12.4%
	Italie[4]	- 7 700	- 34 000	**- 41 700**	217 500	- 69 100	- 20 600	0	**129 800**	**88 100**	7.1%
	Japon	m	m	**m**	m		m	m	**m**	**m**	m
	Corée	- 9 100	- 24 400	**- 33 500**	91 400	- 800	- 7 400	- 2 800	**76 600**	**43 100**	6.7%
	Luxembourg[4]	- 2 100	- 53 100	**- 55 200**	414 200	- 117 100	- 51 200	- 2 800	**240 800**	**185 500**	13.5%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m		**m**	**m**	m
	Pays-Bas[4]	- 4 900	- 52 100	**- 57 000**	205 900	- 71 400	- 13 000	0	**125 200**	**68 200**	5.7%
	Nouvelle-Zélande	- 5 900	- 37 100	**- 43 000**	200 000	- 55 500	0	- 1 600	**155 400**	**112 400**	11.4%
	Norvège	m	- 46 700	**m**	337 000	- 96 800	- 26 300	- 300	**218 000**	**m**	m
	Pologne[4]	- 2 700	- 17 700	**- 20 400**	70 200	- 6 200	- 12 500	0	**59 700**	**39 300**	10.1%
	Portugal	- 900	- 19 200	**- 20 100**	248 700	- 64 000	- 27 400	0	**156 600**	**136 600**	14.5%
	République slovaque	- 3 800	- 15 600	**- 19 400**	149 000	- 24 500	- 20 000	0	**133 700**	**114 300**	27.6%
	Slovénie	- 2 600	- 24 200	**- 26 700**	154 200	- 29 000	- 34 100	0	**91 800**	**65 100**	11.4%
	Espagne	- 1 600	- 14 500	**- 16 100**	136 500	- 34 000	- 8 700	0	**96 500**	**80 300**	14.5%
	Suède	0	- 24 200	**- 24 200**	242 700	- 54 400	- 17 000	- 13 300	**156 400**	**132 200**	24.3%
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	- 3 700	- 24 000	**- 27 700**	342 400	- 70 400	- 41 100	- 23 100	**216 700**	**189 000**	18.2%
	États-Unis	- 3 700	- 26 300	**- 30 000**	402 700	- 92 700	- 22 800	- 6 200	**270 600**	**240 600**	23.5%
	Moyenne OCDE	- 2 800	- 28 600	**- 31 100**	210 300	- 51 300	- 21 000	- 3 800	**138 900**	**107 100**	14.7%
	Moyenne UE21	- 2 200	- 27 900	**- 30 600**	200 600	- 51 300	- 23 400	- 4 700	**127 100**	**99 500**	14.5%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les hommes dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Les données de la Belgique ne sont pas incluses dans ce tableau car le deuxième cycle de l'enseignement secondaire y est obligatoire.

4. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285101

A7

Tableau A7.1b. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)

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

		Coûts directs	Manque à gagner	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail				Bénéfices totaux[1]	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) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Australie[2]	- 4 600	- 28 800	**- 33 300**	141 000	- 31 600	0	- 25 000	**86 700**	**53 400**	10.5%
	Autriche	- 1 600	- 47 000	**- 48 600**	254 800	- 42 500	- 51 000	- 26 500	**132 300**	**83 600**	8.2%
	Belgique[3]	a	a	**a**	a	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canada[4]	- 1 300	- 33 100	**- 34 400**	117 000	- 22 700	- 9 400	0	**90 400**	**55 900**	7.6%
	Chili	- 3 700	- 14 400	**- 18 100**	115 000	- 2 000	- 23 200	- 1 400	**88 200**	**70 200**	m
	République tchèque	- 2 600	- 19 600	**- 22 200**	115 400	- 23 200	- 12 700	- 23 200	**68 100**	**45 800**	11.7%
	Danemark	- 200	- 36 400	**- 36 600**	200 500	- 81 800	0	0	**110 100**	**73 500**	12.4%
	Estonie	- 200	- 11 400	**- 11 600**	59 200	- 12 100	- 1 700	0	**52 800**	**41 200**	21.1%
	Finlande	- 300	- 36 900	**- 37 200**	83 800	- 18 600	- 6 300	- 21 600	**44 100**	**6 900**	3.9%
	France	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Allemagne	- 1 300	- 39 800	**- 41 100**	150 600	- 33 000	- 31 600	- 35 100	**58 400**	**17 300**	4.6%
	Grèce	m	- 12 900	**m**	82 500	0	- 13 400	0	**49 100**		m
	Hongrie	- 400	- 18 300	**- 18 800**	102 700	- 20 900	- 18 000	0	**71 400**	**52 600**	13.2%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 2 700	- 28 900	**- 31 700**	131 600	- 5 600	- 7 100	0	**118 700**	**87 100**	9.7%
	Italie[4]	- 7 700	- 31 200	**- 38 900**	212 200	- 62 300	- 20 100	0	**131 800**	**93 000**	9.0%
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Corée	- 9 100	- 23 900	**- 33 000**	45 300	0	- 3 600	- 17 800	**22 200**	**- 10 800**	0.6%
	Luxembourg[4]	- 2 100	- 62 000	**- 64 100**	358 300	- 60 100	- 44 300	- 59 200	**190 000**	**125 800**	6.9%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[4]	- 4 900	- 51 900	**- 56 800**	213 000	- 48 400	- 41 600	- 8 000	**116 200**	**59 400**	5.2%
	Nouvelle-Zélande	- 5 900	- 36 300	**- 42 200**	80 000	- 13 400	0	- 7 200	**67 300**	**25 100**	5.2%
	Norvège	m	- 46 500	**m**	206 500	- 53 700	- 16 100	- 12 300	**125 000**	**m**	m
	Pologne[4]	- 2 700	- 16 300	**- 19 000**	90 400	- 8 000	- 16 100	0	**66 300**	**47 300**	10.2%
	Portugal	- 900	- 18 100	**- 19 000**	166 500	- 30 200	- 18 300	0	**114 700**	**95 700**	12.7%
	République slovaque	- 3 800	- 8 500	**- 12 200**	101 100	- 16 000	- 13 500	0	**91 700**	**79 500**	31.4%
	Slovénie	- 2 600	- 23 400	**- 25 900**	148 500	- 35 200	- 32 800	0	**83 000**	**57 100**	9.1%
	Espagne	- 1 600	- 15 100	**- 16 700**	129 800	- 33 700	- 8 200	0	**94 700**	**78 000**	11.3%
	Suède	0	- 26 000	**- 26 000**	198 200	- 41 200	- 13 800	- 35 500	**107 000**	**81 000**	12.3%
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	- 3 700	- 27 100	**- 30 800**	147 500	- 79 900	- 17 700	- 32 300	**35 500**	**4 700**	3.8%
	États-Unis	- 3 700	- 27 100	**- 30 800**	296 200	- 61 900	- 16 700	- 17 900	**196 200**	**165 300**	17.4%
	Moyenne OCDE	- 2 800	- 28 500	**- 31 200**	151 800	- 32 200	- 16 800	- 12 400	**92 800**	**62 000**	10.3%
	Moyenne UE21	- 2 200	- 27 900	**- 30 900**	156 400	- 36 000	- 20 100	- 13 400	**89 800**	**61 300**	11.0%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les femmes dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Les données de la Belgique ne sont pas incluses dans ce tableau car le deuxième cycle de l'enseignement secondaire y est obligatoire.

4. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285119

Tableau A7.2a. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)

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

		Coûts directs	Manque à gagner fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail			Bénéfices totaux[1]	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) = (7) + (3)	(9)
OCDE	Australie[2]	- 18 000	- 3 100	**- 21 100**	70 300	0	2 600	**91 900**	**70 800**	20.0%
	Autriche	- 51 200	- 8 600	**- 59 800**	113 500	81 100	1 900	**211 900**	**152 100**	9.6%
	Belgique[3]	a	a	**a**	a	a	a	**a**	**a**	a
	Canada[4]	- 29 800	- 3 000	**- 32 800**	57 600	14 500	0	**92 400**	**59 600**	9.0%
	Chili	- 12 800	- 100	**- 12 800**	6 400	31 600	1 800	**37 800**	**25 000**	8.8%
	République tchèque	- 21 200	3 400	**- 17 800**	26 700	14 600	10 400	**122 300**	**104 500**	24.6%
	Danemark	- 41 300	- 13 500	**- 54 800**	119 100	0	16 900	**151 400**	**96 600**	9.6%
	Estonie	- 20 100	- 1 600	**- 21 700**	19 800	2 700	0	**56 000**	**34 300**	8.7%
	Finlande	- 26 200	3 600	**- 22 600**	35 300	8 200	5 500	**80 700**	**58 100**	18.4%
	France	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
	Allemagne	- 31 200	- 7 400	**- 38 600**	38 500	31 800	10 800	**136 600**	**98 000**	15.0%
	Grèce	m	- 4 400	**m**	8 900	18 200	0	**30 800**	**m**	m
	Hongrie	- 8 600	1 100	**- 7 400**	22 100	18 800	0	**72 600**	**65 200**	27.9%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 14 600	100	**- 14 500**	28 900	23 200	0	**54 100**	**39 500**	9.2%
	Italie[4]	- 31 300	- 7 000	**- 38 300**	69 100	20 600	0	**106 200**	**67 800**	6.5%
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Corée	- 21 500	- 10 800	**- 32 300**	800	7 400	2 800	**11 900**	**- 20 500**	-1.9%
	Luxembourg[4]	- 68 000	- 4 500	**- 72 500**	117 100	51 200	2 800	**185 500**	**112 900**	8.7%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[4]	- 29 100	- 2 800	**- 31 900**	71 400	13 000	0	**106 500**	**74 600**	9.6%
	Nouvelle-Zélande	- 23 200	- 1 100	**- 24 300**	55 500	0	1 600	**73 300**	**49 000**	9.7%
	Norvège	- 49 200	- 9 600	**- 58 700**	96 800	26 300	300	**142 600**	**83 900**	8.4%
	Pologne[4]	- 17 000	- 5 900	**- 22 900**	6 200	12 500	0	**41 900**	**19 000**	6.3%
	Portugal	- 29 300	- 2 300	**- 31 600**	64 000	27 400	0	**81 300**	**49 600**	6.9%
	République slovaque	- 17 100	3 400	**- 13 700**	24 500	20 000	0	**98 900**	**85 100**	21.8%
	Slovénie	- 22 500	- 7 200	**- 29 600**	29 000	34 100	0	**88 200**	**58 600**	10.5%
	Espagne	- 19 200	1 900	**- 17 300**	34 000	8 700	0	**67 700**	**50 400**	11.4%
	Suède	- 35 000	- 4 200	**- 39 200**	54 400	17 000	13 300	**116 900**	**77 700**	19.5%
	Suisse	- 41 600	- 14 000	**- 55 600**	52 000	18 900	0	**114 200**	**58 600**	7.6%
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	- 14 500	1 800	**- 12 700**	70 400	41 100	23 100	**184 900**	**172 200**	53.4%
	États-Unis	- 34 500	- 3 800	**- 38 300**	92 700	22 800	6 200	**123 800**	**85 500**	11.8%
	Moyenne OCDE	- 28 000	- 3 700	**- 31 600**	51 300	21 000	3 700	**99 300**	**70 300**	13.5%
	Moyenne UE21	- 28 400	- 3 000	**- 31 300**	51 300	23 400	4 700	**107 800**	**81 000**	15.8%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les hommes dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Les données de la Belgique ne sont pas incluses dans ce tableau car le deuxième cycle de l'enseignement secondaire y est obligatoire.

4. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285127

A7

Tableau A7.2b. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)

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

	Coûts directs	Manque à gagner fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail			Bénéfices totaux[1]	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) = (7) + (3)	(9)
OCDE Australie[2]	- 18 000	- 3 200	**- 21 200**	31 600	0	25 000	**62 800**	**41 600**	22.4%
Autriche	- 51 200	- 8 200	**- 59 500**	42 500	51 000	26 500	**133 600**	**74 200**	8.0%
Belgique[3]	a	a	**a**	a	a	a	**a**	**a**	a
Canada[4]	- 29 800	- 3 200	**- 33 000**	22 700	9 400	0	**49 200**	**16 200**	4.7%
Chili	- 12 800	- 100	**- 12 800**	2 000	23 200	1 400	**25 500**	**12 700**	7.2%
République tchèque	- 21 200	3 800	**- 17 400**	23 200	12 700	23 200	**104 500**	**87 100**	20.6%
Danemark	- 41 300	- 13 900	**- 55 200**	81 800	0	0	**107 400**	**52 100**	7.7%
Estonie	- 20 100	- 1 700	**- 21 800**	12 100	1 700	0	**26 000**	**4 200**	4.6%
Finlande	- 26 200	3 700	**- 22 500**	18 600	6 300	21 600	**80 300**	**57 800**	22.8%
France	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
Allemagne	- 31 200	- 7 500	**- 38 600**	33 000	31 600	35 100	**125 100**	**86 500**	16.4%
Grèce	m	- 3 100	**m**	0	13 400	0	**13 000**	**m**	m
Hongrie	- 8 600	1 200	**- 7 400**	20 900	18 000	0	**69 600**	**62 300**	25.2%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Israël	- 14 600	100	**- 14 500**	5 600	7 100	0	**10 000**	**- 4 600**	1.1%
Italie[4]	- 31 300	- 6 500	**- 37 700**	62 300	20 100	0	**89 500**	**51 800**	6.6%
Japon	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Corée	- 21 500	- 10 600	**- 32 100**	0	3 600	17 800	**21 800**	**- 10 300**	0.5%
Luxembourg[4]	- 68 000	- 5 300	**- 73 300**	60 100	44 300	59 200	**163 100**	**89 800**	11.5%
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[4]	- 29 100	- 2 800	**- 31 900**	48 400	41 600	8 000	**118 100**	**86 200**	12.0%
Nouvelle-Zélande	- 23 200	- 1 100	**- 24 300**	13 400	0	7 200	**35 700**	**11 400**	5.6%
Norvège	- 49 200	- 9 500	**- 58 700**	53 700	16 100	12 300	**93 100**	**34 400**	5.8%
Pologne[4]	- 17 000	- 5 400	**- 22 400**	8 000	16 100	0	**48 200**	**25 700**	7.4%
Portugal	- 29 300	- 2 200	**- 31 500**	30 200	18 300	0	**47 400**	**15 900**	4.5%
République slovaque	- 17 100	1 800	**- 15 200**	16 000	13 500	0	**59 700**	**44 500**	16.0%
Slovénie	- 22 500	- 6 900	**- 29 400**	35 200	32 800	0	**78 500**	**49 100**	9.6%
Espagne	- 19 200	1 900	**- 17 200**	33 700	8 200	0	**44 000**	**26 700**	7.8%
Suède	- 35 000	- 4 500	**- 39 500**	41 200	13 800	35 500	**130 100**	**90 500**	22.4%
Suisse	- 41 600	- 15 300	**- 56 900**	26 700	14 600	10 700	**93 700**	**36 800**	7.5%
Turquie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Royaume-Uni	- 14 500	2 000	**- 12 400**	79 900	17 700	32 300	**157 000**	**144 600**	37.8%
États-Unis	- 34 500	- 3 900	**- 38 500**	61 900	16 700	17 900	**99 400**	**60 900**	12.0%
Moyenne OCDE	- 28 000	- 3 700	**- 31 700**	32 000	16 700	12 400	**77 300**	**48 000**	11.8%
Moyenne UE21	- 28 400	- 3 000	**- 31 300**	36 000	20 100	13 400	**88 600**	**61 700**	14.2%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les femmes dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Les données de la Belgique ne sont pas incluses dans ce tableau car le deuxième cycle de l'enseignement secondaire y est obligatoire.

4. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285133

Tableau A7.3a. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

		Coûts directs	Manque à gagner	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail				Bénéfices totaux[1]	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) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Australie[2]	- 27 400	- 52 200	**- 79 600**	483 700	- 172 400	0	0	**302 800**	**223 200**	10.4%
	Autriche	- 1 900	- 61 000	**- 62 900**	559 500	- 181 100	- 73 200	0	**306 500**	**243 600**	11.0%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[3]	- 17 400	- 36 800	**- 54 200**	395 000	- 121 300	- 6 400	0	**260 600**	**206 400**	12.2%
	Chili	- 38 100	- 33 900	**- 71 900**	766 000	- 70 400	- 83 600	- 1 300	**587 100**	**515 100**	15.9%
	République tchèque	- 3 300	- 27 100	**- 30 400**	488 800	- 98 300	- 53 800	0	**331 900**	**301 500**	23.5%
	Danemark	- 4 300	- 52 400	**- 56 700**	421 500	- 214 700	0	- 10 800	**189 900**	**133 200**	8.9%
	Estonie	- 4 900	- 20 100	**- 25 000**	220 400	- 45 000	- 6 200	0	**172 200**	**147 200**	20.3%
	Finlande	- 3 400	- 69 200	**- 72 600**	466 100	- 177 700	- 34 000	0	**252 800**	**180 200**	9.6%
	France	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Allemagne	- 5 200	- 71 300	**- 76 500**	576 000	- 189 800	- 97 700	0	**295 600**	**219 100**	10.6%
	Grèce	m	- 26 800	**m**	234 100	- 35 900	- 37 900	0	**151 400**	**m**	m
	Hongrie	- 9 100	- 22 200	**- 31 300**	620 900	- 156 300	- 108 700	0	**346 900**	**315 600**	25.4%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 11 300	- 31 800	**- 43 100**	371 300	- 82 900	- 44 600	0	**239 300**	**196 300**	13.2%
	Italie[3]	- 15 800	- 40 200	**- 56 000**	487 500	- 184 400	- 48 600	0	**248 800**	**192 800**	9.5%
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Corée	- 20 300	- 33 700	**- 54 000**	154 200	- 2 800	- 12 400	0	**137 200**	**83 200**	6.2%
	Luxembourg[3]	m	- 61 900	**m**	946 300	- 327 000	- 110 800	0	**496 700**	**m**	m
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[3]	- 16 900	- 95 000	**- 111 900**	615 300	- 273 200	- 1 300	0	**336 400**	**224 500**	9.5%
	Nouvelle-Zélande	- 14 000	- 54 400	**- 68 400**	240 500	- 73 500	0	0	**165 500**	**97 100**	7.1%
	Norvège	- 2 300	- 55 900	**- 58 200**	419 100	- 152 700	- 32 700	0	**234 700**	**176 500**	8.4%
	Pologne[3]	- 6 100	- 18 000	**- 24 100**	495 800	- 43 900	- 88 400	0	**362 200**	**338 200**	29.2%
	Portugal	- 8 600	- 24 500	**- 33 100**	522 100	- 177 300	- 57 400	0	**279 500**	**246 400**	18.7%
	République slovaque	- 9 100	- 24 500	**- 33 600**	390 700	- 64 700	- 49 900	0	**280 900**	**247 300**	20.6%
	Slovénie	- 4 100	- 33 600	**- 37 700**	593 000	- 155 900	- 131 100	0	**291 900**	**254 200**	17.4%
	Espagne	- 12 900	- 45 900	**- 58 800**	242 500	- 61 700	- 15 400	0	**161 500**	**102 700**	9.1%
	Suède	- 200	- 51 900	**- 51 900**	303 600	- 117 000	- 12 400	0	**169 600**	**117 700**	8.3%
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	- 25 900	- 40 700	**- 66 600**	538 400	- 121 000	- 58 100	- 1 800	**353 600**	**287 000**	15.7%
	États-Unis	- 55 000	- 46 200	**- 101 300**	861 000	- 261 800	- 48 600	0	**547 600**	**446 300**	15.7%
	Moyenne OCDE	- 13 200	- 43 500	**- 56 700**	477 400	- 137 000	- 46 700	- 500	**288 600**	**229 000**	14.0%
	Moyenne UE21	- 8 200	- 43 700	**- 51 800**	484 600	- 145 800	- 54 700	- 700	**279 400**	**222 000**	15.5%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et les hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285143

A7

Tableau A7.3b. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

		Coûts directs	Manque à gagner	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail				Bénéfices totaux[1]	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) = (8) + (3)	(10)
OCDE	Australie[2]	- 27 400	- 53 500	**- 81 000**	321 200	- 112 300	0	0	**207 500**	**126 500**	8.5%
	Autriche	- 1 900	- 61 000	**- 62 900**	432 400	- 120 400	- 81 600	0	**227 500**	**164 600**	8.8%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[3]	- 17 400	- 38 200	**- 55 600**	328 800	- 73 600	- 25 100	0	**227 600**	**171 900**	13.5%
	Chili	- 38 100	- 32 100	**- 70 200**	463 000	- 25 900	- 75 800	- 1 300	**356 300**	**286 100**	13.7%
	République tchèque	- 3 300	- 26 600	**- 29 900**	282 400	- 56 800	- 31 100	- 3 700	**191 700**	**161 800**	16.3%
	Danemark	- 4 300	- 54 400	**- 58 700**	236 600	- 98 300	0	- 13 000	**120 800**	**62 100**	6.9%
	Estonie	- 4 900	- 21 000	**- 25 900**	133 200	- 27 200	- 3 700	0	**102 500**	**76 600**	13.8%
	Finlande	- 3 400	- 72 100	**- 75 400**	290 100	- 95 500	- 21 700	- 2 600	**169 800**	**94 300**	7.1%
	France	q	q	**q**	q	q	q	q	**q**	**q**	q
	Allemagne	- 5 200	- 72 500	**- 77 700**	326 000	- 83 300	- 68 000	0	**175 600**	**98 000**	6.4%
	Grèce	m	- 21 900	**m**	235 300	- 16 700	- 38 100	0	**152 900**	**m**	m
	Hongrie	- 9 100	- 22 200	**- 31 300**	323 200	- 93 800	- 56 600	0	**171 200**	**139 800**	16.2%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 11 300	- 31 600	**- 42 900**	225 300	- 31 700	- 25 800	0	**168 400**	**125 600**	11.0%
	Italie[3]	- 15 800	- 38 900	**- 54 700**	316 800	- 102 900	- 30 100	0	**179 300**	**124 600**	9.5%
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Corée	- 20 300	- 35 000	**- 55 400**	131 600	- 900	- 10 600	0	**117 000**	**61 700**	5.5%
	Luxembourg[3]	m	- 65 200	**m**	721 500	- 223 400	- 89 100	0	**407 200**	**m**	m
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[3]	- 16 900	- 95 300	**- 112 200**	479 300	- 189 100	- 6 900	0	**281 600**	**169 400**	8.6%
	Nouvelle-Zélande	- 14 000	- 55 100	**- 69 100**	206 300	- 44 100	0	- 3 300	**156 900**	**87 800**	8.1%
	Norvège	- 2 300	- 57 600	**- 59 900**	304 100	- 85 100	- 23 700	0	**196 300**	**136 400**	8.9%
	Pologne[3]	- 6 100	- 17 000	**- 23 100**	316 400	- 28 000	- 56 400	0	**233 800**	**210 700**	24.0%
	Portugal	- 8 600	- 22 500	**- 31 100**	413 600	- 119 700	- 45 500	0	**248 300**	**217 200**	20.5%
	République slovaque	- 9 100	- 24 400	**- 33 500**	233 600	- 38 400	- 31 300	0	**168 700**	**135 200**	14.8%
	Slovénie	- 4 100	- 32 800	**- 36 900**	463 800	- 110 500	- 102 500	0	**246 700**	**209 800**	16.1%
	Espagne	- 12 900	- 46 400	**- 59 300**	284 200	- 73 100	- 18 000	0	**190 600**	**131 200**	10.5%
	Suède	- 200	- 52 100	**- 52 100**	190 400	- 43 300	- 13 300	0	**132 900**	**80 800**	7.3%
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	- 25 900	- 43 100	**- 69 000**	422 200	- 93 000	- 50 700	- 80 300	**195 600**	**126 600**	8.7%
	États-Unis	- 55 000	- 49 200	**- 104 200**	566 600	- 139 100	- 32 000	0	**390 200**	**286 000**	12.2%
	Moyenne OCDE	- 13 200	- 43 900	**- 57 200**	332 600	- 81 800	- 36 100	- 4 000	**208 300**	**145 200**	11.5%
	Moyenne UE21	- 8 200	- 43 900	**- 52 100**	338 900	- 89 600	- 41 400	- 5 500	**199 800**	**137 700**	12.2%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et les femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285155

Tableau A7.4a. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2011)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

		Coûts directs	Manque à gagner fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail			Bénéfices totaux[1]	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) = (7) + (3)	(9)
OCDE	Australie[2]	- 31 400	- 5 800	**- 37 200**	172 400	0	0	**168 800**	**131 500**	11.6%
	Autriche	- 74 100	- 10 700	**- 84 800**	181 100	73 200	0	**260 100**	**175 300**	8.0%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[3]	- 44 900	- 3 600	**- 48 400**	121 300	6 400	0	**136 100**	**87 700**	8.0%
	Chili	- 18 100	- 100	**- 18 200**	70 400	83 600	1 300	**149 200**	**131 000**	16.4%
	République tchèque	- 27 600	5 200	**- 22 300**	98 300	53 800	0	**156 600**	**134 200**	17.0%
	Danemark	- 98 400	- 20 000	**- 118 400**	214 700	0	10 800	**226 200**	**107 800**	5.5%
	Estonie	- 26 600	- 3 000	**- 29 600**	45 000	6 200	0	**56 100**	**26 500**	7.5%
	Finlande	- 91 300	6 900	**- 84 400**	177 700	34 000	0	**217 300**	**133 000**	7.5%
	France	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
	Allemagne	- 87 500	- 13 400	**- 100 900**	189 800	97 700	0	**306 500**	**205 600**	8.7%
	Grèce	m	- 6 400	**m**	35 900	37 900	0	**76 300**	**m**	m
	Hongrie	- 29 600	1 400	**- 28 200**	156 300	108 700	0	**271 200**	**243 000**	24.1%
	Islande	m	m	**m**	m	m		**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 19 900	100	**- 19 800**	82 900	44 600	0	**121 300**	**101 500**	11.6%
	Italie[3]	- 35 900	- 8 300	**- 44 200**	184 400	48 600	0	**226 900**	**182 700**	9.4%
	Japon	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Corée	- 13 100	- 14 900	**- 27 900**	2 800	12 400	0	**17 200**	**- 10 800**	0.5%
	Luxembourg[3]	m	- 5 200	**m**	327 000	110 800	0	**408 000**	**m**	m
	Mexique	m	m	**m**	m			**m**	**m**	m
	Pays-Bas[3]	- 73 000	- 5 100	**- 78 100**	273 200	1 300	0	**272 600**	**194 600**	m
	Nouvelle-Zélande	- 32 600	- 1 700	**- 34 300**	73 500	0	0	**74 300**	**40 000**	6.3%
	Norvège	- 75 300	- 11 400	**- 86 800**	152 700	32 700	0	**192 600**	**105 800**	5.5%
	Pologne[3]	- 19 100	- 6 000	**- 25 000**	43 900	88 400	0	**143 100**	**118 100**	15.1%
	Portugal	- 31 400	- 3 000	**- 34 300**	177 300	57 400	0	**211 800**	**177 500**	11.5%
	République slovaque	- 28 100	5 300	**- 22 800**	64 700	49 900	0	**123 100**	**100 400**	14.6%
	Slovénie	- 34 900	- 9 900	**- 44 900**	155 900	131 100	0	**284 300**	**239 400**	14.0%
	Espagne	- 59 000	5 900	**- 53 100**	61 700	15 400	0	**100 700**	**47 600**	6.2%
	Suède	- 97 200	- 9 000	**- 106 100**	117 000	12 400	0	**128 800**	**22 700**	3.1%
	Suisse	- 91 300	- 18 500	**- 109 700**	125 200	36 200	0	**161 900**	**52 200**	4.0%
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	- 27 700	3 100	**- 24 700**	121 000	58 100	1 800	**191 800**	**167 100**	23.4%
	États-Unis	- 55 900	- 6 700	**- 62 600**	261 800	48 600	0	**334 200**	**271 700**	14.5%
	Moyenne OCDE	- 49 000	- 5 000	**- 53 900**	136 600	46 300	500	**185 800**	**127 400**	10.6%
	Moyenne UE21	- 52 600	- 4 000	**- 56 400**	145 800	54 700	700	**203 400**	**142 200**	11.7%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et les hommes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285166

A7

Tableau A7.4b. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2011)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB

	Coûts directs	Manque à gagner fiscal sur les revenus	Coûts totaux	Décomposition des revenus du travail			Bénéfices totaux[1]	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) = (7) + (3)	(9)
OCDE Australie[2]	- 31 400	- 6 000	**- 37 400**	112 300	0	0	**114 600**	**77 200**	9.7%
Autriche	- 74 100	- 10 700	**- 84 800**	120 400	81 600	0	**197 100**	**112 400**	6.2%
Belgique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Canada[3]	- 44 900	- 3 700	**- 48 600**	73 600	25 100	0	**96 900**	**48 300**	6.7%
Chili	- 18 100	- 100	**- 18 200**	25 900	75 800	1 300	**101 600**	**83 400**	14.6%
République tchèque	- 27 600	5 100	**- 22 400**	56 800	31 100	3 700	**104 100**	**81 700**	13.5%
Danemark	- 98 400	- 20 800	**- 119 200**	98 300	0	13 000	**112 800**	**- 6 400**	2.2%
Estonie	- 26 600	- 3 200	**- 29 800**	27 200	3 700	0	**31 300**	**1 600**	3.6%
Finlande	- 91 300	7 200	**- 84 100**	95 500	21 700	2 600	**126 900**	**42 800**	4.6%
France	q	q	**q**	q	q	q	**q**	**q**	q
Allemagne	- 87 500	- 13 600	**- 101 100**	83 300	68 000	0	**158 600**	**57 500**	4.5%
Grèce	m	- 5 200	**m**	16 700	38 100	0	**65 900**	**m**	m
Hongrie	- 29 600	1 400	**- 28 200**	93 800	56 600	0	**162 500**	**134 300**	16.9%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Israël	- 19 900	100	**- 19 800**	31 700	25 800	0	**54 400**	**34 600**	7.3%
Italie[3]	- 35 900	- 8 000	**- 43 900**	102 900	30 100	0	**129 600**	**85 700**	7.8%
Japon	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Corée	- 13 100	- 15 500	**- 28 500**	900	10 600	0	**13 600**	**- 14 900**	-0.6%
Luxembourg[3]	m	- 5 500	**m**	223 400	89 100	0	**287 300**	**m**	m
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[3]	- 73 000	- 5 100	**- 78 100**	189 100	6 900	0	**192 700**	**114 600**	m
Nouvelle-Zélande	- 32 600	- 1 700	**- 34 300**	44 100	0	3 300	**51 100**	**16 800**	5.1%
Norvège	- 75 300	- 11 800	**- 87 100**	85 100	23 700	0	**112 300**	**25 200**	3.4%
Pologne[3]	- 19 100	- 5 600	**- 24 700**	28 000	56 400	0	**101 400**	**76 600**	12.6%
Portugal	- 31 400	- 2 700	**- 34 100**	119 700	45 500	0	**158 900**	**124 800**	11.0%
République slovaque	- 28 100	5 300	**- 22 800**	38 400	31 300	0	**76 800**	**54 000**	10.5%
Slovénie	- 34 900	- 9 700	**- 44 700**	110 500	102 500	0	**221 900**	**177 200**	11.3%
Espagne	- 59 000	6 000	**- 53 000**	73 100	18 000	0	**105 800**	**52 800**	6.8%
Suède	- 97 200	- 9 000	**- 106 200**	43 300	13 300	0	**65 000**	**- 41 200**	0.3%
Suisse	- 91 300	- 18 300	**- 109 600**	73 300	28 900	0	**91 700**	**- 17 900**	1.5%
Turquie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Royaume-Uni	- 27 700	3 200	**- 24 500**	93 000	50 700	80 300	**225 300**	**200 800**	37.2%
États-Unis	- 55 900	- 7 100	**- 63 000**	139 100	32 000	0	**178 300**	**115 300**	9.2%
Moyenne OCDE	- 49 000	- 5 000	**- 53 900**	81 500	35 800	3 900	**123 600**	**65 500**	8.6%
Moyenne UE21	- 52 600	- 3 900	**- 56 400**	89 600	41 400	5 500	**140 200**	**79 300**	9.9%

Remarques : les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et les femmes diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Par bénéfices totaux , on entend la somme pondérée des revenus bruts du travail (4), de l'effet de la fiscalité (5), de l'effet des cotisations sociales (6) et de l'effet des transferts (7), après contrôle de la probabilité d'occuper un emploi et des allocations perçues en cas de chômage. Pour de plus amples informations, consulter la section « Méthodologie ».

2. Australie : année de référence : 2009.

3. Canada, Italie, Luxembourg, Pays-Bas et Pologne : année de référence : 2010.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

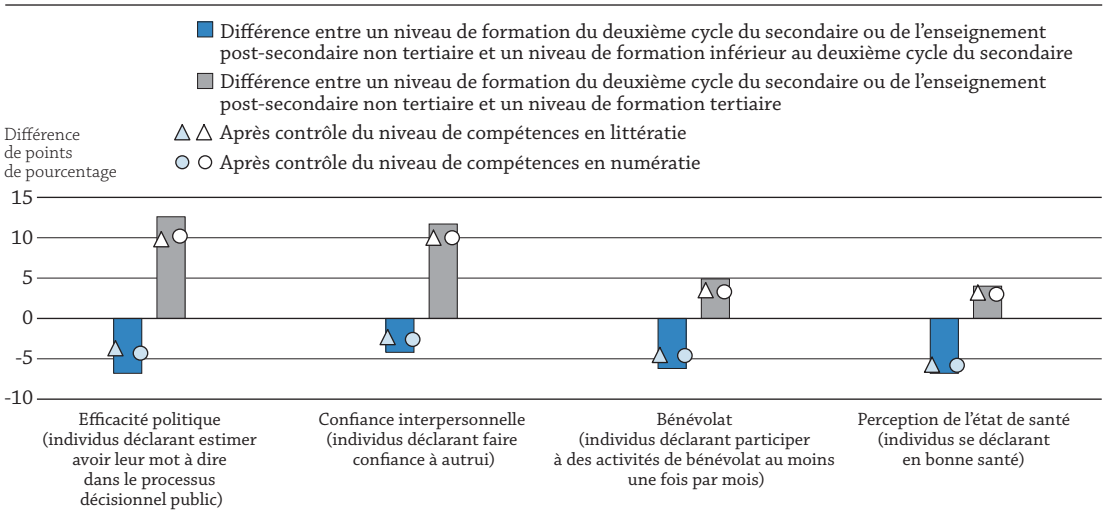
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285175

EN QUOI LES RETOMBÉES SOCIALES SONT-ELLES LIÉES À L'EDUCATION ?

- En moyenne, dans les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012), les adultes plus qualifiés sont plus susceptibles de faire état de retombées sociales souhaitables, à savoir se déclarer en bonne ou excellente santé, faire du bénévolat, se fier à autrui et estimer avoir une certaine efficacité politique (c'est-à-dire avoir le sentiment qu'ils ont leur mot à dire dans le processus décisionnel public).
- Le pourcentage d'individus qui ont déclaré avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public (efficacité politique) augmente avec l'élévation du niveau de formation ; et la différence de pourcentage est plus importante entre les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qu'entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les adultes diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
- Le pourcentage d'adultes qui déclarent faire du bénévolat et être en bonne ou en excellente santé augmente avec l'élévation du niveau de formation ; et la différence de pourcentage est plus importante entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les adultes qui sont diplômés de ce niveau d'enseignement ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qu'entre ces derniers et les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.

Graphique A8.1. Retombées sociales en lien avec l'éducation (2012)

Évaluation des compétences des adultes, moyenne, individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Lecture du graphique

La différence de points de pourcentage reflète la variation relative des retombées sociales par comparaison avec la catégorie de référence. Par exemple, en moyenne, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire déclarant estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est supérieur de 13 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Après contrôle du niveau de compétences en littératie ou en numératie, cet écart passe à 10 points de pourcentage. Parallèlement, en moyenne, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire déclarant estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est inférieur de 7 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Après contrôle du niveau de compétences en littératie ou en numératie, cet écart passe à 4 points de pourcentage.

Remarque : les calculs se font sur la base d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.
Les retombées sociales sont classées par ordre décroissant de la différence de points de pourcentage entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire.
Source : OCDE. Tableaux A8.1, A8.2, A8.3a, A8.4, et tableaux A8.1 (L), A8.1 (N), A8.2 (L), A8.2 (N), A8.3a (L), A8.3a (N), A8.4 (L) et A8.4 (N) disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283755

Contexte

Constatant l'augmentation récente de l'incidence de maladies chroniques invalidantes, telles que les affections cardiaques, le diabète et la dépression grave, les gouvernements s'emploient à encourager des changements de mode de vie pour promouvoir des comportements sains (OCDE, 2013a). La relation entre santé et éducation est depuis longtemps bien documentée dans de nombreux pays. Les individus plus instruits tendent en effet à se distinguer par des taux moindres de morbidité et une plus longue espérance de vie (Cutler et Lleras-Muney, 2006).

La santé n'est pas la seule retombée sociale associée à l'éducation. La confiance interpersonnelle, le bénévolat et l'engagement politique sont également en corrélation positive avec l'éducation. Les relations, qu'elles soient sociales, politiques ou d'affaires, sont moins bonnes lorsque les individus n'ont pas confiance en autrui et ne se fient pas à la primauté du droit. Lorsque les individus ont le sentiment d'avoir quelque chose à offrir et qu'ils sont conscients de ceux qui les entourent, ils sont plus susceptibles de participer au changement social par le biais du bénévolat. Et lorsqu'ils ont le sentiment qu'ils comprennent les enjeux politiques de leur pays et qu'ils peuvent influer sur la façon dont leur pays est gouverné, ils sont plus susceptibles de s'engager dans la vie politique (OCDE, 2013b).

Autres faits marquants

- La variation des pourcentages d'individus faisant état de retombées sociales positives qui s'observe entre les niveaux de formation s'explique en partie par des différences d'âge, de sexe et de rémunération. Dans la plupart des pays, en effet, le contrôle de ces facteurs atténue, mais ne comble pas, les différences de retombées sociales qui s'observent entre les niveaux de formation.
- Parmi les retombées à l'étude, c'est la santé qui est la plus influencée par l'âge, le sexe et la rémunération des individus : le contrôle de ces facteurs réduit de moitié environ la variation du pourcentage d'individus s'estimant en bonne ou en excellente santé entre les niveaux de formation. En règle générale, ces facteurs n'influent guère sur la variation des pourcentages entre les niveaux de formation s'agissant du bénévolat, de la confiance interpersonnelle et de l'efficacité politique.
- La performance en littératie et en numératie est associée à des retombées sociales positives, même si le niveau de formation est le facteur le plus déterminant des différences observées en matière de retombées sociales.

A8

Analyse

Cette année, l'indicateur sur les retombées sociales en lien avec l'éducation (et les compétences) rend compte de la perception de l'état de santé, du bénévolat, de la confiance interpersonnelle et de l'efficacité politique, des aspects évalués lors de l'Évaluation des compétences des adultes, une initiative lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Ces quatre retombées sociales sont considérées comme étant des indicateurs majeurs du bien-être personnel et national (OCDE, 2013a).

Les résultats montrent que le niveau de formation est en corrélation positive avec ces retombées sociales, et ce même après contrôle du sexe, de l'âge, de la rémunération mensuelle et de la performance en littératie ou en numératie. Les résultats varient selon les pays, mais il en ressort dans l'ensemble que la performance en littératie et en numératie est en corrélation avec toutes les retombées sociales à l'étude, tandis que le sexe, l'âge et la rémunération mensuelle influent uniquement sur la perception de l'état de santé.

Comme le montre le graphique A8.1, le pourcentage d'adultes estimant avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est supérieur de 13 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par rapport aux adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. La différence entre ces deux groupes représente 12 points de pourcentage si l'analyse porte sur les adultes qui disent faire confiance à autrui, 5 points de pourcentage si elle porte sur les adultes qui disent faire du bénévolat au moins une fois par mois et 4 points de pourcentage si elle porte sur les adultes qui s'estiment en bonne santé. Par contraste, les pourcentages d'adultes qui font état de chacune de ces retombées sociales positives sont inférieurs de 4 à 7 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport aux adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir les tableaux A8.1, A8.2, A8.3a et A8.4).

La perception de l'état de santé

En moyenne, dans les pays et entités infranationales ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 79 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont déclaré être « en bonne santé ». Dans tous les pays et entités infranationales participants, il existe une relation positive entre le niveau de formation et la perception de l'état de santé. En moyenne, le pourcentage d'adultes s'estimant en bonne santé est inférieur de 15 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport aux adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce pourcentage est supérieur de 9 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.1).

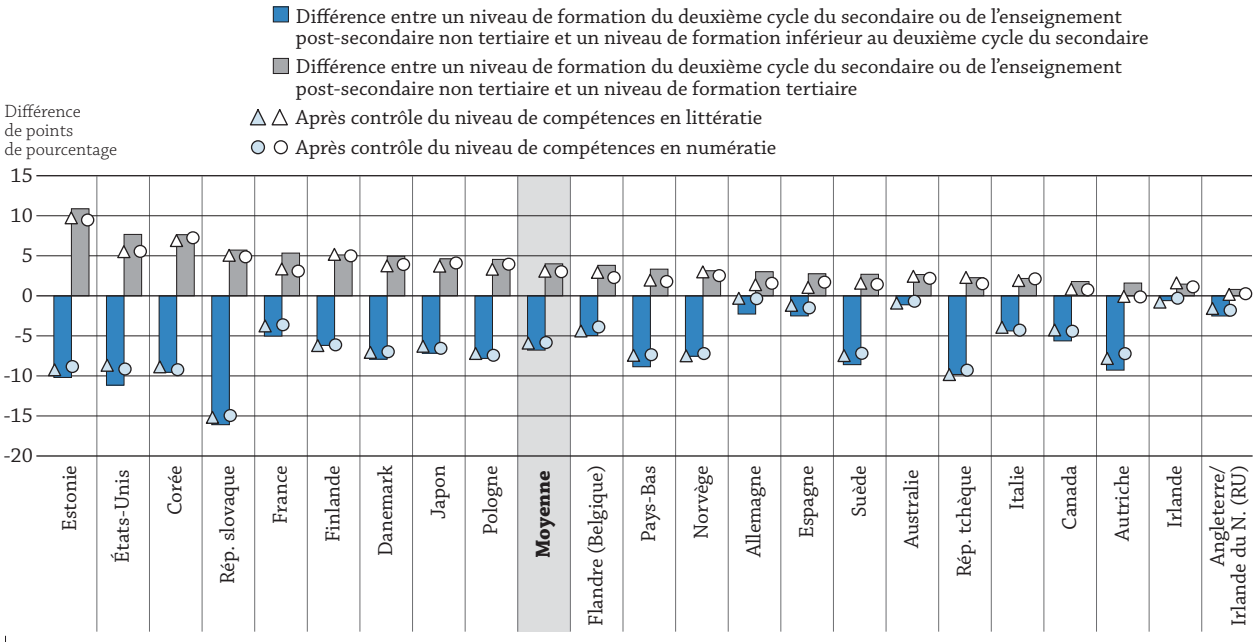
Après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle, le niveau de formation n'a plus autant d'impact sur la perception de l'état de santé. La performance en littératie et en numératie atténue aussi l'impact du niveau de formation sur la perception de l'état de santé. Ainsi, après contrôle du sexe et de l'âge, le pourcentage d'adultes se déclarant en bonne santé est inférieur de 12 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport aux adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce pourcentage est inférieur de 7 points de pourcentage lorsque la rémunération mensuelle est également prise en compte, et inférieur de 6 points de pourcentage lorsque la performance en littératie ou en numératie est également prise en compte (voir les tableaux A8.1 [L] et A8.1 [N] disponibles en ligne).

Le graphique A8.2 montre la variation, en points de pourcentage, de la perception de l'état de santé entre les niveaux de formation après contrôle du sexe, de l'âge, de la rémunération mensuelle et de la performance en littératie ou en numératie. Il en ressort qu'après contrôle de toutes ces variables, le niveau de formation continue de jouer un rôle déterminant dans la perception de l'état de santé. En moyenne, après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle, la différence est plus importante lorsque l'on compare les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (-7 points de pourcentage) que lorsque l'on compare les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ceux diplômés de l'enseignement tertiaire (4 points de pourcentage). D'importantes différences négatives s'observent en Corée, en Estonie, aux États-Unis, en République slovaque et en République tchèque, où le pourcentage d'adultes se déclarant en bonne santé est inférieur de 10 points de pourcentage environ chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire,

par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par contraste, l'Estonie est le seul pays où le pourcentage d'adultes se déclarant en bonne santé est supérieur de 10 points de pourcentage au moins chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.1 et les tableaux A8.1 [L] et A8.1 [N] disponibles en ligne).

Graphique A8.2. **Probabilité de se déclarer en bonne santé, selon le niveau de formation (2012)**

Évaluation des compétences des adultes, individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Lecture du graphique

La différence de points de pourcentage reflète la variation relative de la probabilité de se déclarer en bonne santé par comparaison avec la catégorie de référence. Par exemple, en Estonie, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire se déclarant en bonne santé est supérieur de 11 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. De même, après contrôle du niveau de compétences en littératie, cet écart s'établit à 10 points de pourcentage.

Remarque : les calculs se font sur la base d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de points de pourcentage entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire.
Source : OCDE. Tableau A8.1, et tableaux A8.1 (L) et A8.1 (N) disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283763

Bénévolat

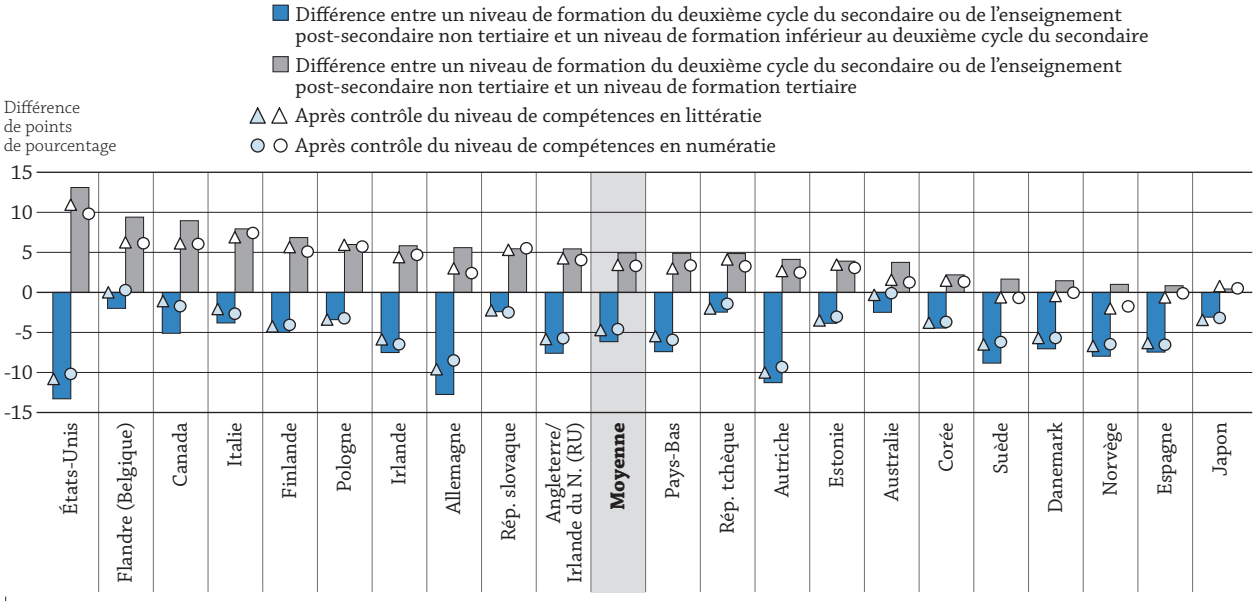
En moyenne, dans les pays et entités infranationales participants, 18 % des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont déclaré faire du bénévolat au moins une fois par mois. Une relation positive s'observe entre le niveau de formation et le bénévolat dans tous les pays et entités infranationales participants. En moyenne, le pourcentage d'adultes déclarant faire du bénévolat une fois par mois est inférieur de 5 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce pourcentage est supérieur de 5 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.2).

Si l'on compare les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ceux diplômés de l'enseignement tertiaire, les pourcentages de bénévoles ne changent pas après contrôle du sexe et de l'âge. Après contrôle de la performance en littératie ou en numératie, la différence diminue légèrement, passant de 5 à 3 points de pourcentage (voir les tableaux A8.2 [L] et A8.2 [N] disponibles en ligne).

Le graphique A8.3 montre la variation, en points de pourcentage, entre les niveaux de formation du pourcentage d'adultes ayant déclaré faire du bénévolat une fois par mois au moins, après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle. Il montre également l'impact du contrôle de la performance en littératie ou en numératie. Il en ressort qu'après contrôle de toutes ces variables, le niveau de formation continue de jouer un rôle déterminant dans la propension des adultes à déclarer faire du bénévolat au moins une fois par mois. En moyenne, après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle, la différence est plus importante lorsque l'on compare les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire avec ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (-6 points de pourcentage) qu'avec ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire (5 points de pourcentage) (voir le tableau A8.2 et les tableaux A8.2 [L] et A8.2 [N] disponibles en ligne).

Graphique A8.3. Probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de formation (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Lecture du graphique

La différence de points de pourcentage reflète la variation relative de la probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois par comparaison avec la catégorie de référence. Par exemple, aux États-Unis, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire déclarant participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois est supérieur de 13 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. De même, après contrôle du niveau de compétences en littératie, cet écart s'établit à 11 points de pourcentage.

Remarque : les calculs se font sur la base d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de points de pourcentage entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire.
Source : OCDE. Table A8.2, et tableaux A8.2 (L) et A8.2 (N) disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283778

De grandes différences négatives s'observent en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis, où le pourcentage d'adultes déclarant faire du bénévolat est inférieur de 10 points de pourcentage environ chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport à ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par contraste, les États-Unis sont le seul pays où le pourcentage d'adultes déclarant faire du bénévolat est supérieur de plus de 10 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.2 et les tableaux A8.2 [L] et A8.2 [N] disponibles en ligne).

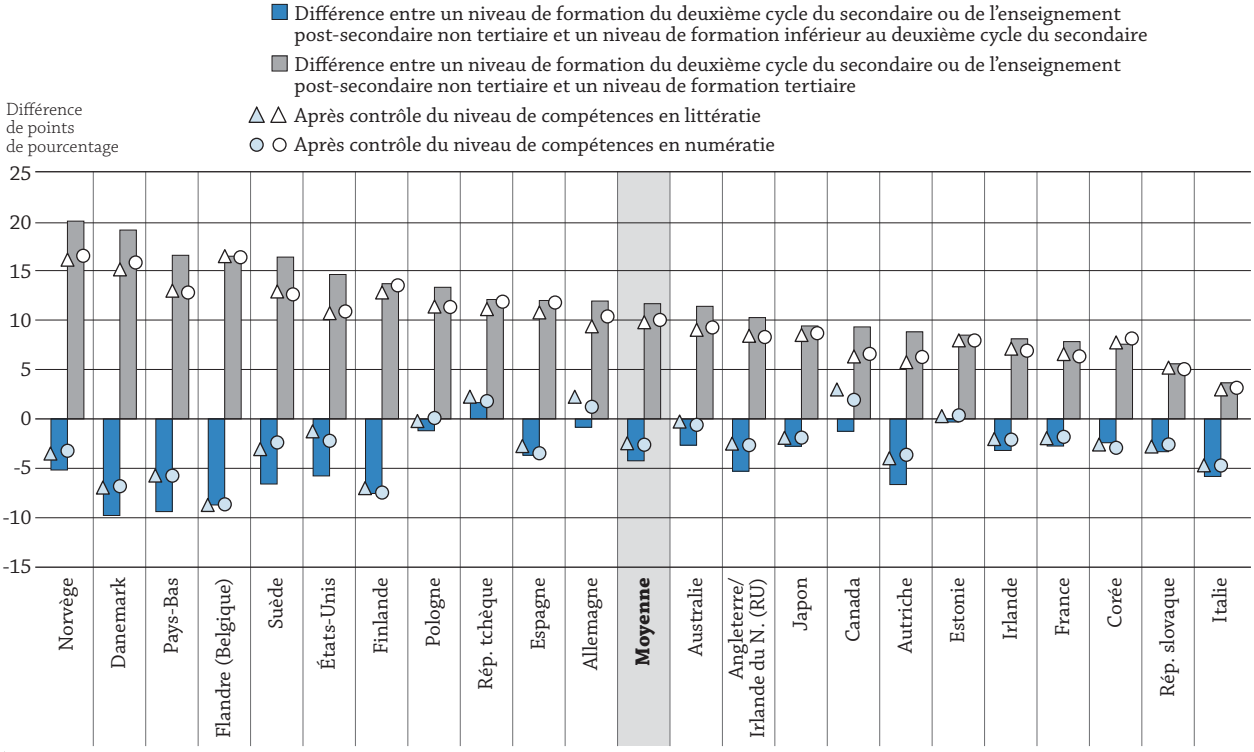
Confiance interpersonnelle

En moyenne, dans les pays et entités infranationales participants, 18 % des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont déclaré faire confiance à autrui. Dans tous les pays et entités infranationales participants, il existe une relation positive entre le niveau de formation et la confiance interpersonnelle. En moyenne, le pourcentage d'adultes qui disent faire confiance à autrui est inférieur de 4 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et supérieur de 12 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.3a).

Après contrôle du sexe et de l'âge, ces différences de pourcentage entre les niveaux de formation restent inchangées. Après contrôle de la performance en littératie ou en numératie, toutefois, les différences de pourcentage entre les niveaux de formation diminuent légèrement. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui disent se fier à autrui est supérieur de 10 points de pourcentage au pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire déclarant en faire autant (voir les tableaux A8.3a [L] et A8.3a [N] disponibles en ligne).

Graphique A8.4. Probabilité de déclarer faire confiance à autrui, selon le niveau de formation (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Lecture du graphique

La différence de points de pourcentage reflète la variation relative de la probabilité de déclarer faire confiance à autrui par comparaison avec la catégorie de référence. Par exemple, en Norvège, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire déclarant faire confiance à autrui est supérieur de 20 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. De même, après contrôle du niveau de compétences en littératie, cet écart s'établit à 16 points de pourcentage.

Remarque : les calculs se font sur la base d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de points de pourcentage entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire.

Source : OCDE. Table A8.3a, et tableaux A8.3a (L) et A8.3a (N) disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283784

Le graphique A8.4 montre les différences de pourcentage d'adultes disant faire confiance à autrui qui sont liées au niveau de formation, après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle. Des différences particulièrement importantes s'observent entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Norvège (20 points de pourcentage) et au Danemark (19 points de pourcentage). Les différences les plus marquées entre les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'observent au Danemark (-10 points de pourcentage) et aux Pays-Bas (-9 points de pourcentage) (voir le tableau A8.3a).

Après contrôle de la performance en littératie ou en numératie, le pourcentage d'adultes déclarant faire confiance à autrui est supérieur de 10 points de pourcentage en moyenne chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les différences les plus importantes s'observent en Flandre (Belgique) et en Norvège (avec des écarts égaux ou supérieurs à 16 points de pourcentage). À l'inverse, le pourcentage d'adultes déclarant faire confiance à autrui est inférieur de 3 points de pourcentage, en moyenne, chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Une différence notable s'observe entre les deux groupes en Flandre (Belgique) (-9 points de pourcentage) (voir les tableaux A8.3a [L] et A8.3a [N] disponibles en ligne).

Efficacité politique

En moyenne, dans les pays et entités infranationales participants, 30 % des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont déclaré avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public. Dans tous les pays et entités infranationales participants, il existe une relation positive entre le niveau de formation et l'efficacité politique. En moyenne, le pourcentage d'adultes qui ont déclaré avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est inférieur de 7 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et supérieur de 13 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.4).

Après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle, ces différences entre les niveaux de formation restent inchangées. Après contrôle de la performance en littératie ou en numératie, par contre, le pourcentage d'adultes déclarant avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est inférieur de 4 points de pourcentage chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par rapport à ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ce pourcentage est supérieur de 10 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir les tableaux A8.4 [L] et A8.4 [N] disponibles en ligne).

Comme le montre le graphique A8.5, le pourcentage d'adultes estimant avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est supérieur de 13 points de pourcentage chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, par comparaison avec ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, après contrôle du sexe, de l'âge et de la rémunération mensuelle. Bien que la performance en littératie et en numératie atténue l'effet du niveau de formation, celui-ci continue de jouer un rôle déterminant dans cette retombée sociale. Des différences particulièrement importantes de pourcentage s'observent entre les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire en Norvège et aux Pays-Bas. Par contraste, aux États-Unis, le pourcentage d'adultes estimant avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est nettement inférieur chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par comparaison avec les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le tableau A8.4 et les tableaux A8.4 [L] et A8.4 [N] disponibles en ligne).

Définitions

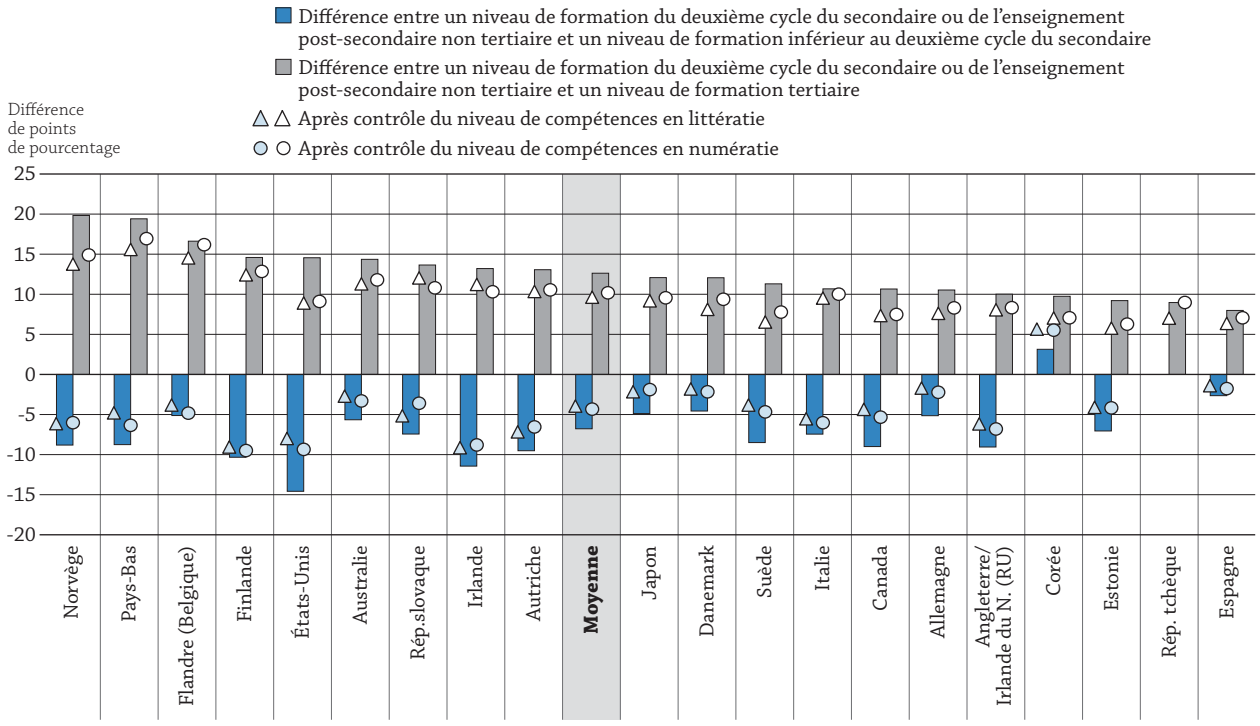
Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans.

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 et 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.

A8

Graphique A8.5. Probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Lecture du graphique

La différence de points de pourcentage reflète la variation relative de la probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public par comparaison avec la catégorie de référence. Par exemple, en Norvège, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire déclarant estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est supérieur de 20 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. De même, après contrôle du niveau de compétences en littératie, cet écart s'établit à 14 points de pourcentage.

Remarques : les calculs se font sur la base d'une régression linéaire après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels. Les différences entre groupes qui ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 95 % ne sont pas présentées.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de points de pourcentage entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire.

Source : OCDE. Table A8.4, et tableaux A8.4 (L) et A8.4 (N) disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291269

La **littératie** se définit comme la capacité d'un individu de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la vie de la société, d'accomplir ses objectifs et de développer ses connaissances et son potentiel. La littératie englobe un éventail de compétences, qui vont de la capacité à décoder des mots et des phrases à la capacité de comprendre, d'interpréter et d'évaluer des textes complexes. Elle n'inclut toutefois pas la production de textes (expression écrite). Les informations sur les compétences des adultes peu performants sont recueillies au travers de l'administration d'épreuves de lecture sur la compréhension du vocabulaire, de phrases et de passages.

La **numératie** se définit comme la capacité d'un individu de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer des informations et des concepts mathématiques afin de s'engager et de gérer les demandes mathématiques de tout un éventail de situations de la vie adulte. La numératie implique donc de réagir à des concepts, à des contenus ou à des informations mathématiques pour gérer des situations ou résoudre des problèmes dans des contextes de la vie réelle.

Les adultes **s'estimant en bonne santé** sont ceux qui ont déclaré que leur état de santé était excellent, très bon ou bon.

Les adultes **estimant avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public** sont ceux qui se sont dits en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation : « Les gens comme moi ne sont pas consultés au sujet des mesures prises par le gouvernement ».

A8

Les adultes **déclarant faire confiance à autrui** sont ceux qui se sont dits en désaccord ou en total désaccord avec l'affirmation : « Il n'y a que quelques personnes à qui l'on peut entièrement faire confiance ».

Les adultes **déclarant faire du bénévolat** sont ceux qui ont dit faire du bénévolat au moins une fois par mois.

Méthodologie

Toutes les données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Voir l'annexe 3 pour de plus amples informations (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Des régressions par moindres carrés ordinaires ont été utilisées avec, comme variables indépendantes, le niveau de formation, le sexe, l'âge et la rémunération mensuelle pour déterminer l'impact du niveau de formation sur la perception de l'état de santé, le bénévolat, la confiance interpersonnelle et l'efficacité politique. Les régressions ont été effectuées par étape, soit sur la base, en premier lieu, du niveau de formation, en deuxième lieu, du sexe et de l'âge et, en troisième lieu, de la rémunération mensuelle. Des analyses séparées ont également été effectuées pour contrôler la performance en littératie ou en numératie à chaque étape.

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* (OCDE, 2014).

Références

Cutler, D.M. et A. Lleras-Muney (2006), « Education and Health: Evaluating Theories and Evidence », *NBER Working Paper,* n° 12352.

OCDE (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, version avant publication.

OCDE (2013a), *Comment va la vie ? 2013 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-fr.

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

Tableaux de l'indicateur A8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285189

	Tableau A8.1	**Probabilité de se déclarer en bonne santé, selon le niveau de formation (2012)**
WEB	**Tableau A8.1 (L)**	**Probabilité de se déclarer en bonne santé, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en littératie (2012)**
WEB	**Tableau A8.1 (N)**	**Probabilité de se déclarer en bonne santé, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en numératie (2012)**
	Tableau A8.2	**Probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de formation (2012)**
WEB	**Tableau A8.2 (L)**	**Probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en littératie (2012)**
WEB	**Tableau A8.2 (N)**	**Probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en numératie (2012)**
	Tableau A8.3a	**Probabilité de déclarer faire confiance à autrui, selon le niveau de formation (2012)**
WEB	**Tableau A8.3a (L)**	**Probabilité de déclarer faire confiance à autrui, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en littératie (2012)**

...

	Tableau A8.3a (N)	Probabilité de déclarer faire confiance à autrui, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en numératie (2012)
	Tableau A8.3b	Probabilité pour les adultes de déclarer que les autres ne profitent pas d'eux, selon le niveau de formation (2012)
	Tableau A8.3b (L)	Probabilité pour les adultes de déclarer que les autres ne profitent pas d'eux, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en littératie (2012)
	Tableau A8.3b (N)	Probabilité pour les adultes de déclarer que les autres ne profitent pas d'eux, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en numératie (2012)
	Tableau A8.4	Probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation (2012)
WEB	Tableau A8.4 (L)	Probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en littératie (2012)
WEB	Tableau A8.4 (N)	Probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation, après contrôle du niveau de compétences en numératie (2012)

A8

Tableau A8.1. Probabilité de se déclarer en bonne santé, selon le niveau de formation (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, différence de points de pourcentage

Les pourcentages présentés dans la première colonne ne sont pas liés à la régression. Ils doivent être utilisés comme point de référence pour mieux comprendre les différences de points de pourcentage présentées dans les autres colonnes.
Lecture du tableau : en Australie, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire qui se déclarent en bonne santé est inférieur de 8 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par comparaison avec la catégorie de référence, cet écart s'établit à 6 points de pourcentage après contrôle du sexe et de l'âge, et à 1 point de pourcentage après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.

		Pourcentage d'adultes se déclarant en bonne santé parmi ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire					
				Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels		Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels	
		%	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	84	(1.1)	-8	(0.02)	-6	(0.02)	-1	(0.02)	6	(0.01)	6	(0.01)	3	(0.01)
	Autriche	83	(0.6)	-16	(0.02)	-13	(0.02)	-9	(0.02)	7	(0.01)	7	(0.01)	2	(0.01)
	Canada	87	(0.6)	-13	(0.02)	-12	(0.02)	-6	(0.02)	5	(0.01)	5	(0.01)	2	(0.01)
	République tchèque	88	(0.9)	-20	(0.04)	-17	(0.03)	-10	(0.03)	9	(0.01)	6	(0.01)	2	(0.01)
	Danemark	81	(0.9)	-16	(0.02)	-15	(0.02)	-8	(0.02)	9	(0.01)	8	(0.01)	5	(0.01)
	Estonie	56	(0.9)	-14	(0.02)	-14	(0.02)	-10	(0.03)	16	(0.01)	15	(0.01)	11	(0.01)
	Finlande	77	(1.0)	-15	(0.02)	-9	(0.02)	-6	(0.03)	12	(0.01)	11	(0.01)	5	(0.01)
	France	80	(0.8)	-12	(0.01)	-9	(0.01)	-5	(0.02)	10	(0.01)	8	(0.01)	5	(0.01)
	Allemagne	86	(0.8)	-11	(0.03)	-11	(0.02)	-2	(0.03)	6	(0.01)	5	(0.01)	3	(0.01)
	Irlande	89	(0.8)	-11	(0.02)	-9	(0.02)	-1	(0.02)	5	(0.01)	4	(0.01)	1	(0.01)
	Italie	87	(1.1)	-15	(0.02)	-9	(0.01)	-4	(0.02)	3	(0.02)	2	(0.02)	2	(0.02)
	Japon	70	(1.3)	-10	(0.03)	-8	(0.03)	-7	(0.04)	8	(0.02)	6	(0.02)	5	(0.02)
	Corée	46	(1.3)	-20	(0.02)	-13	(0.02)	-10	(0.03)	11	(0.02)	9	(0.02)	8	(0.02)
	Pays-Bas	81	(1.0)	-12	(0.02)	-9	(0.02)	-9	(0.02)	7	(0.01)	7	(0.01)	3	(0.01)
	Norvège	81	(1.0)	-14	(0.02)	-12	(0.02)	-8	(0.02)	8	(0.01)	8	(0.01)	3	(0.01)
	Pologne	76	(0.9)	-23	(0.02)	-18	(0.02)	-8	(0.04)	17	(0.01)	10	(0.01)	5	(0.01)
	République slovaque	79	(0.7)	-25	(0.02)	-21	(0.02)	-16	(0.04)	12	(0.01)	9	(0.01)	6	(0.01)
	Espagne	80	(1.4)	-11	(0.02)	-7	(0.02)	-3	(0.02)	6	(0.02)	5	(0.02)	3	(0.02)
	Suède	84	(0.9)	-16	(0.02)	-15	(0.02)	-9	(0.03)	6	(0.01)	6	(0.01)	3	(0.01)
	États-Unis	80	(1.4)	-18	(0.03)	-18	(0.03)	-11	(0.04)	13	(0.01)	13	(0.01)	8	(0.01)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	84	(0.8)	-11	(0.02)	-9	(0.02)	-5	(0.02)	6	(0.01)	6	(0.01)	4	(0.01)
	Angleterre (RU)	85	(1.0)	-13	(0.02)	-12	(0.02)	-2	(0.02)	4	(0.01)	4	(0.01)	1	(0.01)
	Irlande du Nord (RU)	83	(1.4)	-15	(0.02)	-12	(0.02)	-5	(0.02)	7	(0.02)	7	(0.02)	2	(0.01)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	85	(1.0)	-13	(0.02)	-12	(0.02)	-3	(0.02)	4	(0.01)	4	(0.01)	1	(0.01)
	Moyenne	79	(0.2)	-15	(0.00)	-12	(0.00)	-7	(0.01)	9	(0.00)	7	(0.00)	4	(0.00)
Partenaire	Fédération de Russie*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Remarque : le calcul des différences de points de pourcentage se fait sur la base de régressions linéaires dans lesquelles la variable dépendante est le fait de se déclarer en bonne santé et les variables indépendantes varient selon le modèle. Dans la première régression (colonnes intitulées « Aucune variable de contrôle »), seul le niveau de formation est utilisé comme variable indépendante. Dans la deuxième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe et de l'âge »), le sexe et l'âge sont ajoutés comme variables indépendantes. Dans la troisième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels »), le niveau de formation, le sexe, l'âge et les revenus mensuels sont inclus comme variables indépendantes.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285195

A8

Tableau A8.2. Probabilité de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de formation (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, différence de points de pourcentage

Les pourcentages présentés dans la première colonne ne sont pas liés à la régression. Ils doivent être utilisés comme point de référence pour mieux comprendre les différences de points de pourcentage présentées dans les autres colonnes.
Lecture du tableau : En Australie, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire qui déclarent participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois est inférieur de 2 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par comparaison avec la catégorie de référence, cet écart s'établit à 5 points de pourcentage après contrôle du sexe et de l'âge, et à 2 points de pourcentage après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.

		Pourcentage d'adultes déclarant participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois parmi ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire					
				Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels		Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels	
		%	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	20	(1.1)	-2	(0.02)	-5	(0.02)	-2	(0.02)	4	(0.02)	3	(0.02)	4	(0.02)
	Autriche	23	(0.8)	-8	(0.01)	-8	(0.01)	-11	(0.02)	6	(0.02)	6	(0.02)	4	(0.02)
	Canada	20	(0.8)	-4	(0.01)	-4	(0.01)	-5	(0.02)	9	(0.01)	9	(0.01)	9	(0.01)
	République tchèque	9	(1.0)	-4	(0.02)	-3	(0.02)	-2	(0.04)	3	(0.02)	3	(0.02)	5	(0.03)
	Danemark	27	(1.2)	-8	(0.02)	-8	(0.02)	-7	(0.02)	0	(0.01)	2	(0.01)	1	(0.02)
	Estonie	9	(0.7)	-4	(0.01)	-4	(0.01)	-4	(0.01)	4	(0.01)	4	(0.01)	4	(0.01)
	Finlande	19	(1.0)	-2	(0.02)	-3	(0.02)	-5	(0.02)	6	(0.01)	7	(0.01)	7	(0.02)
	France	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	Allemagne	22	(1.0)	-11	(0.02)	-11	(0.02)	-13	(0.03)	6	(0.01)	6	(0.01)	6	(0.02)
	Irlande	20	(0.9)	-5	(0.01)	-9	(0.01)	-8	(0.03)	4	(0.01)	6	(0.01)	6	(0.02)
	Italie	14	(1.0)	-4	(0.01)	-5	(0.01)	-4	(0.02)	7	(0.02)	7	(0.02)	8	(0.03)
	Japon	12	(0.9)	-3	(0.01)	-5	(0.01)	-3	(0.02)	0	(0.01)	2	(0.01)	0	(0.01)
	Corée	12	(0.7)	-1	(0.01)	-5	(0.01)	-4	(0.02)	1	(0.01)	2	(0.01)	2	(0.01)
	Pays-Bas	28	(1.1)	-3	(0.02)	-7	(0.02)	-7	(0.02)	4	(0.02)	4	(0.02)	5	(0.02)
	Norvège	32	(1.3)	-9	(0.02)	-9	(0.02)	-8	(0.02)	1	(0.02)	2	(0.02)	1	(0.02)
	Pologne	6	(0.5)	-3	(0.01)	-3	(0.01)	-3	(0.02)	7	(0.01)	7	(0.01)	6	(0.01)
	République slovaque	8	(0.5)	-3	(0.01)	-3	(0.01)	-2	(0.02)	5	(0.01)	5	(0.01)	5	(0.01)
	Espagne	13	(1.2)	-6	(0.01)	-7	(0.01)	-7	(0.02)	2	(0.02)	2	(0.02)	1	(0.02)
	Suède	21	(1.1)	-8	(0.02)	-9	(0.02)	-9	(0.02)	1	(0.02)	2	(0.02)	2	(0.02)
	États-Unis	24	(1.2)	-12	(0.02)	-11	(0.02)	-13	(0.02)	15	(0.02)	15	(0.02)	13	(0.02)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	18	(1.0)	-4	(0.02)	-5	(0.02)	-2	(0.02)	6	(0.01)	7	(0.01)	9	(0.01)
	Angleterre (RU)	17	(1.1)	-6	(0.02)	-7	(0.02)	-8	(0.02)	6	(0.02)	7	(0.01)	5	(0.02)
	Irlande du Nord (RU)	17	(1.5)	-8	(0.02)	-10	(0.02)	-12	(0.03)	9	(0.02)	10	(0.02)	8	(0.02)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	17	(1.1)	-6	(0.02)	-7	(0.02)	-8	(0.02)	6	(0.01)	7	(0.01)	5	(0.02)
	Moyenne	18	(0.2)	-5	(0.00)	-6	(0.00)	-6	(0.00)	5	(0.00)	5	(0.00)	5	(0.00)
Partenaire	**Fédération de Russie***	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Remarque : le calcul des différences de points de pourcentage se fait sur la base de régressions linéaires dans lesquelles la variable dépendante est le fait de déclarer participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois et les variables indépendantes varient selon le modèle. Dans la première régression (colonnes intitulées « Aucune variable de contrôle »), seul le niveau de formation est utilisé comme variable indépendante. Dans la deuxième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe et de l'âge »), le sexe et l'âge sont ajoutés comme variables indépendantes. Dans la troisième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels »), le niveau de formation, le sexe, l'âge et les revenus mensuels sont inclus comme variables indépendantes.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285202

A8

Tableau A8.3a. Probabilité de déclarer faire confiance à autrui, selon le niveau de formation (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, différence de points de pourcentage

Les pourcentages présentés dans la première colonne ne sont pas liés à la régression. Ils doivent être utilisés comme point de référence pour mieux comprendre les différences de points de pourcentage présentées dans les autres colonnes.
Lecture du tableau : en Australie, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire qui déclarent faire confiance à autrui est inférieur de 4 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par comparaison avec la catégorie de référence, cet écart s'établit à 5 points de pourcentage après contrôle du sexe et de l'âge, et à 3 points de pourcentage après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.

		Pourcentage d'adultes déclarant faire confiance à autrui parmi ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire					
				Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels		Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels	
		%	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	19	(1.1)	-4	(0.01)	-5	(0.01)	-3	(0.02)	13	(0.01)	13	(0.01)	11	(0.02)
	Autriche	21	(0.9)	-7	(0.02)	-7	(0.02)	-7	(0.02)	10	(0.02)	10	(0.02)	9	(0.02)
	Canada	21	(0.7)	-4	(0.01)	-4	(0.01)	-1	(0.02)	9	(0.01)	9	(0.01)	9	(0.01)
	République tchèque	5	(0.6)	-1	(0.01)	-1	(0.01)	2	(0.02)	10	(0.02)	10	(0.02)	12	(0.03)
	Danemark	42	(1.3)	-10	(0.02)	-12	(0.02)	-10	(0.03)	21	(0.02)	20	(0.02)	19	(0.02)
	Estonie	7	(0.5)	1	(0.01)	1	(0.01)	0	(0.02)	8	(0.01)	7	(0.01)	8	(0.01)
	Finlande	27	(1.0)	-8	(0.02)	-7	(0.02)	-8	(0.03)	17	(0.02)	17	(0.02)	14	(0.02)
	France	9	(0.6)	-2	(0.01)	-2	(0.01)	-3	(0.01)	7	(0.01)	8	(0.01)	8	(0.01)
	Allemagne	10	(0.7)	-2	(0.02)	-2	(0.02)	-1	(0.03)	12	(0.01)	12	(0.01)	12	(0.01)
	Irlande	14	(0.9)	-3	(0.01)	-4	(0.01)	-3	(0.02)	8	(0.01)	9	(0.01)	8	(0.02)
	Italie	11	(1.1)	-5	(0.01)	-6	(0.01)	-6	(0.02)	4	(0.02)	4	(0.02)	4	(0.02)
	Japon	14	(0.9)	-3	(0.02)	-4	(0.02)	-3	(0.02)	8	(0.01)	9	(0.01)	9	(0.01)
	Corée	10	(0.6)	-1	(0.01)	-1	(0.01)	-2	(0.01)	7	(0.01)	7	(0.01)	8	(0.01)
	Pays-Bas	30	(1.0)	-10	(0.02)	-12	(0.02)	-9	(0.02)	15	(0.02)	15	(0.02)	17	(0.02)
	Norvège	29	(1.1)	-5	(0.02)	-6	(0.02)	-5	(0.02)	20	(0.02)	21	(0.02)	20	(0.02)
	Pologne	11	(0.8)	-3	(0.01)	-3	(0.01)	-1	(0.03)	13	(0.02)	13	(0.02)	13	(0.02)
	République slovaque	8	(0.5)	-2	(0.01)	-2	(0.01)	-3	(0.02)	6	(0.01)	6	(0.01)	6	(0.02)
	Espagne	19	(1.5)	-4	(0.02)	-4	(0.02)	-4	(0.02)	12	(0.02)	12	(0.02)	12	(0.03)
	Suède	31	(1.2)	-7	(0.02)	-8	(0.02)	-7	(0.03)	18	(0.02)	18	(0.02)	16	(0.02)
	États-Unis	18	(1.1)	-6	(0.02)	-6	(0.02)	-6	(0.03)	13	(0.02)	13	(0.02)	15	(0.02)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	13	(0.8)	-4	(0.01)	-5	(0.01)	-9	(0.02)	15	(0.01)	16	(0.01)	16	(0.02)
	Angleterre (RU)	16	(1.1)	-6	(0.01)	-7	(0.01)	-5	(0.02)	11	(0.01)	11	(0.01)	10	(0.02)
	Irlande du Nord (RU)	17	(1.4)	-8	(0.02)	-9	(0.02)	-10	(0.03)	6	(0.02)	6	(0.02)	4	(0.03)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	16	(1.0)	-6	(0.01)	-7	(0.01)	-5	(0.02)	11	(0.01)	11	(0.01)	10	(0.02)
	Moyenne	18	(0.2)	-4	(0.00)	-5	(0.00)	-4	(0.00)	12	(0.00)	12	(0.00)	12	(0.00)
Partenaire	Fédération de Russie*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Remarque : le calcul des différences de points de pourcentage se fait sur la base de régressions linéaires dans lesquelles la variable dépendante est le fait de déclarer faire confiance à autrui et les variables indépendantes varient selon le modèle. Dans la première régression (colonnes intitulées « Aucune variable de contrôle »), seul le niveau de formation est utilisé comme variable indépendante. Dans la deuxième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe et de l'âge »), le sexe et l'âge sont ajoutés comme variables indépendantes. Dans la troisième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels »), le niveau de formation, le sexe, l'âge et les revenus mensuels sont inclus comme variables indépendantes.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285214

A8

Tableau A8.4. Probabilité de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, différence de points de pourcentage

Les pourcentages présentés dans la première colonne ne sont pas liés à la régression. Ils doivent être utilisés comme point de référence pour mieux comprendre les différences de points de pourcentage présentées dans les autres colonnes.
Lecture du tableau : en Australie, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire qui déclarent estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public est inférieur de 6 points de pourcentage à celui observé parmi les diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par comparaison avec la catégorie de référence, cet écart s'établit à 8 points de pourcentage après contrôle du sexe et de l'âge, et à 6 points de pourcentage après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels.

		Pourcentage d'adultes déclarant estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public parmi ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire		Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Différence entre un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire					
				Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels		Aucune variable de contrôle		Après contrôle du sexe et de l'âge		Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels	
		%	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.	PP	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	30	(1.1)	-6	(0.02)	-8	(0.02)	-6	(0.02)	15	(0.02)	15	(0.02)	14	(0.02)
	Autriche	30	(1.0)	-12	(0.02)	-12	(0.02)	-10	(0.03)	13	(0.02)	13	(0.02)	13	(0.02)
	Canada	31	(0.9)	-9	(0.02)	-9	(0.02)	-9	(0.02)	10	(0.01)	10	(0.01)	11	(0.01)
	République tchèque	20	(1.2)	-1	(0.03)	1	(0.03)	1	(0.05)	8	(0.02)	8	(0.03)	9	(0.03)
	Danemark	47	(1.2)	-6	(0.02)	-7	(0.02)	-5	(0.02)	12	(0.01)	11	(0.01)	12	(0.02)
	Estonie	21	(0.8)	-5	(0.02)	-5	(0.02)	-7	(0.02)	10	(0.01)	10	(0.01)	9	(0.02)
	Finlande	42	(1.2)	-12	(0.03)	-12	(0.03)	-10	(0.03)	16	(0.02)	16	(0.02)	15	(0.02)
	France	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	Allemagne	21	(0.8)	-7	(0.02)	-7	(0.02)	-5	(0.03)	12	(0.02)	12	(0.02)	11	(0.02)
	Irlande	26	(1.2)	-8	(0.02)	-9	(0.02)	-11	(0.03)	13	(0.02)	13	(0.02)	13	(0.02)
	Italie	19	(1.1)	-7	(0.02)	-7	(0.02)	-7	(0.02)	10	(0.02)	10	(0.02)	11	(0.03)
	Japon	22	(1.0)	-4	(0.02)	-5	(0.02)	-5	(0.03)	12	(0.01)	12	(0.01)	12	(0.02)
	Corée	30	(1.2)	-2	(0.02)	1	(0.02)	3	(0.03)	12	(0.02)	10	(0.02)	10	(0.02)
	Pays-Bas	36	(1.3)	-8	(0.02)	-8	(0.02)	-9	(0.02)	19	(0.02)	19	(0.02)	19	(0.02)
	Norvège	44	(1.6)	-12	(0.02)	-12	(0.02)	-9	(0.03)	21	(0.02)	20	(0.02)	20	(0.02)
	Pologne	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	République slovaque	20	(0.8)	-9	(0.01)	-8	(0.01)	-7	(0.03)	15	(0.02)	14	(0.02)	14	(0.03)
	Espagne	23	(1.4)	-4	(0.02)	-4	(0.02)	-3	(0.02)	7	(0.02)	8	(0.02)	8	(0.02)
	Suède	43	(1.2)	-10	(0.03)	-9	(0.03)	-8	(0.03)	12	(0.02)	11	(0.02)	11	(0.02)
	États-Unis	41	(1.2)	-12	(0.03)	-12	(0.03)	-15	(0.04)	13	(0.02)	13	(0.02)	15	(0.02)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	27	(1.0)	-4	(0.02)	-5	(0.02)	-5	(0.03)	17	(0.02)	17	(0.02)	17	(0.02)
	Angleterre (RU)	29	(1.4)	-7	(0.02)	-8	(0.02)	-9	(0.03)	13	(0.02)	14	(0.02)	10	(0.02)
	Irlande du Nord (RU)	21	(1.5)	-6	(0.02)	-8	(0.02)	-11	(0.03)	15	(0.02)	15	(0.02)	13	(0.03)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	29	(1.3)	-7	(0.02)	-8	(0.02)	-9	(0.03)	13	(0.02)	14	(0.02)	10	(0.02)
	Moyenne	30	(0.3)	-7	(0.00)	-7	(0.00)	-7	(0.01)	13	(0.00)	13	(0.00)	13	(0.00)
Partenaire	**Fédération de Russie***	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q

Remarque : le calcul des différences de points de pourcentage se fait sur la base de régressions linéaires dans lesquelles la variable dépendante est le fait de déclarer estimer avoir son mot à dire dans le processus décisionnel public et les variables indépendantes varient selon le modèle. Dans la première régression (colonnes intitulées « Aucune variable de contrôle »), seul le niveau de formation est utilisé comme variable indépendante. Dans la deuxième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe et de l'âge »), le sexe et l'âge sont ajoutés comme variables indépendantes. Dans la troisième régression (colonnes intitulées « Après contrôle du sexe, de l'âge et des revenus mensuels »), le niveau de formation, le sexe, l'âge et les revenus mensuels sont inclus comme variables indépendantes.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

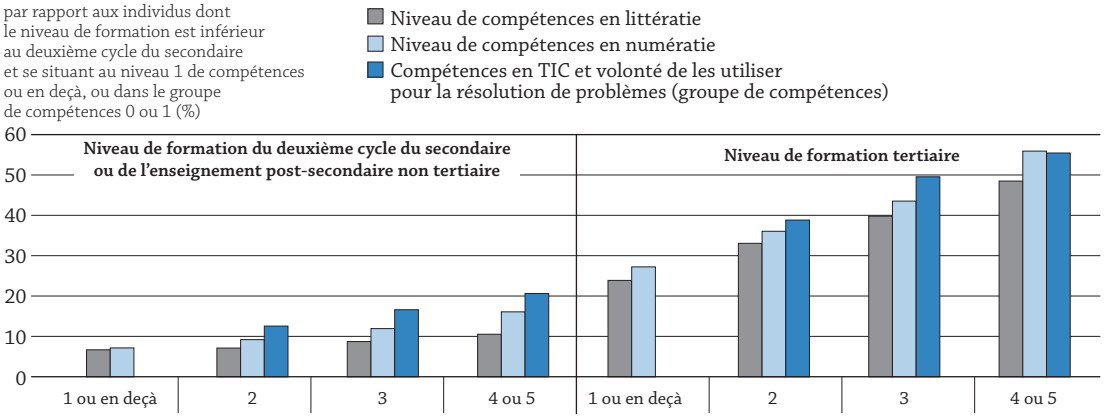
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285229

QUEL IMPACT LES COMPÉTENCES ONT-ELLES SUR L'EMPLOI ET LA RÉMUNÉRATION ?

- En moyenne, dans les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012), les taux d'emploi et la rémunération augmentent avec le niveau de formation et, dans une moindre mesure, avec le niveau de compétences.
- Ce sont les diplômés de l'enseignement tertiaire que l'élévation du niveau de compétences avantage le plus.
- Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, la capacité d'utiliser les TIC pour la résolution de problèmes est associée à une rémunération plus élevée que chez les adultes aussi compétents qu'eux en numératie, et le niveau de compétences en numératie est associé à une rémunération plus élevée que le même niveau de compétences en littératie.

Graphique A9.1. Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, moyenne dans les pays de l'OCDE, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences ou en deçà, ou groupe 0 ou 1 de compétences



Lecture du graphique

En moyenne, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie ont une rémunération horaire supérieure de 48 % à celle des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie.

Les pourcentages représentent les gains par rapport à la rémunération horaire de la catégorie de référence (soit les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 de compétences ou en deçà, ou dans le groupe 0 ou 1 de compétences).

Remarque : l'analyse de la littératie et de la numératie se fait sur la base de niveaux de compétences, tandis que celle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes se réfère à des groupes de compétences, selon une approche différente. Pour la variable « compétences en TIC et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes », la catégorie « 4 ou 5 » correspond au groupe 4. Les valeurs ne sont pas présentées lorsque les observations sont trop peu nombreuses pour permettre des estimations fiables.

Source : OCDE. Tableaux A9.2 (L), A9.2 (N) et A9.2 (P). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283798

Contexte

Les compétences de base en littératie, en numératie et en résolution de problèmes s'acquièrent généralement durant la scolarité dans le cadre institutionnel (Green et Riddell, 2012). Toutefois, à niveau égal de formation, les adultes peuvent se distinguer par des niveaux différents de compétences en littératie et en numératie ainsi qu'en résolution de problèmes à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans la mesure où la productivité des travailleurs est

liée à leurs savoirs et savoir-faire et se reflète – imparfaitement, certes – dans leur rémunération, les individus plus compétents devraient tirer un meilleur rendement de leur travail et devraient dès lors être plus susceptibles d'occuper un emploi. Améliorer l'enseignement de la littératie et de la numératie durant la formation initiale et dans les programmes de formation pour adultes peu qualifiés et peu familiarisés avec les TIC pourrait donc accroître sensiblement le rendement économique et social de l'éducation pour les individus et la société dans son ensemble (OCDE, 2013).

Autres faits marquants

- Par comparaison avec les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 de l'échelle de compétences en numératie ou en deçà, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent 7 % de plus s'ils se situent au niveau 1 de cette échelle ou en deçà, et 16 % de plus s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle. Un niveau élevé de compétences associé à un diplôme de l'enseignement tertiaire est encore plus rémunérateur. Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en numératie gagnent 56 % de plus que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de cette échelle – soit une différence de 40 points de pourcentage.
- Les chances d'occuper un emploi n'augmentent pas nécessairement avec le niveau de compétences en littératie. En Pologne, par exemple, ce sont les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie qui ont le plus de chances d'occuper un emploi : leur rapport de cotes est de 11.7, contre 9.0 chez les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle de compétences.
- C'est en République slovaque que les rendements les plus élevés s'observent chez les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en numératie. La rémunération horaire des individus de ce niveau de formation et de compétences est supérieure de 108 % à celle des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie – une différence nettement supérieure à la moyenne (56 %).

A9

Analyse

Cet indicateur approfondit les analyses présentées dans les indicateurs A5 et A6, qui montrent que les taux d'emploi et la rémunération augmentent avec le niveau de formation. Plus précisément, il évalue l'impact relatif qu'ont sur les taux d'emploi et la rémunération horaire des niveaux supérieurs de formation et de compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes à l'aide des TIC. Les résultats proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) (2012).

Ces résultats montrent que les taux d'emploi et la rémunération augmentent avec le niveau de formation et, dans une moindre mesure, avec le niveau de compétences. En d'autres termes, le marché du travail récompense davantage le niveau de formation que les compétences mesurées par l'Évaluation des compétences des adultes.

L'impact de l'éducation et des compétences sur l'emploi

L'impact du niveau de formation et du niveau de compétences en littératie sur l'emploi

L'élévation du niveau de formation et du niveau de compétences a un impact positif sur l'emploi. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes en 2012, 48 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie (le groupe de référence) occupent un emploi. Les individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie sont plus susceptibles d'occuper un emploi que les individus appartenant au groupe de référence (leur rapport de cotes est de 2.4 – voir la façon d'interpréter les rapports de cotes dans l'encadré A9.1). Les individus diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'occuper un emploi s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie (leur rapport de cotes est de 4.2) (voir le tableau A9.1 [L]).

Les rendements associés à un niveau de compétences plus élevé en littératie à chaque niveau de formation semblent plus limités. Chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, une légère différence s'observe entre ceux qui se situent au niveau 2 et ceux qui se situent au niveau 3 de l'échelle de compétences en littératie (les rapports de cotes s'établissent respectivement à 1.3 et à 1.2). Quant aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, leur rapport de cotes ne change pas (2.0), qu'ils se situent au niveau 1 (ou en deçà), 2 ou 3 de l'échelle de compétences en littératie. Le rapport de cotes des diplômés de ce niveau d'enseignement atteint 2.4 s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle. Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, l'élévation du niveau de compétences en littératie augmente les chances d'occuper un emploi : le rapport de cotes s'établit à 2.9 s'ils se situent au niveau 1 ou en deçà, à 3.7 s'ils se situent au niveau 2 ou 3, et à 4.2 s'ils se situent au niveau 4 ou 5 (voir le tableau A9.1 [L]).

Dans tous les pays et entités infranationales participants, les diplômés de l'enseignement tertiaire ont plus de chances d'occuper un emploi, quel que soit leur niveau sur l'échelle de compétences en littératie. Les chiffres montrent aussi que les chances d'occuper un emploi n'augmentent pas nécessairement avec le niveau de compétences en littératie. En Pologne, par exemple, ce sont les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie qui ont le plus de chances d'occuper un emploi : leur rapport de cotes est égal à 11.7, alors que celui des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle de compétences est égal à 9.0. En République slovaque, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'occuper un emploi s'ils se situent au niveau 2 ou 3 de l'échelle de compétences en littératie (le rapport de cotes est alors supérieur à 5.0) que s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle de compétences (le rapport de cotes est alors égal à 3.4) – un autre exemple qui montre qu'un niveau plus élevé de compétences en littératie n'est pas nécessairement associé à un taux d'emploi plus élevé (voir le tableau A9.1 [L]).

L'impact du niveau de formation et du niveau de compétences en numératie sur l'emploi

Par comparaison avec les compétences en littératie, les compétences en numératie ont un impact plus sensible sur l'emploi. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et entités infranationales participants, 47 % des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie (le groupe de référence) occupent un emploi. Chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, passer du niveau 1 (ou en deçà) au niveau 2 de l'échelle de compétences en numératie augmente la probabilité d'occuper un emploi (le rapport de cotes est de 1.5). Dans ce groupe, le fait de passer du niveau 1 (ou en deçà) au niveau 3 de l'échelle de compétences en numératie augmente les chances d'occuper un emploi : le rapport de cote s'établit à 1.8 (voir le tableau A9.1 [N]).

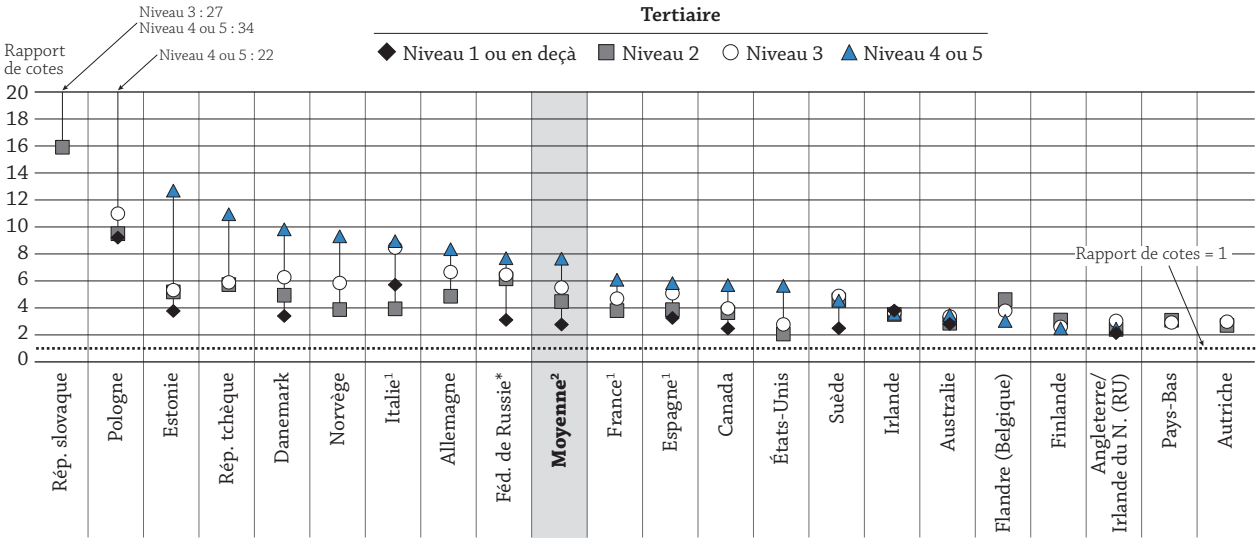
Chez les individus qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie, le rapport de cotes est de 1.9. Leurs chances d'occuper un emploi augmentent plus leur niveau est élevé sur l'échelle de compétences en numératie : leur rapport de cotes est de 2.5 s'ils se situent au niveau 2, de 3.0 s'ils se situent au niveau 3 et de 3.8 s'ils se situent au niveau 4 ou 5.

De même, l'élévation du niveau de compétences en numératie accroît la probabilité que les diplômés de l'enseignement tertiaire ont d'occuper un emploi : le rapport de cotes s'établit à 2.8 au niveau 1 ou en deçà ; à 4.5 au niveau 2 ; à 5.5 au niveau 3 ; et à 7.6 au niveau 4 ou 5 (voir le tableau A9.1 [N]).

Le graphique A9.2 compare les chances d'occuper un emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire à différents niveaux de compétences en numératie à celles des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie.

Graphique A9.2. Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en numératie ou en deçà



Lecture du graphique

En République slovaque, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie est 33.8 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie.

Le « rapport de cotes » reflète la probabilité relative d'occuper un emploi. La catégorie de référence correspond aux individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie ; leur rapport de cotes (ligne en pointillés) est fixé à 1.

Remarque : le calcul du rapport de cotes se fait sur la base d'une régression logistique, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en littératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Les différences entre les groupes ne sont pas présentées lorsqu'elles ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 95 %.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne de la régression exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la probabilité (rapport de cotes) d'occuper un emploi pour les individus diplômés de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie.

Source : OCDE. Tableau A9.1 (N). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283802

Comme avec le niveau de compétences en littératie, les diplômés de l'enseignement tertiaire ont plus de chances d'occuper un emploi, quel que soit leur niveau de compétences en numératie. Les résultats montrent que la numératie a un impact plus important sur l'emploi que la littératie. En Pologne, par exemple, le rapport de cotes, à niveau égal de formation, est de 11.0 chez les individus qui se situent au niveau 3 de l'échelle de compétences en numératie, mais de 22.4 chez ceux qui se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle – soit la différence la plus importante de tous les pays et entités infranationales participants. En moyenne, les individus ont, à niveau égal de formation, plus de chances d'occuper un emploi s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en numératie (le rapport de cotes est de 7.6) que s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie (le rapport de cotes est de 4.2) (voir les tableaux A9.1 [L] et A9.1 [N]).

L'impact sur l'emploi du niveau de formation et du niveau de compétences en résolution de problèmes à l'aide des TIC

En moyenne, 38 % des adultes qui se situent dans le groupe 0 ou 1 de compétences en TIC et en résolution de problèmes (voir la description des groupes de compétences dans la section « Définitions » ci-dessous) et dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (le groupe de référence) occupent un emploi. Les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint) et performants en TIC et en résolution de problèmes sont plus susceptibles d'occuper un emploi que ceux appartenant au groupe de référence (le rapport de cotes s'établit à 2.8). Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes sont plus susceptibles d'occuper un emploi (le rapport de cotes est de 5.1) (voir le tableau A9.1 [P]).

Comme avec la littératie et la numératie, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire ont plus de chances d'occuper un emploi, quelles que soient leurs compétences en TIC et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. C'est en Norvège et en Pologne que les diplômés de l'enseignement tertiaire performants en TIC et en résolution de problèmes ont le plus de chances d'occuper un emploi (le rapport de cotes est respectivement de 9.8 et de 11.7). Dans ces deux pays, les chances d'occuper un emploi augmentent avec l'élévation du niveau de compétences. Ce n'est pas le cas en Estonie et en République slovaque, où les chances d'occuper un emploi sont respectivement les quatrièmes et les troisièmes les plus élevées chez les adultes présentant un profil similaire (le rapport de cotes est respectivement de 8.4 et 8.9). Dans ces deux pays, les adultes moins performants ont plus de chances d'occuper un emploi (voir le tableau A9.1 [P]).

Le rendement du niveau de formation et de compétences sur le marché du travail

Dans la plupart des pays, l'amélioration des compétences n'a pas d'effet statistiquement significatif sur la probabilité d'occuper un emploi des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, c'est en numératie que l'élévation du niveau de compétences, en particulier du niveau 3 au niveau 4 ou 5, a le plus d'impact sur la probabilité d'occuper un emploi. En Italie et en République slovaque, par exemple, le rapport de cotes augmente de plus de 4 points entre ces deux niveaux de compétences (voir le tableau A9.1 [N]).

Chez les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, c'est également en numératie que l'élévation du niveau de compétences, en particulier du niveau 3 au niveau 4 ou 5, a le plus d'impact sur la probabilité d'occuper un emploi. En Estonie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, le rapport de cotes augmente de plus de 5 points entre ces deux niveaux de compétences (voir le tableau A9.1 [N]).

L'impact de l'éducation et des compétences sur la rémunération

Le graphique A9.1 montre l'impact du niveau de formation et de compétences sur la rémunération horaire. Les données des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont pas présentées dans ce graphique, car les différentiels de rémunération horaire ne sont pas statistiquement significatifs entre les niveaux et groupes de compétences à ce niveau de formation. Toutefois, des tendances commencent à se dessiner lorsque l'on compare les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire entre les différents niveaux de compétences et les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui se situent aux niveaux les moins élevés de compétences (le groupe de référence) (voir les tableaux A9.2 [L], A9.2 [N] et A9.2 [P]).

Les résultats montrent que chez les adultes qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie ou en numératie, ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent 7 % de plus par heure de travail que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme la différence n'est pas significative au sujet des compétences des individus en TIC et de leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, elle n'est pas indiquée dans le graphique (voir les tableaux A9.2 [L], A9.2 [N] et A9.2 [P]).

Les différences deviennent significatives aux niveaux supérieurs des échelles de compétences, et les résultats montrent que le niveau de compétences en littératie a moins d'impact sur la rémunération que le niveau de compétences en numératie, lequel a moins d'impact que les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. L'impact de ces trois domaines de compétence sur la rémunération horaire tend à augmenter avec l'élévation du niveau de compétences ; en d'autres termes, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent tabler sur une meilleure rémunération s'ils sont performants en TIC et en résolution de problèmes que s'ils sont performants en littératie et en numératie (voir les tableaux A9.2 [L], A9.2 [N] et A9.2 [P]).

Le graphique montre que la rémunération augmente sous l'effet de l'élévation du niveau de compétences, mais il montre aussi qu'elle augmente davantage sous l'effet de l'élévation du niveau de formation. Ainsi, par comparaison avec les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent par heure de travail 7 % de plus s'ils se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie, et 16 % de plus s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle de compétence. Un niveau élevé de compétences associé à un diplôme de l'enseignement tertiaire est encore plus rémunérateur. Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en numératie gagnent 56 % de plus que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de cette échelle de compétence – soit une différence de 40 points de pourcentage (voir les tableaux A9.2 [L], A9.2 [N] et A9.2 [P]).

L'impact du niveau de formation et du niveau de compétences en littératie sur la rémunération

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de compétences en littératie a un impact positif à chaque niveau de formation, mais cet impact augmente avec le niveau de formation. Dans de nombreux pays, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui se situent au niveau le plus élevé de compétences en littératie gagnent moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau le moins élevé de compétences en littératie (voir le tableau A9.2 [L]).

Par comparaison avec les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie (le groupe de référence), les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent 7 % de plus s'ils se situent au niveau 1 de cette échelle ou en deçà, et 11 % de plus s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle. La même comparaison avec le groupe de référence révèle que les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent, par heure de travail, 24 % de plus s'ils se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie, et 48 % de plus s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle (voir le tableau A9.2 [L]).

Ces estimations sont des moyennes ; les chiffres varient sensiblement entre les pays et entités infranationales. C'est par exemple en République slovaque que s'observe le différentiel le plus important de rémunération horaire en faveur des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie par rapport au groupe de référence. Ces diplômés gagnent en effet 87 % de plus par heure de travail que les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie – une différence nettement supérieure à la moyenne (48 %) entre ces deux groupes. Par contraste, cette différence est inférieure à 30 % en Finlande, au Japon, en Norvège et en Suède (voir le tableau A9.2 [L]).

C'est en Corée que s'observent les différentiels les plus importants de rémunération entre les niveaux de compétences chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. La rémunération horaire des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie est supérieure de 42 % à celle des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui se situent au niveau 1 de cette échelle ou en deçà. La rémunération horaire des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie est supérieure de 83 % (voir le tableau A9.2 [L]).

L'impact du niveau de formation et du niveau de compétences en numératie sur la rémunération

En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie gagnent 7 % de plus par heure de travail que les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au même niveau de cette échelle (le groupe de référence). La rémunération horaire de ces diplômés est supérieure de 16 % à celle du groupe de référence s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en numératie. Quant aux diplômés de l'enseignement tertiaire, leur gain par rapport à la rémunération horaire du groupe de référence est compris entre 27 % s'ils se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie, et 56 % s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle (voir le tableau A9.2 [N]).

Comme le montre le graphique A9.3, c'est en République slovaque que le gain des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en numératie est le plus important par rapport à la rémunération horaire du groupe de référence. Ces diplômés gagnent 108 % de plus par heure de travail que les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie – soit un différentiel entre les deux groupes nettement supérieur à la moyenne (56 %). C'est en Estonie que le différentiel de rémunération est le plus important entre les niveaux de compétences chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Par comparaison avec le groupe de référence, les diplômés de ce niveau d'enseignement gagnent 31 % de plus s'ils se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en numératie et 76 % de plus s'ils se situent au niveau 4 ou 5 de cette échelle (voir le tableau A9.2 [N]).

L'impact du niveau de formation et du niveau de compétences en résolution de problèmes à l'aide des TIC sur la rémunération

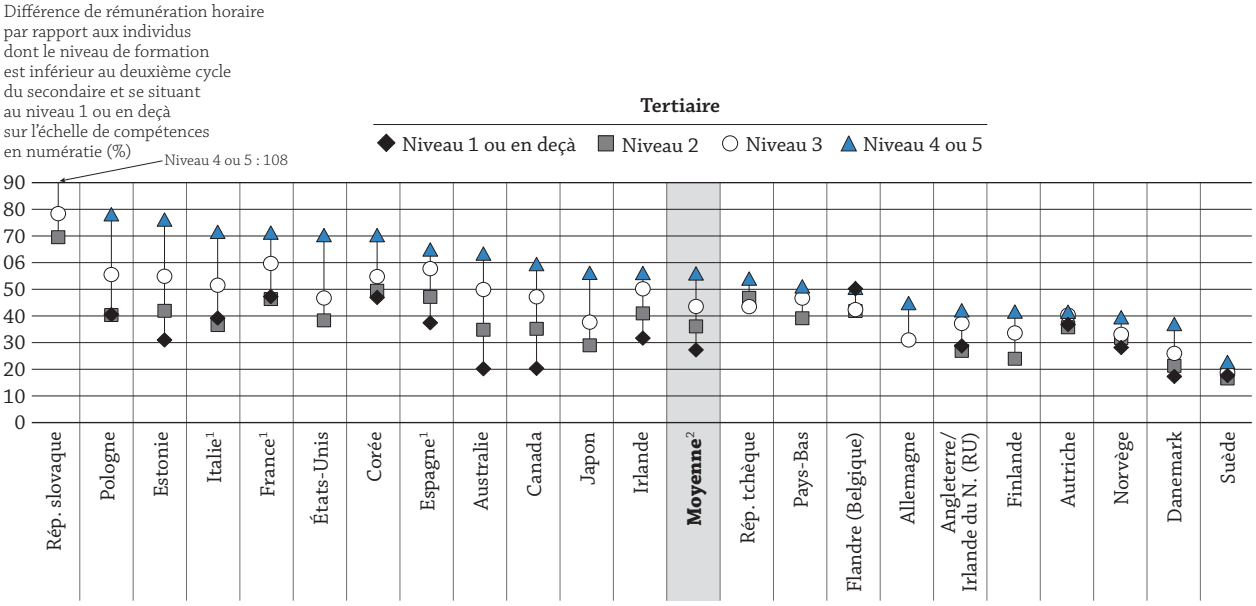
Comme le montre le graphique A9.1, c'est chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que l'élévation du niveau de compétences en TIC et en résolution de problèmes est la plus rémunératrice. En Angleterre/Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Autriche, en Corée et aux États-Unis, les diplômés de l'enseignement tertiaire qui possèdent des compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes (le groupe 3) bénéficient d'un avantage relatif de rémunération horaire qui est au moins supérieur de 15 points de pourcentage à celui des adultes qui possèdent des compétences minimes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique et des adultes qui ont échoué à la première étape des épreuves informatisées (le groupe 2). En Angleterre/Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en Corée, les adultes qui possèdent de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (le groupe 4) affichent un gain de 18 et de 12 points de pourcentage respectivement par rapport à la rémunération horaire relative des adultes situés dans le groupe 3. Plus généralement, dans les pays et entités infranationales participants, les diplômés de l'enseignement tertiaire bénéficient d'un avantage relatif de rémunération horaire de 11 points de pourcentage si leurs compétences sont modérées en résolution de problèmes à l'aide des TIC plutôt que si leurs compétences sont minimes en la matière ou que s'ils ont échoué à la première étape des épreuves informatisées. Ils bénéficient d'un gain relatif de rémunération de 5 points de pourcentage si leurs compétences en TIC et en résolution de problèmes sont bonnes plutôt que modérées (voir le tableau A9.2 [P]).

Les retombées salariales du niveau de formation et de compétences

L'analyse montre l'importance relative de chaque domaine de compétence à des niveaux de formation différents. Dans les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, le niveau de compétences en résolution de problèmes à l'aide des TIC est associé à une rémunération plus élevée que le même niveau de compétences en numératie, lequel est associé à une rémunération plus élevée que le même niveau de compétences en littératie. En moyenne, les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire possédant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (le groupe 4) gagnent 21 % de plus par heure de travail que ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et n'ayant pas d'expérience en informatique (le groupe 0) ou ayant refusé de passer l'épreuve informatisée (le groupe 1). Ceux qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences, d'une part, en numératie et, d'autre part, en littératie, gagnent respectivement 16 % et 11 % de plus par heure de travail que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et se situant au niveau 1 de ces échelles de compétences ou en-deçà (voir les tableaux A9.2 [L], A9.2 [N] et A9.2 [P]).

Graphique A9.3. Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)

Évaluation des compétences des adultes, individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en numératie ou en deçà



Lecture du graphique

En République slovaque, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie a une rémunération horaire 108 % supérieure à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie.

Les pourcentages représentent les gains par rapport à la rémunération horaire de la catégorie de référence (soit les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie).

Remarque : les valeurs sont calculées sur la base d'une régression linéaire, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en littératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Les différences entre les groupes ne sont pas présentées lorsqu'elles ne sont pas statistiquement significatives à un niveau de 95 %.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne de la régression exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la probabilité de la progression (en pourcentage) de la rémunération horaire pour les individus diplômés de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie.

Source : OCDE. Tableau A9.2 (N). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283811

Définitions

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

Par **rémunération**, on entend la rémunération horaire des actifs occupés, déduction faite des primes.

Le **taux d'emploi** correspond au pourcentage d'actifs occupés dans la population en âge de travailler (le nombre d'actifs occupés divisé par le nombre d'individus en âge de travailler). Les taux d'emploi par sexe, âge, niveau de formation, filière d'enseignement et groupe d'âge sont calculés par catégorie ; par exemple, le taux d'emploi des femmes est calculé comme suit : le nombre de femmes qui occupent un emploi est divisé par le nombre de femmes en âge de travailler.

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.

La **littératie** se définit comme la capacité d'un individu de comprendre des textes écrits, de les évaluer, de les utiliser et de s'y engager pour participer à la vie de la société, d'accomplir ses objectifs et de développer ses connaissances et son potentiel. La littératie englobe un éventail de compétences, qui vont de la capacité à décoder des mots et des phrases à la capacité de comprendre, d'interpréter et d'évaluer des textes complexes. Elle n'inclut toutefois pas la production de textes (expression écrite). Les informations sur les compétences des adultes peu performants sont recueillies au travers de l'administration d'épreuves de lecture sur la compréhension du vocabulaire, de phrases et de passages.

La **numératie** se définit comme la capacité d'un individu de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer des informations et des concepts mathématiques pour faire face aux exigences mathématiques d'un éventail de situations dans la vie adulte et s'y engager. La numératie implique donc de réagir à des concepts, à des contenus ou à des informations mathématiques pour gérer des situations ou résoudre des problèmes dans des contextes de la vie réelle.

La **résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique** se définit comme la capacité des individus à utiliser des technologies numériques, des outils de communication et des réseaux pour acquérir et évaluer de l'information, communiquer avec autrui et accomplir des tâches pratiques. L'évaluation de ce domaine porte essentiellement sur la capacité des individus à résoudre des problèmes à des fins personnelles, professionnelles ou civiques, ce qui leur demande de définir des objectifs et de concevoir des plans appropriés ainsi que d'accéder à l'information et de l'utiliser via les ordinateurs et les réseaux d'ordinateurs.

Les **niveaux de compétences** en littératie et en numératie sont basés sur une échelle de 500 points. Chaque niveau correspond à une plage d'un certain nombre de points sur cette échelle. Six niveaux de compétences sont définis en littératie et en numératie (sous le niveau 1, puis du niveau 1 au niveau 5) ; ces niveaux sont répartis en quatre groupes de compétence dans *Regards sur l'*éducation. Le niveau 1 ou en deçà correspond aux scores inférieurs à 226 points ; le niveau 2, aux scores supérieurs à 226 points, mais inférieurs à 276 points ; le niveau 3, aux scores supérieurs à 276 points, mais inférieurs à 326 points ; et le niveau 4 ou 5, aux scores supérieurs à 326 points.

Par **groupes de compétences**, on entend les groupes d'individus constitués en fonction de leurs compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur volonté d'utiliser ces compétences pour résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les individus sont répartis entre ces groupes en fonction des caractéristiques des tâches qu'ils ont été capables de mener à bien et des scores qu'ils ont obtenus aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique lors de l'Évaluation des compétences des adultes.

- Groupe 0 ou 1 (pas d'expérience en informatique ou refus de passer les épreuves informatisées)
- Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes– scores inférieurs au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 2 ou 3 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)

Méthodologie

Toutes les données sont tirées de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Pour de plus amples informations, voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

L'échantillon à l'étude se compose exclusivement d'individus non scolarisés, car inclure dans l'analyse la rémunération déclarée par les individus scolarisés et leur situation au regard de l'emploi aurait vraisemblablement brouillé l'impact des compétences sur les retombées visées. L'échantillon n'est pas limité en termes d'âge et est prélevé dans la population âgée de 25 à 64 ans. Les travailleurs indépendants sont exclus de l'analyse de l'impact du niveau de formation et de compétences sur la rémunération.

Encadré A9.1. Description de l'analyse de régression logistique et de l'interprétation du rapport de cotes

L'analyse de régression logistique permet d'estimer l'influence d'une ou plusieurs variables indépendantes (explicatives) sur des variables dépendantes catégorielles (expliquées) à deux catégories (régression logistique binaire) ou à plus de deux catégories (régression logistique multinomiale). La régression logistique multinomiale compare des groupes multiples en combinant des régressions logistiques binaires. Les analyses de régression logistique ont été effectuées pour évaluer la probabilité d'occuper un emploi à différents niveaux de formation et de compétences. Quand une régression logistique est calculée, le logiciel statistique génère d'abord le coefficient de régression (ß), qui indique l'augmentation estimée du logarithme de probabilité du résultat par augmentation unitaire de la valeur de la variable explicative. On obtient ensuite avec la fonction exponentielle du coefficient de régression (exp[ß]) le rapport de cotes (OR). La transformation du logarithme de probabilité (ß) en rapports de cotes (exp(ß) = OR) rend les données plus faciles à interpréter en termes de probabilité. Trois types de résultats sont possibles pour les rapports de cotes :

- OR = 1 La variable explicative n'influence pas la probabilité du résultat
- OR >1 La variable explicative est associée à une probabilité accrue du résultat
- OR <1 La variable explicative est associée à une probabilité moindre du résultat

Dans les rapports des cotes, les catégories sont comparées à une catégorie de référence prédéterminée. Dans le tableau A9.1 (L), par exemple, la catégorie de référence correspond aux individus âgés de 25 à 64 ans qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie et dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les rapports de cotes peuvent s'interpréter comme suit : si la variable explicative varie d'une unité (par exemple, le fait de passer d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire), le rapport de cotes de la variable de résultat par comparaison avec la catégorie de référence devrait en principe varier d'un facteur du paramètre respectif estimé, toutes les autres variables du modèle restant constantes.

Par ailleurs, il est important de signaler que le rapport de cotes et la probabilité sont deux mesures différentes, même s'il existe une correspondance entre les deux :

Cotes = Probabilité / (1 – Probabilité) et *Probabilité = Cotes / (1 + Cotes)*

Dans l'analyse ci-dessus, le rapport de cotes peut se définir comme la probabilité d'occuper un emploi par comparaison à la probabilité de ne pas travailler ; une probabilité d'occuper un emploi de 50 % correspond donc à un rapport de cotes de 1. Prenons un autre exemple : la probabilité d'occuper un emploi est de 48 % en moyenne dans la catégorie de référence (soit les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qui se situent au niveau 1 ou en deçà de l'échelle de compétences en littératie), ce qui correspond à un rapport de cotes de 0.92 (= 0.48/[1.0 - 0.48]). Pour comparer les retombées sur le marché du travail entre différents groupes d'individus, c'est le rapport de cotes qui est estimé, c'est-à-dire la probabilité d'occuper un emploi dans la catégorie à l'étude divisée par la probabilité d'occuper un emploi dans la catégorie de référence. Si nous reprenons l'exemple précédent au sujet de l'emploi, nous obtenons ceci : si la cote de la catégorie de référence s'établit à 0.92 et que le rapport de cotes des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie s'établit à 4.2, ces derniers ont 4.2 fois plus de chances d'occuper un emploi que ceux appartenant à la catégorie de référence (4.2 * 0.92 = 3.86). Ce chiffre peut alors être converti en une probabilité : la probabilité d'occuper un emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire qui se situent au niveau 4 ou 5 de l'échelle de compétences en littératie est de 79 % environ (= 3.86 / [1 + 3.86]).

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* (OCDE, 2014).

Références

Green, D.A., W.C. Riddell (2012), *Understanding Educational Impacts: The Role of Literacy and Numeracy Skills*, Département d'économie, Université de Colombie-Britannique.

OCDE (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical %20Report_17OCT13.pdf, version avant publication.

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

Tableaux de l'indicateur A9

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285230

Tableau A9.1 (L)	Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)
Tableau A9.1 (N)	Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)
Tableau A9.1 (P)	Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)
Tableau A9.2 (L)	Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)
Tableau A9.2 (N)	Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)
Tableau A9.2 (P)	Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Tableau A9.1 (L). [1/2] Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en littératie ou en deçà, rapports de cotes

On utilise la méthode de la régression logistique pour estimer les rapports de cotes et les valeurs-p ; le rapport de cotes reflète la probabilité relative pour un individu d'occuper un emploi par rapport à un autre individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la probabilité relative et son rapport de cotes est donc fixé à 1. Les différences entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de 95 % si la « valeur-p » associée au rapport de cotes est inférieure à 0.05.

Lecture du tableau : En Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie est 2.6 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie

		Pourcentage d'adultes occupant un emploi parmi ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en littératie		Probabilité d'occuper un emploi par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en littératie, en fonction de :					
				Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire					
				Niveau 2 de compétences en littératie		Niveau 3 de compétences en littératie		Niveau 4/5 de compétences en littératie	
		%	Er.-T.	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	49	(3.2)	1.4	0.27	1.5	0.27	1.0	0.98
	Autriche	51	(3.4)	1.1	0.88	1.1	0.79	c	c
	Canada	53	(2.3)	1.1	0.58	1.0	0.94	c	c
	République tchèque	37	(6.5)	1.5	0.59	1.3	0.75	c	c
	Danemark	50	(2.7)	1.5	0.19	1.3	0.55	c	c
	Estonie	48	(3.4)	0.9	0.75	1.1	0.78	c	c
	Finlande	38	(4.3)	1.4	0.38	1.5	0.41	c	c
	France[1]	48	(1.7)	0.9	0.73	1.0	0.93	c	c
	Allemagne	51	(3.8)	1.4	0.43	1.4	0.73	c	c
	Irlande	40	(3.1)	1.5	0.12	1.6	0.12	c	c
	Italie[1]	48	(2.4)	0.9	0.80	0.9	0.84	c	c
	Japon	64	(5.5)	0.8	0.65	1.0	0.95	c	c
	Corée	61	(2.5)	1.0	0.89	1.0	1.00	c	c
	Pays-Bas	53	(3.3)	0.9	0.83	1.2	0.61	2.0	0.46
	Norvège	56	(4.4)	1.3	0.49	1.2	0.73	c	c
	Pologne	36	(3.8)	1.3	0.52	0.9	0.77	c	c
	République slovaque	24	(3.4)	1.4	0.22	1.2	0.62	c	c
	Espagne[1]	42	(1.4)	1.1	0.55	1.2	0.46	c	c
	Suède	47	(4.1)	2.1	0.09	1.6	0.37	c	c
	États-Unis	61	(3.6)	0.7	0.31	0.4	0.15	c	c
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	43	(3.3)	1.9	0.05	1.6	0.22	c	c
	Angleterre (RU)	50	(2.8)	1.2	0.70	0.9	0.68	c	c
	Irlande du Nord (RU)	46	(3.4)	1.2	0.51	0.9	0.77	c	c
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	50	(2.7)	1.2	0.67	0.9	0.68	1.2	0.87
	Moyenne[2]	48	(0.8)	1.3	0.01	1.2	0.13	c	c
Partenaire	**Fédération de Russie***	37	(11.0)	0.8	0.78	c	c	c	c

Remarque : le calcul des rapports de cotes se fait sur la base de régressions logistiques dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'occuper un emploi et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en littératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en numératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en littératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne de la régression exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285244

A9

Tableau A9.1 (L). [2/2] Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en littératie ou en deçà, rapports de cotes

On utilise la méthode de la régression logistique pour estimer les rapports de cotes et les valeurs-p ; le rapport de cotes reflète la probabilité relative pour un individu d'occuper un emploi par rapport à un autre individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la probabilité relative et son rapport de cotes est donc fixé à 1. Les différences entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de 95 % si la « valeur-p » associée au rapport de cotes est inférieure à 0.05.

Lecture du tableau : En Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie est 2.6 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie

		Probabilité d'occuper un emploi par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en littératie, en fonction de :															
		Niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire								Niveau de formation tertiaire							
		Niveau 0/1 de compétences en littératie		Niveau 2 de compétences en littératie		Niveau 3 de compétences en littératie		Niveau 4/5 de compétences en littératie		Niveau 0/1 de compétences en littératie		Niveau 2 de compétences en littératie		Niveau 3 de compétences en littératie		Niveau 4/5 de compétences en littératie	
		Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	1.5	0.25	1.6	0.13	1.4	0.37	1.5	0.42	2.4	0.07	2.6	0.00	2.7	0.00	2.6	0.03
	Autriche	1.6	0.13	1.8	0.04	2.2	0.02	2.7	0.23	1.1	0.85	2.7	0.01	3.0	0.01	2.4	0.13
	Canada	2.0	0.00	2.0	0.00	1.9	0.00	1.6	0.24	2.2	0.00	2.7	0.00	2.7	0.00	2.4	0.00
	République tchèque	3.9	0.02	3.4	0.04	3.5	0.05	5.5	0.09	c	c	7.8	0.00	4.9	0.03	6.5	0.04
	Danemark	1.7	0.02	1.9	0.01	1.5	0.18	1.9	0.40	2.7	0.00	3.8	0.00	3.5	0.00	3.9	0.02
	Estonie	2.3	0.00	2.0	0.00	1.9	0.02	2.3	0.09	3.7	0.00	3.9	0.00	3.1	0.00	5.2	0.00
	Finlande	1.3	0.50	1.7	0.07	2.1	0.04	3.6	0.01	1.4	0.48	2.9	0.00	3.4	0.00	3.0	0.01
	France[1]	1.5	0.04	1.7	0.00	1.3	0.30	1.1	0.84	1.3	0.46	2.6	0.00	2.9	0.00	2.6	0.02
	Allemagne	2.6	0.00	2.3	0.00	2.2	0.03	2.3	0.17	2.7	0.04	3.4	0.00	4.1	0.00	3.6	0.03
	Irlande	2.1	0.01	1.9	0.00	2.4	0.00	3.2	0.06	3.6	0.00	4.3	0.00	4.5	0.00	6.0	0.00
	Italie[1]	2.2	0.01	1.3	0.34	1.7	0.15	3.3	0.19	3.8	0.00	2.6	0.00	3.6	0.00	3.2	0.18
	Japon	1.1	0.93	0.8	0.62	0.7	0.48	0.6	0.46	c	c	1.0	0.96	0.7	0.51	0.5	0.22
	Corée	1.1	0.71	1.0	0.99	0.9	0.85	0.7	0.62	2.0	0.22	0.9	0.68	0.8	0.64	0.7	0.53
	Pays-Bas	1.9	0.08	1.7	0.04	1.5	0.19	1.2	0.70	2.7	0.22	2.4	0.02	2.7	0.01	2.1	0.08
	Norvège	1.9	0.04	1.9	0.07	1.4	0.51	1.5	0.63	1.8	0.16	2.4	0.03	3.5	0.01	2.9	0.10
	Pologne	2.2	0.00	2.3	0.00	2.0	0.03	1.8	0.24	11.7	0.00	6.9	0.00	6.4	0.00	9.0	0.00
	République slovaque	4.4	0.00	3.8	0.00	2.7	0.00	1.6	0.32	c	c	7.6	0.00	5.5	0.00	3.4	0.04
	Espagne[1]	2.4	0.00	1.9	0.00	1.8	0.02	1.8	0.50	3.3	0.00	3.0	0.00	2.9	0.00	3.2	0.01
	Suède	2.1	0.06	3.6	0.00	4.1	0.00	7.8	0.03	2.3	0.07	6.6	0.00	9.9	0.00	15.0	0.00
	États-Unis	1.0	0.94	0.9	0.68	1.1	0.83	1.2	0.74	1.4	0.47	1.4	0.36	1.3	0.44	1.2	0.73
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	1.8	0.03	2.6	0.00	2.5	0.01	3.4	0.04	3.2	0.04	4.6	0.00	5.4	0.00	7.0	0.00
	Angleterre (RU)	1.9	0.07	1.4	0.30	1.8	0.08	1.6	0.41	1.7	0.31	1.8	0.07	1.9	0.04	1.6	0.27
	Irlande du Nord (RU)	1.8	0.09	1.7	0.09	1.6	0.22	1.4	0.48	1.3	0.62	2.4	0.01	2.1	0.09	2.0	0.28
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	1.9	0.06	1.4	0.26	1.8	0.07	1.6	0.39	1.7	0.30	1.9	0.05	1.9	0.03	1.6	0.24
	Moyenne[2]	2.0	0.00	2.0	0.00	2.0	0.00	2.4	0.00	2.9	0.00	3.7	0.00	3.7	0.00	4.2	0.00
Partenaire	**Fédération de Russie***	6.3	0.01	4.8	0.01	3.7	0.10	1.7	0.56	2.2	0.20	4.0	0.03	5.0	0.02	4.8	0.03

Remarque : le calcul des rapports de cotes se fait sur la base de régressions logistiques dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'occuper un emploi et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en littératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en numératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en littératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne de la régression exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285244

Tableau A9.1 (N). [1/2] Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en numératie ou en deçà, rapports de cotes

On utilise la méthode de la régression logistique pour estimer les rapports de cotes et les valeurs-p ; le rapport de cotes reflète la probabilité relative pour un individu d'occuper un emploi par rapport à un autre individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la probabilité relative et son rapport de cotes est donc fixé à 1. Les différences entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de 95 % si la « valeur-p » associée au rapport de cotes est inférieure à 0.05.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie est 3.5 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie.

		Pourcentage d'adultes occupant un emploi parmi ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en numératie		Probabilité d'occuper un emploi par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en numératie, en fonction de :					
				Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire					
				Niveau 2 de compétences en numératie		Niveau 3 de compétences en numératie		Niveau 4/5 de compétences en numératie	
		%	Er.-T.	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	49	(2.4)	1.8	0.04	1.6	0.21	2.3	0.47
	Autriche	51	(3.5)	1.1	0.71	0.9	0.91	c	c
	Canada	51	(2.2)	1.6	0.09	1.9	0.18	c	c
	République tchèque	39	(6.2)	1.2	0.74	1.4	0.73	c	c
	Danemark	49	(3.2)	2.0	0.06	2.6	0.01	2.7	0.36
	Estonie	47	(3.2)	1.3	0.35	1.9	0.10	c	c
	Finlande	40	(4.1)	1.2	0.57	1.3	0.56	c	c
	France[1]	49	(1.5)	1.3	0.26	2.0	0.05	c	c
	Allemagne	49	(3.7)	1.9	0.19	1.6	0.57	c	c
	Irlande	41	(3.0)	1.3	0.42	1.3	0.59	c	c
	Italie[1]	44	(2.1)	1.6	0.03	2.6	0.01	c	c
	Japon	63	(4.6)	1.1	0.84	1.6	0.33	c	c
	Corée	60	(2.3)	1.3	0.40	1.7	0.30	c	c
	Pays-Bas	51	(3.1)	1.1	0.66	1.3	0.46	2.9	0.44
	Norvège	54	(4.0)	1.8	0.09	2.5	0.04	3.6	0.14
	Pologne	36	(3.5)	1.6	0.18	1.8	0.29	c	c
	République slovaque	22	(2.7)	3.2	0.00	5.4	0.00	c	c
	Espagne[1]	41	(1.6)	1.4	0.03	2.1	0.01	c	c
	Suède	50	(3.9)	1.2	0.69	1.1	0.87	c	c
	États-Unis	60	(3.1)	0.9	0.81	c	c	c	c
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	42	(3.4)	1.6	0.24	1.5	0.28	c	c
	Angleterre (RU)	50	(2.2)	1.4	0.29	1.6	0.37	c	c
	Irlande du Nord (RU)	44	(2.6)	1.7	0.09	1.7	0.28	c	c
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	50	(2.1)	1.5	0.25	1.6	0.34	c	c
	Moyenne[2]	47	(0.7)	1.5	0.00	1.8	0.00	c	c
Partenaire	**Fédération de Russie***	34	(8.7)	1.0	0.96	c	c	c	c

Remarque : le calcul des rapports de cotes se fait sur la base de régressions logistiques dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'occuper un emploi et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en numératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en littératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en numératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne de la régression exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285257

A9

Tableau A9.1 (N). [2/2] Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en numératie ou en deçà, rapports de cotes

On utilise la méthode de la régression logistique pour estimer les rapports de cotes et les valeurs-p ; le rapport de cotes reflète la probabilité relative pour un individu d'occuper un emploi par rapport à un autre individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la probabilité relative et son rapport de cotes est donc fixé à 1. Les différences entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de 95 % si la « valeur-p » associée au rapport de cotes est inférieure à 0.05.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie est 3.5 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie.

		Probabilité d'occuper un emploi par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en numératie, en fonction de :															
		Niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire								Niveau de formation tertiaire							
		Niveau 0/1 de compétences en numératie		Niveau 2 de compétences en numératie		Niveau 3 de compétences en numératie		Niveau 4/5 de compétences en numératie		Niveau 0/1 de compétences en numératie		Niveau 2 de compétences en numératie		Niveau 3 de compétences en numératie		Niveau 4/5 de compétences en numératie	
		Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	1.4	0.17	1.6	0.06	1.9	0.07	1.6	0.47	2.8	0.01	2.9	0.00	3.4	0.00	3.5	0.01
	Autriche	1.6	0.17	1.8	0.04	1.9	0.05	3.1	0.06	1.2	0.82	2.7	0.01	3.0	0.01	2.1	0.15
	Canada	2.1	0.00	2.7	0.00	2.8	0.00	3.8	0.01	2.5	0.00	3.7	0.00	4.0	0.00	5.7	0.00
	République tchèque	2.5	0.07	3.5	0.01	4.0	0.01	5.9	0.04	c	c	5.7	0.01	5.9	0.00	10.9	0.00
	Danemark	1.8	0.05	2.6	0.00	2.9	0.00	3.5	0.02	3.4	0.00	4.9	0.00	6.3	0.00	9.8	0.00
	Estonie	2.2	0.00	2.7	0.00	3.2	0.00	4.3	0.01	3.8	0.00	5.2	0.00	5.3	0.00	12.7	0.00
	Finlande	1.1	0.78	1.7	0.07	1.7	0.15	2.6	0.05	1.3	0.53	3.1	0.00	2.6	0.01	2.5	0.04
	France[1]	1.6	0.00	2.0	0.00	2.2	0.00	3.1	0.03	1.5	0.15	3.8	0.00	4.7	0.00	6.1	0.00
	Allemagne	2.4	0.00	2.8	0.00	4.4	0.00	5.0	0.00	2.4	0.05	4.9	0.00	6.7	0.00	8.4	0.00
	Irlande	1.7	0.01	1.7	0.04	1.9	0.06	1.9	0.28	3.8	0.00	3.5	0.00	3.6	0.00	3.6	0.01
	Italie[1]	2.6	0.00	2.2	0.00	3.3	0.00	8.2	0.00	5.7	0.00	3.9	0.00	8.5	0.00	8.9	0.01
	Japon	1.0	0.92	1.1	0.88	1.3	0.43	1.8	0.26	1.6	0.46	1.1	0.72	1.3	0.53	1.6	0.32
	Corée	1.1	0.75	1.3	0.36	1.5	0.29	1.7	0.45	1.7	0.25	1.2	0.46	1.2	0.58	1.4	0.55
	Pays-Bas	1.6	0.18	2.3	0.00	1.5	0.28	1.4	0.56	2.4	0.26	3.1	0.00	2.9	0.00	2.1	0.14
	Norvège	2.0	0.03	2.4	0.00	2.6	0.04	4.1	0.04	1.7	0.14	3.9	0.00	5.8	0.00	9.3	0.00
	Pologne	2.2	0.00	3.1	0.00	3.4	0.00	4.0	0.02	9.2	0.00	9.5	0.00	11.0	0.00	22.4	0.00
	République slovaque	4.1	0.00	8.3	0.00	12.1	0.00	16.6	0.00	c	c	15.9	0.00	27.3	0.00	33.8	0.00
	Espagne[1]	2.7	0.00	2.3	0.00	3.0	0.00	5.3	0.07	3.3	0.00	3.9	0.00	5.1	0.00	5.8	0.00
	Suède	2.1	0.03	2.1	0.05	2.4	0.07	2.7	0.13	2.5	0.04	4.6	0.00	4.9	0.00	4.5	0.02
	États-Unis	1.1	0.72	1.5	0.15	2.5	0.01	3.4	0.07	1.5	0.20	2.1	0.01	2.8	0.01	5.6	0.00
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	1.9	0.02	2.2	0.00	1.8	0.09	1.7	0.25	3.1	0.08	4.6	0.00	3.8	0.00	3.0	0.01
	Angleterre (RU)	1.7	0.05	2.0	0.01	2.9	0.02	2.4	0.15	2.1	0.02	2.4	0.00	3.0	0.00	2.4	0.06
	Irlande du Nord (RU)	2.1	0.04	2.0	0.02	3.3	0.00	2.5	0.18	1.5	0.34	3.7	0.00	3.5	0.00	3.7	0.06
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	1.7	0.04	2.0	0.01	2.9	0.01	2.5	0.13	2.1	0.01	2.4	0.00	3.0	0.00	2.5	0.05
	Moyenne[2]	1.9	0.00	2.5	0.00	3.0	0.00	3.8	0.00	2.8	0.00	4.5	0.00	5.5	0.00	7.6	0.00
Partenaire	**Fédération de Russie***	6.4	0.00	6.6	0.00	5.0	0.02	2.0	0.50	3.1	0.05	6.2	0.00	6.5	0.00	7.7	0.00

Remarque : le calcul des rapports de cotes se fait sur la base de régressions logistiques dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'occuper un emploi et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en numératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en littératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en numératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne de la régression exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285257

Tableau A9.1 (P). [1/2] Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et groupe 0 ou 1 de compétences, rapports de cotes

On utilise la méthode de la régression logistique pour estimer les rapports de cotes et les valeurs-p ; le rapport de cotes reflète la probabilité relative pour un individu d'occuper un emploi par rapport à un autre individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la probabilité relative et son rapport de cotes est donc fixé à 1. Les différences entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de 95 % si la « valeur-p » associée au rapport de cotes est inférieure à 0.05.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant dans le groupe 4 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est 5.2 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes.

		Pourcentage d'adultes occupant un emploi parmi ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes		Probabilité d'occuper un emploi par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en fonction de :					
				Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire					
				Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	Er.-T.	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	31	(3.5)	1.5	0.15	2.5	0.00	2.7	0.01
	Autriche	40	(2.6)	0.9	0.82	1.0	0.98	0.7	0.67
	Canada	41	(3.0)	1.0	0.84	1.2	0.43	1.0	0.94
	République tchèque	28	(5.2)	2.1	0.27	0.5	0.32	0.5	0.52
	Danemark	31	(5.1)	1.8	0.01	2.0	0.02	1.1	0.87
	Estonie	32	(2.7)	2.2	0.00	2.3	0.02	3.2	0.09
	Finlande	29	(4.1)	1.5	0.14	1.4	0.40	1.2	0.81
	France	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	43	(5.5)	1.1	0.82	0.6	0.34	0.7	0.63
	Irlande	40	(2.9)	1.4	0.17	1.7	0.07	2.2	0.45
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	62	(4.0)	0.6	0.16	1.0	0.99	1.3	0.75
	Corée	60	(1.7)	1.1	0.72	2.2	0.23	0.6	0.67
	Pays-Bas	39	(4.7)	1.2	0.47	2.0	0.01	3.9	0.00
	Norvège	22	(6.9)	2.5	0.01	2.7	0.00	3.3	0.04
	Pologne	31	(2.7)	1.4	0.49	0.6	0.46	c	c
	République slovaque	27	(2.1)	1.1	0.75	2.1	0.06	2.9	0.08
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	35	(9.1)	1.6	0.20	1.1	0.80	0.8	0.78
	États-Unis	61	(3.8)	0.9	0.85	0.7	0.55	0.3	0.13
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	31	(3.1)	1.7	0.05	1.4	0.30	1.9	0.40
	Angleterre (RU)	32	(5.0)	2.0	0.05	2.2	0.03	2.1	0.19
	Irlande du Nord (RU)	40	(3.0)	1.7	0.04	1.9	0.07	2.2	0.22
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	33	(4.6)	2.0	0.04	2.2	0.02	2.1	0.17
	Moyenne	38	(1.0)	1.5	0.00	1.5	0.00	1.7	0.00
Partenaire	**Fédération de Russie***	21	(5.6)	c	c	c	c	c	c

Remarque : le calcul des rapports de cotes se fait sur la base de régressions logistiques dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'occuper un emploi et les variables indépendantes sont le niveau de formation et le groupe de compétences, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), et du niveau de compétences en littératie et en numératie. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et au groupe 0 ou 1 de compétences.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285268

A9

Tableau A9.1 (P). [2/2] Probabilité d'occuper un emploi, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Individus âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et groupe 0 ou 1 de compétences, rapports de cotes

On utilise la méthode de la régression logistique pour estimer les rapports de cotes et les valeurs-p ; le rapport de cotes reflète la probabilité relative pour un individu d'occuper un emploi par rapport à un autre individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la probabilité relative et son rapport de cotes est donc fixé à 1. Les différences entre les groupes sont statistiquement significatives à un niveau de 95 % si la « valeur-p » associée au rapport de cotes est inférieure à 0.05.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant dans le groupe 4 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est 5.2 fois plus susceptible (en termes de rapport de cotes) d'occuper un emploi qu'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes.

		Probabilité d'occuper un emploi par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en fonction de :															
		Niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire								Niveau de formation tertiaire							
		Groupe 0/1 (pas d'expérience en informatique ou refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 0/1 (pas d'expérience en informatique ou refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p	Rapport de cotes	valeur-p
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	1.8	0.02	1.8	0.09	1.8	0.02	2.9	0.00	c	c	3.4	0.00	4.5	0.00	5.2	0.00
	Autriche	1.3	0.15	2.1	0.01	1.9	0.02	2.1	0.02	c	c	2.4	0.02	3.6	0.00	2.2	0.05
	Canada	1.4	0.11	2.4	0.00	2.3	0.00	2.4	0.00	1.7	0.02	2.8	0.00	3.1	0.00	3.3	0.00
	République tchèque	1.9	0.06	3.6	0.00	2.5	0.00	2.8	0.02	c	c	5.3	0.02	2.6	0.07	4.4	0.00
	Danemark	1.7	0.03	2.3	0.00	2.5	0.00	1.6	0.10	c	c	4.3	0.00	5.0	0.00	4.0	0.00
	Estonie	2.2	0.00	4.4	0.00	3.8	0.00	4.7	0.00	3.3	0.00	9.4	0.00	7.8	0.00	8.4	0.00
	Finlande	1.2	0.39	1.8	0.02	2.3	0.00	2.3	0.02	c	c	2.2	0.01	3.9	0.00	3.2	0.00
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	1.4	0.27	2.2	0.01	2.0	0.02	2.2	0.07	1.4	0.44	3.9	0.00	3.5	0.00	3.0	0.00
	Irlande	1.6	0.01	2.3	0.00	2.0	0.00	2.6	0.00	c	c	4.6	0.00	4.2	0.00	5.2	0.00
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	0.8	0.49	0.9	0.73	1.0	0.92	1.1	0.78	0.8	0.39	0.8	0.48	0.9	0.79	1.3	0.39
	Corée	1.2	0.32	1.2	0.36	1.4	0.05	1.8	0.06	0.9	0.60	1.3	0.17	1.2	0.35	1.9	0.02
	Pays-Bas	c	c	2.1	0.01	3.2	0.00	4.3	0.00	c	c	3.1	0.02	5.4	0.00	7.6	0.00
	Norvège	c	c	3.1	0.00	3.4	0.00	3.6	0.00	c	c	4.5	0.00	6.3	0.00	9.8	0.00
	Pologne	1.8	0.00	3.0	0.00	2.7	0.00	3.8	0.00	c	c	7.2	0.00	9.5	0.00	11.7	0.00
	République slovaque	2.9	0.00	4.4	0.00	5.0	0.00	4.9	0.00	c	c	7.5	0.00	9.6	0.00	8.9	0.00
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	c	c	2.1	0.02	3.1	0.00	3.2	0.01	c	c	4.1	0.00	3.9	0.00	7.1	0.00
	États-Unis	0.6	0.04	1.5	0.06	1.1	0.79	1.2	0.61	c	c	1.8	0.05	1.8	0.02	1.3	0.51
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	1.5	0.05	2.6	0.00	2.2	0.00	2.2	0.02	c	c	4.7	0.00	4.6	0.00	4.0	0.00
	Angleterre (RU)	2.2	0.02	2.4	0.01	3.5	0.00	4.3	0.00	c	c	3.3	0.00	3.6	0.00	4.9	0.00
	Irlande du Nord (RU)	2.3	0.04	c	c	2.9	0.00	3.4	0.00	c	c	c	c	3.5	0.00	4.5	0.00
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	2.2	0.01	2.4	0.01	3.4	0.00	4.3	0.00	c	c	3.3	0.00	3.6	0.00	4.9	0.00
	Moyenne	1.6	0.00	2.4	0.00	2.5	0.00	2.8	0.00	c	c	4.0	0.00	4.5	0.00	5.1	0.00
Partenaire	**Fédération de Russie***	5.3	0.01	10.5	0.00	3.6	0.09	2.2	0.24	4.3	0.01	3.6	0.02	6.1	0.01	6.9	0.00

Remarque : le calcul des rapports de cotes se fait sur la base de régressions logistiques dans lesquelles la variable dépendante est la probabilité d'occuper un emploi et les variables indépendantes sont le niveau de formation et le groupe de compétences, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), et du niveau de compétences en littératie et en numératie. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et au groupe 0 ou 1 de compétences.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285268

Tableau A9.2 (L). [1/2] Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en littératie ou en deçà

La régression par moindres carrés ordinaires, utilisée pour l'estimation du pourcentage, reflète la variation de la rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la différence de pourcentage.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie perçoit une rémunération horaire supérieure de 37 % à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie.

		Différence de rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en littératie, en fonction de :													
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire							
		Niveau 2 de compétences en littératie		Niveau 3 de compétences en littératie		Niveau 4/5 de compétences en littératie		Niveau 0/1 de compétences en littératie		Niveau 2 de compétences en littératie		Niveau 3 de compétences en littératie		Niveau 4/5 de compétences en littératie	
		%	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)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	-3	(0.1)	-6	(0.1)	-7	(0.1)	16	(0.1)	6	(0.1)	2	(0.1)	9	(0.1)
	Autriche	0	(0.1)	7	(0.1)	c	c	7	(0.0)	15	(0.0)	22	(0.1)	29	(0.1)
	Canada	1	(0.1)	2	(0.1)	c	c	7	(0.0)	11	(0.0)	10	(0.0)	12	(0.1)
	République tchèque	14	(0.1)	8	(0.2)	c	c	22	(0.1)	21	(0.1)	25	(0.1)	33	(0.1)
	Danemark	2	(0.0)	-2	(0.0)	c	c	12	(0.1)	7	(0.0)	5	(0.0)	9	(0.1)
	Estonie	-2	(0.1)	-8	(0.1)	c	c	12	(0.1)	1	(0.1)	-2	(0.1)	-3	(0.1)
	Finlande	-2	(0.1)	-6	(0.1)	c	c	3	(0.1)	1	(0.0)	1	(0.1)	6	(0.1)
	France[1]	3	(0.0)	7	(0.1)	c	c	10	(0.0)	11	(0.0)	12	(0.0)	8	(0.1)
	Allemagne	-3	(0.3)	-10	(0.2)	c	c	-7	(0.2)	-6	(0.2)	0	(0.2)	2	(0.2)
	Irlande	3	(0.1)	7	(0.1)	c	c	8	(0.1)	7	(0.1)	11	(0.1)	10	(0.1)
	Italie[1]	-3	(0.1)	1	(0.1)	c	c	4	(0.1)	9	(0.1)	14	(0.1)	23	(0.1)
	Japon	9	(0.2)	11	(0.1)	c	c	14	(0.2)	13	(0.1)	10	(0.1)	9	(0.2)
	Corée	0	(0.1)	0	(0.1)	c	c	8	(0.1)	20	(0.1)	18	(0.1)	-3	(0.1)
	Pays-Bas	6	(0.1)	1	(0.1)	-1	(0.1)	2	(0.1)	10	(0.1)	13	(0.1)	14	(0.1)
	Norvège	-4	(0.0)	-4	(0.0)	c	c	7	(0.1)	4	(0.0)	7	(0.0)	10	(0.1)
	Pologne	-4	(0.2)	-16	(0.3)	c	c	-7	(0.1)	-7	(0.1)	-3	(0.1)	5	(0.2)
	République slovaque	3	(0.1)	5	(0.1)	c	c	13	(0.1)	25	(0.1)	22	(0.1)	15	(0.1)
	Espagne[1]	-1	(0.0)	2	(0.1)	c	c	15	(0.1)	20	(0.1)	12	(0.1)	12	(0.2)
	Suède	1	(0.0)	0	(0.0)	c	c	1	(0.0)	3	(0.0)	4	(0.0)	10	(0.1)
	États-Unis	-20	(0.3)	-16	(0.3)	c	c	-4	(0.2)	-4	(0.2)	1	(0.2)	4	(0.3)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	1	(0.1)	2	(0.1)	c	c	9	(0.1)	10	(0.0)	13	(0.0)	16	(0.1)
	Angleterre (RU)	-5	(0.1)	-3	(0.1)	c	c	0	(0.1)	-2	(0.1)	5	(0.1)	11	(0.1)
	Irlande du Nord (RU)	2	(0.1)	-4	(0.1)	c	c	6	(0.1)	7	(0.1)	16	(0.1)	15	(0.1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	-2	(0.1)	0	(0.1)	30	(0.2)	3	(0.1)	1	(0.1)	8	(0.1)	15	(0.1)
	Moyenne[2]	0	(0.0)	-1	(0.0)	c	c	7	(0.0)	7	(0.0)	9	(0.0)	11	(0.0)
Partenaire	Fédération de Russie*	7	(0.4)	c	c	c	c	3	(0.4)	1	(0.4)	-2	(0.4)	-3	(0.4)

Remarque : les calculs sont réalisés sur la base de régressions par moindres carrés ordinaires dans lesquelles la variable dépendante est la rémunération horaire et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en littératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en numératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en littératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285270

A9

Tableau A9.2 (L). [2/2] Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en littératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en littératie ou en deçà

La régression par moindres carrés ordinaires, utilisée pour l'estimation du pourcentage, reflète la variation de la rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la différence de pourcentage.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en littératie perçoit une rémunération horaire supérieure de 37 % à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en littératie.

		Différence de rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en littératie, en fonction de :							
		Niveau de formation tertiaire							
		Niveau 0/1 de compétences en littératie		Niveau 2 de compétences en littératie		Niveau 3 de compétences en littératie		Niveau 4/5 de compétences en littératie	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	17	(0.1)	25	(0.1)	32	(0.1)	37	(0.1)
	Autriche	31	(0.1)	39	(0.1)	51	(0.1)	63	(0.1)
	Canada	19	(0.1)	28	(0.0)	39	(0.0)	42	(0.1)
	République tchèque	c	c	46	(0.1)	58	(0.1)	75	(0.1)
	Danemark	22	(0.1)	22	(0.0)	29	(0.0)	36	(0.1)
	Estonie	17	(0.1)	22	(0.1)	24	(0.1)	37	(0.1)
	Finlande	22	(0.1)	22	(0.0)	26	(0.1)	28	(0.1)
	France[1]	42	(0.1)	44	(0.0)	44	(0.0)	51	(0.1)
	Allemagne	15	(0.2)	23	(0.2)	32	(0.2)	48	(0.2)
	Irlande	32	(0.1)	38	(0.1)	44	(0.1)	43	(0.1)
	Italie[1]	38	(0.1)	42	(0.1)	53	(0.1)	60	(0.1)
	Japon	c	c	27	(0.1)	27	(0.1)	29	(0.2)
	Corée	42	(0.1)	50	(0.1)	65	(0.1)	83	(0.1)
	Pays-Bas	17	(0.1)	39	(0.1)	48	(0.1)	49	(0.1)
	Norvège	21	(0.1)	28	(0.1)	28	(0.0)	28	(0.1)
	Pologne	37	(0.2)	33	(0.1)	40	(0.1)	61	(0.2)
	République slovaque	c	c	68	(0.1)	75	(0.1)	87	(0.1)
	Espagne[1]	35	(0.1)	40	(0.1)	43	(0.1)	51	(0.1)
	Suède	12	(0.1)	19	(0.0)	23	(0.0)	27	(0.1)
	États-Unis	10	(0.3)	28	(0.2)	34	(0.3)	51	(0.2)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	52	(0.1)	39	(0.1)	39	(0.0)	43	(0.1)
	Angleterre (RU)	12	(0.1)	31	(0.1)	38	(0.1)	49	(0.1)
	Irlande du Nord (RU)	31	(0.2)	35	(0.1)	38	(0.1)	41	(0.1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	16	(0.1)	35	(0.1)	42	(0.1)	54	(0.1)
	Moyenne[2]	24	(0.0)	33	(0.0)	40	(0.0)	48	(0.0)
Partenaire	Fédération de Russie*	0	(0.4)	4	(0.4)	5	(0.4)	19	(0.4)

Remarque : les calculs sont réalisés sur la base de régressions par moindres carrés ordinaires dans lesquelles la variable dépendante est la rémunération horaire et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en littératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en numératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en littératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285270

Tableau A9.2 (N). [1/2] Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en numératie ou en deçà

La régression par moindres carrés ordinaires, utilisée pour l'estimation du pourcentage, reflète la variation de la rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la différence de pourcentage.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie perçoit une rémunération horaire supérieure de 63 % à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie.

		Différence de rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en numératie, en fonction de :													
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire							
		Niveau 2 de compétences en numératie		Niveau 3 de compétences en numératie		Niveau 4/5 de compétences en numératie		Niveau 0/1 de compétences en numératie		Niveau 2 de compétences en numératie		Niveau 3 de compétences en numératie		Niveau 4/5 de compétences en numératie	
		%	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)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	4	(0.1)	4	(0.1)	5	(0.1)	15	(0.0)	10	(0.0)	16	(0.1)	29	(0.1)
	Autriche	-2	(0.1)	-1	(0.1)	c	c	10	(0.1)	12	(0.0)	12	(0.1)	15	(0.1)
	Canada	3	(0.1)	21	(0.1)	c	c	9	(0.0)	13	(0.0)	17	(0.0)	25	(0.1)
	République tchèque	4	(0.1)	6	(0.1)	c	c	17	(0.1)	14	(0.1)	16	(0.1)	20	(0.1)
	Danemark	-2	(0.0)	1	(0.1)	0	(0.1)	7	(0.0)	6	(0.0)	6	(0.0)	7	(0.1)
	Estonie	17	(0.1)	14	(0.1)	c	c	17	(0.1)	17	(0.1)	22	(0.1)	35	(0.1)
	Finlande	0	(0.1)	-3	(0.1)	c	c	0	(0.1)	3	(0.1)	7	(0.1)	14	(0.1)
	France[1]	7	(0.0)	18	(0.1)	c	c	10	(0.0)	15	(0.0)	24	(0.0)	26	(0.1)
	Allemagne	-1	(0.3)	-13	(0.2)	c	c	-5	(0.2)	-5	(0.1)	-2	(0.2)	4	(0.2)
	Irlande	4	(0.1)	15	(0.1)	c	c	8	(0.1)	11	(0.1)	13	(0.1)	23	(0.1)
	Italie[1]	-4	(0.1)	1	(0.1)	c	c	4	(0.1)	9	(0.1)	13	(0.1)	22	(0.1)
	Japon	13	(0.1)	20	(0.1)	c	c	10	(0.1)	17	(0.1)	18	(0.1)	28	(0.1)
	Corée	0	(0.1)	-9	(0.1)	c	c	13	(0.1)	18	(0.1)	10	(0.1)	-10	(0.2)
	Pays-Bas	6	(0.2)	0	(0.1)	1	(0.2)	6	(0.2)	9	(0.1)	13	(0.1)	13	(0.1)
	Norvège	0	(0.0)	1	(0.1)	3	(0.1)	8	(0.0)	7	(0.0)	12	(0.1)	19	(0.1)
	Pologne	10	(0.2)	-8	(0.2)	c	c	1	(0.1)	1	(0.1)	5	(0.1)	9	(0.2)
	République slovaque	5	(0.1)	8	(0.1)	c	c	10	(0.1)	27	(0.1)	29	(0.1)	24	(0.1)
	Espagne[1]	3	(0.0)	10	(0.1)	c	c	14	(0.1)	21	(0.1)	29	(0.1)	43	(0.1)
	Suède	0	(0.0)	0	(0.0)	c	c	2	(0.0)	2	(0.0)	1	(0.0)	4	(0.0)
	États-Unis	-18	(0.2)	c	c	c	c	-2	(0.2)	1	(0.2)	13	(0.2)	22	(0.2)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	5	(0.1)	5	(0.1)	c	c	10	(0.0)	13	(0.0)	15	(0.1)	22	(0.1)
	Angleterre (RU)	-8	(0.1)	-5	(0.1)	c	c	0	(0.1)	-3	(0.1)	2	(0.1)	2	(0.1)
	Irlande du Nord (RU)	8	(0.1)	-3	(0.1)	c	c	7	(0.1)	11	(0.1)	22	(0.1)	26	(0.2)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	-7	(0.1)	-4	(0.1)	c	c	2	(0.1)	-1	(0.1)	4	(0.1)	4	(0.1)
	Moyenne[2]	2	(0.0)	3	(0.0)	c	c	7	(0.0)	9	(0.0)	12	(0.0)	16	(0.0)
Partenaire	**Fédération de Russie***	-6	(0.3)	c	c	c	c	13	(0.2)	-3	(0.2)	-4	(0.2)	0	(0.3)

Remarque : les calculs sont réalisés sur la base de régressions par moindres carrés ordinaires dans lesquelles la variable dépendante est la rémunération horaire et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en numératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en littératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en numératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285280

A9

Tableau A9.2 (N). [2/2] Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et de compétences en numératie (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et niveau 1 de compétences en numératie ou en deçà

La régression par moindres carrés ordinaires, utilisée pour l'estimation du pourcentage, reflète la variation de la rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la différence de pourcentage.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant au niveau 4 ou 5 sur l'échelle de compétences en numératie perçoit une rémunération horaire supérieure de 63 % à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 1 ou en deçà sur l'échelle de compétences en numératie.

		Différence de rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant au niveau 0/1 sur l'échelle de compétences en numératie, en fonction de :							
		Niveau de formation tertiaire							
		Niveau 0/1 de compétences en numératie		Niveau 2 de compétences en numératie		Niveau 3 de compétences en numératie		Niveau 4/5 de compétences en numératie	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	20	(0.1)	35	(0.1)	50	(0.1)	63	(0.1)
	Autriche	37	(0.1)	36	(0.1)	40	(0.1)	42	(0.1)
	Canada	20	(0.0)	35	(0.0)	47	(0.0)	59	(0.1)
	République tchèque	c	c	47	(0.2)	43	(0.1)	54	(0.1)
	Danemark	17	(0.1)	21	(0.0)	26	(0.0)	37	(0.1)
	Estonie	31	(0.1)	42	(0.1)	55	(0.1)	76	(0.1)
	Finlande	15	(0.1)	24	(0.1)	34	(0.1)	42	(0.1)
	France[1]	47	(0.1)	46	(0.0)	60	(0.0)	71	(0.1)
	Allemagne	24	(0.2)	22	(0.2)	31	(0.2)	45	(0.2)
	Irlande	32	(0.1)	41	(0.1)	50	(0.1)	56	(0.1)
	Italie[1]	39	(0.1)	37	(0.1)	51	(0.1)	71	(0.1)
	Japon	11	(0.1)	29	(0.1)	38	(0.1)	56	(0.1)
	Corée	47	(0.1)	49	(0.1)	55	(0.1)	70	(0.1)
	Pays-Bas	18	(0.2)	39	(0.1)	47	(0.1)	51	(0.2)
	Norvège	28	(0.1)	32	(0.1)	33	(0.1)	39	(0.1)
	Pologne	40	(0.1)	40	(0.1)	55	(0.1)	78	(0.1)
	République slovaque	c	c	69	(0.1)	78	(0.1)	108	(0.1)
	Espagne[1]	37	(0.1)	47	(0.1)	58	(0.1)	65	(0.1)
	Suède	18	(0.1)	17	(0.0)	19	(0.0)	23	(0.0)
	États-Unis	26	(0.2)	38	(0.2)	47	(0.2)	70	(0.2)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	50	(0.2)	42	(0.1)	42	(0.1)	51	(0.1)
	Angleterre (RU)	26	(0.1)	24	(0.1)	35	(0.1)	40	(0.1)
	Irlande du Nord (RU)	35	(0.1)	39	(0.1)	44	(0.1)	54	(0.1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	29	(0.1)	27	(0.1)	37	(0.1)	42	(0.1)
	Moyenne[2]	27	(0.0)	36	(0.0)	44	(0.0)	56	(0.0)
Partenaire	Fédération de Russie*	-3	(0.3)	3	(0.2)	7	(0.2)	13	(0.3)

Remarque : les calculs sont réalisés sur la base de régressions par moindres carrés ordinaires dans lesquelles la variable dépendante est la rémunération horaire et les variables indépendantes sont le niveau de formation et de compétences en numératie, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), du niveau de compétences en littératie, et des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et à des compétences en numératie de niveau 1 ou en deçà.

1. L'estimation des coefficients de l'Espagne, de la France et de l'Italie a été réalisée sans contrôle des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en l'absence d'une évaluation de cette variable dans ces pays. Comme il existe une corrélation positive entre d'une part, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et d'autre part, le niveau de compétences en numératie et en littératie, et le niveau de formation, l'exclusion des compétences en TIC et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes est susceptible d'avoir pour conséquence une surestimation des coefficients des niveaux de compétences en fonction du niveau de formation par rapport aux résultats des autres pays.

2. La moyenne exclut l'Espagne, la France et l'Italie car une spécification de modèle différente a été utilisée pour ces pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285280

Tableau A9.2 (P). [1/2] Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes

La régression par moindres carrés ordinaires, utilisée pour l'estimation du pourcentage, reflète la variation de la rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la différence de pourcentage.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant dans le groupe 4 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes perçoit une rémunération horaire supérieure de 48 % à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes.

		Différence de rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en fonction de :													
		Niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire						Niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire							
		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 0/1 (pas d'expérience en informatique ou refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	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)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	5	(0.1)	8	(0.1)	3	(0.1)	8	(0.1)	22	(0.1)	13	(0.0)	17	(0.0)
	Autriche	8	(0.1)	7	(0.1)	17	(0.1)	9	(0.0)	20	(0.0)	25	(0.0)	33	(0.0)
	Canada	15	(0.0)	17	(0.1)	4	(0.1)	12	(0.1)	20	(0.0)	21	(0.0)	18	(0.0)
	République tchèque	6	(0.1)	1	(0.1)	19	(0.1)	5	(0.1)	20	(0.1)	25	(0.1)	29	(0.1)
	Danemark	6	(0.0)	7	(0.0)	14	(0.1)	2	(0.0)	17	(0.0)	14	(0.0)	16	(0.0)
	Estonie	29	(0.1)	32	(0.1)	22	(0.2)	12	(0.1)	30	(0.1)	30	(0.1)	39	(0.1)
	Finlande	3	(0.1)	4	(0.1)	8	(0.1)	1	(0.0)	7	(0.0)	12	(0.0)	17	(0.1)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	-24	(0.3)	-24	(0.3)	-21	(0.3)	-31	(0.2)	-18	(0.2)	-15	(0.2)	-13	(0.3)
	Irlande	8	(0.1)	17	(0.1)	51	(0.3)	10	(0.1)	8	(0.1)	20	(0.1)	24	(0.1)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	18	(0.1)	14	(0.1)	26	(0.1)	6	(0.1)	13	(0.1)	15	(0.1)	18	(0.1)
	Corée	-1	(0.1)	12	(0.1)	-16	(0.2)	11	(0.1)	20	(0.1)	27	(0.1)	19	(0.1)
	Pays-Bas	-7	(0.2)	-9	(0.2)	-7	(0.2)	c	c	-6	(0.2)	2	(0.2)	4	(0.2)
	Norvège	2	(0.0)	6	(0.0)	10	(0.1)	c	c	9	(0.0)	16	(0.0)	24	(0.0)
	Pologne	7	(0.1)	9	(0.2)	c	c	-4	(0.1)	6	(0.1)	7	(0.1)	11	(0.1)
	République slovaque	8	(0.1)	14	(0.1)	2	(0.1)	11	(0.0)	31	(0.1)	41	(0.1)	39	(0.1)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	5	(0.1)	7	(0.1)	21	(0.1)	c	c	9	(0.0)	11	(0.0)	18	(0.0)
	États-Unis	-1	(0.3)	-2	(0.3)	-11	(0.3)	2	(0.3)	5	(0.3)	9	(0.3)	18	(0.3)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	3	(0.0)	12	(0.1)	13	(0.1)	1	(0.0)	14	(0.0)	22	(0.0)	24	(0.0)
	Angleterre (RU)	13	(0.1)	17	(0.1)	37	(0.1)	5	(0.1)	11	(0.1)	22	(0.1)	40	(0.1)
	Irlande du Nord (RU)	8	(0.1)	24	(0.1)	8	(0.1)	5	(0.1)	c	c	24	(0.1)	48	(0.1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	11	(0.1)	17	(0.1)	35	(0.1)	5	(0.1)	11	(0.1)	21	(0.1)	40	(0.1)
	Moyenne	5	(0.0)	8	(0.0)	11	(0.0)	4	(0.0)	13	(0.0)	17	(0.0)	21	(0.0)
Partenaire	**Fédération de Russie***	c	c	c	c	c	c	-21	(0.4)	-7	(0.4)	-15	(0.4)	5	(0.4)

Remarque : les calculs sont réalisés sur la base de régressions par moindres carrés ordinaires dans lesquelles la variable dépendante est la rémunération horaire et les variables indépendantes sont le niveau de formation et le groupe de compétences, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), et du niveau de compétences en littératie et en numératie. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et au groupe 0 ou 1 de compétences.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285291

A9

Tableau A9.2 (P). [2/2] Différence de rémunération horaire, selon le niveau de formation et les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Individus non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, catégorie de référence : niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes

La régression par moindres carrés ordinaires, utilisée pour l'estimation du pourcentage, reflète la variation de la rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes. Ce dernier groupe sert de catégorie de référence pour l'interprétation de la différence de pourcentage.

Lecture du tableau : en Australie, un individu diplômé de l'enseignement tertiaire et se situant dans le groupe 4 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes perçoit une rémunération horaire supérieure de 48 % à celle d'un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes.

		Différence de rémunération horaire par rapport à un individu dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire et se situant dans le groupe 0 ou 1 en matière de compétences en TIC et de volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, en fonction de :							
		Niveau de formation tertiaire							
		Groupe 0/1 (pas d'expérience en informatique ou refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	c	c	39	(0,1)	46	(0,0)	48	(0,1)
	Autriche	c	c	36	(0,1)	58	(0,0)	63	(0,0)
	Canada	20	(0,1)	36	(0,0)	47	(0,0)	49	(0,0)
	République tchèque	c	c	50	(0,1)	67	(0,1)	63	(0,1)
	Danemark	c	c	30	(0,0)	36	(0,0)	43	(0,0)
	Estonie	46	(0,1)	50	(0,1)	63	(0,1)	74	(0,1)
	Finlande	c	c	29	(0,1)	38	(0,0)	44	(0,0)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	-8	(0,3)	10	(0,3)	11	(0,2)	17	(0,3)
	Irlande	c	c	51	(0,1)	53	(0,1)	60	(0,1)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	14	(0,1)	26	(0,1)	37	(0,1)	41	(0,1)
	Corée	45	(0,2)	50	(0,1)	67	(0,1)	79	(0,1)
	Pays-Bas	c	c	15	(0,2)	30	(0,2)	36	(0,2)
	Norvège	c	c	36	(0,1)	39	(0,0)	47	(0,0)
	Pologne	c	c	45	(0,1)	54	(0,1)	60	(0,1)
	République slovaque	c	c	89	(0,1)	101	(0,1)	100	(0,1)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	c	c	23	(0,1)	31	(0,0)	38	(0,0)
	États-Unis	c	c	33	(0,3)	50	(0,3)	59	(0,3)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	c	c	52	(0,1)	49	(0,0)	52	(0,0)
	Angleterre (RU)	c	c	38	(0,1)	65	(0,1)	83	(0,1)
	Irlande du Nord (RU)	c	c	c	c	58	(0,1)	69	(0,1)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	c	c	38	(0,1)	64	(0,1)	81	(0,1)
	Moyenne	c	c	39	(0,0)	50	(0,0)	55	(0,0)
Partenaire	**Fédération de Russie***	-15	(0,4)	-8	(0,4)	-5	(0,4)	6	(0,4)

Remarque : les calculs sont réalisés sur la base de régressions par moindres carrés ordinaires dans lesquelles la variable dépendante est la rémunération horaire et les variables indépendantes sont le niveau de formation et le groupe de compétences, après contrôle de l'âge, du sexe, du niveau de formation des parents, du statut au regard de l'immigration, du statut parental (nombre d'enfants), des personnes vivant dans le foyer (époux(se)/partenaire ou non), et du niveau de compétences en littératie et en numératie. La catégorie de référence correspond à un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et au groupe 0 ou 1 de compétences.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

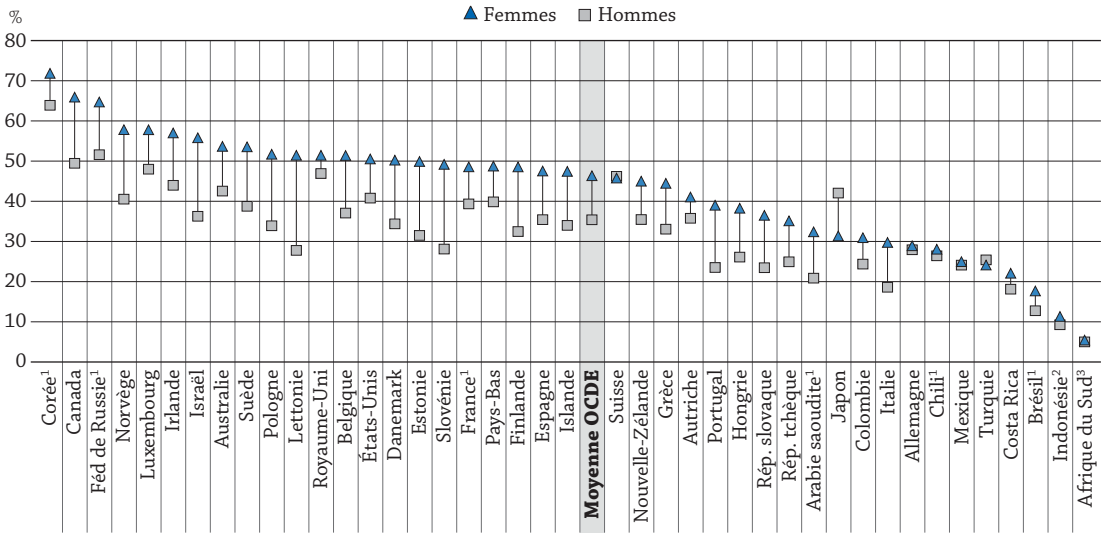
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285291

QUELLES DIFFÉRENCES ENTRE LES SEXES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET D'EMPLOI ?

- Au cours des trois dernières décennies, les pays de l'OCDE ont fait des progrès significatifs pour réduire, voire combler, des différences qui existaient de longue date entre les sexes dans de nombreux domaines en rapport avec l'éducation et l'emploi, dont le niveau de formation, la rémunération et le taux d'emploi.
- Selon les chiffres de 2014, on compte parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire plus de femmes (46 %) que d'hommes (35 %) dans le groupe d'âge des 25-34 ans. Cette tendance s'observe dans 40 des 42 pays dont les données sont disponibles.
- De nouveaux écarts entre les sexes apparaissent dans le domaine de l'éducation : les jeunes hommes sont nettement plus susceptibles que les jeunes femmes d'accuser de piètres résultats scolaires et d'être peu performants ; tandis que dans l'enseignement tertiaire, puis dans la vie active, les jeunes femmes restent sous-représentées dans les secteurs en rapport avec les mathématiques, la physique et l'informatique.

Graphique A10.1. Répartition (en pourcentage) des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 34 ans, selon le sexe (2014)



1. Arabie saoudite, Brésil, Chili, Corée, Fédération de Russie et France : année de référence : 2013.
2. Indonésie : année de référence : 2011.
3. Afrique du Sud : année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes âgés de 25 à 34 ans diplômées de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A1.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283820

Contexte

Pour être compétitifs dans l'économie mondiale d'aujourd'hui, les pays doivent développer le potentiel de tous leurs citoyens. Ils doivent faire en sorte que les hommes et les femmes acquièrent les compétences qui leur conviennent et aient la possibilité de les utiliser de façon productive. Conscients de l'impact que les écarts entre les sexes ont sur le taux d'emploi, la mobilité professionnelle et la qualité de la vie, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation doivent contribuer à combler ces écarts dans l'éducation, dans le monde du travail et dans l'accès à l'emploi.

Dans le domaine de l'éducation, de nombreux pays ont réussi à combler les différences de résultats d'apprentissage entre les sexes. Maintenant que les femmes l'emportent désormais sur les hommes dans de nombreux domaines de l'éducation dans les pays de l'OCDE, ce sont les piètres performances des jeunes hommes dans certaines matières qui sont au cœur des préoccupations, en particulier en compréhension de l'écrit. Il faut désormais s'attaquer aux différences de résultats scolaires entre les sexes,

ainsi qu'à l'idée que certains domaines d'études conviennent mieux soit aux hommes, soit aux femmes, pour parvenir à une plus grande égalité des sexes dans l'éducation. L'égalité des sexes n'est pas qu'une fin en soi, elle est aussi bénéfique sur le plan économique. Les formations qui attirent des candidats essentiellement du même sexe risquent d'exclure de nombreux candidats doués.

Autres faits marquants

- Il ressort des résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qu'à l'âge de 15 ans, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être peu performants. En 2012, 14 % des garçons et 9 % des filles n'ont réussi à atteindre le seuil de compétence dans aucune des matières clés évaluées dans les épreuves PISA – la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences (OCDE, 2014a).
- Dans les pays de l'OCDE, les garçons restent légèrement plus nombreux que les filles en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Les hommes sont cinq fois plus susceptibles que les femmes d'avoir opté pour une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production dans les pays de l'OCDE. Par contraste, les femmes sont trois fois plus susceptibles que les hommes d'avoir choisi une formation en sciences de l'éducation.
- Dans tous les pays et économies qui ont administré le questionnaire PISA « Parents », les parents sont plus susceptibles d'attendre de leur enfant qu'il travaille dans un secteur en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques s'il est de sexe masculin, même lorsque garçons et filles font jeu égal en mathématiques.
- Les femmes affichent un niveau de formation plus élevé que les jeunes hommes, mais leurs taux d'emploi sont moindres. L'écart entre les sexes est nettement plus important aux niveaux de formation moins élevés qu'aux niveaux les plus élevés.
- Dans les pays de l'OCDE, parmi les individus âgés de 35 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes gagnent environ 74 % de ce que gagnent les hommes. Ce constat s'explique toutefois aussi par le fait que les femmes sont sous-représentées aux niveaux les plus élevés de l'enseignement tertiaire ainsi que dans certains domaines d'études très rémunérateurs sur le marché du travail.

Tendances

Au cours des trois dernières décennies, l'écart de niveau de formation entre les sexes s'est inversé. Les hommes sont plus nombreux que les femmes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire chez les 55-64 ans ; mais l'inverse s'observe chez les 25-34 ans.

A10

Analyse

L'écart de niveau de formation entre les sexes s'est inversé

Comme l'enseignement secondaire fait partie de la scolarité obligatoire dans la majorité des pays de l'OCDE, atteindre ce niveau de formation est désormais la norme pour les hommes et pour les femmes. On constate non seulement que les jeunes femmes n'ont jamais été aussi nombreuses à être scolarisées et à suivre des études tertiaires, mais aussi que la hiérarchie des sexes s'est inversée dans les niveaux de formation (voir les tableaux A1.2b et A1.4b disponibles en ligne).

Selon les chiffres de 2014, on compte parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire plus de femmes (46 %) que d'hommes (35 %) dans le groupe d'âge des 25-34 ans, mais plus d'hommes (26 %) que de femmes (24 %) dans le groupe d'âge des 55-64 ans. C'est en Israël, en Lettonie et en Slovénie que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie le plus entre les sexes chez les 25-34 ans : l'écart en faveur des femmes est égal ou supérieur à 20 points de pourcentage chez les adultes plus jeunes (voir le tableau A1.4b disponible en ligne). Toujours selon les chiffres de 2014, 85 % des jeunes femmes sont au moins diplômées du deuxième cycle de l 'enseignement secondaire, contre 82 % des jeunes hommes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir les tableaux A1.2b et A1.4b disponibles en ligne).

Cette tendance s'observe aussi chez les individus scolarisés âgés de moins de 25 ans. En 2013, l'effectif diplômé de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est constitué de 58 % de femmes et de 46 % d'hommes. Toutefois, les femmes restent sous-représentées aux niveaux d'enseignement les plus élevés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, on compte environ 45 % de femmes parmi les individus diplômés en 2013 à l'issue d'un programme de recherche de haut niveau (voir les indicateurs A2 et A3).

Les garçons peu performants

Dans les 65 pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA en 2012, les filles ont devancé les garçons en compréhension de l'écrit, de 38 points en moyenne dans les pays de l'OCDE – soit l'équivalent d'une année de scolarité –, comme elles l'ont systématiquement fait aux épreuves PISA depuis 2000. Les garçons ont toutefois continué à l'emporter sur les filles en mathématiques dans 38 des pays et économies participants, de 11 points en moyenne (dans les pays de l'OCDE) – soit l'équivalent de trois mois de scolarité environ. Il ressort également de l'enquête PISA que la performance en sciences varie très peu entre les garçons et les filles (Base de données PISA 2012).

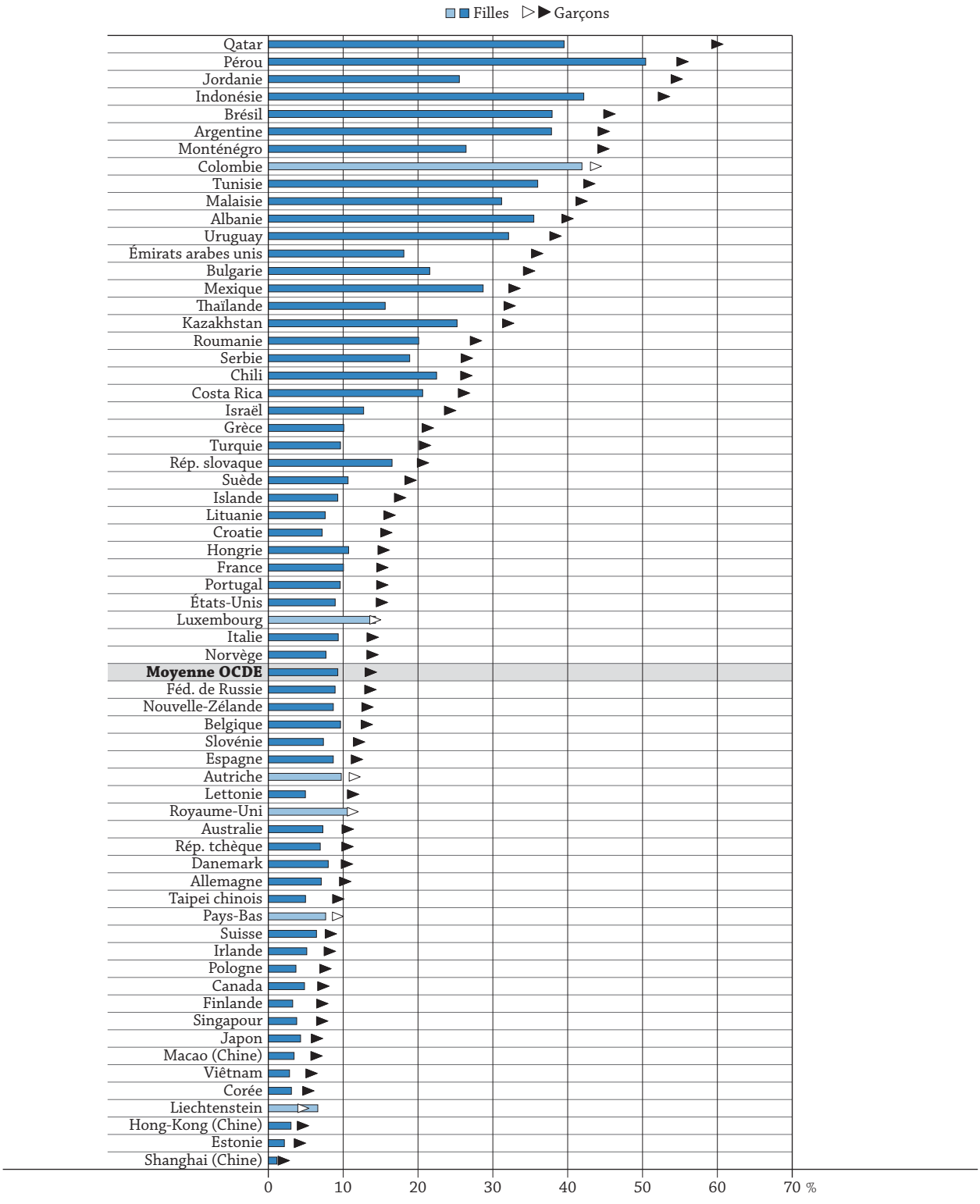
Des écarts importants entre les sexes s'observent parmi les élèves les moins performants – c'est-à-dire ceux qui se situent sous le niveau 2 des échelles PISA de compétences, qui est considéré comme le seuil de compétence dans toutes les matières évaluées dans l'enquête PISA. Les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons parmi les élèves peu performants en mathématiques, mais dans tous les pays et économies participants sauf six, les garçons sont plus nombreux que les filles à n'atteindre le seuil de compétence dans aucune des matières clés évaluées dans l'enquête PISA – la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences. Dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles, dans une mesure égale à 5 points de pourcentage, d'être peu performants en compréhension de l'écrit, en sciences et en mathématiques. En 2012, 14 % des garçons et 9 % des filles n'ont atteint le seuil de compétence PISA dans aucune des trois matières clés (voir le tableau A10.1 et le graphique A10.2).

Le pourcentage élevé de garçons qui n'ont atteint le seuil de compétence dans aucune matière est préoccupant dans de nombreux pays. Au Chili, en Grèce, en Israël, au Mexique, en République slovaque et en Turquie, plus d'un garçon sur cinq n'a réussi à atteindre le seuil de compétence dans aucune des trois matières clés de l'enquête PISA. Les pourcentages sont plus élevés encore dans des pays et économies partenaires. En Indonésie, en Jordanie, au Pérou et au Qatar, plus d'un élève sur deux se situe sous le seuil de compétence.

Le pourcentage de filles sous le seuil de compétence est nettement moins élevé. Le Pérou est le seul des pays et économies partenaires qui ont participé à l'enquête PISA en 2012 où plus d'une fille sur deux n'a réussi à atteindre le seuil de compétence dans aucune des trois matières. Au Chili et au Mexique, plus d'une fille sur cinq n'a réussi à atteindre ce seuil dans aucune matière, tandis que dans huit pays et économies partenaires, plus d'une fille sur trois n'y est parvenue (voir le tableau A10.1 et le graphique A10.2).

Le nombre considérable de garçons sous le seuil de compétence dans les trois matières clés de l'enquête PISA est un défi majeur pour les systèmes d'éducation. Il est difficile de motiver les élèves peu performants dans toutes les matières et de les maintenir scolarisés. Comme ces élèves sont peu compétents, ils peuvent aussi se désintéresser de l'école et avoir le sentiment qu'ils n'ont rien à y faire. Il peut alors être plus facile pour eux de se construire une identité basée sur la rébellion contre l'école et la scolarité que de s'impliquer et de faire les efforts qui s'imposent pour rompre le cercle vicieux des mauvais résultats et du manque de motivation.

Graphique A10.2. Différence entre les sexes de pourcentage d'élèves de 15 ans peu performants dans tous les domaines (en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences) (PISA 2012)



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

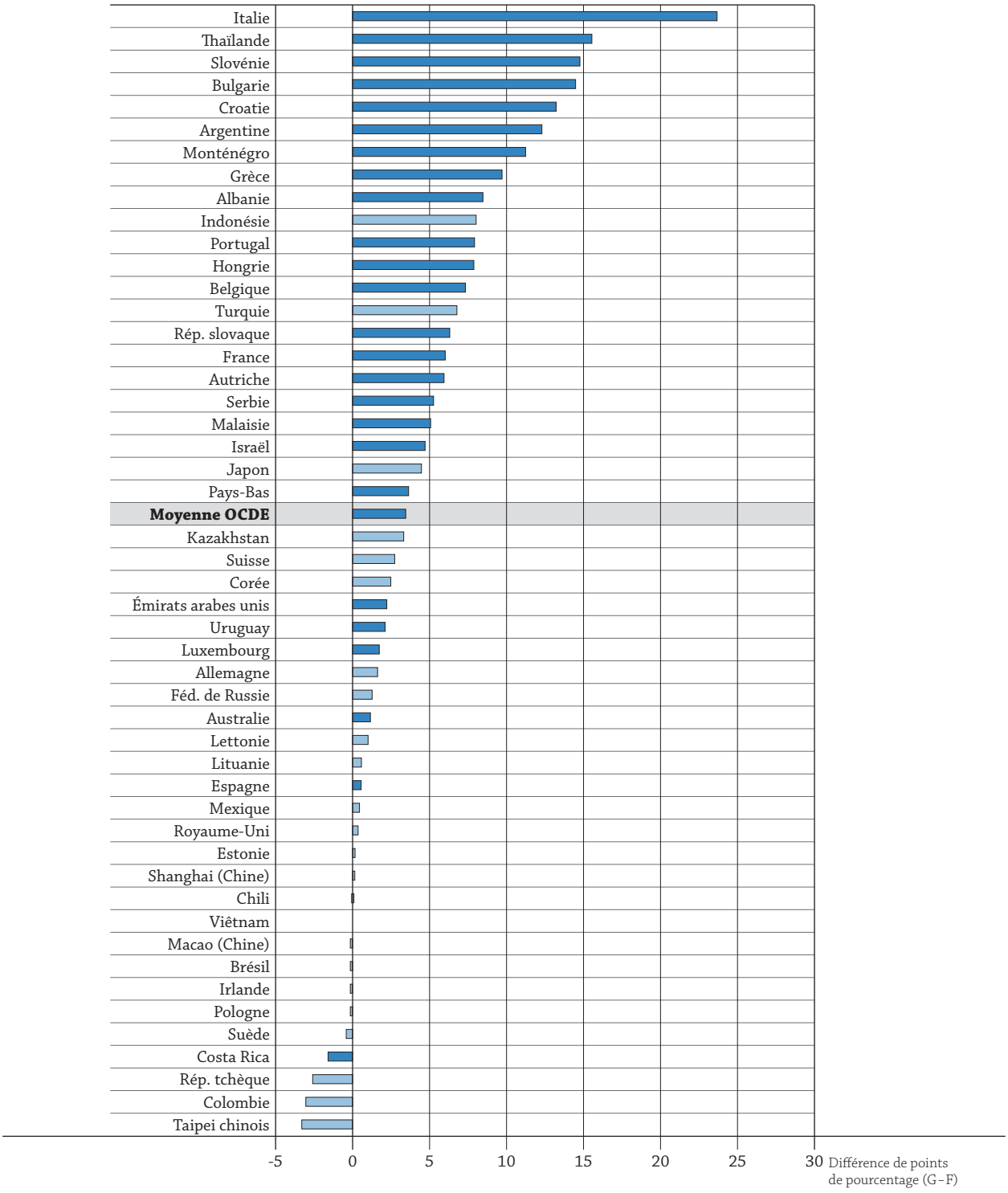
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons peu performants (sous le niveau 2 de compétences PISA) en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences.

Source : OCDE. Tableau A10.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283830

A10

Graphique A10.3. Différence entre les sexes en faveur des garçons dans le pourcentage d'élèves de 15 ans scolarisés en filière professionnelle (PISA 2012)



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.
Seuls sont inclus les pays et économies où les élèves de 15 ans ont la possibilité de suivre une filière professionnelle.
Les données de la République slovaque ne prennent pas en compte les différences entre les sexes dans la scolarisation en filière modulaire.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de points de pourcentage entre les garçons et les filles scolarisés en filière professionnelle plutôt qu'en filière générale.
Source : OCDE. Tableau A10.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283846

Différences entre les sexes de taux de scolarisation en filière préprofessionnelle et professionnelle

Les élèves qui ont participé à l'enquête PISA en 2012 ont indiqué dans quelle filière ils étaient scolarisés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans sont 82 % en filière générale et 14 % en filière préprofessionnelle ou professionnelle ; les 4 % restants suivent une filière hybride où les formations sont modulaires et combinent tout ou partie des cursus proposés en filière générale et professionnelle (voir le tableau A10.2 et le graphique A10.3).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 16 % des garçons et 13 % des filles sont scolarisés en filière préprofessionnelle ou professionnelle à l'âge de 15 ans. Dans de nombreux pays où les pourcentages d'élèves en filière préprofessionnelle ou professionnelle sont élevés, les garçons sont toutefois nettement surreprésentés dans ces filières. En Italie, par exemple, 50 % des élèves sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle. On compte toutefois 61 % de garçons, mais 37 % de filles seulement, dans ces filières (voir le graphique A10.3).

Cet écart peut en partie s'expliquer par le fait que les garçons sont plus susceptibles d'être peu performants que les filles et que les élèves peu performants sont surreprésentés en filière technique et professionnelle. La surreprésentation des garçons dans ces filières peut toutefois aussi s'expliquer par le fait que les garçons sont plus conscients de la nécessité de se préparer à entrer sur le marché du travail et d'acquérir des compétences plus pratiques, ou plus simplement qu'ils apprécient davantage que les filles les contenus et les méthodes d'apprentissage de ces cursus.

Encadré A10.1. Les attentes des parents à l'égard de leur enfant

Les résultats présentés dans le graphique A10.a suggèrent que les parents n'attendent toujours pas la même chose de leur enfant s'il est de sexe masculin ou féminin. Cela peut s'expliquer par le fait que les parents restent enfermés dans des stéréotypes au sujet des domaines dans lesquels hommes et femmes excellent, et de la carrière qu'ils peuvent embrasser à leur entrée sur le marché du travail – ce qui est aussi lié à la ségrégation professionnelle sur le marché du travail.

En Allemagne, au Chili, en Corée, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, en Italie, à Macao (Chine), au Mexique et au Portugal, les élèves qui ont participé à l'enquête PISA en 2012 ont ramené chez eux un questionnaire à remplir par leurs parents. Les réponses des parents à ce questionnaire permettent de mieux analyser leurs attitudes et leurs perceptions. Dans ce questionnaire, il a entre autres été demandé aux parents d'indiquer quelle profession ils pensaient que leur enfant, alors âgé de 15 ans, exercerait à l'âge de 30 ans.

Le graphique A10.a montre que dans tous les pays et économies où le questionnaire « Parents » a été administré, les parents sont plus susceptibles d'attendre de leur enfant qu'il exerce une profession STIM s'il est de sexe masculin. Au Chili, par exemple, les parents de 50 % des garçons âgés de 15 ans ont déclaré espérer que leur enfant exercerait une profession STIM ; les filles dont les parents en ont fait de même ne sont que 16 %.

Le pourcentage d'élèves âgés de 15 ans dont les parents ont déclaré espérer qu'ils exerceraient une profession STIM varie de plus de 30 points de pourcentage entre les garçons et les filles au Chili, en Hongrie et au Portugal. En Corée, les élèves dont les parents espèrent qu'ils exerceront une profession STIM sont relativement peu nombreux (17 % des garçons et 9 % des filles) ; mais la différence entre les sexes y est tout de même importante, puisqu'elle représente 7 points de pourcentage.

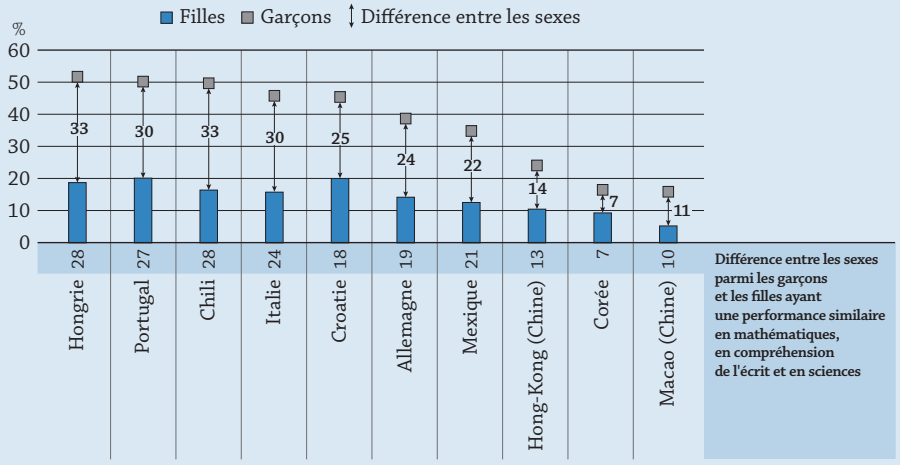
Les différences de résultats scolaires entre les garçons et les filles n'expliquent pas pourquoi les attentes des parents sont différentes selon que leur enfant est de sexe masculin ou féminin lorsqu'ils pensent à la profession que leur progéniture pourrait exercer, en l'espèce une profession STIM. La différence entre les sexes reste importante et significative dans tous les pays et économies pays participants, même après contrôle de la performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Comme on s'y attendait, les résultats montrent que les parents sont plus susceptibles de déclarer espérer que leur enfant exercera une profession STIM s'il est plus performant en mathématiques. En d'autres termes, plus les élèves sont performants en mathématiques, plus leurs parents sont susceptibles d'espérer qu'ils exerceront une profession STIM. En Croatie et en Italie, les parents sont moins susceptibles d'attendre de leur enfant qu'il exerce une profession STIM s'il est plus performant en compréhension de l'écrit.

...

A10

Graphique A10.a. Attentes des parents concernant l'avenir professionnel de leur enfant (PISA 2012)

Pourcentage d'élèves dont les parents espèrent qu'ils exerceront une profession dans le domaine des STIM



Remarque : toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives. Par STIM, on entend les domaines en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons dont les parents espèrent qu'ils exerceront une profession dans le domaine des STIM à l'âge de 30 ans.

Source : OCDE. *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance* (tableau 5.4). Base de données PISA 2012. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283880

Les résultats de l'enquête PISA montrent aussi qu'en Corée, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), au Mexique et au Portugal, à niveau égal de compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, les élèves sont plus susceptibles de voir leurs parents espérer qu'ils exercent une profession STIM s'ils sont issus de milieux favorisés sur le plan socio-économique que s'ils sont issus que de milieux défavorisés. L'Italie est le seul pays où les élèves favorisés sont moins susceptibles de voir leurs parents attendre d'eux qu'ils exercent une profession STIM.

La littérature suggère souvent que les filles doutent de leurs capacités en mathématiques et en sciences parce qu'elles n'ont pas de modèles féminins dont s'inspirer. Le manque de femmes parmi les scientifiques implique que dès leur plus jeune âge, les filles ne disposent guère d'éléments tangibles pour réfuter le stéréotype selon lequel les mathématiques et les sciences seraient des disciplines plus « masculines ». Il ressort des résultats de l'enquête PISA que dans le monde, rares sont les mères des élèves âgés de 15 ans qui exercent une profession STIM ; en fait, les femmes sont nettement moins nombreuses que les hommes à travailler dans ces secteurs. L'enquête PISA n'apporte toutefois pas d'éléments probants à l'appui de la thèse selon laquelle les écarts de performance en mathématiques seraient plus ténus entre les sexes chez les élèves dont la mère exerce une profession STIM. En fait, l'écart de score en mathématiques, en faveur des garçons, est nettement plus important chez les élèves dont la mère exerce une profession STIM en Belgique, en Bulgarie, au Canada, en France, en Grèce, aux Pays-Bas, au Qatar, en République slovaque, en Turquie et en Uruguay.

Il ressort de ces résultats que de nombreux parents attendent encore de leur enfant qu'il exerce une profession différente selon qu'il est de sexe masculin ou féminin, même chez les élèves aussi performants en mathématiques. Pouvoir s'identifier à des modèles positifs est important pour les filles, mais bon nombre d'entre elles sont moins performantes en mathématiques si leurs parents, en particulier leur mère, exercent une profession en rapport avec les sciences ou les mathématiques, par comparaison avec les garçons dont les parents ont le même profil professionnel. Cela pourrait s'expliquer par le degré nettement plus élevé d'anxiété que les mathématiques suscitent chez les filles ainsi que par le fait que les filles ont plus à cœur d'obtenir de bons résultats scolaires et de compter parmi les meilleurs. Or, ce mélange de grande anxiété et de hautes ambitions soumet les filles à une pression excessive qui peut leur faire perdre leurs moyens.

Différences de domaines d'études entre les sexes

Dans les pays de l'OCDE, les garçons sont toujours légèrement plus nombreux que les filles en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est vrai qu'à l'âge de 15 ans, garçons et filles se voient travailler dans des secteurs différents au début de leur vie active. Les garçons sont nettement plus susceptibles d'envisager exercer une profession en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques ; et les parents sont plus susceptibles d'attendre de leur enfant qu'il travaille dans un secteur en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie ou les mathématiques (STIM) s'il est de sexe masculin, même lorsque garçons et filles font jeu égal en mathématiques (voir l'encadré A10.1 pour plus de détails).

Il ressort de l'Évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2013), administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les hommes âgés de 16 à 65 ans sont cinq fois plus susceptibles que les femmes du même âge d'avoir suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production (38 % des hommes ont déclaré avoir suivi une formation dans ces domaines, contre 7 % seulement des femmes) et qu'ils sont plus susceptibles qu'elles, dans une mesure égale à 3 points de pourcentage, d'avoir suivi une formation en rapport avec les sciences, les mathématiques ou l'informatique (10 % des hommes ont déclaré avoir opté pour l'un de ces domaines d'études, contre 7 % seulement des femmes). Par contraste, les femmes âgées de 16 à 65 ans sont environ quatre fois plus susceptibles que les hommes du même âge d'avoir suivi une formation dans le domaine de la santé ou de la protection sociale (15 % des femmes et 4 % des hommes, selon leurs déclarations), environ trois fois plus susceptibles qu'eux d'avoir suivi une formation en sciences de l'éducation (9 % des femmes et 3 % des hommes, selon leurs déclarations), et environ deux fois plus susceptibles qu'eux d'avoir suivi une formation en lettres, en arts ou en langues (10 % des femmes et 5 % des hommes, selon leurs déclarations) (voir le tableau A10.3 et le graphique A10.4).

Chez les individus âgés de 16 à 65 ans, les différences de pourcentages d'hommes et de femmes qui ont déclaré avoir suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production sont supérieures à 19 points de pourcentage dans tous les pays et économies à l'étude. Ces différences de pourcentage entre les deux sexes sont particulièrement fortes en Autriche, en Allemagne, en Finlande, en République slovaque et en République tchèque : les hommes y sont plus susceptibles que les femmes, dans une mesure supérieure à 40 points de pourcentage, d'avoir suivi une formation dans l'un de ces domaines, selon leurs déclarations. C'est au Canada, en Corée, en Estonie, en Italie et au Royaume-Uni que ces différences sont les plus ténues (voir le tableau A10.3 et le graphique A10.4).

Dans tous ces pays sauf en Estonie, la différence de pourcentage entre les sexes (en points de pourcentage) est moindre parce que moins d'individus ont suivi une formation dans l'un de ces domaines, et non parce que le degré de parité est plus élevé dans l'effectif de ces formations. De même, les pays où le pourcentage d'individus qui ont déclaré avoir suivi une formation dans le domaine de la santé ou de la protection sociale varie peu entre les hommes et les femmes tendent à être ceux où ces domaines d'études attirent relativement peu de candidats. En Corée, en Fédération de Russie, en Italie et en Pologne, par exemple, le pourcentage d'individus qui ont suivi une formation dans l'un de ces domaines ne varie guère, voire pas du tout, entre les sexes – mais relativement peu d'adultes ont déclaré avoir suivi une formation dans l'un de ces domaines (voir le graphique A10.4).

Différences de taux d'emploi entre les sexes

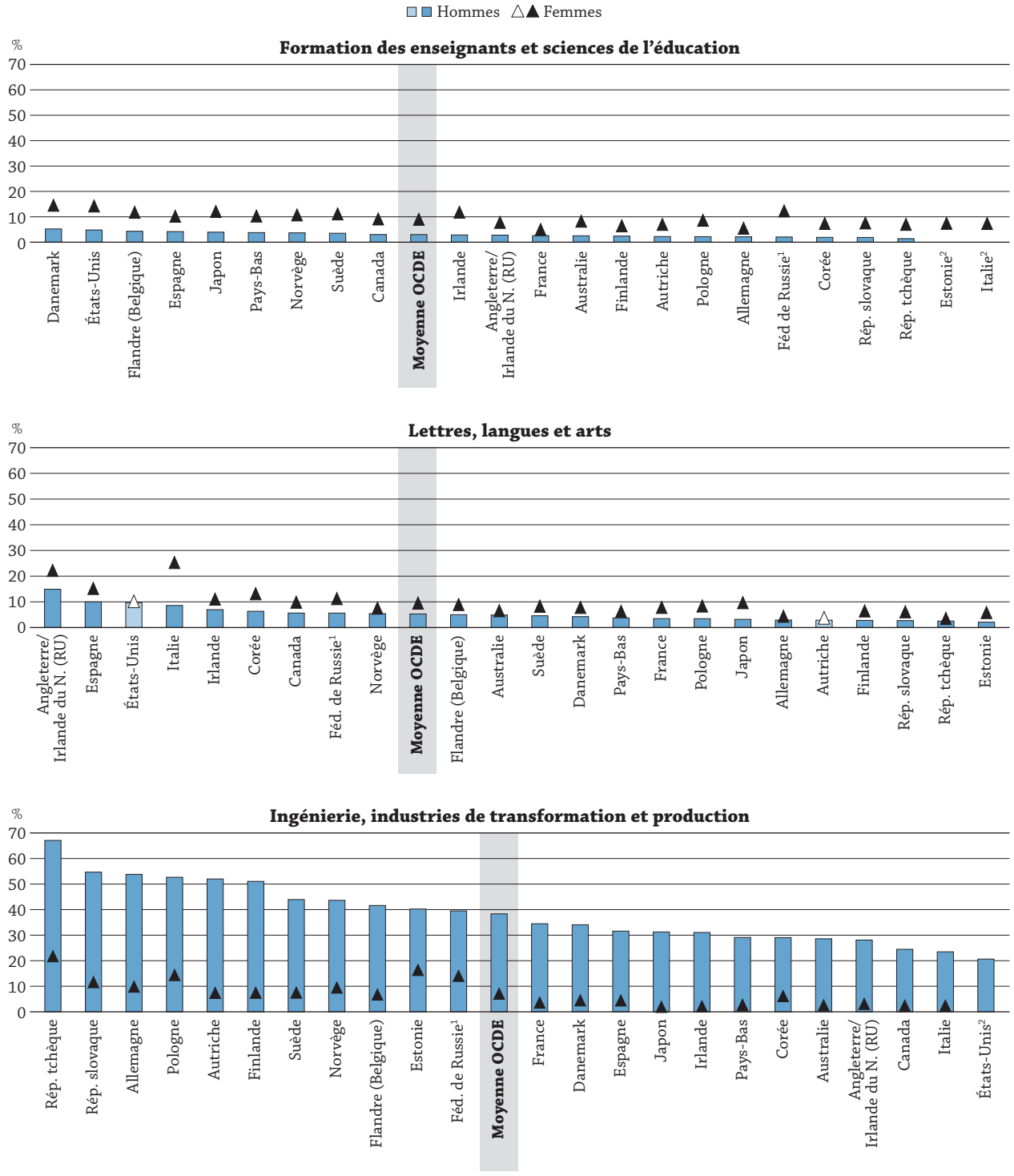
Selon les chiffres de 2014, les femmes restent moins susceptibles de travailler que les hommes, et ce même lorsqu'elles sont diplômées de l'enseignement tertiaire – elles sont par ailleurs aussi plus susceptibles qu'eux de travailler à temps partiel. Tous niveaux de formation confondus, 66 % seulement des femmes travaillent, contre 80 % des hommes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE – et ce en dépit du fait que dans l'ensemble, le niveau de formation des femmes est plus élevé que celui des hommes. En moyenne, les taux d'emploi des individus les moins instruits (soit ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) sont nettement plus élevés chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes. C'est chez les individus les moins instruits que le taux d'emploi varie le plus entre les hommes et les femmes (voir les tableaux A5.1b, A5.3b et c disponibles en ligne).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 20 points de pourcentage entre les hommes (66 %) et les femmes (47 %). Cette différence de taux d'emploi entre les sexes diminue avec l'élévation du niveau de formation : elle représente 15 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 81 % chez les hommes et de 66 % chez les femmes), et 8 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (avec un taux d'emploi de 88 % chez les hommes et de 79 % chez les femmes) (voir le graphique A10.5 et les tableaux A5.3b et c disponibles en ligne).

A10

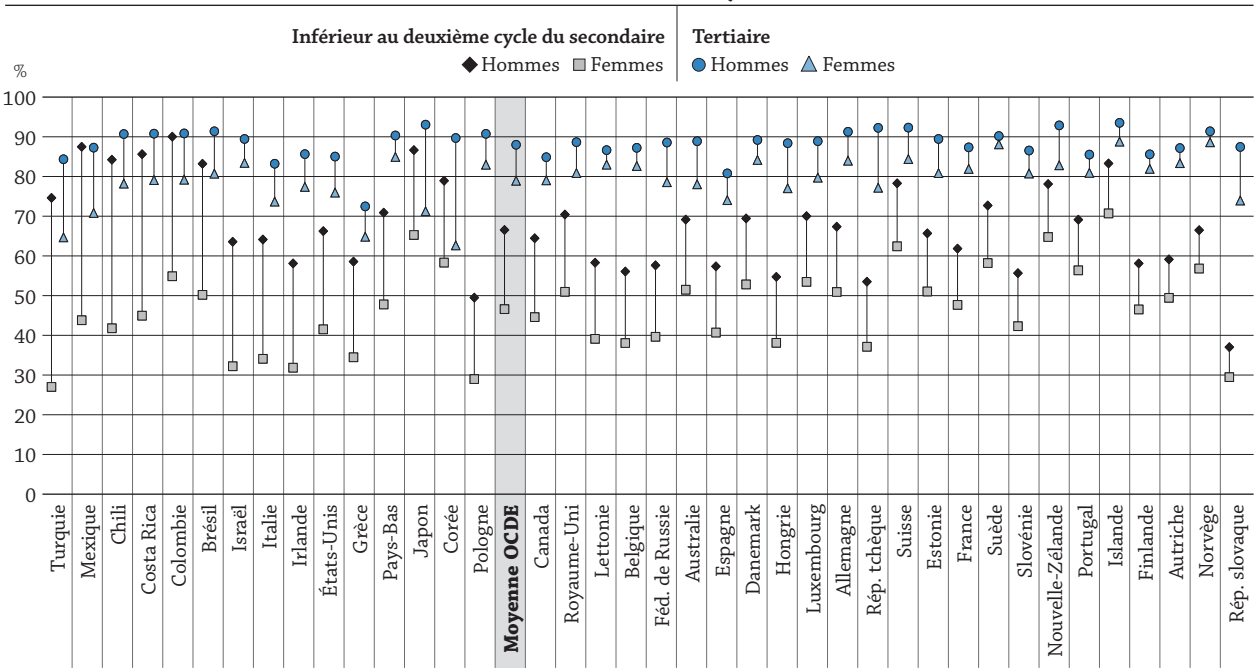
Graphique A10.4. Répartition (en pourcentage) de la population ayant participé à l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes, selon le domaine d'études

Pourcentage d'hommes et de femmes âgés de 16 à 65 ans dans chaque domaine d'études



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.
1. Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Méthodologie ».
2. Échantillon de taille trop réduite.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes dans chaque domaine d'études.
Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012), tableau A10.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283850

Graphique A10.5. Taux d'emploi des hommes et des femmes âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation (inférieur au deuxième cycle du secondaire ou tertiaire) (2014)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de taux d'emploi entre les hommes et les femmes âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableaux A5.3b et c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283861

S'il est vrai que l'écart de taux d'emploi entre les hommes et les femmes diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de formation, le taux d'emploi des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire reste nettement inférieur à celui des hommes à niveau égal de formation dans les pays de l'OCDE – et ce en dépit du fait que dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans est aujourd'hui plus élevé chez les femmes (35 %) que chez les hommes (32 %) (voir le tableau A1.3b, et les tableaux A5.3b et c disponibles en ligne).

Dans tous les pays de l'OCDE sauf en République slovaque, dans le groupe d'âge des 25-64 ans, la différence de taux d'emploi entre les sexes est moins importante chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence est particulièrement forte au Chili, au Mexique et en Turquie, où elle représente plus de 25 points de pourcentage (voir les tableaux A5.3b et c disponibles en ligne).

Dans l'ensemble, les taux de chômage varient dans une moindre mesure entre les sexes que les taux d'emploi. Cela peut en partie s'expliquer par les différences de taux d'emploi entre les hommes et les femmes. Parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux de chômage sont similaires (de l'ordre de 12.5 %) chez les femmes et chez les hommes. Chez les adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les taux de chômage sont plus élevés chez les femmes (8 %) que chez les hommes (7 %). Ce constat vaut aussi pour les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire : le taux de chômage y est de l'ordre de 6 % chez les femmes et de 5 % chez les hommes (voir les tableaux A5.4b et c disponibles en ligne).

Les écarts de taux de chômage sont particulièrement importants entre les sexes en Grèce et en Turquie. En 2014, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire s'élevait à 12 % chez les femmes et à 6 % seulement chez les hommes en Turquie, et à 21 % chez les femmes et à 17 % chez les hommes en Grèce. Ces écarts sont encore plus marqués chez les individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint). En 2014 toujours, le taux de chômage des individus ayant ce niveau de formation s'élevait à 17 % chez les femmes et à 7 % chez les hommes en Turquie, et à 34 % chez les femmes et à 23 % chez les hommes en Grèce (voir les tableaux A5.4b et c disponibles en ligne).

A10

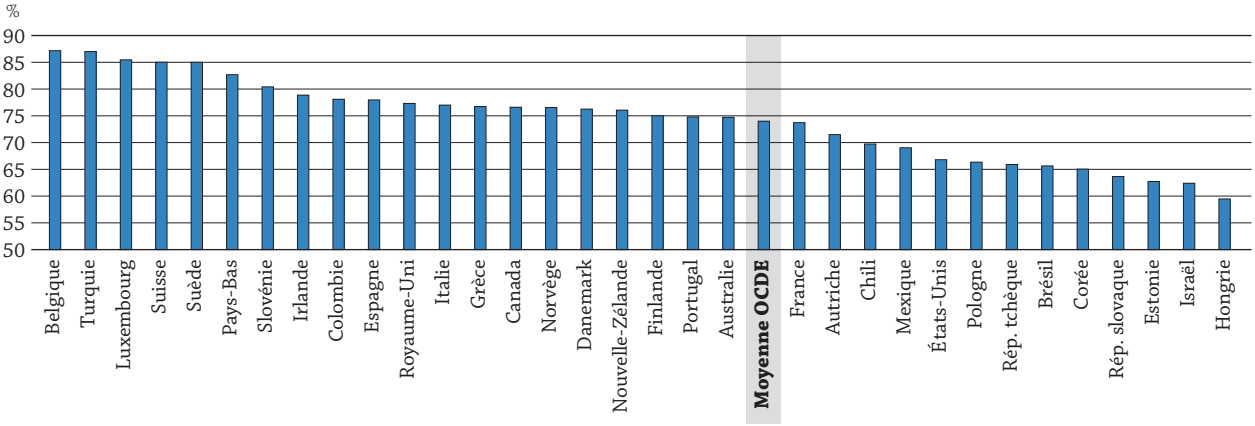
Différences de rémunération entre les actifs occupés de sexe masculin et de sexe féminin, selon leur niveau de formation

On constate non seulement que les femmes sont moins nombreuses que les hommes sur le marché du travail, mais également que lorsqu'elles travaillent, elles tendent à gagner moins qu'eux. L'écart de rémunération persiste entre les sexes quel que soit le niveau de formation. Les femmes gagnent moins que les hommes même chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Il ressort des chiffres sur les revenus des actifs occupés à temps plein toute l'année que l'écart salarial le plus important entre hommes et femmes s'observe chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans le groupe d'âge des 35-44 ans, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire gagnent 74 % environ de ce que perçoivent les hommes à niveau égal de formation dans les pays de l'OCDE. Parmi les actifs rémunérés diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes ne gagnent au moins 85 % de ce que perçoivent les hommes qu'en Belgique, au Luxembourg, en Suède, en Suisse et en Turquie, tandis qu'elles ne gagnent pas plus de 65 % de ce qu'ils perçoivent en Corée, en Estonie, en Hongrie, en Israël et République slovaque (voir le graphique A10.6 et le tableau A6.2a).

Ces constats doivent toutefois être interprétés avec une certaine prudence. Les résultats s'expliquent en effet en partie par la sous-représentation des femmes parmi les diplômés des niveaux les plus élevés de l'enseignement tertiaire et dans certains domaines d'études, par exemple l'ingénierie, les industries de transformation et la production, qui sont très rémunérateurs sur le marché du travail.

Graphique A10.6. Revenus des femmes âgées de 35 à 44 ans diplômées de l'enseignement tertiaire en pourcentage de ceux des hommes de ce groupe d'âge ayant le même niveau de formation (2013 ou dernière année de référence disponible)

Adultes percevant des revenus du travail ; revenus annuels moyens pour un travail à temps plein toute l'année



Les pays sont classés par ordre décroissant des revenus des femmes âgées de 35 à 44 ans diplômées de l'enseignement tertiaire en pourcentage de ceux des hommes présentant les mêmes caractéristiques.

Source : OCDE. Tableau A6.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283875

Méthodologie

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 (*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. Les données relatives au niveau de formation concernant l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, la Chine, la Colombie et l'Indonésie proviennent de la base de données sur le niveau de formation de la population âgée de 25 ans et plus de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

La population cible de l'enquête PISA est l'effectif d'élèves âgés de 15 ans. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois accomplis et 16 ans et 2 mois accomplis au début de la période d'évaluation PISA, et qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement.

Les données sur les domaines d'études proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC). Voir l'annexe 3 pour de plus amples informations (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Cet indicateur se base sur la collecte de données habituelle du réseau LSO de l'OCDE sur les revenus du travail de tous les actifs occupés rémunérés durant la période de référence, même s'ils ont travaillé à temps partiel ou pendant une partie de l'année. Cet indicateur se base sur les revenus des actifs occupés à temps plein toute l'année. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour plus de précisions.

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* (OCDE, 2014b).

Références

OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.

OCDE (2014a), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves (Volume I) : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr.

OCDE (2014b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, version avant publication.

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

Tableaux de l'indicateur A10

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285306

Tableau A10.1	**Répartition (en pourcentage) des élèves peu performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, selon le sexe (PISA 2012)**
Tableau A10.2	**Différence de scolarisation, entre les sexes et à l'âge de 15 ans, en filières générale, professionnelle et modulaire**
Tableau A10.3	**Répartition (en pourcentage) des adultes selon le sexe et le domaine d'études choisi dans le niveau de formation le plus élevé atteint**

A10

Tableau A10.1. [1/3] Répartition (en pourcentage) des élèves peu performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, selon le sexe (PISA 2012)

Pourcentage d'élèves de 15 ans n'atteignant pas le niveau seuil de compétences à l'évaluation PISA (niveau 2)

		Garçons qui :									
		Ne sont peu performants dans aucun des trois domaines		Sont peu performants uniquement en mathématiques		Sont peu performants uniquement en compréhension de l'écrit		Sont peu performants uniquement en sciences		Sont peu performants dans l'ensemble des trois domaines	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	76	(0.8)	18	(0.7)	19	(0.6)	14	(0.6)	11	(0.6)
	Autriche	72	(1.7)	16	(1.4)	26	(1.7)	16	(1.4)	12	(1.2)
	Belgique	75	(1.2)	19	(1.3)	20	(1.2)	18	(1.2)	13	(1.1)
	Canada	80	(0.8)	13	(0.7)	15	(0.7)	11	(0.7)	7	(0.6)
	Chili	48	(2.1)	45	(2.1)	39	(2.2)	33	(1.9)	26	(1.8)
	République tchèque	72	(1.7)	19	(1.4)	23	(1.7)	14	(1.4)	11	(1.2)
	Danemark	76	(1.5)	15	(1.3)	19	(1.5)	16	(1.3)	11	(1.1)
	Estonie	83	(1.1)	11	(0.9)	14	(1.1)	6	(0.6)	4	(0.6)
	Finlande	79	(1.1)	14	(0.9)	18	(1.1)	10	(0.9)	7	(0.6)
	France	69	(1.4)	22	(1.1)	25	(1.3)	20	(1.4)	15	(1.0)
	Allemagne	77	(1.1)	17	(1.1)	20	(1.2)	13	(1.0)	10	(1.0)
	Grèce	57	(1.9)	34	(1.7)	32	(1.7)	30	(1.8)	21	(1.5)
	Hongrie	67	(1.7)	28	(1.7)	27	(1.9)	19	(1.7)	15	(1.4)
	Islande	65	(1.3)	23	(1.1)	30	(1.3)	25	(1.1)	18	(1.0)
	Irlande	81	(1.5)	15	(1.4)	13	(1.3)	11	(1.2)	8	(1.1)
	Israël	60	(2.8)	34	(2.6)	32	(2.6)	31	(2.6)	24	(2.2)
	Italie	68	(1.0)	23	(0.9)	26	(0.9)	19	(0.7)	14	(0.6)
	Japon	84	(1.5)	11	(1.2)	13	(1.3)	9	(1.1)	7	(0.9)
	Corée	87	(1.5)	9	(1.2)	10	(1.4)	7	(1.1)	5	(1.0)
	Luxembourg	69	(1.0)	20	(0.8)	26	(0.9)	20	(0.8)	14	(0.7)
	Mexique	38	(0.9)	51	(1.0)	47	(1.1)	45	(1.0)	33	(1.0)
	Pays-Bas	80	(1.5)	14	(1.3)	17	(1.4)	13	(1.3)	9	(1.1)
	Nouvelle-Zélande	73	(1.3)	22	(1.2)	21	(1.2)	17	(1.1)	13	(0.9)
	Norvège	70	(1.4)	23	(1.2)	22	(1.4)	21	(1.3)	14	(1.0)
	Pologne	79	(1.3)	15	(1.2)	16	(1.2)	10	(0.9)	8	(0.8)
	Portugal	69	(1.8)	24	(1.5)	25	(1.8)	20	(1.6)	15	(1.4)
	République slovaque	60	(1.9)	28	(1.6)	35	(2.0)	27	(1.8)	21	(1.7)
	Slovénie	66	(1.2)	20	(1.0)	30	(1.1)	15	(0.8)	12	(0.7)
	Espagne	70	(1.1)	22	(1.0)	23	(0.9)	16	(0.8)	12	(0.7)
	Suède	63	(1.6)	28	(1.4)	31	(1.8)	25	(1.5)	19	(1.5)
	Suisse	79	(1.2)	12	(0.8)	18	(1.1)	13	(1.0)	8	(0.7)
	Turquie	53	(2.3)	41	(2.2)	31	(2.1)	30	(2.0)	21	(1.7)
	Royaume-Uni	75	(1.7)	20	(1.4)	20	(1.7)	14	(1.2)	11	(1.1)
	États-Unis	69	(1.7)	26	(1.5)	22	(1.8)	20	(1.6)	15	(1.4)
	Moyenne OCDE	70	(0.3)	22	(0.2)	24	(0.3)	18	(0.2)	14	(0.2)
Partenaires	Albanie	27	(1.3)	61	(1.5)	55	(1.9)	55	(1.5)	40	(1.2)
	Argentine	28	(2.0)	63	(2.4)	61	(2.0)	52	(2.5)	45	(2.3)
	Brésil	28	(1.1)	64	(1.1)	59	(1.2)	55	(1.3)	46	(1.2)
	Bulgarie	43	(2.3)	45	(2.2)	51	(2.4)	42	(2.4)	35	(2.2)
	Colombie	28	(1.8)	67	(1.9)	57	(1.8)	51	(1.8)	44	(1.8)
	Costa Rica	41	(2.3)	52	(2.3)	39	(2.1)	36	(2.0)	26	(1.8)
	Croatie	65	(1.9)	29	(1.7)	27	(1.9)	19	(1.4)	16	(1.3)
	Hong-Kong (Chine)	89	(1.2)	9	(1.0)	9	(1.0)	6	(0.7)	5	(0.6)
	Indonésie	19	(2.4)	74	(2.4)	62	(2.6)	67	(2.4)	53	(2.5)
	Jordanie	21	(2.1)	72	(2.4)	69	(2.3)	61	(2.7)	55	(2.7)
	Kazakhstan	29	(2.1)	45	(2.0)	67	(2.0)	44	(2.2)	32	(1.8)
	Lettonie	69	(1.7)	22	(1.5)	25	(1.9)	15	(1.4)	11	(1.3)
	Liechtenstein	82	(3.1)	11	(2.8)	14	(3.0)	8	(2.2)	5	(2.3)
	Lituanie	63	(1.6)	28	(1.3)	32	(1.7)	19	(1.3)	16	(1.1)
	Macao (Chine)	80	(0.8)	12	(0.7)	16	(0.7)	10	(0.6)	6	(0.5)
	Malaisie	31	(1.9)	54	(2.0)	63	(2.0)	48	(1.9)	42	(1.8)
	Monténégro	33	(0.9)	57	(1.1)	57	(1.1)	54	(1.0)	45	(1.1)
	Pérou	21	(1.7)	71	(1.9)	65	(1.9)	67	(2.1)	55	(2.0)
	Qatar	23	(0.6)	71	(0.6)	68	(0.5)	68	(0.6)	60	(0.6)
	Roumanie	44	(2.2)	40	(2.2)	47	(2.2)	39	(2.0)	28	(1.9)
	Fédération de Russie	63	(1.7)	25	(1.4)	29	(1.8)	20	(1.5)	14	(1.1)
	Serbie	48	(2.1)	37	(2.0)	43	(1.9)	37	(2.3)	27	(1.9)
	Shanghai (Chine)	94	(0.8)	4	(0.7)	4	(0.6)	3	(0.5)	2	(0.4)
	Singapour	84	(0.7)	10	(0.7)	13	(0.6)	11	(0.7)	7	(0.7)
	Taipei chinois	81	(1.4)	14	(1.3)	16	(1.3)	11	(1.1)	9	(1.1)
	Thaïlande	37	(1.8)	54	(1.8)	48	(1.8)	39	(1.8)	32	(1.8)
	Tunisie	26	(2.1)	64	(2.2)	57	(2.4)	55	(2.2)	43	(2.4)
	Émirats arabes unis	43	(1.8)	48	(1.7)	48	(1.7)	42	(1.9)	36	(1.6)
	Uruguay	35	(1.6)	53	(1.8)	55	(1.8)	47	(1.7)	38	(1.7)
	Viêtnam	81	(2.4)	14	(2.1)	14	(2.0)	8	(1.4)	6	(1.3)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source : OCDE. Base de données PISA 2012. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

Tableau A10.1. [2/3] Répartition (en pourcentage) des élèves peu performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, selon le sexe (PISA 2012)

Pourcentage d'élèves de 15 ans n'atteignant pas le niveau seuil de compétences à l'évaluation PISA (niveau 2)

		Filles qui :									
		Ne sont peu performantes dans aucun des trois domaines		Sont peu performantes uniquement en mathématiques		Sont peu performantes uniquement en compréhension de l'écrit		Sont peu performantes uniquement en sciences		Sont peu performantes dans l'ensemble des trois domaines	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	77	(0.8)	21	(0.8)	9	(0.6)	13	(0.7)	7	(0.5)
	Autriche	76	(1.5)	21	(1.4)	13	(1.1)	15	(1.4)	10	(1.0)
	Belgique	77	(1.1)	19	(1.1)	12	(0.9)	17	(1.0)	10	(0.8)
	Canada	83	(0.6)	14	(0.7)	7	(0.4)	10	(0.5)	5	(0.4)
	Chili	41	(1.8)	57	(1.9)	27	(1.7)	35	(1.7)	22	(1.7)
	République tchèque	75	(1.6)	23	(1.7)	11	(1.2)	13	(1.4)	7	(1.0)
	Danemark	77	(1.2)	19	(1.1)	10	(0.9)	17	(1.0)	8	(0.9)
	Estonie	88	(0.8)	10	(0.8)	4	(0.7)	4	(0.5)	2	(0.4)
	Finlande	89	(0.7)	10	(0.7)	5	(0.6)	6	(0.5)	3	(0.5)
	France	75	(1.1)	22	(1.1)	13	(1.1)	17	(1.0)	10	(0.9)
	Allemagne	80	(1.4)	19	(1.3)	9	(0.9)	11	(1.0)	7	(0.9)
	Grèce	60	(1.7)	37	(1.7)	13	(1.1)	21	(1.5)	10	(1.1)
	Hongrie	70	(1.6)	28	(1.7)	13	(1.2)	17	(1.4)	11	(1.1)
	Islande	73	(1.2)	20	(1.0)	12	(0.8)	22	(1.1)	9	(0.8)
	Irlande	80	(1.4)	19	(1.2)	6	(0.9)	10	(1.1)	5	(0.7)
	Israël	63	(1.6)	33	(1.6)	15	(1.3)	26	(1.6)	13	(1.3)
	Italie	70	(1.1)	27	(1.0)	13	(0.7)	18	(1.0)	9	(0.6)
	Japon	87	(1.2)	11	(1.1)	6	(0.8)	8	(1.0)	4	(0.7)
	Corée	90	(1.2)	9	(1.1)	4	(0.7)	5	(0.8)	3	(0.6)
	Luxembourg	67	(0.9)	29	(0.7)	17	(0.9)	24	(0.9)	14	(0.9)
	Mexique	35	(1.0)	58	(0.9)	35	(1.0)	48	(0.9)	29	(0.8)
	Pays-Bas	81	(1.6)	16	(1.5)	11	(1.3)	13	(1.2)	8	(1.0)
	Nouvelle-Zélande	74	(1.2)	24	(1.1)	11	(0.9)	15	(1.1)	9	(0.8)
	Norvège	74	(1.5)	22	(1.4)	10	(0.9)	18	(1.3)	8	(0.9)
	Pologne	84	(1.2)	14	(1.0)	5	(0.7)	8	(0.9)	4	(0.5)
	Portugal	71	(1.9)	26	(1.8)	12	(1.5)	17	(1.6)	10	(1.2)
	République slovaque	67	(2.1)	27	(1.7)	20	(2.2)	27	(2.1)	17	(1.6)
	Slovénie	78	(1.1)	20	(1.0)	11	(0.9)	11	(0.8)	7	(0.6)
	Espagne	72	(1.0)	25	(1.0)	13	(0.8)	15	(0.8)	9	(0.6)
	Suède	70	(1.5)	26	(1.3)	14	(0.9)	19	(1.1)	11	(0.7)
	Suisse	83	(1.0)	13	(0.9)	9	(0.8)	12	(0.8)	6	(0.6)
	Turquie	55	(2.4)	43	(2.4)	12	(1.0)	22	(1.7)	10	(0.9)
	Royaume-Uni	74	(1.5)	24	(1.5)	13	(1.2)	16	(1.2)	11	(1.1)
	États-Unis	73	(1.7)	25	(1.6)	11	(1.1)	16	(1.5)	9	(0.9)
	Moyenne OCDE	73	(0.2)	24	(0.2)	12	(0.2)	17	(0.2)	9	(0.2)
Partenaires	Albanie	29	(1.3)	60	(1.6)	49	(1.5)	50	(1.3)	35	(1.2)
	Argentine	28	(2.0)	70	(2.1)	46	(1.9)	49	(2.3)	38	(1.9)
	Brésil	25	(1.1)	72	(1.1)	43	(1.3)	55	(1.2)	38	(1.2)
	Bulgarie	53	(2.1)	42	(2.0)	27	(2.1)	31	(2.0)	22	(1.9)
	Colombie	19	(1.5)	80	(1.5)	47	(2.2)	60	(2.1)	42	(2.1)
	Costa Rica	31	(2.0)	66	(1.9)	26	(1.8)	42	(2.2)	21	(1.6)
	Croatie	68	(1.8)	31	(1.8)	9	(1.0)	15	(1.0)	7	(0.8)
	Hong-Kong (Chine)	91	(1.0)	8	(0.9)	4	(0.7)	5	(0.7)	3	(0.6)
	Indonésie	18	(2.1)	77	(2.2)	48	(2.4)	66	(2.5)	42	(2.4)
	Jordanie	33	(1.8)	65	(1.9)	33	(1.5)	38	(1.6)	26	(1.4)
	Kazakhstan	38	(1.9)	45	(1.9)	47	(1.7)	39	(2.1)	25	(1.4)
	Lettonie	80	(1.4)	18	(1.4)	8	(1.1)	9	(1.0)	5	(1.0)
	Liechtenstein	79	(3.6)	17	(3.5)	10	(2.8)	13	(3.3)	7	(2.6)
	Lituanie	74	(1.5)	24	(1.4)	10	(0.9)	12	(1.1)	8	(0.8)
	Macao (Chine)	87	(0.6)	10	(0.7)	6	(0.5)	7	(0.6)	3	(0.4)
	Malaisie	41	(1.9)	49	(2.0)	43	(1.8)	42	(1.7)	31	(1.6)
	Monténégro	40	(1.3)	56	(1.4)	29	(1.2)	46	(1.0)	26	(1.0)
	Pérou	19	(2.1)	77	(2.2)	55	(2.4)	69	(2.4)	50	(2.4)
	Qatar	28	(0.6)	68	(0.7)	45	(0.6)	57	(0.7)	40	(0.6)
	Roumanie	50	(2.1)	41	(2.2)	28	(1.9)	35	(1.8)	20	(1.7)
	Fédération de Russie	71	(1.4)	23	(1.2)	15	(1.2)	17	(1.1)	9	(0.8)
	Serbie	54	(2.0)	40	(1.8)	23	(1.7)	33	(1.9)	19	(1.5)
	Shanghai (Chine)	96	(0.6)	4	(0.6)	2	(0.3)	2	(0.4)	1	(0.3)
	Singapour	89	(0.8)	7	(0.6)	6	(0.6)	8	(0.6)	4	(0.4)
	Taipei chinois	87	(1.0)	11	(0.9)	7	(0.8)	8	(0.8)	5	(0.7)
	Thaïlande	50	(2.0)	46	(2.1)	21	(1.4)	29	(1.7)	16	(1.2)
	Tunisie	24	(1.8)	71	(1.9)	42	(2.4)	55	(2.0)	36	(2.4)
	Émirats arabes unis	53	(1.8)	44	(1.7)	23	(1.5)	28	(1.8)	18	(1.4)
	Uruguay	36	(1.4)	58	(1.6)	40	(1.5)	46	(1.5)	32	(1.4)
	Viêtnam	84	(1.7)	14	(1.6)	5	(1.0)	6	(1.0)	3	(0.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source : OCDE. Base de données PISA 2012. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

A10

Tableau A10.1. [3/3] Répartition (en pourcentage) des élèves peu performants en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, selon le sexe (PISA 2012)

Pourcentage d'élèves de 15 ans n'atteignant pas le niveau seuil de compétences à l'évaluation PISA (niveau 2)

		Différence entre les sexes (G - F)									
		Élèves qui ne sont peu performants dans aucun des trois domaines		Élèves peu performants uniquement en mathématiques		Élèves peu performants uniquement en compréhension de l'écrit		Élèves peu performants uniquement en sciences		Élèves peu performants dans l'ensemble des trois domaines	
		Diff. de %	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.	Diff. de %	Er.-T.
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Australie	-1	(1.0)	**-3**	(0.9)	**10**	(0.8)	1	(0.8)	**3**	(0.7)
	Autriche	**-5**	(2.3)	**-5**	(2.1)	**13**	(2.0)	1	(1.9)	2	(1.5)
	Belgique	-3	(1.5)	-1	(1.7)	**8**	(1.3)	2	(1.4)	**3**	(1.2)
	Canada	**-3**	(0.9)	-1	(0.8)	**8**	(0.8)	1	(0.8)	**3**	(0.7)
	Chili	**7**	(2.2)	**-12**	(2.2)	**12**	(1.9)	-2	(1.9)	**4**	(1.8)
	République tchèque	-3	(2.2)	-3	(1.9)	**12**	(1.7)	2	(1.6)	**4**	(1.2)
	Danemark	-1	(1.5)	**-3**	(1.3)	**9**	(1.3)	0	(1.2)	**2**	(1.0)
	Estonie	**-5**	(1.2)	0	(1.1)	**10**	(1.2)	**2**	(0.7)	**2**	(0.8)
	Finlande	**-10**	(1.2)	**4**	(1.0)	**13**	(1.1)	**4**	(0.9)	**4**	(0.7)
	France	**-6**	(1.6)	0	(1.2)	**13**	(1.6)	**3**	(1.3)	**5**	(1.2)
	Allemagne	**-3**	(1.4)	-2	(1.3)	**11**	(1.1)	1	(1.0)	**3**	(1.0)
	Grèce	**-3**	(1.8)	-2	(2.1)	**19**	(1.7)	**9**	(1.6)	**11**	(1.4)
	Hongrie	-3	(2.0)	-1	(2.1)	**14**	(2.0)	1	(2.0)	**5**	(1.7)
	Islande	**-8**	(1.8)	**4**	(1.6)	**18**	(1.6)	3	(1.7)	**8**	(1.3)
	Irlande	1	(1.9)	**-4**	(1.8)	**7**	(1.5)	1	(1.5)	**3**	(1.2)
	Israël	-3	(2.8)	0	(2.6)	**17**	(2.5)	**5**	(2.6)	**12**	(2.2)
	Italie	-2	(1.2)	**-4**	(1.2)	**13**	(1.0)	2	(1.0)	**5**	(0.7)
	Japon	-3	(1.5)	0	(1.3)	**7**	(1.1)	1	(1.1)	**2**	(0.8)
	Corée	-3	(1.7)	0	(1.4)	**6**	(1.4)	2	(1.1)	**2**	(1.0)
	Luxembourg	2	(1.3)	**-9**	(1.0)	**9**	(1.0)	**-4**	(1.2)	0	(0.9)
	Mexique	**3**	(1.0)	**-8**	(0.9)	**12**	(1.0)	**-3**	(0.9)	**4**	(0.8)
	Pays-Bas	-1	(1.4)	-2	(1.3)	**6**	(1.4)	0	(1.1)	2	(1.0)
	Nouvelle-Zélande	-1	(1.7)	-2	(1.6)	**10**	(1.4)	2	(1.5)	**5**	(1.1)
	Norvège	**-4**	(1.6)	1	(1.5)	**13**	(1.3)	2	(1.3)	**6**	(1.2)
	Pologne	**-5**	(1.4)	1	(1.3)	**11**	(1.2)	**2**	(1.1)	**4**	(0.9)
	Portugal	**-3**	(1.2)	-2	(1.4)	**12**	(1.7)	**3**	(1.2)	**6**	(1.1)
	République slovaque	**-6**	(2.2)	0	(2.0)	**15**	(2.3)	0	(2.2)	**4**	(1.9)
	Slovénie	**-12**	(1.8)	1	(1.5)	**19**	(1.4)	**4**	(1.2)	**5**	(0.9)
	Espagne	-2	(1.2)	**-3**	(1.1)	**10**	(1.0)	0	(0.8)	**3**	(0.7)
	Suède	**-8**	(1.7)	2	(1.5)	**17**	(1.7)	**5**	(1.5)	**8**	(1.4)
	Suisse	**-4**	(1.4)	-1	(1.0)	**10**	(1.1)	0	(1.1)	**2**	(0.9)
	Turquie	-2	(2.5)	-3	(2.6)	**19**	(2.0)	**7**	(2.2)	**11**	(1.8)
	Royaume-Uni	1	(1.6)	**-4**	(1.4)	**6**	(1.4)	-2	(1.2)	0	(1.1)
	États-Unis	**-4**	(1.7)	1	(1.4)	**11**	(1.5)	**4**	(1.6)	**6**	(1.1)
	Moyenne OCDE	**-3**	(0.3)	**-2**	(0.3)	**12**	(0.3)	**2**	(0.2)	**4**	(0.2)
Partenaires	Albanie	-3	(1.9)	1	(2.4)	**6**	(2.2)	**5**	(1.5)	**4**	(1.5)
	Argentine	0	(1.8)	**-7**	(1.9)	**16**	(1.8)	3	(2.0)	**7**	(1.8)
	Brésil	**3**	(1.0)	**-8**	(1.1)	**15**	(1.3)	-1	(1.2)	**8**	(1.3)
	Bulgarie	**-10**	(2.3)	3	(2.2)	**24**	(2.2)	**10**	(2.2)	**13**	(2.0)
	Colombie	**9**	(1.9)	**-12**	(1.8)	**10**	(2.0)	**-9**	(2.2)	2	(2.1)
	Costa Rica	**10**	(2.0)	**-14**	(1.9)	**14**	(1.8)	**-6**	(2.3)	**6**	(1.7)
	Croatie	-3	(2.3)	-2	(2.2)	**18**	(1.8)	**4**	(1.6)	**9**	(1.5)
	Hong-Kong (Chine)	-2	(1.3)	0	(1.1)	**5**	(0.9)	1	(0.8)	**2**	(0.7)
	Indonésie	1	(2.0)	-2	(2.0)	**15**	(2.4)	1	(2.3)	**11**	(2.1)
	Jordanie	**-12**	(2.8)	**8**	(3.2)	**36**	(2.8)	**22**	(3.3)	**29**	(3.2)
	Kazakhstan	**-9**	(2.1)	1	(1.9)	**19**	(2.0)	**5**	(2.2)	**7**	(2.0)
	Lettonie	**-11**	(2.0)	3	(1.8)	**17**	(2.2)	**6**	(1.6)	**6**	(1.4)
	Liechtenstein	2	(4.7)	-6	(4.8)	5	(4.4)	-4	(4.1)	-2	(3.3)
	Lituanie	**-11**	(1.8)	**3**	(1.3)	**21**	(1.5)	**7**	(1.2)	**9**	(1.1)
	Macao (Chine)	**-7**	(1.0)	2	(0.9)	**10**	(0.9)	**3**	(0.8)	**3**	(0.7)
	Malaisie	**-10**	(1.9)	**5**	(2.1)	**20**	(1.9)	**6**	(2.0)	**11**	(1.9)
	Monténégro	**-6**	(1.5)	0	(1.4)	**27**	(1.8)	**8**	(1.5)	**18**	(1.6)
	Pérou	2	(1.7)	**-6**	(1.9)	**10**	(2.1)	-2	(2.2)	**5**	(2.2)
	Qatar	**-6**	(0.8)	**3**	(0.8)	**23**	(0.8)	**11**	(0.7)	**20**	(0.8)
	Roumanie	**-7**	(2.2)	-1	(2.1)	**19**	(2.2)	**4**	(2.0)	**8**	(1.9)
	Fédération de Russie	**-8**	(1.6)	1	(1.3)	**14**	(1.6)	**4**	(1.3)	**5**	(1.1)
	Serbie	**-5**	(2.2)	-3	(2.2)	**19**	(1.7)	4	(2.2)	**8**	(2.0)
	Shanghai (Chine)	**-2**	(0.6)	0	(0.6)	**3**	(0.5)	1	(0.5)	**1**	(0.4)
	Singapour	**-5**	(1.1)	**3**	(0.8)	**7**	(0.9)	**3**	(1.0)	**3**	(0.7)
	Taipei chinois	**-6**	(1.5)	3	(1.5)	**9**	(1.3)	**3**	(1.1)	**4**	(1.1)
	Thaïlande	**-13**	(1.9)	**8**	(1.8)	**28**	(1.8)	**11**	(1.8)	**17**	(1.7)
	Tunisie	3	(1.5)	**-8**	(1.7)	**14**	(2.0)	0	(1.9)	**7**	(2.4)
	Émirats arabes unis	**-10**	(2.4)	4	(2.2)	**25**	(2.1)	**15**	(2.4)	**18**	(2.0)
	Uruguay	0	(1.9)	**-6**	(2.0)	**15**	(1.8)	1	(1.9)	**6**	(1.7)
	Viêtnam	**-3**	(1.5)	0	(1.3)	**8**	(1.4)	2	(1.2)	**3**	(1.1)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source : OCDE. Base de données PISA 2012. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285319

Tableau A10.2 Différence de scolarisation, entre les sexes et à l'âge de 15 ans, en filières générale, professionnelle et modulaire

Résultats fondés sur les déclarations des élèves (PISA 2012)

		Pourcentage de garçons scolarisés en filière :						Pourcentage de filles scolarisées en filière :						Différence entre les sexes (G - F) de pourcentage d'élèves scolarisés en filière :					
		Générale		Professionnelle		Modulaire		Générale		Professionnelle		Modulaire		Générale		Professionnelle		Modulaire	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff. de points de %	Er.-T.	Diff. de points de %	Er.-T.	Diff. de points de %	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	89	(0.6)	11	(0.6)	0	c	90	(0.6)	10	(0.6)	0	c	**-1**	(0.6)	**1**	(0.6)	0	c
	Autriche	28	(1.6)	72	(1.6)	0	c	34	(1.6)	66	(1.6)	0	c	**-6**	(2.6)	**6**	(2.6)	0	c
	Belgique	52	(1.4)	48	(1.4)	0	c	60	(1.5)	40	(1.5)	0	c	**-7**	(2.0)	**7**	(2.0)	0	c
	Canada	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c
	Chili	97	(0.3)	3	(0.3)	0	c	97	(0.3)	3	(0.3)	0	c	0	(0.5)	0	(0.5)	0	c
	République tchèque	70	(2.2)	30	(2.2)	0	c	68	(2.4)	32	(2.4)	0	c	3	(3.9)	-3	(3.9)	0	c
	Danemark	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Estonie	100	(0.3)	0	(0.3)	0	c	100	(0.2)	0	(0.2)	0	c	0	(0.4)	0	(0.4)	0	c
	Finlande	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	France	82	(1.6)	18	(1.6)	0	c	88	(1.5)	12	(1.5)	0	c	**-6**	(2.0)	**6**	(2.0)	0	c
	Allemagne	97	(1.3)	3	(1.3)	0	c	99	(0.6)	1	(0.6)	0	c	-2	(1.2)	2	(1.2)	0	c
	Grèce	82	(2.6)	18	(2.6)	0	c	91	(2.1)	9	(2.1)	0	c	**-10**	(1.2)	**10**	(1.2)	0	c
	Hongrie	82	(1.8)	18	(1.8)	0	c	90	(1.1)	10	(1.1)	0	c	**-8**	(2.1)	**8**	(2.1)	0	c
	Islande	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Irlande	99	(0.3)	1	(0.3)	0	c	99	(0.2)	1	(0.2)	0	c	0	(0.3)	0	(0.3)	0	c
	Israël	95	(0.6)	5	(0.6)	0	c	99	(0.3)	1	(0.3)	0	c	**-5**	(0.9)	**5**	(0.9)	0	c
	Italie	39	(1.1)	61	(1.1)	0	c	63	(1.6)	37	(1.6)	0	c	**-24**	(2.1)	**24**	(2.1)	0	c
	Japon	74	(1.7)	26	(1.7)	0	c	78	(1.6)	22	(1.6)	0	c	-4	(3.0)	4	(3.0)	0	c
	Corée	79	(2.6)	21	(2.6)	0	c	81	(2.4)	19	(2.4)	0	c	-2	(4.1)	2	(4.1)	0	c
	Luxembourg	77	(0.3)	15	(0.2)	8	(0.3)	81	(0.3)	14	(0.2)	6	(0.2)	**-4**	(0.4)	**2**	(0.3)	**2**	(0.3)
	Mexique	75	(1.0)	25	(1.0)	0	c	75	(1.1)	25	(1.1)	0	c	0	(0.7)	0	(0.7)	0	c
	Pays-Bas	76	(1.9)	24	(1.9)	0	c	80	(1.9)	20	(1.9)	0	c	**-4**	(1.5)	**4**	(1.5)	0	c
	Nouvelle-Zélande	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Norvège	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Pologne	100	c	0	c	0	c	100	(0.1)	0	(0.1)	0	c	0	(0.1)	0	(0.1)	0	c
	Portugal	79	(2.4)	21	(2.4)	0	c	87	(1.8)	13	(1.8)	0	c	**-8**	(1.3)	**8**	(1.3)	0	c
	République slovaque	63	(2.3)	11	(2.2)	26	(1.8)	69	(2.3)	5	(1.2)	26	(2.1)	-7	(3.7)	**6**	(2.1)	0	(2.8)
	Slovénie	40	(0.8)	60	(0.8)	0	c	54	(0.6)	46	(0.6)	0	c	**-15**	(1.0)	**15**	(1.0)	0	c
	Espagne	99	(0.2)	1	(0.2)	0	c	100	(0.1)	0	(0.1)	0	c	**-1**	(0.2)	**1**	(0.2)	0	c
	Suède	100	(0.1)	0	(0.1)	0	c	99	(0.2)	1	(0.2)	0	c	0	(0.2)	0	(0.2)	0	c
	Suisse	88	(2.2)	12	(2.2)	0	c	91	(2.0)	9	(2.0)	0	c	-3	(3.7)	3	(3.7)	0	c
	Turquie	59	(2.1)	41	(2.1)	0	c	65	(2.5)	35	(2.5)	0	c	-7	(4.5)	7	(4.5)	0	c
	Royaume-Uni	99	(0.2)	1	(0.2)	0	a	99	(0.2)	1	(0.2)	0	a	0	(0.3)	0	(0.3)	0	a
	États-Unis	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Moyenne OCDE	80	(0.2)	16	(0.2)	4	(0.1)	83	(0.2)	13	(0.2)	4	(0.1)	**-4**	(0.3)	**3**	(0.3)	0	(0.1)
Partenaires	Albanie	88	(2.9)	12	(2.9)	0	c	96	(1.3)	4	(1.3)	0	c	**-8**	(2.6)	**8**	(2.6)	0	c
	Argentine	79	(3.7)	21	(3.7)	0	c	91	(1.7)	9	(1.7)	0	c	**-12**	(2.4)	**12**	(2.4)	0	c
	Brésil	100	(0.0)	0	(0.0)	0	c	100	(0.0)	0	(0.0)	0	c	0	(0.0)	0	(0.0)	0	c
	Bulgarie	52	(2.4)	48	(2.4)	0	c	67	(2.8)	33	(2.8)	0	c	**-14**	(4.0)	**14**	(4.0)	0	c
	Colombie	76	(2.3)	24	(2.3)	0	c	73	(2.6)	27	(2.6)	0	c	3	(1.8)	-3	(1.8)	0	c
	Costa Rica	92	(1.8)	8	(1.8)	0	c	90	(1.6)	10	(1.6)	0	c	**2**	(0.5)	**-2**	(0.5)	0	c
	Croatie	23	(1.5)	77	(1.5)	0	c	37	(1.5)	63	(1.5)	0	c	**-13**	(1.8)	**13**	(1.8)	0	c
	Hong-Kong (Chine)	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Indonésie	76	(4.2)	24	(4.2)	0	c	84	(3.1)	16	(3.1)	0	c	-8	(4.2)	8	(4.2)	0	c
	Jordanie	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Kazakhstan	91	(2.5)	9	(2.5)	0	c	94	(2.1)	6	(2.1)	0	c	-3	(2.1)	3	(2.1)	0	c
	Lettonie	99	(0.9)	1	(0.9)	0	c	100	(0.4)	0	(0.4)	0	c	-1	(1.0)	1	(1.0)	0	c
	Liechtenstein	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Lituanie	99	(0.4)	1	(0.4)	0	c	100	(0.1)	0	(0.1)	0	c	-1	(0.4)	1	(0.4)	0	c
	Macao (Chine)	98	(0.0)	2	(0.0)	0	c	98	(0.1)	2	(0.1)	0	c	0	(0.0)	0	(0.0)	c	c
	Malaisie	84	(1.5)	16	(1.5)	0	c	89	(1.2)	11	(1.2)	0	c	**-5**	(1.5)	**5**	(1.5)	0	c
	Monténégro	28	(0.4)	72	(0.4)	0	c	40	(0.2)	60	(0.2)	0	c	**-11**	(0.5)	**11**	(0.5)	0	c
	Pérou	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Qatar	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Roumanie	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Fédération de Russie	95	(1.3)	5	(1.3)	0	c	97	(1.2)	3	(1.2)	0	c	-1	(1.2)	1	(1.2)	0	c
	Serbie	23	(1.3)	77	(1.3)	0	c	28	(1.2)	72	(1.2)	0	c	**-5**	(1.6)	**5**	(1.6)	0	c
	Shanghai (Chine)	79	(1.0)	21	(1.0)	0	c	79	(1.2)	21	(1.2)	0	c	0	(1.9)	0	(1.9)	0	c
	Singapour	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Taipei chinois	67	(2.1)	33	(2.1)	0	c	64	(2.0)	36	(2.0)	0	c	3	(3.0)	-3	(3.0)	0	c
	Thaïlande	72	(1.4)	28	(1.4)	0	c	87	(1.2)	13	(1.2)	0	c	**-16**	(2.2)	**16**	(2.2)	0	c
	Tunisie	100	c	0	c	0	c	100	c	0	c	0	c	0	c	0	c	0	c
	Émirats arabes unis	96	(0.2)	4	(0.2)	0	c	98	(0.1)	2	(0.1)	0	c	**-2**	(0.2)	**2**	(0.2)	0	c
	Uruguay	95	(0.8)	3	(0.8)	2	(0.5)	99	(0.2)	0	(0.1)	1	(0.2)	**-4**	(0.8)	**2**	(0.8)	**2**	(0.5)
	Viêtnam	99	(1.1)	0	(0.0)	1	(1.1)	100	(0.3)	0	(0.0)	0	(0.3)	-1	(0.7)	0	(0.0)	1	(0.7)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source : OCDE. Base de données PISA 2012. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285325

A10

Tableau A10.3. [1/2] Répartition (en pourcentage) des adultes selon le sexe et le domaine d'études choisi dans le niveau de formation le plus élevé atteint

Individus âgés de 16 à 65 ans ayant participé à l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes

		Filière générale						Formation des enseignants et sciences de l'éducation						Lettres, langues et arts					
		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H - F)		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H - F)		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H - F)	
		%	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)
	Entités nationales																		
OCDE	Australie	31	(0.9)	28	(1.1)	3	(1.7)	3	(0.3)	8	(0.5)	**-6**	(0.6)	5	(0.4)	7	(0.6)	**-2**	(0.7)
OCDE	Autriche	9	(0.7)	10	(0.7)	-1	(1.0)	2	(0.3)	7	(0.5)	**-5**	(0.5)	3	(0.4)	4	(0.5)	-1	(0.6)
OCDE	Canada	29	(0.6)	28	(0.6)	0	(1.1)	3	(0.3)	9	(0.4)	**-6**	(0.5)	6	(0.4)	10	(0.4)	**-4**	(0.5)
OCDE	République tchèque	4	(0.0)	8	(0.0)	**-4**	(0.1)	1	(0.0)	7	(0.0)	**-6**	(0.0)	3	(0.0)	4	(0.2)	**-1**	(0.2)
OCDE	Danemark	11	(0.7)	15	(0.7)	**-4**	(1.0)	5	(0.4)	15	(0.7)	**-9**	(0.9)	4	(0.4)	8	(0.5)	**-4**	(0.6)
OCDE	Estonie	29	(0.8)	23	(0.7)	**6**	(1.1)	c	c	7	(0.5)	c	c	2	(0.3)	6	(0.4)	**-4**	(0.5)
OCDE	Finlande	14	(0.8)	14	(0.7)	0	(1.2)	2	(0.3)	6	(0.5)	**-4**	(0.6)	3	(0.3)	6	(0.6)	**-4**	(0.7)
OCDE	France	11	(0.8)	16	(1.0)	**-5**	(0.8)	3	(0.3)	5	(0.3)	**-2**	(0.5)	3	(0.3)	8	(0.5)	**-4**	(0.6)
OCDE	Allemagne	6	(0.4)	7	(0.4)	-1	(0.6)	2	(0.3)	6	(0.4)	**-3**	(0.5)	3	(0.4)	4	(0.5)	**-1**	(0.6)
OCDE	Irlande	5	(0.7)	10	(0.8)	**-5**	(1.1)	3	(0.5)	12	(0.7)	**-9**	(0.9)	7	(0.8)	11	(0.9)	**-4**	(1.2)
OCDE	Italie	11	(1.2)	9	(0.9)	1	(1.3)	c	c	7	(0.9)	c	c	9	(0.8)	25	(1.2)	**-17**	(1.3)
OCDE	Japon	34	(1.1)	46	(1.3)	**-12**	(1.5)	4	(0.4)	12	(1.0)	**-8**	(1.0)	3	(0.4)	10	(0.6)	**-7**	(0.6)
OCDE	Corée	33	(1.0)	41	(1.1)	**-8**	(1.5)	2	(0.3)	7	(0.6)	**-5**	(0.6)	6	(0.5)	13	(0.6)	**-7**	(0.7)
OCDE	Pays-Bas	9	(0.7)	13	(0.7)	**-4**	(1.0)	4	(0.4)	10	(0.8)	**-7**	(0.9)	4	(0.5)	6	(0.6)	**-3**	(0.7)
OCDE	Norvège	8	(0.6)	10	(0.8)	-2	(1.1)	4	(0.4)	11	(0.6)	**-7**	(0.8)	5	(0.5)	8	(0.5)	**-2**	(0.6)
OCDE	Pologne	10	(0.5)	13	(0.7)	**-4**	(0.9)	2	(0.3)	9	(0.7)	**-6**	(0.7)	3	(0.4)	8	(0.5)	**-5**	(0.6)
OCDE	République slovaque	7	(0.6)	11	(0.7)	**-4**	(0.9)	2	(0.3)	8	(0.6)	**-6**	(0.6)	3	(0.4)	6	(0.5)	**-3**	(0.7)
OCDE	Espagne	12	(1.0)	12	(0.9)	0	(1.6)	4	(0.6)	10	(0.8)	**-6**	(1.0)	10	(0.8)	15	(1.0)	**-5**	(1.3)
OCDE	Suède	11	(0.7)	14	(0.9)	**-4**	(1.1)	4	(0.3)	11	(0.7)	**-8**	(0.8)	5	(0.5)	8	(0.7)	**-4**	(0.9)
OCDE	États-Unis	8	(0.9)	9	(0.7)	-1	(1.1)	5	(0.8)	14	(1.1)	**-9**	(1.2)	10	(0.8)	10	(0.8)	-1	(1.1)
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	13	(0.7)	20	(0.9)	**-7**	(1.1)	4	(0.5)	12	(0.7)	**-7**	(0.8)	5	(0.5)	9	(0.7)	**-4**	(0.8)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	19	(1.2)	21	(1.0)	-2	(1.5)	3	(0.4)	8	(0.6)	**-5**	(0.7)	15	(1.0)	22	(1.1)	**-7**	(1.6)
	Moyenne	15	(0.2)	17	(0.2)	**-2**	(0.3)	3	(0.1)	9	(0.1)	**-6**	(0.2)	5	(0.1)	10	(0.1)	**-4**	(0.2)
Partenaire	Fédération de Russie*	21	(0.7)	17	(1.0)	**4**	(1.1)	2	(0.4)	12	(1.2)	**-10**	(1.2)	6	(0.9)	11	(1.0)	**-6**	(1.3)

		Sciences sociales, commerce et droit						Sciences, mathématiques et sciences informatiques						Ingénierie, industries de transformation et production					
		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H - F)		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H - F)		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H - F)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
	Entités nationales																		
OCDE	Australie	17	(0.8)	25	(0.8)	**-8**	(1.2)	6	(0.5)	4	(0.4)	**2**	(0.6)	29	(1.1)	3	(0.4)	**26**	(1.3)
OCDE	Autriche	18	(0.8)	40	(1.2)	**-22**	(1.3)	3	(0.3)	2	(0.3)	**1**	(0.4)	52	(1.1)	7	(0.7)	**45**	(1.2)
OCDE	Canada	15	(0.6)	19	(0.6)	**-5**	(0.8)	13	(0.5)	8	(0.4)	**5**	(0.6)	24	(0.7)	2	(0.2)	**22**	(0.7)
OCDE	République tchèque	8	(0.0)	32	(0.2)	**-23**	(0.2)	3	(0.0)	2	(0.0)	**1**	(0.0)	67	(0.2)	22	(0.1)	**45**	(0.2)
OCDE	Danemark	14	(0.7)	16	(0.7)	**-2**	(0.9)	12	(0.7)	7	(0.5)	**5**	(0.9)	34	(0.9)	4	(0.4)	**30**	(1.1)
OCDE	Estonie	8	(0.5)	24	(0.6)	**-16**	(0.9)	4	(0.3)	3	(0.3)	**2**	(0.5)	40	(1.0)	16	(0.6)	**24**	(1.2)
OCDE	Finlande	12	(0.6)	23	(0.8)	**-11**	(1.0)	2	(0.3)	3	(0.3)	0	(0.4)	51	(1.2)	7	(0.5)	**44**	(1.3)
OCDE	France	12	(0.6)	20	(0.8)	**-8**	(1.0)	12	(0.5)	10	(0.5)	**2**	(0.7)	34	(0.9)	4	(0.3)	**31**	(0.9)
OCDE	Allemagne	17	(0.8)	39	(1.3)	**-22**	(1.5)	5	(0.5)	3	(0.4)	**1**	(0.6)	54	(1.1)	10	(0.7)	**44**	(1.3)
OCDE	Irlande	18	(1.2)	25	(1.1)	**-7**	(1.7)	18	(1.2)	11	(0.8)	**7**	(1.3)	31	(1.5)	2	(0.4)	**29**	(1.6)
OCDE	Italie	16	(1.2)	21	(1.2)	**-5**	(1.6)	23	(1.3)	19	(1.2)	**4**	(1.7)	23	(1.4)	2	(0.4)	**21**	(1.4)
OCDE	Japon	16	(0.8)	10	(0.8)	**5**	(1.0)	3	(0.4)	2	(0.3)	**1**	(0.5)	31	(1.3)	2	(0.3)	**29**	(1.3)
OCDE	Corée	11	(0.7)	12	(0.8)	0	(0.9)	9	(0.6)	10	(0.6)	-1	(0.9)	29	(1.0)	6	(0.5)	**23**	(1.2)
OCDE	Pays-Bas	30	(1.0)	28	(1.1)	2	(1.6)	11	(0.7)	3	(0.4)	**8**	(0.8)	29	(1.1)	3	(0.4)	**26**	(1.1)
OCDE	Norvège	18	(0.8)	23	(0.9)	**-5**	(1.1)	9	(0.5)	6	(0.6)	**3**	(0.6)	44	(1.0)	9	(0.7)	**34**	(1.2)
OCDE	Pologne	9	(0.6)	15	(0.7)	**-7**	(1.1)	6	(0.5)	8	(0.6)	**-2**	(0.8)	53	(1.1)	14	(0.8)	**38**	(1.3)
OCDE	République slovaque	6	(0.5)	19	(0.8)	**-13**	(1.0)	9	(0.6)	5	(0.6)	**4**	(0.9)	55	(1.1)	12	(0.8)	**43**	(1.4)
OCDE	Espagne	19	(1.1)	26	(1.2)	**-7**	(1.6)	14	(1.0)	10	(0.8)	**3**	(1.3)	32	(1.3)	4	(0.5)	**27**	(1.5)
OCDE	Suède	17	(1.1)	24	(1.1)	**-7**	(1.6)	7	(0.5)	4	(0.4)	**3**	(0.7)	44	(1.0)	8	(0.6)	**36**	(1.2)
OCDE	États-Unis	24	(1.4)	21	(1.2)	**3**	(1.4)	18	(1.4)	11	(0.8)	**7**	(1.6)	21	(1.4)	c	c	c	c
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	14	(0.8)	19	(0.9)	**-5**	(1.3)	13	(0.8)	8	(0.5)	**5**	(0.9)	42	(1.0)	7	(0.6)	**35**	(1.2)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	16	(1.0)	23	(1.1)	**-7**	(1.5)	15	(1.0)	9	(0.6)	**6**	(1.1)	28	(1.1)	3	(0.4)	**25**	(1.2)
	Moyenne	15	(0.2)	23	(0.2)	**-8**	(0.3)	10	(0.2)	7	(0.1)	**3**	(0.2)	38	(0.2)	7	(0.1)	**32**	(0.3)
Partenaire	Fédération de Russie*	7	(0.8)	11	(0.7)	**-5**	(1.3)	9	(0.7)	10	(0.8)	-1	(0.9)	40	(2.0)	14	(1.5)	**25**	(1.4)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285332

Tableau A10.3. [2/2] Répartition (en pourcentage) des adultes selon le sexe et le domaine d'études choisi dans le niveau de formation le plus élevé atteint

Individus âgés de 16 à 65 ans ayant participé à l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes

		Agriculture et sciences vétérinaires						Santé et protection sociale						Services					
		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H – F)		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H – F)		Hommes		Femmes		Différence de point de % (H – F)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)	(54)
	Entités nationales																		
OCDE	Australie	2	(0.2)	c	c	c	c	4	(0.4)	17	(0.8)	**-14**	(0.9)	4	(0.4)	8	(0.7)	**-3**	(0.8)
OCDE	Autriche	5	(0.4)	3	(0.4)	**2**	(0.6)	2	(0.3)	10	(0.6)	**-7**	(0.7)	6	(0.6)	18	(0.9)	**-12**	(1.0)
OCDE	Canada	2	(0.2)	1	(0.2)	0	(0.3)	3	(0.3)	15	(0.6)	**-12**	(0.7)	6	(0.4)	6	(0.3)	0	(0.5)
OCDE	République tchèque	5	(0.0)	5	(0.0)	**0**	(0.0)	c	c	4	(0.5)	c	c	8	(0.2)	16	(0.5)	**-8**	(0.5)
OCDE	Danemark	5	(0.3)	2	(0.3)	**3**	(0.4)	3	(0.3)	21	(0.7)	**-18**	(0.8)	12	(0.7)	13	(0.7)	-1	(0.9)
OCDE	Estonie	4	(0.4)	4	(0.3)	0	(0.5)	c	c	7	(0.4)	c	c	11	(0.6)	9	(0.4)	**2**	(0.7)
OCDE	Finlande	6	(0.5)	2	(0.3)	**4**	(0.6)	4	(0.4)	23	(0.7)	**-19**	(0.9)	6	(0.5)	15	(0.7)	**-9**	(1.0)
OCDE	France	6	(0.5)	2	(0.3)	**4**	(0.6)	3	(0.3)	16	(0.7)	**-13**	(0.8)	16	(0.9)	19	(0.8)	**-3**	(1.1)
OCDE	Allemagne	3	(0.5)	2	(0.3)	**2**	(0.5)	4	(0.5)	19	(0.8)	**-15**	(0.9)	6	(0.6)	10	(0.7)	**-4**	(0.9)
OCDE	Irlande	4	(0.6)	c	c	c	c	5	(0.7)	16	(1.0)	**-11**	(1.2)	8	(0.9)	11	(0.9)	**-3**	(1.3)
OCDE	Italie	4	(0.7)	c	c	c	c	5	(0.7)	7	(0.7)	-2	(0.9)	9	(1.0)	7	(0.7)	2	(1.2)
OCDE	Japon	5	(0.6)	1	(0.3)	**4**	(0.6)	2	(0.3)	11	(0.6)	**-9**	(0.7)	2	(0.3)	7	(0.6)	**-5**	(0.7)
OCDE	Corée	4	(0.3)	c	c	c	c	3	(0.4)	6	(0.4)	**-4**	(0.6)	3	(0.3)	3	(0.4)	-1	(0.6)
OCDE	Pays-Bas	5	(0.5)	2	(0.4)	**2**	(0.6)	5	(0.5)	31	(1.0)	**-26**	(1.2)	4	(0.5)	4	(0.5)	1	(0.7)
OCDE	Norvège	3	(0.4)	2	(0.3)	**2**	(0.5)	5	(0.4)	27	(1.1)	**-23**	(1.1)	4	(0.4)	4	(0.4)	0	(0.6)
OCDE	Pologne	6	(0.6)	7	(0.6)	-1	(0.8)	1	(0.3)	6	(0.5)	**-5**	(0.6)	10	(0.6)	18	(0.8)	**-8**	(1.0)
OCDE	République slovaque	8	(0.7)	6	(0.5)	1	(0.9)	c	c	9	(0.7)	c	c	10	(0.7)	24	(1.0)	**-14**	(1.3)
OCDE	Espagne	3	(0.5)	c	c	c	c	4	(0.6)	16	(0.9)	**-11**	(1.1)	3	(0.5)	5	(0.6)	**-2**	(0.8)
OCDE	Suède	4	(0.5)	2	(0.3)	**2**	(0.6)	5	(0.5)	24	(1.0)	**-19**	(1.1)	5	(0.5)	5	(0.5)	0	(0.7)
OCDE	États-Unis	c	c	c	c	c	c	6	(0.7)	25	(1.1)	**-19**	(1.5)	8	(0.6)	7	(0.7)	1	(0.9)
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	3	(0.4)	c	c	c	c	4	(0.4)	20	(1.0)	**-16**	(1.0)	2	(0.3)	5	(0.6)	**-3**	(0.6)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	1	(0.2)	c	c	c	c	3	(0.4)	12	(0.8)	**-9**	(0.8)	c	c	c	c	c	c
	Moyenne	4	(0.1)	3	(0.1)	**2**	(0.2)	4	(0.1)	15	(0.2)	**-13**	(0.2)	7	(0.1)	10	(0.1)	**-3**	(0.2)
Partenaire	Fédération de Russie*	8	(1.3)	4	(0.7)	**4**	(1.0)	3	(0.8)	8	(0.4)	**-5**	(1.0)	5	(0.9)	12	(1.0)	**-7**	(1.0)

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285332

Chapitre

B

Ressources financières et humaines investies dans l'éducation



Indicateur B1 Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

Indicateur B2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285413

Indicateur B3 Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285464

Indicateur B4 Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285519

Indicateur B5 Combien les étudiants de l'enseignement tertiaire paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285558

Indicateur B6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285627

Indicateur B7 Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses d'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

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 ressources consacrées non seulement aux établissements et aux universités, mais aussi aux ministères de l'Éducation et à d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement, constituent l'une des composantes de cette dimension, tandis que les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement constituent l'autre composante.
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis. Les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'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. Les dépenses en matière de biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent en effet acheter du matériel et des manuels scolaires elles-mêmes ou payer des cours particuliers à leurs enfants.
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les 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.

Fonds publics | Fonds privés | Fonds privés subventionnés

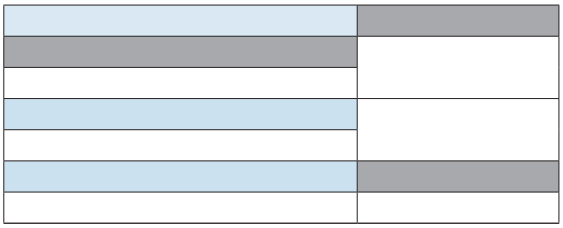
	Dépenses au titre des établissements d'enseignement (Exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/étudiants)	**Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement** (Exemple : acquisition de biens et services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses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

Champ couvert par l'indicateur

Pour les indicateurs B1, B2, B3 et B6



Pour les indicateurs B4

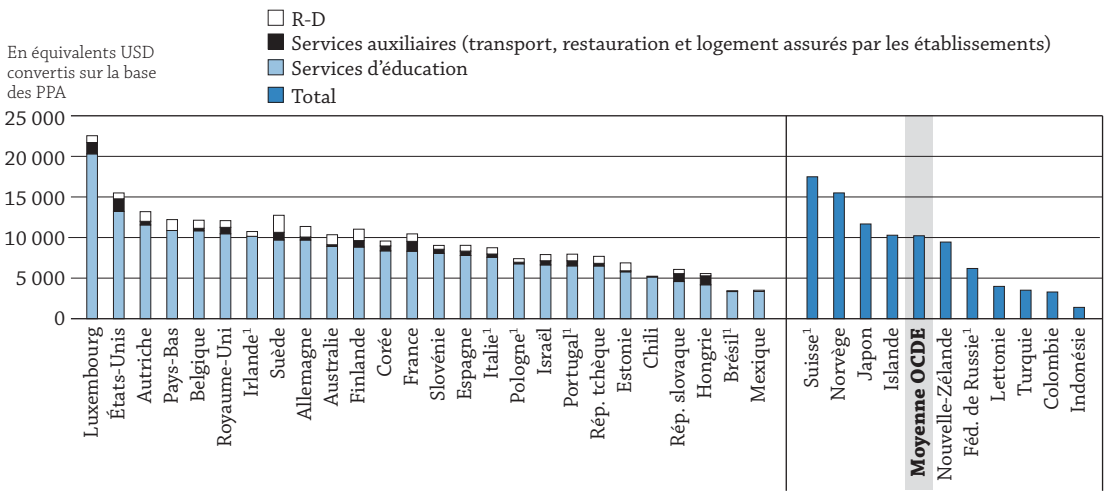


QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE/ÉTUDIANT ?

- Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 10 220 USD par an par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire : 8 247 USD par élève dans l'enseignement primaire, 9 518 USD par élève dans l'enseignement secondaire et 15 028 USD par étudiant dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, 90 % des dépenses unitaires totales sont consacrées aux services d'éducation. Des différences plus marquées s'observent dans l'enseignement tertiaire, en partie parce que le budget de la recherche et développement (R-D) représente 32 %, en moyenne, des dépenses totales par étudiant.
- Entre 2005 et 2012, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé en moyenne de 21 %. Cependant, l'investissement dans l'éducation a diminué dans près d'un quart des pays de l'OCDE entre 2008 et 2012, à la suite de la crise économique. Dans quelques pays, cela s'est traduit par une réduction des dépenses par élève/étudiant.

Graphique B1.1. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type de service, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, du primaire au tertiaire, calculs fondés sur des équivalents temps plein



1. Établissements publics uniquement.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation.

Source : OCDE. Tableau B1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283897

Contexte

La demande d'un enseignement de qualité, qui peut se traduire par des coûts unitaires plus élevés, doit être mise en balance par rapport à d'autres postes de dépenses des budgets publics et à l'ensemble des charges fiscales. Les décideurs doivent aussi concilier la nécessité d'améliorer la qualité de l'enseignement et le souci d'élargir l'accès aux études, surtout dans l'enseignement tertiaire. L'analyse comparative de l'évolution des dépenses unitaires des établissements d'enseignement montre que dans de nombreux pays de l'OCDE, l'augmentation des effectifs n'est pas toujours allée de pair avec une revalorisation des investissements dans l'éducation. De plus, certains pays de l'OCDE choisissent d'ouvrir davantage l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement, alors que d'autres investissent dans la scolarisation quasi générale des jeunes enfants dès l'âge de 3 ou 4 ans. Les crises financières peuvent avoir un impact tant sur le volume des investissements dans l'éducation que sur les effectifs scolarisés. La récente crise économique mondiale a vraisemblablement modifié le niveau de dépenses unitaires. Toutefois, comme cette crise a éclaté vers la fin de l'année 2008, les chiffres d'avant 2012 ne donnent pas encore la mesure totale de cet impact.

Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir les indicateurs B7 et D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir l'indicateur B7), du coût des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique, des filières d'enseignement (générale ou professionnelle), et des effectifs scolarisés (voir l'indicateur C1). 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 dans le temps des dépenses unitaires des établissements d'enseignement. Les services auxiliaires et les activités de R-D peuvent également influer sur le niveau de dépense des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Autres faits marquants

- Parmi les dix pays dont les dépenses unitaires des établissements d'enseignement sont les plus élevées dans le secondaire, les facteurs les plus déterminants de ce niveau de dépenses sont souvent les salaires élevés des enseignants et les taux d'encadrement élevés.
- Dans le primaire et le secondaire, une relation positive apparaît nettement entre les dépenses unitaires des établissements d'enseignement et le PIB par habitant. Dans l'enseignement tertiaire, cette relation est moins marquée, essentiellement parce que les mécanismes de financement et les tendances de scolarisation sont différents à ce niveau d'enseignement.
- Abstraction faite des activités autres que l'enseignement proprement dit (R-D ou services auxiliaires, tels que l'aide sociale aux élèves/étudiants), les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 8 561 USD par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce montant inférieur au total de dépenses moyennes s'explique principalement par les dépenses unitaires nettement inférieures dans l'enseignement tertiaire, une fois déduites les dépenses au titre des activités autres que l'enseignement.
- En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent environ deux tiers de plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Toutefois, les activités de R-D et les services auxiliaires constituent parfois des postes de dépenses importants dans l'enseignement tertiaire. Abstraction faite de ces postes de dépenses, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits dans l'enseignement tertiaire restent, en moyenne, supérieures de 21 % à celles enregistrées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
- Dans l'enseignement secondaire, l'orientation de la filière suivie par les élèves influe sur le niveau des dépenses unitaires dans la plupart des pays. En 2012, les 23 pays de l'OCDE dont les données ventilées par filière (générale ou professionnelle) sont disponibles pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire dépensaient en moyenne 328 USD de plus par élève en filière professionnelle que par élève de la filière générale.

Tendances

Entre 2000 et 2012, les effectifs des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont restés relativement stables dans la plupart des pays. Durant cette période, les dépenses unitaires ont augmenté de 43 %, en moyenne, dans tous les pays dont les données de toutes les années référence sont disponibles, sauf en Italie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, cette augmentation a été relativement plus faible entre 2000 et 2005 qu'entre 2005 et 2012. Les pays où les dépenses unitaires ont le plus augmenté entre 2005 et 2012 sont également ceux qui affichaient toujours des niveaux de dépenses unitaires parmi les plus bas en 2012. Depuis le début de la crise économique en 2008, les dépenses unitaires ont continué d'augmenter dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, sauf en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Italie et en Slovénie.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires ont augmenté entre 2000 et 2012 dans la plupart des pays, sauf au Brésil, au Chili, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Israël et en Suisse. À ce niveau d'enseignement, elles ont augmenté d'environ 4 % entre 2000 et 2005, puis de 11 % entre 2005 et 2012, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire ont régressé dans plus d'un tiers des pays depuis le début de la crise économique en 2008, essentiellement parce que les effectifs d'étudiants ont augmenté plus rapidement que les dépenses. En revanche, en Espagne, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal, les établissements d'enseignement tertiaire ont réellement réduit leurs dépenses durant cette période, avec pour résultat une diminution des dépenses unitaires dans tous ces pays, à l'exception de la Fédération de Russie et de l'Italie, où les effectifs ont diminué encore plus rapidement que les dépenses.

B1

Analyse

Dépenses unitaires des établissements d'enseignement

Selon les chiffres de 2012, les dépenses annuelles par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire vont de 4 000 USD, voire moins, au Brésil, en Colombie, en Indonésie, en Lettonie, au Mexique et en Turquie, à plus de 10 000 USD en Allemagne, en Australie, en Autriche, en Belgique, en Finlande, en France, en Irlande, en Islande, au Japon, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, et sont même supérieures à 15 000 USD aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse. Dans plus d'un quart des pays dont les données sont disponibles (11 pays sur 37), les dépenses unitaires sont comprises entre 10 000 USD et 13 000 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le graphique B1.1 et le tableau B1.1a).

Les priorités des pays varient quant aux postes de dépenses à privilégier (voir l'indicateur B7). Ainsi, parmi les dix pays de l'OCDE où les dépenses unitaires des établissements d'enseignement sont les plus élevées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau B1.1a), le Danemark, les États-Unis, l'Irlande, le Luxembourg et la Suisse figurent parmi les pays où le salaire des enseignants est le plus élevé après 15 ans d'exercice à ce niveau d'enseignement, et l'Autriche, la Finlande, le Luxembourg et la Norvège, parmi les pays où les taux d'encadrement sont les plus élevés à ce niveau d'enseignement (voir le tableau B7.2b).

Même si les dépenses par élève/étudiant sont comparables de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, la répartition des budgets entre les différents niveaux d'enseignement varie fortement. Le pays type de l'OCDE dépense, par an et par élève/étudiant, 8 247 USD dans l'enseignement primaire, 9 518 USD dans l'enseignement secondaire et 15 028 USD dans l'enseignement tertiaire (moyenne simple, tous pays de l'OCDE confondus) (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2). Dans l'enseignement tertiaire, cette moyenne est influencée par le niveau élevé (plus de 20 000 USD) des dépenses unitaires dans quelques pays de l'OCDE, en particulier au Canada, aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse.

Ces moyennes occultent de grandes différences entre les pays de l'OCDE dans les dépenses unitaires des établissements d'enseignement, qui varient selon un coefficient inférieur à 8 dans l'enseignement primaire et selon un coefficient de 7 dans l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, elles vont de 2 700 USD, voire moins, en Afrique du Sud, en Colombie, en Indonésie, au Mexique et en Turquie, à plus de 20 000 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement secondaire, elles vont de 3 100 USD, voire moins, en Afrique du Sud, au Brésil, en Colombie, en Indonésie, au Mexique et en Turquie, à plus de à 20 000 USD au Luxembourg (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.2). Ces différences de dépenses unitaires annuelles à chaque niveau d›enseignement peuvent également entraîner des écarts importants entre les pays en termes de dépenses unitaires cumulées sur la durée des études (voir le tableau B1.3 et le graphique B1.6 disponible en ligne, pour les écarts entre les pays en termes de dépenses unitaires cumulées sur la durée des études primaires et secondaires).

Ces comparaisons reposent non pas sur les taux de change du marché, mais sur les parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB, c'est-à-dire sur le coût de la production, en devise nationale, d'un panier de biens et de services équivalent au coût de la production, en dollars américains (USD), du même panier de biens et de services aux États-Unis.

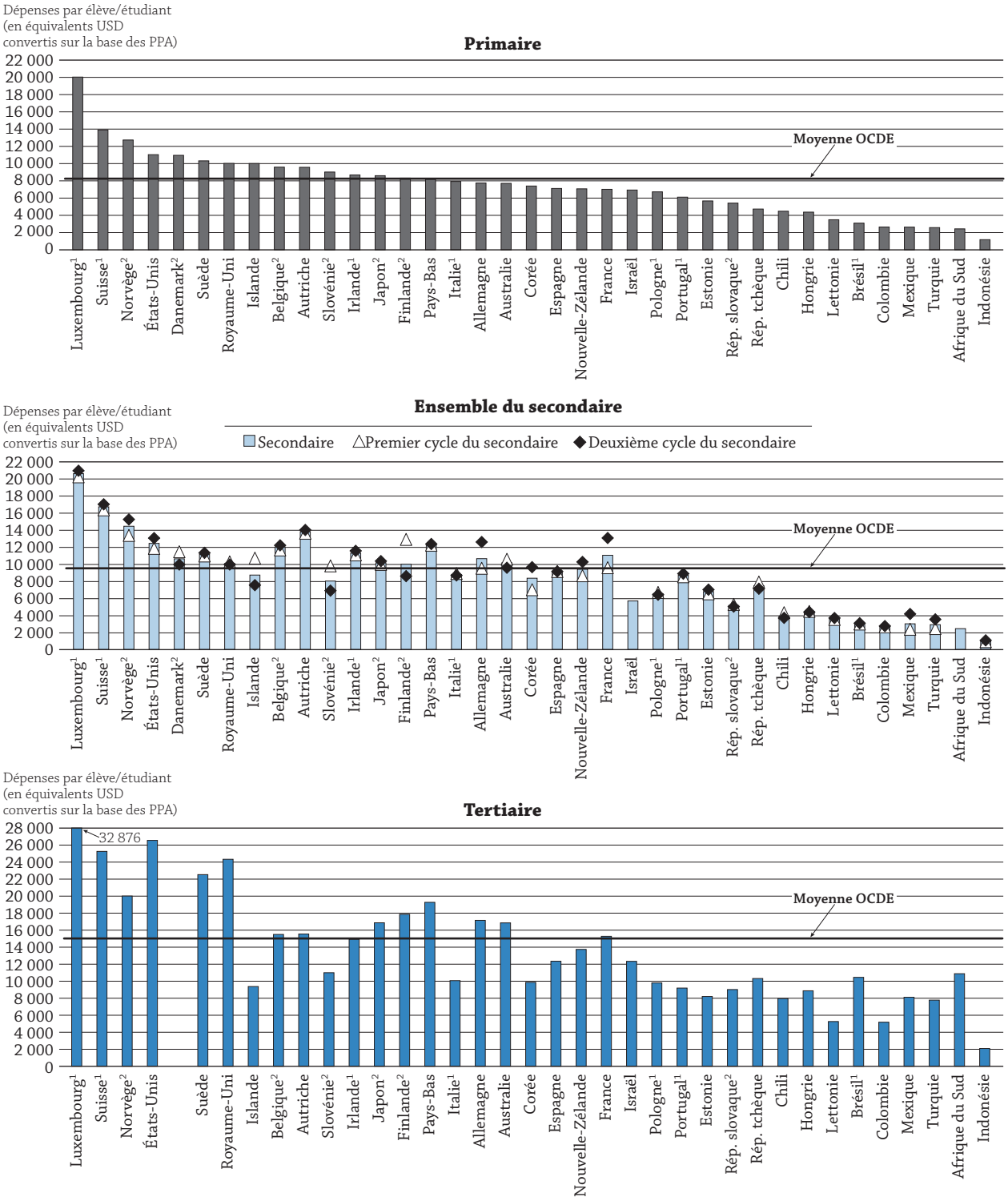
Dépenses unitaires au titre des services d'éducation

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits représentent en moyenne 84 % des dépenses unitaires totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage dépasse 90 % en Irlande, au Luxembourg, au Mexique et en Pologne. Dans 4 des 20 pays dont les données sont disponibles (la France, la Hongrie, la République slovaque et la Suède), les services d'éducation proprement dits absorbent moins de 80 % des dépenses unitaires. Les dépenses annuelles au titre des services auxiliaires et des activités de R-D influent sur le classement des pays toutes catégories de services confondues. Toutefois, cette tendance globale occulte une variation importante entre les niveaux d'enseignement (voir le tableau B1.2).

Dans l'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 90 % des dépenses unitaires totales des établissements d'enseignement, soit 8 080 USD par élève/étudiant. Dans 11 des 26 pays dont les données sont disponibles, les services auxiliaires fournis par les établissements à ces niveaux d'enseignement représentent moins de 5 % des dépenses unitaires totales. La part des services auxiliaires dans les dépenses unitaires totales est supérieure à 10 % en Corée, en Finlande, en France, en Hongrie, en République slovaque et en Suède (voir le tableau B1.2).

Graphique B1.2. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2012)

Dépenses au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D, en équivalents USD convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein



1. Établissements publics uniquement (pour le Luxembourg, enseignement tertiaire uniquement ; pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses des établissements d'enseignement par élève du primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283903

Des différences plus importantes s'observent dans l'enseignement tertiaire, notamment parce que les activités de R-D peuvent absorber une partie considérable du budget de l'éducation. Les pays de l'OCDE où les activités de R-D sont en grande partie menées par les établissements d'enseignement tertiaire (comme le Portugal et la Suisse, ainsi que la Suède pour les activités de R-D financées par les pouvoirs publics) peuvent afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort de l'industrie ou d'autres institutions publiques.

Abstraction faite des dépenses au titre des activités de R-D et des services auxiliaires (l'aide sociale aux étudiants, par exemple), les dépenses au titre des services d'éducation dans les établissements d'enseignement tertiaire s'élèvent, en moyenne, à 9 782 USD par étudiant dans les pays de l'OCDE. Elles vont de 5 000 USD, voire moins, en Estonie, en Lettonie, au Portugal et en République slovaque, à plus de 10 000 USD en Autriche, au Canada, en Finlande, en Irlande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, et passent la barre des 20 000 USD aux États-Unis (voir le tableau B1.2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les activités de R-D et les services auxiliaires représentent respectivement 32 % et 5 % des dépenses unitaires totales des établissements d'enseignement tertiaire. Dans 10 des 23 pays de l'OCDE dont les données sur les dépenses au titre des activités de R-D et des services auxiliaires sont disponibles séparément (en Allemagne, en Australie, en Estonie, en Israël, en Italie, en Norvège, au Portugal, en République slovaque, en Suède et en Suisse), les activités de R-D et les services auxiliaires représentent au moins 40 % des dépenses unitaires totales des établissements d'enseignement tertiaire. Cela peut se traduire par des montants considérables dans certains pays. Les dépenses au titre des activités de R-D et des services auxiliaires dans les établissements d'enseignement tertiaire représentent par exemple plus de 6 000 USD par étudiant en Allemagne, en Australie, en Norvège, en Suède et en Suisse. Il en va de même au Canada, aux États-Unis, en Finlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, où les dépenses au titre des activités de R-D et des services auxiliaires représentent une part moins importante des dépenses unitaires (voir le tableau B1.2).

Dépenses unitaires des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement augmentent avec le niveau d''enseignement dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, mais l'ampleur des différentiels varie sensiblement d'un pays à l'autre (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.3). Dans l'enseignement secondaire, les dépenses unitaires sont multipliées par un coefficient de 1.2, en moyenne, par rapport à celles relevées dans l'enseignement primaire. Ce coefficient est supérieur ou égal à 1.5 en France, aux Pays-Bas et en République tchèque, en grande partie en raison d'un accroissement du nombre d'heures d'instruction suivies par les élèves et d'une diminution sensible du nombre d'heures d'enseignement dispensées par les enseignants entre l'enseignement primaire et secondaire, par rapport à la moyenne de l'OCDE. Le coefficient peut également être plus élevé lorsque les effectifs sont nombreux dans la filière professionnelle, comme dans le cas des Pays-Bas (voir ci-dessous). Dans ces pays (sauf en République tchèque), les salaires des enseignants du primaire sont également inférieurs à ceux des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les indicateurs B7, D1 et D4).

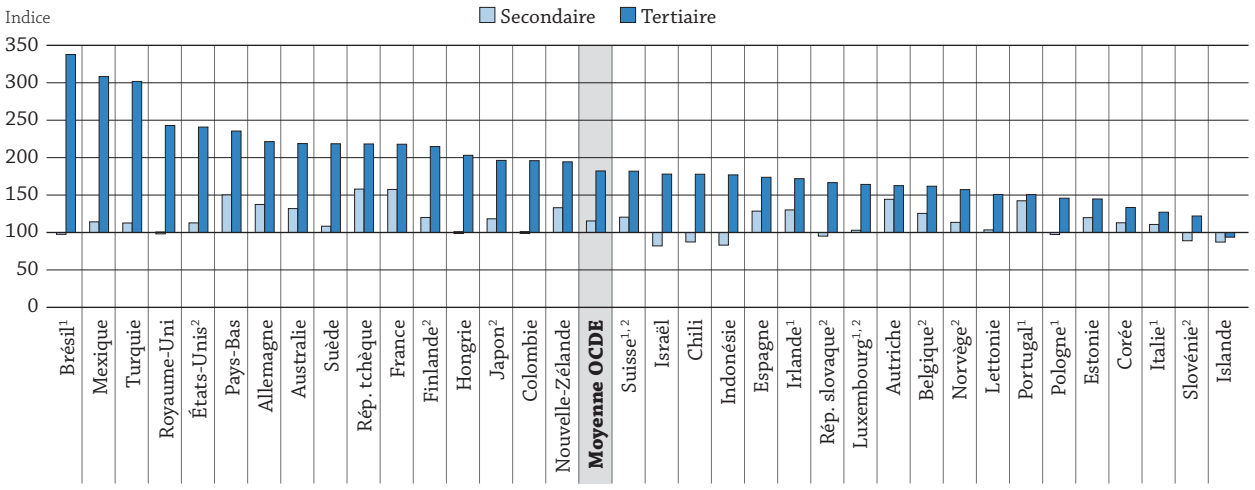
Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement dépensent en moyenne 1.8 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire. Toutefois, la structure des dépenses varie fortement selon les pays, essentiellement parce que les politiques d'éducation sont plus différenciées dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B5). Ainsi, la Corée, l'Estonie, l'Islande, l'Italie, la Pologne et la Slovénie dépensent moins de 1.5 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire, alors que le Brésil, le Mexique et la Turquie en dépensent 3 fois plus, et l'Afrique du Sud, 4 fois plus (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.3).

Variation des dépenses unitaires des établissements d'enseignement entre la filière générale et la filière professionnelle

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires ne représentent, en moyenne, que 328 USD de plus en filière professionnelle qu'en filière générale dans les 23 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Toutefois, cette tendance masque des écarts significatifs en matière de dépenses unitaires au sein même des pays. Les écarts ne représentent pas plus de 100 USD au Chili et en Lettonie, mais passent la barre des 6 000 USD dans trois pays, à savoir en Israël, où les dépenses unitaires sont supérieures en filière professionnelle, et en Slovénie et en Suisse, où les dépenses unitaires sont supérieures en filière générale. Les pays où les effectifs des formations en alternance sont nombreux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (l'Allemagne, l'Autriche, la Finlande, le Luxembourg et les Pays-Bas) tendent à afficher des dépenses unitaires plus élevées en filière professionnelle qu'en filière générale. Cette différence représente 2 640 USD en Allemagne, 627 USD en Autriche, 1 350 USD en Finlande, 2 439 USD au Luxembourg et 3 146 USD aux Pays-Bas.

Graphique B1.3. Dépenses des établissements d'enseignement, tous services confondus, par élève/étudiant dans l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire par rapport à l'enseignement primaire (2012)

Enseignement primaire = 100



Remarques : un coefficient de 300 dans l'enseignement tertiaire signifie que les dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant sont trois fois plus élevées dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire.
Un coefficient de 50 dans l'enseignement secondaire signifie que les dépenses des établissements d'enseignement secondaire par élève représentent la moitié des dépenses des établissements d'enseignement primaire par élève.
1. Établissements publics uniquement.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.
Source : OCDE. Tableau B1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283917

Échappent à ce constat l'Australie, la Belgique, le Chili, la Hongrie, la Slovénie, le Royaume-Uni et la Suisse, où les dépenses unitaires sont plus élevées en filière générale qu'en filière professionnelle. La sous-estimation des dépenses des entreprises privées au titre de la formation en alternance peut en partie expliquer ce phénomène (voir les tableaux B1.6 et C1.3, et l'encadré B3.1). Toutefois, dans d'autres pays où les effectifs sont plus réduits dans la filière professionnelle, les dépenses unitaires sont également plus élevées en filière professionnelle qu'en filière générale (c'est le cas par exemple d'Israël qui dépense 6 167 USD de plus en filière professionnelle qu'en filière générale, et de l'Espagne qui y consacre 2 106 USD de plus) (voir le tableau B1.6).

Dépenses unitaires des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant

Comme la scolarisation est généralisée (et généralement obligatoire) aux niveaux inférieurs d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses unitaires de ces niveaux montrent le volume de ressources que les pays consacrent à la population d'âge scolaire par rapport à leur capacité financière. Aux niveaux supérieurs d'enseignement, cet indicateur est plus difficile à interpréter, car les taux de scolarisation varient fortement entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire, par exemple, la valeur de cet indicateur peut 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.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement représentent, en pourcentage du PIB par habitant, 22 % dans l'enseignement primaire, 25 % dans l'enseignement secondaire et 40 % dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses unitaires d'éducation représentent, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, 27 % du PIB par habitant, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau B1.4).

Dans les pays où les dépenses unitaires sont peu élevées, les investissements en pourcentage du PIB par habitant peuvent toutefois être du même ordre que dans des pays où les dépenses unitaires sont élevées. Par exemple, la Corée et le Portugal, dont le PIB par habitant et les dépenses unitaires des établissements d'enseignement secondaire sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, affectent à ce niveau d'enseignement un pourcentage de leur PIB par habitant qui est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires des établissements d'enseignement est complexe. Il existe toutefois une relation positive manifeste entre les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire et secondaire et le PIB par habitant : les dépenses unitaires tendent à être plus faibles dans les pays plus pauvres 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 l'Irlande affichent un PIB par habitant du même ordre (voir le tableau X2.1 à l'annexe 2), mais en affectent un pourcentage très différent à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire. L'Irlande consacre l'équivalent de 19 % de son PIB par habitant à l'enseignement primaire et de 25 % à l'enseignement secondaire, des pourcentages inférieurs ou égaux à la moyenne de l'OCDE (22 % et 25 %, respectivement), alors que l'Autriche y consacre respectivement 21 % et 31 % de son PIB par habitant, un des pourcentages les plus élevés pour l'enseignement secondaire (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.7 disponible en ligne).

Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement varient davantage dans l'enseignement tertiaire et la relation entre la richesse relative des pays et leur niveau de dépenses est également plus variable à ce niveau d'enseignement. Le Canada, les États-Unis, le Royaume-Uni et la Suède consacrent par étudiant l'équivalent de plus de 50 % de leur PIB par habitant – leurs pourcentages comptent parmi les plus élevés, après l'Afrique du Sud et le Brésil (voir le tableau B1.4 et le graphique B1.7 disponible en ligne). Le Brésil dépense par étudiant l'équivalent de 83 % de son PIB par habitant ; toutefois, les effectifs de l'enseignement tertiaire n'y représentent que 5 % des effectifs scolarisés tous niveaux d'enseignement confondus (voir le tableau B1.7 disponible en ligne).

Évolution des dépenses unitaires des établissements d'enseignement entre 2000 et 2012

Les dépenses des établissements d'enseignement sont largement soumises à l'évolution de la population d'âge scolaire et du niveau de rémunération des enseignants. Elles ont tendance à augmenter en valeur réelle, car 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 le différents niveaux d'enseignement au sein même des pays, car à chaque niveau d'enseignement, les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes. Dans l'enseignement tertiaire, un plus grand nombre de pays ont affiché une diminution des dépenses unitaires entre 2005 et 2012, comparé aux autres niveaux d'enseignement durant la même période (voir les tableaux B1.5a et b, et le graphique B1.4).

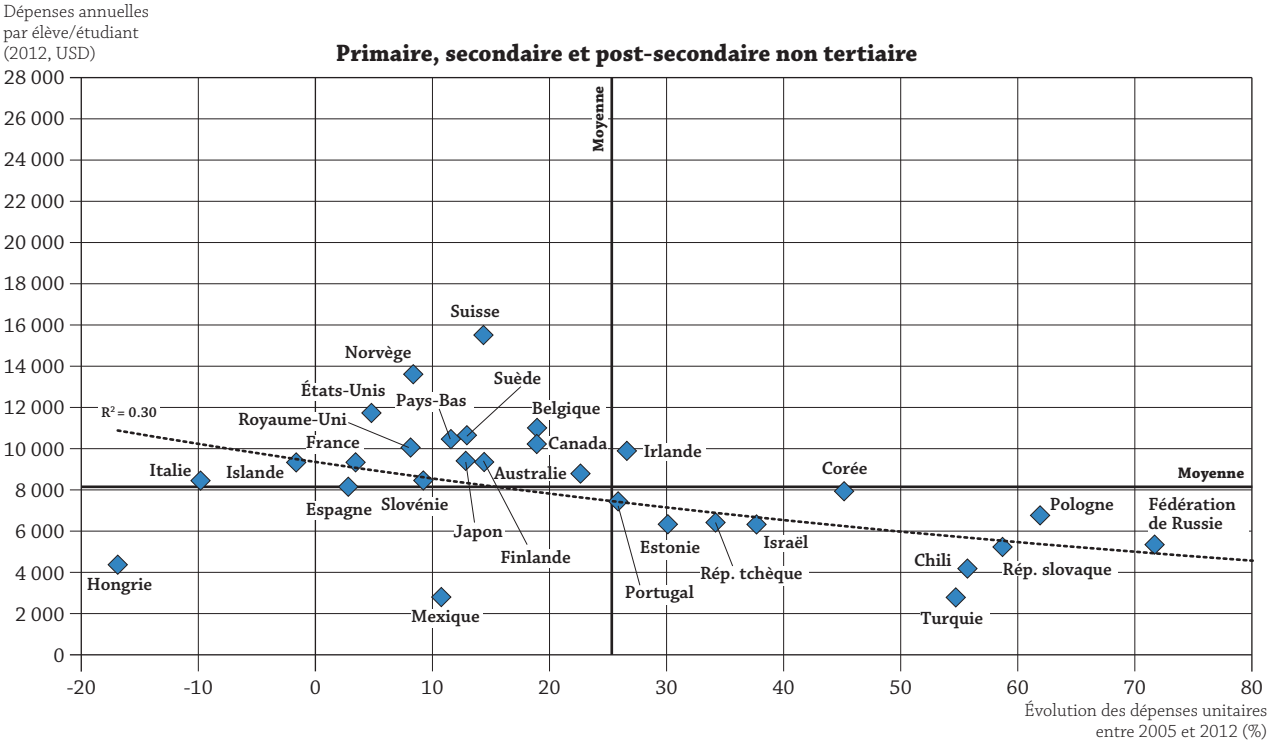
Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans tous les pays (sauf en Italie), de plus de 43 %, en moyenne, entre 2000 et 2012, période de relative stabilité des effectifs scolarisés à ces niveaux d'enseignement. Dans la plupart des pays, cette augmentation a été légèrement moindre entre 2000 et 2005 qu'entre 2005 et 2012, en raison d'une augmentation plus forte des dépenses et en même temps d'une diminution plus faible des effectifs au cours de la période 2000-05 par rapport à la période 2005-12.

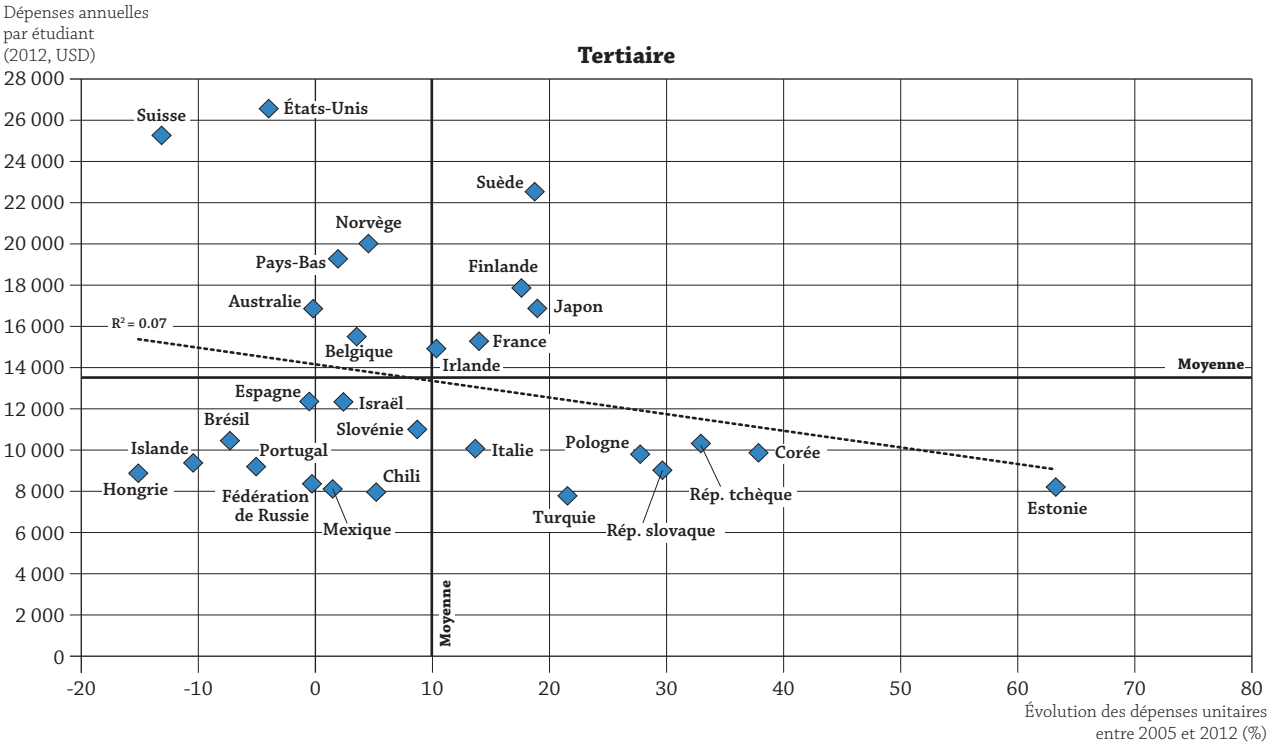
Entre 2005 et 2012, les dépenses unitaires des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 10 % au moins dans 23 des 30 pays dont les données sont disponibles. Cette augmentation a dépassé 50 % au Brésil, au Chili, en Fédération de Russie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie. Par contraste, ces dépenses n'ont augmenté que de 5 % au plus en Espagne, aux Etats-Unis et en France. Elles n'ont diminué qu'en Hongrie, en Islande et en Italie sur la même période (voir le tableau B1.5a).

Les dépenses unitaires ont le plus augmenté entre 2005 et 2012 au Brésil, au Chili, en Fédération de Russie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, mais ces pays figurent également parmi ceux qui affichaient des niveaux de dépenses unitaires parmi les plus faibles en 2012. La corrélation entre le niveau de dépenses unitaires et la variation du niveau de dépenses unitaires au fil du temps est faible. Au Chili et en Hongrie, par exemple, les dépenses unitaires n'ont pas évolué de la même façon, même si ces deux pays affichaient des niveaux de dépenses similaires en 2012. En Hongrie, elles ont régressé à la suite d'une diminution conjointe des dépenses et des effectifs (la diminution des dépenses ayant été plus importante que celle des effectifs). Au Chili, les effectifs ont régressé dans la même proportion qu'en Hongrie, mais les dépenses ont sensiblement augmenté au cours de la même période (voir le tableau B1.5a et le graphique B1.4).

Graphique B1.4. Relation entre les dépenses annuelles par élève/étudiant en 2012 et l'évolution des dépenses unitaires depuis 2005, selon le niveau d'enseignement

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, calculs fondés sur des équivalents temps plein





Remarque : le Brésil n'apparaît pas dans le graphique pour les niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, car les dépenses unitaires y ont progressé de plus de 110 % entre 2005 et 2012.

Source : OCDE. Tableaux B1.2, B1.5a et B1.5b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

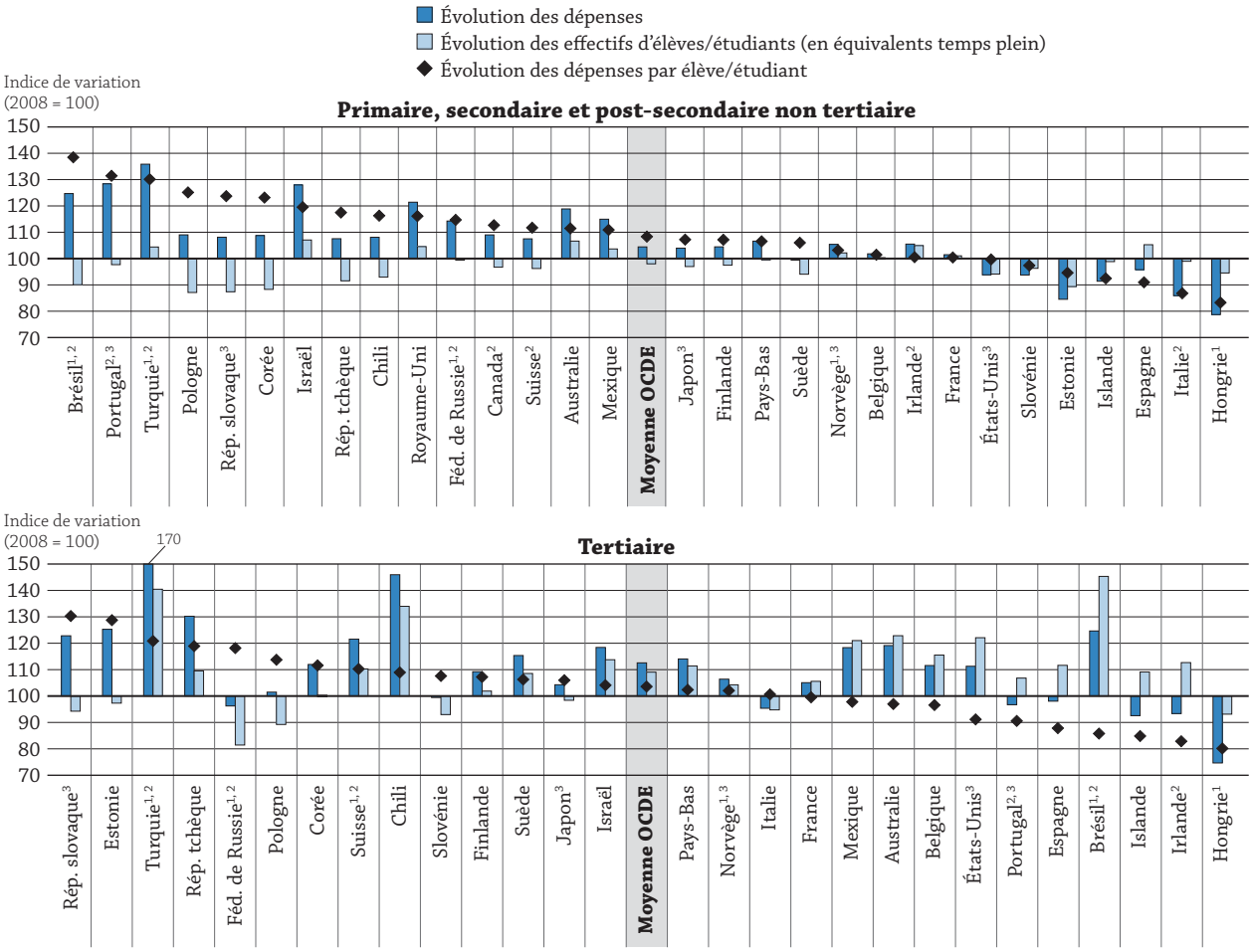
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283927

Toutefois, depuis le début de la crise économique en 2008, les dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont diminué dans certains pays, à savoir en Espagne, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Italie et en Slovénie. Dans tous ces pays, cette diminution des dépenses unitaires est imputable à une baisse des dépenses (une plus faible diminution des effectifs ou, dans le cas de l'Espagne, une augmentation des effectifs est venue amplifier ce phénomène). Dans d'autres pays, les dépenses unitaires ont augmenté, car dans la plupart d'entre eux, les dépenses ont continué de s'accroître même lorsque les effectifs ont diminué (sauf en Australie, en Irlande, en Israël, au Mexique, en Norvège, au Royaume-Uni et en Turquie, où les effectifs ont augmenté). Ce constat montre que la crise économique mondiale n'avait pas encore eu d'impact sur les investissements dans l'éducation dans la plupart des pays (voir le graphique B1.5).

Le constat est différent dans l'enseignement tertiaire. Les dépenses unitaires ont augmenté entre 2000 et 2012 dans la plupart des pays, sauf au Brésil, au Chili, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Israël et en Suisse, où les dépenses ont augmenté moins vite que les effectifs. À ce niveau d'enseignement, les dépenses unitaires ont augmenté de près de 4 % entre 2000 et 2005, puis de 11 % entre 2005 et 2012, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Graphique B1.5. Évolution des effectifs d'élèves/étudiants, des dépenses au titre des établissements d'enseignement et des dépenses unitaires, selon le niveau d'enseignement (2008, 2012)

Indice de variation entre 2008 et 2012 (2008 = 100, prix constants de 2012)



1. Dépenses publiques uniquement.
2. Établissements publics uniquement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Source : OCDE. Tableaux B1.5a et B1.5b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283935

Dans la plupart des pays, les dépenses unitaires ont augmenté dans l'enseignement tertiaire entre 2005 et 2012. Elles ont progressé de 38 % en Corée et de 63 % en Estonie, en raison d'une importante augmentation des dépenses tandis que les effectifs sont restés stables. Par contraste, durant la même période, les dépenses unitaires ont régressé dans un quart des pays (7 des 28 pays dont les données sont disponibles), en particulier en Hongrie, en Islande et en Suisse (de plus de 10 %), et dans une moindre mesure, au Brésil, en Espagne, aux États-Unis et au Portugal. En Hongrie, cette régression s'explique par une diminution plus marquée des dépenses que des effectifs. Dans les autres pays, elle résulte à l'inverse de l'augmentation rapide des effectifs d'étudiants de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B1.5b et le graphique B1.4).

Depuis le début de la crise économique en 2008, les dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire ont diminué dans 7 des 32 pays dont les données sont disponibles : en Espagne, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Italie et au Portugal. Il en résulte une diminution des dépenses unitaires dans tous ces pays, à l'exception de la Fédération de Russie et de l'Italie, où les effectifs ont diminué encore plus rapidement que les dépenses. De façon générale, les dépenses unitaires ont régressé dans un tiers des pays entre 2008 et 2012, essentiellement parce que les effectifs d'étudiants ont augmenté plus rapidement que les dépenses (voir le graphique B1.5).

Définitions

Les **services auxiliaires** sont les services fournis par les établissements d'enseignement en marge de leur mission principale d'éducation. Il s'agit principalement des services à caractère social à l'intention des élèves/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** sont celles en rapport direct avec l'enseignement que dispensent les établissements, soit la rémunération des enseignants, l'occupation des infrastructures, le matériel pédagogique et les manuels, et enfin, la gestion des établissements.

Les **dépenses au titre des activités de recherche et développement (R-D)** comprennent toutes les dépenses afférentes aux 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 données se rapportent à l'année budgétaire 2012 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Les tableaux B1.5a et B1.5b montrent la variation des dépenses unitaires des établissements d'enseignement entre les années budgétaires 2000, 2005, 2008, 2010, 2011 et 2012. Les pays de l'OCDE ont été invités à recueillir les données de 2000, de 2005, de 2008, de 2010 et de 2011 compte tenu des définitions et du champ d'application de l'exercice UOE de collecte de données de 2014. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 2000, de 2005, de 2008, de 2010 et de 2011 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2012 sur la base du déflateur des prix du PIB.

Cet indicateur présente les dépenses publiques et privées directes des établissements d'enseignement en fonction des effectifs d'élèves/étudiants rapportés en équivalents temps plein. Les aides publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur afin d'assurer la comparabilité des données entre pays.

Les **dépenses au titre des services d'éducation** sont considérées comme correspondant au reste des dépenses, c'est-à-dire les dépenses totales d'éducation diminuées des dépenses au titre des activités de R-D et des services auxiliaires. Les dépenses de R-D sont classées sur la base des données recueillies auprès des établissements qui se livrent à ces activités, et non auprès des bailleurs de fonds.

Les **dépenses unitaires des établissements d'enseignement** d'un niveau d'enseignement donné sont obtenues par division des dépenses totales des établissements d'enseignement de ce niveau par les effectifs de ce niveau en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les programmes de cours dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars américains (USD).

Le taux de change PPA est préféré au taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans 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 **données sur les dépenses unitaires des établissements privés** ne sont pas disponibles dans certains pays. Dans d'autres pays, les données sur les établissements privés indépendants sont lacunaires. Dans ce cas, seules sont prises en compte les dépenses au titre des établissements publics et des établissements privés subventionnés par l'État.

Les **dépenses unitaires des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB par habitant** correspondent aux dépenses unitaires, exprimées en devise nationale, rapportées en pourcentage du PIB par habitant, également exprimé en devise nationale. Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et les données sur le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées à l'aide des taux d'inflation nationaux, de manière à correspondre à la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Effectif d'élèves/étudiants en équivalents temps plein : Le classement des pays de l'OCDE en fonction des dépenses unitaires annuelles au titre des services 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 apparentes plus élevées par étudiant en équivalents temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

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 B1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

	Tableau B1.1a	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2012)
WEB	Tableau B1.1b	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation (2012)
	Tableau B1.2	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D (2012)
WEB	Tableau B1.3	Dépenses des établissements d'enseignement par élève au titre de l'ensemble des services, cumulées sur la durée théorique de l'enseignement primaire et secondaire (2012)
	Tableau B1.4	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2012)
	Tableau B1.5a	Variation des dépenses des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire par élève/étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
	Tableau B1.5b	Variation des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire par étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)
	Tableau B1.6	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement secondaire par élève, tous services confondus, selon la filière d'enseignement (2012)
WEB	Tableau B1.7	Pourcentage des dépenses des établissements d'enseignement par comparaison avec le pourcentage des effectifs scolarisés à chaque niveau d'enseignement (2012)

...

Éléments complémentaires disponibles en ligne uniquement

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285349

WEB	Graphique B1.6	Dépenses des établissements d'enseignement par élève cumulées sur la durée théorique de l'enseignement primaire et secondaire (2012)
WEB	Graphique B1.7	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant en pourcentage du PIB par habitant (2012)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B1

Tableau B1.1a. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)			Ensemble du tertiaire à l'exclusion des activités de R-D	Du primaire au tertiaire (activités de R-D et programmes non classifiés compris)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Niveaux licence, master, doctorat ou équivalents	Ensemble du tertiaire		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	7 705	10 574	9 581	10 165	6 379	8 267	18 795	16 859	10 455	**10 347**
	Autriche	9 563	13 632	14 013	13 806	5 212	15 071	15 641	15 549	11 616	**13 189**
	Belgique	9 581	11 670	12 210[d]	12 025[d]	x(3)	8 212	15 785	15 503	10 156	**12 135**
	Canada[1, 2]	9 680[d]	x(1)	11 695	m	m	15 348	25 525	22 006	15 788	**m**
	Chili[3]	4 476	4 312	3 706	3 909	a	4 186	9 409	7 960	7 600	**5 235**
	République tchèque	4 728	7 902	7 119	7 469	2 445	16 645	10 304	10 319	6 807	**7 684**
	Danemark	10 953	11 460	9 959	10 632	a	m	m	m	m	**m**
	Estonie	5 668	6 524	7 013	6 791	7 478	a	8 206	8 206	4 690	**6 878**
	Finlande	8 316	12 909	8 599[d]	9 985[d]	x(3)	a	17 863	17 863	10 728	**11 030**
	France	7 013	9 588	13 070	11 046	m	12 346	16 279	15 281	10 361	**10 450**
	Allemagne	7 749	9 521	12 599	10 650	10 041	8 265	17 159	17 157	10 025	**11 363**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	4 370	4 459	4 386	4 419	3 698	2 897	9 658	8 876	7 405	**5 564**
	Islande	10 003	10 706	7 541	8 724	11 140	9 665	9 373	9 377	m	**10 287**
	Irlande[2]	8 681	11 087	11 564	11 298	12 856	x(8)	x(8)	14 922	11 418	**10 740**
	Israël	6 931	x(4)	x(4)	5 689	2 326	6 366	13 777	12 338	7 710	**7 903**
	Italie[2]	7 924	8 905	8 684	8 774	m	m	10 071	10 071	6 369	**8 744**
	Japon	8 595	9 976	10 360[d]	10 170[d]	x(3, 6, 7)	10 532[d]	18 557[d]	16 872[d]	m	**11 671**
	Corée	7 395	7 008	9 651	8 355	m	5 540	11 173	9 866	8 026	**9 569**
	Luxembourg[2, 4]	20 020	20 247	20 962	20 617	1 257	3 749	34 739	32 876	21 358	**22 545**
	Mexique	2 632	2 367	4 160	3 007	a	x(8)	x(8)	8 115	6 647	**3 509**
	Pays-Bas	8 185	12 227	12 368	12 296	11 554	11 580	19 305	19 276	12 505	**12 211**
	Nouvelle-Zélande	7 069	8 644	10 262	9 409	9 542	10 289	14 543	13 740	10 841	**9 443**
	Norvège	12 728	13 373	15 248[d]	14 450[d]	x(3)	x(3)	20 016	20 016	12 010	**15 497**
	Pologne[2]	6 721	6 682	6 419	6 540	m	8 229	9 811	9 799	7 692	**7 398**
	Portugal[2]	6 105	8 524	8 888[d]	8 691[d]	x(3, 7)	a	9 196[d]	9 196[d]	4 917	**7 952**
	République slovaque	5 415	5 283	5 027[d]	5 152[d]	x(3)	x(3)	9 022	9 022	6 191	**6 072**
	Slovénie	9 015	9 802	6 898[d]	8 022[d]	x(3)	6 874	11 615	11 002	8 888	**9 031**
	Espagne	7 111	9 137	9 145[d]	9 141[d]	x(3)	9 394	13 040	12 356	8 983	**9 040**
	Suède	10 312	10 966	11 329	11 177	3 610	5 897	24 025	22 534	10 589	**12 742**
	Suisse[2]	13 889	16 370	17 024[d]	16 731[d]	x(3)	x(8)	x(8)	25 264	11 632	**17 485**
	Turquie	2 577	2 448	3 524	2 904	a	x(8)	x(8)	7 779	5 557	**3 514**
	Royaume-Uni	10 017	10 271	9 963	10 085	a	x(8)	x(8)	24 338	18 593	**12 084**
	États-Unis	11 030	11 856	13 059	12 442	x(8)	x(8)	x(8)	26 562[d]	23 706	**15 494**
	Moyenne OCDE	8 247	9 627	9 876	9 518	6 734	8 968	15 111	15 028	10 309	**10 220**
	Moyenne UE21	8 372	10 040	10 011	9 931	6 461	9 097	14 807	14 955	9 963	**10 361**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
	Brésil[2]	3 095	2 981	3 078	3 020	a	x(8)	x(8)	10 455	9 595	**3 441**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie[3]	2 645	2 651	2 742[d]	2 677[d]	x(3)	x(8)	x(8)	5 183	m	**3 291**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonésie[3]	1 180	915	1 067	981	a	x(8)	x(8)	2 089	m	**1 397**
	Lettonie	3 489	3 515	3 685	3 610	4 153	5 091	5 290	5 262	4 303	**3 983**
	Fédération de Russie	x(4)	x(4)	x(4)	5 345[d]	x(4)	5 183	9 115	8 363	7 641	**6 190**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud[2]	2 431	x(4)	x(4)	2 440	5 188	x(8)	x(8)	10 885	m	**3 633**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Remarque : les données sur l'enseignement préprimaire sont disponibles dans l'indicateur D2.

1. Année de référence : 2011.

2. Établissements publics uniquement (pour le Canada et le Luxembourg, enseignement tertiaire uniquement ; pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).

1. Année de référence : 2013.

4. Les niveaux d'enseignement préprimaire et primaire incluent les remboursements provenant des autorités locales pour les années précédentes.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285351

Tableau B1.2. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement et le type de service, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire				Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)			
		Services d'éducation	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	Total	Services d'éducation	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	R-D	Total	Services d'éducation	Services auxiliaires (transport, restauration et logement assurés par les établissements)	R-D	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	8 651	139	**8 790**	9 956	499	6 403	**16 859**	8 903	209	1 235	**10 347**
	Autriche	11 563	601	**12 164**	11 533	84	3 932	**15 549**	11 554	445	1 191	**13 189**
	Belgique	10 712	295	**11 007**	9 799	356	5 347	**15 503**	10 830	307	998	**12 135**
	Canada[1, 2, 3]	9 723	503	**10 226**	14 652	1 136	6 218	**22 006**	m	m	m	**m**
	Chili[4]	3 879	304	**4 183**	7 600[d]	x(4)	360	**7 960**	5 134[d]	x(8)	100	**5 235**
	République tchèque	6 015	404	**6 419**	6 734	74	3 512	**10 319**	6 499	323	862	**7 684**
	Danemark	10 780	a	**10 780**	m	a	m	**m**	m	a	m	**m**
	Estonie	6 315	18	**6 334**	4 284	406	3 517	**8 206**	5 775	126	977	**6 878**
	Finlande	8 365	988	**9 353**	10 728	0	7 136	**17 863**	8 831	793	1 406	**11 030**
	France	8 039	1 298	**9 338**	9 502	859	4 920	**15 281**	8 313	1 216	921	**10 450**
	Allemagne	9 583	261	**9 843**	9 179	846	7 132	**17 157**	9 695	367	1 301	**11 363**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Hongrie	3 898	474	**4 371**	5 651	1 754	1 471	**8 876**	4 180	1 103	281	**5 564**
	Islande	x(3)	x(3)	**9 333**	x(7)	x(7)	x(7)	**9 377**	x(11)	x(11)	x(11)	**10 287**
	Irlande[3]	9 893	m	**9 893**	11 418	m	3 504	**14 922**	10 150	m	590	**10 740**
	Israël	5 970	356	**6 325**	6 418	1 292	4 628	**12 338**	6 629	511	763	**7 903**
	Italie[3, 5]	8 030	420	**8 450**	6 022	347	3 701	**10 071**	7 566	402	775	**8 744**
	Japon[1]	x(3)	x(3)	**9 408**	x(7)	x(7)	x(7)	**16 872**	x(11)	x(11)	x(11)	**11 671**
	Corée	7 093	841	**7 934**	7 943	83	1 840	**9 866**	8 359	604	606	**9 569**
	Luxembourg[3]	18 810	1 342	**20 153**	20 623	x(4)	11 519	**32 876**	20 311	1 396	838	**22 545**
	Mexique	2 801	m	**2 801**	6 647	m	1 468	**8 115**	3 354	m	155	**3 509**
	Pays-Bas	10 464	0	**10 464**	12 505	0	6 771	**19 276**	10 868	0	1 342	**12 211**
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	**8 445**	x(7)	x(7)	2 900	**13 740**	x(11)	x(11)	547	**9 443**
	Norvège[1]	x(3)	x(3)	**13 611**	11 824	186	8 006	**20 016**	x(11)	x(11)	1 493	**15 497**
	Pologne[3]	6 585	178	**6 764**	7 433	259	2 107	**9 799**	6 763	195	440	**7 398**
	Portugal[1, 3]	6 759	685	**7 444**	4 561	357	4 278	**9 196**	6 511	622	819	**7 952**
	République slovaque[1]	4 439	792	**5 231**	4 412	1 778	2 832	**9 022**	4 579	975	519	**6 072**
	Slovénie	7 860	598	**8 457**	8 692	196	2 114	**11 002**	8 049	507	475	**9 031**
	Espagne	7 616	537	**8 152**	8 435	548	3 372	**12 356**	7 789	539	712	**9 040**
	Suède	9 513	1 138	**10 652**	10 589	0	11 946	**22 534**	9 703	938	2 101	**12 742**
	Suisse[3]	x(3)	x(3)	**15 512**	11 632[d]	x(4)	13 632	**25 264**	x(11)	x(11)	x(11)	**17 485**
	Turquie	2 688	97	**2 784**	7 779	x(7)	2 221	**7 779**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 514**
	Royaume-Uni	9 434	605	**10 056**	16 692	1 900	5 746	**24 338**	10 465	789	830	**12 084**
	États-Unis[1]	10 769	963	**11 732**	20 423	3 282	2 856	**26 562**	13 218	1 551	725	**15 494**
	Moyenne OCDE	8 080	554	**8 982**	9 782	706	4 846	**15 028**	8 561	633	852	**10 220**
	Moyenne UE21	8 734	591	**9 266**	9 410	574	4 992	**14 955**	8 865	614	915	**10 361**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Brésil[3]	x(3)	x(3)	**3 049**	9 595[d]	x(4)	860	**10 455**	3 396[d]	x(8)	46	**3 441**
	Chine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Colombie[4]	x(3)	x(3)	**2 661**	x(7)	x(7)	x(7)	**5 183**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 291**
	Inde	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Indonésie[4]	x(3)	x(3)	**1 096**	x(7)	x(7)	x(7)	**2 089**	x(11)	x(11)	x(11)	**1 397**
	Lettonie	x(3)	x(3)	**3 560**	4 303[d]	x(4)	959	**5 262**	x(11)	x(11)	238	**3 983**
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	**5 345**	x(7)	x(7)	721	**8 363**	x(11)	x(11)	202	**6 190**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud[3]	x(3)	x(3)	**2 494**	x(7)	x(7)	x(7)	**10 885**	x(11)	x(11)	x(11)	**3 633**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Année de référence : 2011.
3. Établissements publics uniquement (pour le Canada et le Luxembourg, enseignement tertiaire uniquement ; pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).
4. Année de référence : 2013.
5. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285363

B1

Tableau B1.4. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2012)

En pourcentage du PIB par habitant, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)			Ensemble du tertiaire à l'exclusion des activités de R-D	Du primaire au tertiaire (activités de R-D et programmes non classifiés compris)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Niveaux licence, master, doctorat ou équivalents	Ensemble du tertiaire		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	18	25	22	24	15	19	44	39	24	**24**
	Autriche	21	30	31	31	12	34	35	35	26	**29**
	Belgique	23	28	29[d]	29[d]	x(3)	20	38	37	24	**29**
	Canada[1, 2]	23[d]	x(1)	27	m	m	36	60	52	37	**m**
	Chili[3]	21	20	17	18	a	20	44	37	36	**25**
	République tchèque	16	28	25	26	9	58	36	36	24	**27**
	Danemark	25	26	23	24	a	m	m	m	m	**m**
	Estonie	23	26	28	28	30	a	33	33	19	**28**
	Finlande	21	32	21[d]	25[d]	x(3)	a	44	44	27	**27**
	France	19	26	35	30	0	33	44	41	28	**28**
	Allemagne	18	22	29	25	23	19	40	40	23	**27**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	19	20	20	20	16	13	43	39	33	**25**
	Islande	25	26	19	22	28	24	23	23	m	**25**
	Irlande[2]	19	25	26	25	28	x(8)	x(8)	33	25	**24**
	Israël	22	x(4)	x(4)	18	7	20	44	39	25	**25**
	Italie[2]	22	25	25	25	m	m	29	29	18	**25**
	Japon	24	28	29[d]	28[d]	x(3, 6, 7)	30[d]	52[d]	47[d]	m	**33**
	Corée	23	22	30	26	m	17	35	31	25	**30**
	Luxembourg	22	22	23	22	1	4	38	36	23	**25**
	Mexique	16	14	25	18	a	x(8)	x(8)	48	40	**21**
	Pays-Bas	18	27	27	27	25	25	42	42	27	**27**
	Nouvelle-Zélande	22	27	32	29	30	32	45	43	34	**29**
	Norvège	25	26	30[d]	28[d]	x(3)	x(3)	39	39	23	**30**
	Pologne[2]	29	29	28	29	m	36	43	43	34	**32**
	Portugal[2]	22	31	33[d]	32[d]	x(3, 7)	a	34[d]	34[d]	18	**29**
	République slovaque	21	21	20[d]	20[d]	x(3)	x(3)	35	35	24	**24**
	Slovénie	32	34	24[d]	28[d]	x(3)	24	41	39	31	**32**
	Espagne	22	28	28[d]	28[d]	x(3)	29	40	38	27	**28**
	Suède	24	25	26	25	8	13	55	51	24	**29**
	Suisse[2]	25	29	31[d]	30[d]	x(3)	x(8)	x(8)	45	21	**31**
	Turquie	14	14	20	16	a	x(8)	x(8)	43	m	**20**
	Royaume-Uni	27	28	27	27	a	x(8)	x(8)	65	50	**33**
	États-Unis	22	24	26	25	x(8)	x(8)	x(8)	53[d]	48	**31**
	Moyenne OCDE	22	25	26	25	17	25	41	40	28	**27**
	Moyenne UE21	22	27	26	26	15	26	39	39	27	**28**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	a	m	m	m	m	**m**
	Brésil[2]	25	24	24	24	a	x(8)	x(8)	83	76	**27**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie[3]	22	22	23[d]	22[d]	x(3)	x(8)	x(8)	43	m	**27**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonésie[3]	12	9	11	10	a	x(8)	x(8)	21	m	**14**
	Lettonie	23	23	25	24	28	34	35	35	29	**27**
	Fédération de Russie	x(4)	x(4)	x(4)	22[d]	x(4)	22	38	35	32	**26**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud[2]	19	x(4)	x(4)	19	41	x(8)	x(8)	87	m	**29**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

1. Année de référence : 2011.
2. Établissements publics uniquement (pour le Canada et le Luxembourg, enseignement tertiaire uniquement ; pour l'Italie, enseignement tertiaire excepté).
3. Année de référence : 2013.

Sources: OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285378

Tableau B1.5a. Variation des dépenses des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire par élève/étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Indice de variation (déflateur du PIB 2005 = 100, prix constants)

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire														
		Variation des dépenses (2005 = 100)					Variation des effectifs d'élèves (2005 = 100)					Variation des dépenses par élève (2005 = 100)				
		2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	83	110	133	130	130	93	100	101	103	106	**89**	**110**	**131**	**126**	**123**
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Belgique	m	113	112	113	115	91	96	95	96	96	**m**	**117**	**117**	**118**	**119**
	Canada[1, 2, 4]	84	105	117	118	115	99	100	98	97	96	**84**	**106**	**119**	**121**	**119**
	Chili[3]	96	129	126	147	140	99	96	93	91	90	**97**	**134**	**135**	**162**	**156**
	République tchèque	77	106	110	113	114	107	93	89	87	85	**72**	**114**	**124**	**130**	**134**
	Danemark	86	99	108	100	81	95	m	105	111	m	**90**	**m**	**103**	**90**	**m**
	Estonie	m	124	109	104	105	121	90	85	83	81	**m**	**138**	**129**	**125**	**130**
	Finlande	83	107	112	113	112	95	101	100	99	98	**87**	**107**	**112**	**114**	**114**
	France	99	103	106	105	104	102	100	100	100	101	**98**	**103**	**106**	**105**	**103**
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Grèce[1]	77	m	m	m	m	101	m	m	m	m	**77**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie[5]	68	96	85	79	75	104	96	94	92	91	**66**	**100**	**90**	**86**	**83**
	Islande	73	108	96	99	98	94	101	101	101	100	**77**	**106**	**95**	**98**	**98**
	Irlande[4]	69	131	140	138	139	97	104	108	109	109	**71**	**126**	**129**	**127**	**127**
	Israël	99	120	130	144	154	94	104	108	111	112	**106**	**115**	**120**	**130**	**138**
	Italie[4, 6]	96	104	97	93	90	99	100	100	101	99	**98**	**104**	**97**	**92**	**90**
	Japon[1]	99	102	105	105	106	109	97	96	95	94	**90**	**105**	**109**	**110**	**113**
	Corée	69	115	126	127	125	102	98	93	90	86	**67**	**118**	**135**	**142**	**145**
	Luxembourg[4, 5]	m	m	105	101	96	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Mexique	80	103	111	116	119	95	103	105	106	107	**85**	**100**	**106**	**109**	**111**
	Pays-Bas	82	106	114	113	113	97	101	102	102	101	**85**	**105**	**112**	**111**	**112**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Norvège[1, 5]	87	107	113	112	112	95	102	102	102	104	**92**	**105**	**111**	**109**	**108**
	Pologne	90	114	122	120	125	110	88	83	80	77	**82**	**129**	**147**	**149**	**162**
	Portugal[1, 4]	100	95	108	101	123	111	100	99	97	97	**90**	**96**	**109**	**104**	**126**
	République slovaque[1]	74	115	135	125	125	108	90	84	82	79	**68**	**128**	**159**	**154**	**159**
	Slovénie	m	104	103	101	98	m	93	90	90	89	**m**	**112**	**114**	**113**	**109**
	Espagne	92	115	119	116	110	107	102	105	107	107	**86**	**113**	**113**	**109**	**103**
	Suède	88	103	102	102	103	98	97	91	91	91	**90**	**107**	**112**	**113**	**113**
	Suisse[4]	87	103	107	109	110	100	100	98	97	97	**86**	**102**	**109**	**112**	**114**
	Turquie[4, 5]	71	121	147	149	165	92	102	106	105	107	**77**	**119**	**138**	**141**	**155**
	Royaume-Uni	m	99	106	109	112	113	99	100	102	104	**m**	**100**	**106**	**107**	**108**
	États-Unis[1]	86	111	109	107	104	98	106	100	100	99	**88**	**105**	**110**	**107**	**105**
	Moyenne OCDE	84	109	114	114	114	101	99	98	97	97	**85**	**112**	**117**	**118**	**121**
	Moyenne UE21	84	108	111	108	108	103	97	96	96	94	**83**	**112**	**117**	**115**	**118**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brésil[4, 5]	66	146	170	175	182	98	96	91	89	87	**67**	**152**	**187**	**197**	**210**
	Chine	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**
	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**
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Fédération de Russie[4, 5]	66	132	126	129	151	m	88	87	88	88	**m**	**150**	**144**	**147**	**172**
	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**

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Année de référence : 2011 (et non 2012). Année de référence : 2004 (et non 2005).
3. Année de référence : 2013 (et non 2012). Année de référence : 2006 (et non 2005).
4. Établissements publics uniquement.
5. Dépenses publiques uniquement.
6. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285381

B1

Tableau B1.5b. Variation des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire par étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Indice de variation (déflateur du PIB 2005 = 100, prix constants)

		Tertiaire														
		Variation des dépenses (2005 = 100)					Variation des effectifs d'élèves (2005 = 100)					Variation des dépenses par élève (2005 = 100)				
		2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	84	111	126	129	133	m	108	125	129	133	**m**	**103**	**101**	**100**	**100**
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Belgique	m	111	119	121	124	94	103	112	116	119	**m**	**107**	**106**	**105**	**104**
	Canada[1, 2]	84	109	117	117	113	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Chili[3]	84	128	170	184	187	73	133	161	166	178	**115**	**97**	**106**	**111**	**105**
	République tchèque	65	132	139	164	172	72	118	132	133	130	**90**	**112**	**106**	**123**	**133**
	Danemark[4]	87	98	106	108	m	98	100	108	101	m	**88**	**98**	**98**	**107**	**m**
	Estonie	m	126	136	157	158	85	99	100	101	97	**m**	**127**	**135**	**156**	**163**
	Finlande	88	108	116	120	118	95	98	99	100	100	**92**	**110**	**117**	**121**	**118**
	France	93	113	118	119	119	95	99	102	103	104	**98**	**115**	**116**	**116**	**114**
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Grèce[1]	42	m	m	m	m	68	m	m	m	m	**62**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie[4]	81	106	96	112	79	64	100	88	94	93	**126**	**106**	**109**	**119**	**85**
	Islande	70	116	104	101	107	68	110	117	121	120	**103**	**106**	**89**	**84**	**90**
	Irlande[5]	102	134	136	132	125	85	101	109	109	114	**120**	**133**	**125**	**120**	**110**
	Israël	83	99	107	119	117	80	101	108	112	114	**103**	**98**	**99**	**106**	**102**
	Italie	93	113	112	113	107	90	100	98	97	94	**104**	**113**	**114**	**117**	**114**
	Japon[1]	94	109	110	115	114	99	98	96	97	96	**95**	**112**	**114**	**119**	**119**
	Corée	79	127	137	144	142	93	103	102	103	103	**84**	**124**	**135**	**140**	**138**
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Mexique	74	114	129	125	135	83	110	120	126	133	**89**	**104**	**107**	**99**	**101**
	Pays-Bas	85	109	119	123	125	85	110	119	122	123	**99**	**100**	**100**	**101**	**102**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Norvège[1, 4]	83	102	105	106	108	88	99	106	109	104	**95**	**102**	**100**	**97**	**105**
	Pologne	58	111	119	107	113	60	99	95	93	88	**97**	**112**	**124**	**115**	**128**
	Portugal[1, 5]	71	106	113	106	103	90	101	107	110	108	**79**	**105**	**106**	**97**	**95**
	République slovaque[1]	67	123	128	141	152	71	124	124	121	117	**94**	**99**	**103**	**117**	**130**
	Slovénie	m	103	108	112	103	m	102	104	102	95	**m**	**101**	**104**	**110**	**109**
	Espagne	87	119	127	124	117	107	105	111	114	117	**81**	**113**	**114**	**108**	**99**
	Suède	87	105	117	119	121	82	94	103	106	102	**105**	**112**	**113**	**112**	**119**
	Suisse[4, 5]	76	91	102	107	111	76	116	129	137	128	**101**	**79**	**79**	**78**	**87**
	Turquie[4, 5]	77	114	144	167	193	72	113	134	153	159	**107**	**101**	**108**	**110**	**122**
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	93	101	105	110	105	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	États-Unis[1]	78	112	117	120	125	89	106	123	126	130	**88**	**105**	**95**	**96**	**96**
	Moyenne OCDE	80	113	121	126	127	84	105	112	115	115	**97**	**107**	**108**	**110**	**111**
	Moyenne UE21	79	114	119	124	122	84	103	107	108	107	**95**	**110**	**112**	**115**	**115**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brésil[4, 5]	79	119	148	155	149	70	110	125	150	160	**112**	**108**	**119**	**104**	**93**
	Chine	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**
	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**
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Fédération de Russie[4, 5]	44	147	145	136	142	m	175	156	149	142	**m**	**84**	**93**	**91**	**100**
	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**

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Année de référence : 2011 (et non 2012). Année de référence : 2004 (et non 2005).
3. Année de référence : 2013 (et non 2012). Année de référence : 2006 (et non 2005).
4. Dépenses publiques uniquement.
5. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285399

Tableau B1.6. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement secondaire par élève, tous services confondus, selon la filière d'enseignement (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire		
		Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues	Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	11 010	6 382	**10 574**	11 272	6 378	**9 076**
	Autriche	13 632	a	**13 632**	13 018	13 645	**13 416**
	Belgique[1]	x(3)	x(3)	**11 670**	12 958	11 720	**12 210**
	Canada[1, 2, 3]	m	m	**m**	x(6)	x(6)	**11 695**
	Chili[4]	4 312	a	**4 312**	4 264	4 199	**4 244**
	République tchèque	7 906	6 991	**7 902**	5 958	7 392	**7 012**
	Danemark	11 460	a	**11 460**	x(6)	x(6)	**9 959**
	Estonie	6 592	a	**6 524**	6 800	7 436	**7 101**
	Finlande[1]	12 909	a	**12 909**	7 628	8 978	**8 599**
	France	9 588	a	**9 588**	x(6)	x(6)	**12 962**
	Allemagne	9 521	a	**9 521**	10 433	13 073	**12 009**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hongrie	4 471	2 490	**4 459**	4 346	4 245	**4 310**
	Islande	10 706	a	**10 706**	6 484	10 174	**7 648**
	Irlande[5]	x(3)	x(3)	**11 087**	x(6)	x(6)	**12 098**
	Israël	x(4)	x(5)	**x(6)**	4 525[d]	10 692[d]	**5 630[d]**
	Italie[3, 5]	8 877	13 297	**8 905**	x(6)	x(6)	**8 684**
	Japon[1]	9 976	a	**9 976**	x(6)	x(6)	**10 360**
	Corée	7 008	a	**7 008**	x(6)	x(6)	**9 651**
	Luxembourg	20 247	a	**20 247**	18 791	21 230	**20 265**
	Mexique	2 882	424	**2 367**	3 751	4 788	**4 160**
	Pays-Bas	10 804	16 002	**12 227**	10 211	13 357	**12 366**
	Nouvelle-Zélande	8 644	a	**8 644**	9 987	10 501	**10 169**
	Norvège[1]	13 373	a	**13 373**	x(6)	x(6)	**15 248**
	Pologne[5]	6 682	x(5)	**6 682**	6 005	7 580[d]	**6 899**
	Portugal[1, 5]	x(3)	x(3)	**8 524**	x(6)	x(6)	**8 888**
	République slovaque[1]	5 283	a	**5 283**	3 920	5 552	**5 027**
	Slovénie	9 802	a	**9 802**	10 838	4 615	**6 898**
	Espagne	8 987	x(3)	**9 137**	8 460	10 567	**9 145**
	Suède	x(3)	x(3)	**10 966**	9 219	12 625	**10 944**
	Suisse[5]	16 370	a	**16 370**	15 843	8 494	**17 024**
	Turquie	2 448	a	**2 448**	3 380	3 676	**3 524**
	Royaume-Uni[1]	10 722	6 076	**10 271**	11 951	6 665	**9 963**
	États-Unis[3]	11 856	a	**11 856**	x(6)	x(6)	**13 059**
	Moyenne OCDE	9 484	7 380	**9 627**	8 698	9 025	**9 704**
	Moyenne UE21	9 843	8 971	**10 040**	9 369	9 912	**9 938**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brésil[5]	x(3)	x(3)	**2 981**	x(6)	x(6)	**3 078**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombie[4]	2 651	a	**2 651**	x(6)	x(6)	**2 742**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie[4]	915	a	**915**	1 449	579	**1 067**
	Lettonie	3 514	3 655	**3 515**	3 696	3 717	**3 705**
	Fédération de Russie[1]	x(4)	x(5)	**x(6)**	5 445[d]	4 481[d]	**5 345[d]**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	**m**
	Afrique du Sud[5]	x(6)	x(6)	**x(6)**	x(6)	x(6)	**4 343[d]**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	**m**

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Année de référence : 2011.
3. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
4. Année de référence : 2013.
5. Établissements publics uniquement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

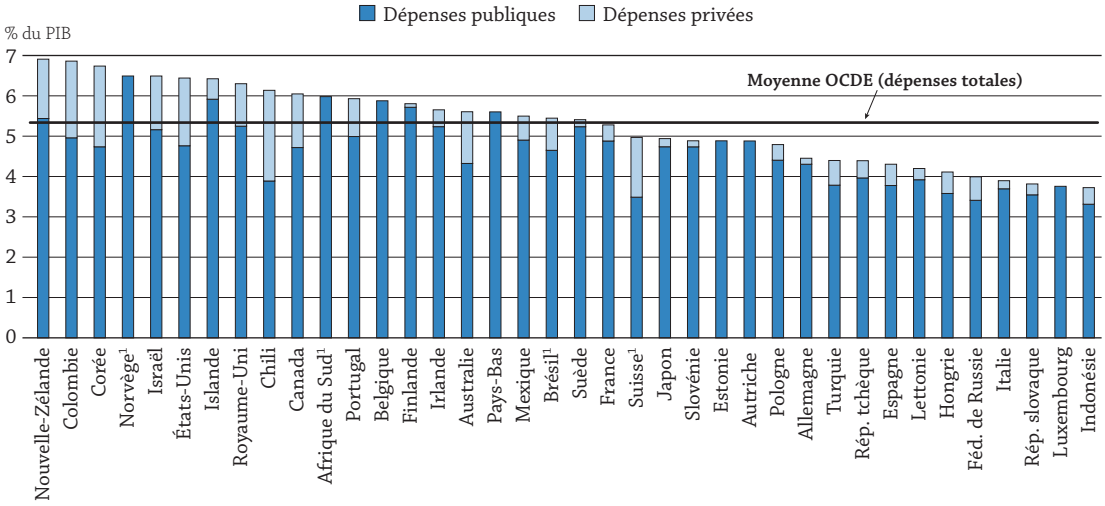
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285401

QUELLE PART DE LEUR RICHESSE NATIONALE LES PAYS CONSACRENT-ILS À L'ÉDUCATION ?

- En 2012, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.3 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Dans 11 pays dont les données sont disponibles (l'Afrique du Sud, le Canada, le Chili, la Colombie, la Corée, les États-Unis, l'Islande, Israël, la Norvège, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), ce pourcentage est égal ou supérieur à 6 %.
- Entre 2000 et 2012, les dépenses de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont progressé à un rythme plus soutenu que le PIB dans plus de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Dans les autres pays, la part du PIB consacré à l'éducation a diminué de moins de 0.5 point de pourcentage.
- Depuis le début de la crise économique en 2008 et jusqu'à 2010, le PIB a diminué, en valeur réelle, dans 20 des 36 pays dont les données sont disponibles, mais les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement n'ont diminué que dans 6 pays. Entre ces deux années, les dépenses publiques d'éducation ont diminué en pourcentage du PIB dans cinq pays. Pourtant, entre 2010 et 2012, le PIB a augmenté (en valeur réelle) dans la plupart des pays, mais les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont diminué dans plus d'un tiers des pays de l'OCDE durant cette période, en raison des mesures de restriction budgétaire.

Graphique B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement du primaire au tertiaire, en pourcentage du PIB (2012)

Dépenses publiques et privées, programmes non classifiés compris



1. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement ; pour la Norvège, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire uniquement).

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

Source : OCDE. Tableau B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283940

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. La part du PIB consacrée à l'éducation dépend des diverses priorités des pouvoirs publics et des acteurs privés. Néanmoins, comme les dépenses d'éducation sont largement financées par les deniers publics, elles sont sous très haute surveillance des pouvoirs publics. En cas de ralentissement économique, des coupes budgétaires peuvent être décidées même dans des secteurs majeurs tels que l'éducation.

Le niveau de dépenses au titre des établissements d'enseignement dépend de la taille de la population à scolariser, des taux de scolarisation, du niveau 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 (dont les effectifs sont âgés de 5 à 14 ans, dans l'ensemble), les taux de scolarisation sont proches de 100 % dans les pays de l'OCDE et la variation des effectifs dépend dans une grande mesure 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 C1).

Cet indicateur donne la mesure des dépenses des pays au titre des établissements d'enseignement par rapport à leur richesse nationale. La richesse nationale est estimée sur la base du PIB, et les dépenses d'éducation englobent les dépenses du secteur public, du secteur privé, et des élèves/étudiants et de leur famille.

Autres faits marquants

- Les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représentent deux tiers des dépenses d'éducation au titre des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, soit 3.7 % du PIB, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est la Nouvelle-Zélande qui dépense le plus, avec 5.0 % de son PIB consacré à ces niveaux d'enseignement, alors que la Fédération de Russie, la Hongrie, l'Indonésie, le Japon, la Lettonie, la République slovaque et la République tchèque y consacrent moins de 3 % de leur PIB.
- Les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire représentent plus d'un quart des dépenses d'éducation, soit 1.5 % du PIB, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le Canada, le Chili, la Corée et les États-Unis consacrent entre 2.3 % et 2.8 % de leur PIB au financement des établissements d'enseignement tertiaire.
- C'est dans l'enseignement tertiaire que les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement sont les plus élevées en pourcentage du PIB, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. C'est au Chili, en Corée et aux États-Unis qu'elles sont les plus élevées, représentant entre 1.4 % et 1.5 % du PIB.

Tendances

L'investissement public dans l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a augmenté de 5 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE entre 2008 et 2010. Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont toutefois progressé à un rythme moins soutenu après cette période, et son restées stables entre 2010 et 2012, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Entre 2008 et 2012, le taux de croissance annuelle n'a cessé de diminuer dans les pays de l'OCDE, passant de 3 % en 2008-09 à 0 % en 2011-12.

Sur l'ensemble de la période 2008-10, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en valeur réelle) ont régressé en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Islande et en Italie. Elles ont diminué d'environ 1 % aux États-Unis et jusqu'à 11 % en Hongrie et en Islande. Entre 2010 et 2012, les dépenses publiques ont continué de régresser dans quatre de ces six pays (échappent à ce constat la Fédération de Russie et l'Islande) et ont également diminué dans sept autres pays. Parmi ces 11 pays, le recul des dépenses publiques d'éducation au cours de cette période a atteint au moins 5 % en Espagne, en Hongrie, en Italie, au Portugal et en Slovénie.

B2

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. En 2012, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.3 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le tableau C2.3 pour les dépenses d'éducation consacrées à l'éducation de la petite enfance).

En 2012, les dépenses au titre des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire en pourcentage de PIB ont atteint au moins 6 % dans 11 pays dont les données sont disponibles, et ont dépassé 6.7 % en Colombie, en Corée et en Nouvelle-Zélande. À l'autre extrême, la Fédération de Russie, l'Indonésie, l'Italie, le Luxembourg et la République slovaque ont consacré moins de 4 % de leur PIB à l'éducation (voir le graphique B2.1 et le tableau B2.1).

Dépenses au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Tous pays de l'OCDE confondus, les dépenses d'éducation (à l'exception de l'éducation de la petite enfance) sont en moyenne consacrées à hauteur de deux tiers à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, de plus d'un quart à l'enseignement tertiaire et de 0.1 % non attribué à un niveau d'enseignement spécifique. Les dépenses au titre de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire représentent, en moyenne, 47 % du budget de l'éducation, tous pays de l'OCDE confondus. Les dépenses au titre des établissements d'enseignement dépendent de la pyramide des âges. Dans la plupart des cas, les pays où ces dépenses en pourcentage du PIB sont supérieures à la moyenne sont aussi ceux où la taille de la population à scolariser dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieure à la moyenne (voir le tableau B2.2 et l'indicateur C1).

Dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part de la richesse nationale consacrée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est bien plus élevée que celle consacrée à l'enseignement tertiaire. Elle est supérieure à 50 % du budget de l'éducation (hors éducation de la petite enfance) dans tous les pays. Les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire vont de moins de 3 % du PIB en Fédération de Russie, en Hongrie, en Indonésie, au Japon, en Lettonie, en République slovaque et en République tchèque, à 5 % du PIB en Nouvelle-Zélande.

Les dépenses au titre de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire représentent 1.5 % du PIB, voire davantage, dans tous les pays, et 3 % du PIB, voire davantage, en Australie, au Brésil, en Colombie, au Danemark, en Irlande, en Islande, au Mexique, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le tableau B2.1).

Les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire représentent au moins 1 % du PIB dans la quasi-totalité des pays, sauf en Afrique du Sud, au Brésil, en Indonésie, en Italie (les dépenses au titre de programmes de l'enseignement tertiaire de cycle court ne sont pas prises en compte) et au Luxembourg. Elles représentent plus de 2.3 % du PIB au Canada, au Chili, en Corée et aux États-Unis (voir le tableau B2.3 et le graphique B2.2).

Évolution des dépenses globales d'éducation entre 2000 et 2012

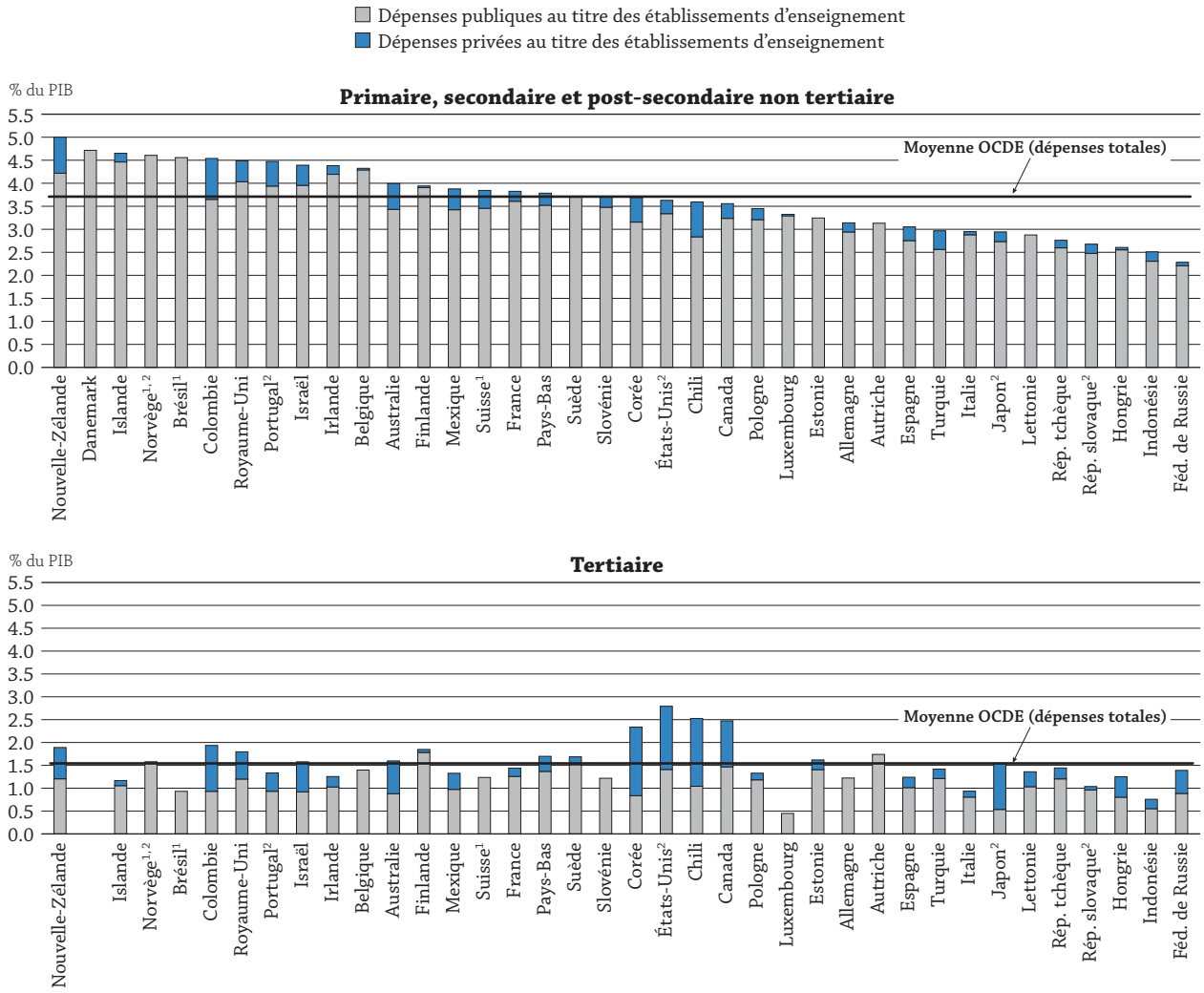
Entre 2000 et 2012, l'augmentation des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire est allée de pair avec l'augmentation des investissements financiers à ces niveaux d'enseignement dans la plupart des pays.

Durant cette période, dans tous les pays dont les données sont comparables, le PIB et les dépenses au titre des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté (voir le tableau X2.3). Au Chili, en France, en Italie, en Norvège, en Pologne et en Suède, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme moins soutenu que le PIB, ce qui a entraîné une baisse de ces dépenses en pourcentage du PIB (allant jusqu'à 0.5 point de pourcentage). Dans tous les autres pays dont les données sont comparables, les dépenses au titre des établissements d'enseignement (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ont augmenté à un rythme plus soutenu que le PIB, ce qui a entraîné une hausse de ces dépenses en pourcentage du PIB (voir le graphique B2.3). Elles ont augmenté d'au moins 1 point de pourcentage au Brésil (passant de 3.1 % à 5.6 %), en Fédération de Russie (de 2.1 % à 3.7 %), en Irlande (de 4.3 % à 5.6 %), aux Pays-Bas (de 4.5 % à 5.5 %), au Portugal (de 4.7 % à 5.8 %) et en Turquie (de 2.5 % à 3.8 %) (voir le tableau B2.2).

On observe des évolutions similaires dans les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ainsi qu'au titre de l'enseignement tertiaire.

Graphique B2.2. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2012)

Dépenses publiques et privées, selon le niveau d'enseignement et la provenance des financements



1. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement ; pour la Norvège, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire uniquement).
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.
Source : OCDE. Tableau B2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283959

Effet de la crise économique sur les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement entre 2008 et 2012

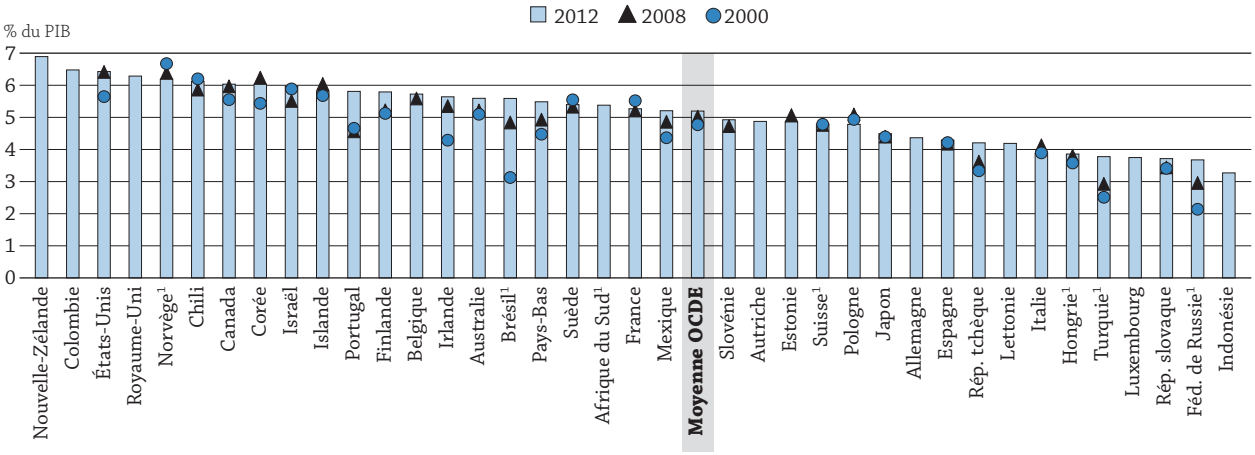
La crise économique mondiale qui a éclaté en 2008 a eu – et a encore – des effets négatifs majeurs sur plusieurs secteurs d'activité. Les chiffres de 2008 à 2012 montrent clairement l'impact de la crise sur le financement des établissements d'enseignement, en particulier en comparant ceux des périodes 2008-10 et 2010-12.

Entre 2008 et 2010, le PIB a diminué (en prix constants) dans la majorité des pays (20 sur les 36 pays dont les données sont disponibles), et dans une mesure égale ou supérieure à 5 % en Estonie, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Islande et en Slovénie. En quoi le ralentissement de la croissance du PIB a-t-il affecté les dépenses publiques d'éducation, sachant que plus de trois quarts du budget de l'éducation sont financés par les pouvoirs publics dans la plupart des pays ? Les chiffres disponibles montrent que, au cours des années de référence en question, le secteur de l'éducation a été relativement épargné par les coupes budgétaires.

B2

Graphique B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement du primaire au tertiaire, en pourcentage du PIB (2000, 2008 et 2012)

Dépenses publiques et privées, programmes non classifiés non compris



1. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement ; pour la Norvège, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire uniquement).

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales publiques et privées au titre des établissements d'enseignement en 2012.

Source : OCDE. Tableau B2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283964

Comme les budgets publics sont généralement approuvés de nombreux mois avant que les fonds ne soient dépensés, le financement de l'éducation est rigide à plusieurs égards. De plus, la plupart des gouvernements tentent de protéger l'éducation de la réduction massive des investissements publics.

Parmi les 36 pays dont les données de la période 2008-10 sont disponibles, six pays seulement ont réduit les dépenses au titre des établissements d'enseignement (en valeur réelle) : l'Estonie (de 10 %), les États-Unis (de 1 %), la Hongrie (de 11 %), l'Islande (de 11 %), la Fédération de Russie (de 4 %) et l'Italie (de 6 %). En Hongrie, en Islande et en Italie, cette réduction s'est traduite par une diminution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (soit parce que ces dépenses ont régressé dans une mesure plus forte que le PIB, soit parce que le PIB a augmenté dans le même temps). Dans les trois autres pays, les dépenses d'éducation en pourcentage du PIB sont restées inchangées ou ont augmenté, dans la mesure où la réduction des dépenses a été compensée par une baisse de même ampleur, voire plus forte du PIB.

Dans tous les autres pays, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont augmenté ou sont restées stables, tandis que le PIB a diminué dans certains de ces pays. C'est ce qui explique pourquoi les dépenses d'éducation ont continué à augmenter en pourcentage du PIB entre 2008 et 2010 (de 6 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE), sauf au Chili et en Pologne. Dans ces deux pays, le PIB a augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, ce qui a entraîné une légère diminution des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (voir le tableau B2.4).

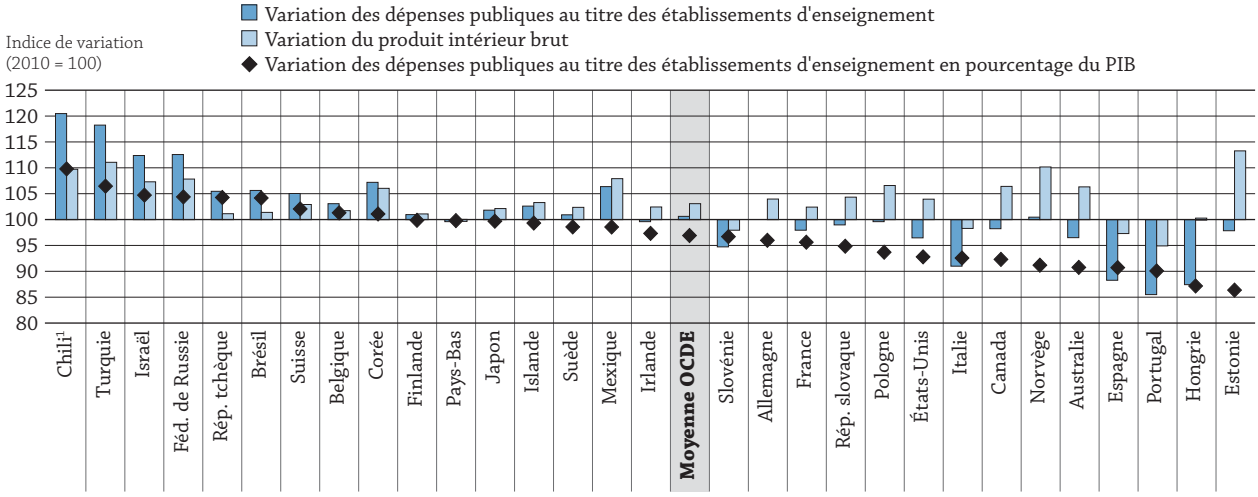
Au cours de la période 2010-12, la crise a eu un impact plus important sur les dépenses publiques d'éducation. Entre 2008 et 2010, le PIB a régressé dans deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Il est ensuite resté constant ou a augmenté entre 2010 et 2012 dans tous les pays, sauf cinq. Le PIB a régressé en Espagne (de 3 %), en Grèce (de 15 %), en Italie (de 2 %), au Portugal (de 5 %) et en Slovénie (de 2 %) (voir le graphique B2.4).

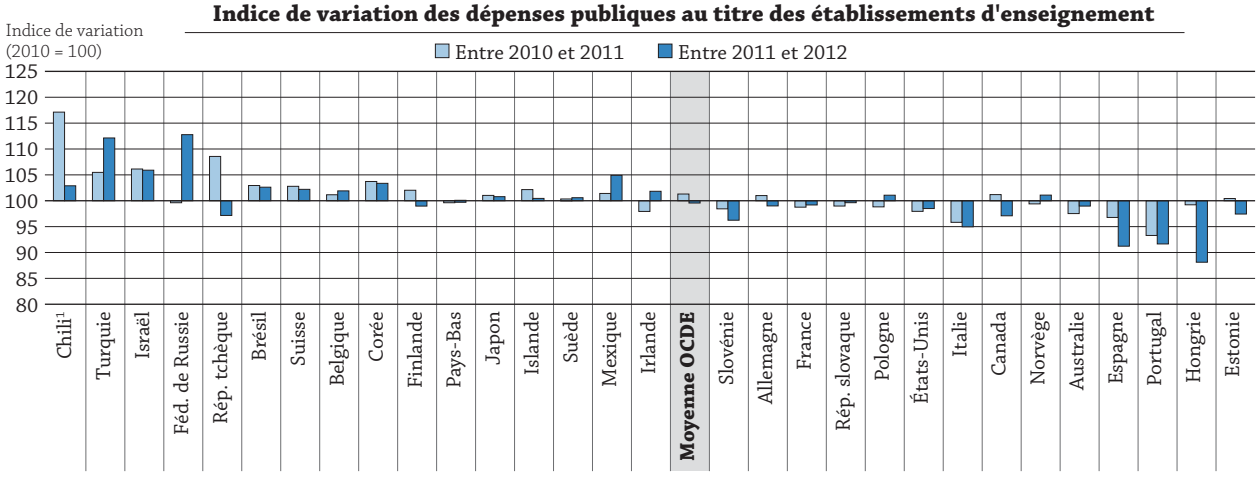
Les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont commencé à régresser entre 2010 et 2012, plus tard que le PIB, en raison du temps écoulé entre le début de la crise et l'ajustement des budgets publics. Elles ont diminué entre 2010 et 2011, ou entre 2011 et 2012, ou de façon continue pendant ces deux années dans un plus grand nombre de pays qu'au cours de la période entre 2008 et 2010. Sur l'ensemble de la période 2010-12, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont régressé dans 11 pays, et d'au moins 5 % en Espagne, en Hongrie, en Italie, au Portugal et en Slovénie. Le PIB a augmenté dans la plupart des pays, ce qui a entraîné une baisse des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB dans ces 11 pays, plus particulièrement en Estonie (avec une baisse de 14 %) et en Hongrie (avec une baisse de 13 %).

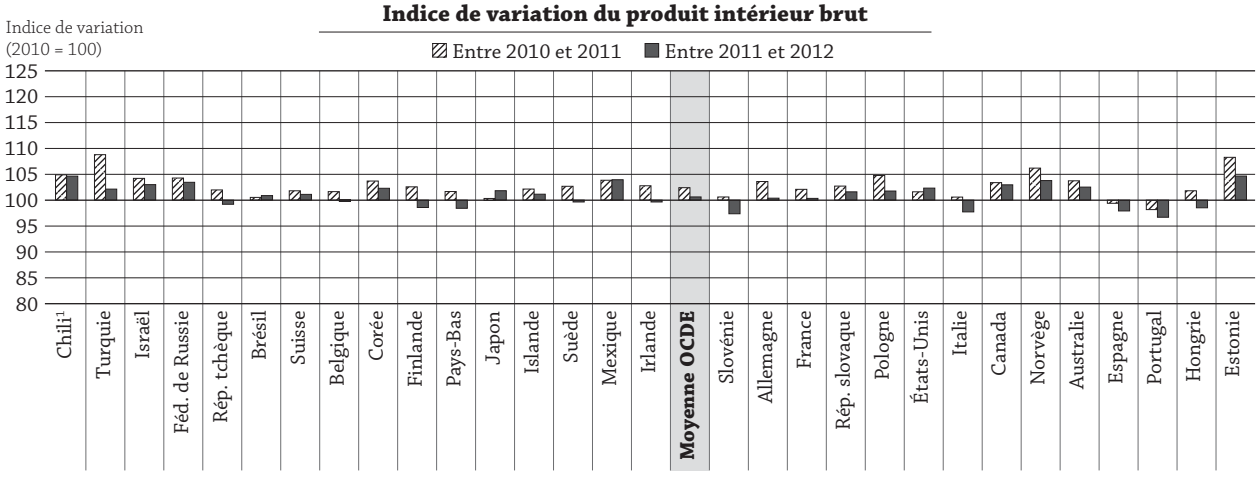
B2

Graphique B2.4. Impact de la crise économique sur les dépenses publiques au titre de l'éducation et indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et du PIB (2010 à 2012)

Indice de variation, entre 2010 et 2012, des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, du primaire au tertiaire (2010 = 100, prix constants de 2012)







1. Les données se rapportent à 2011-13 et non à 2010-12.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB.

Source : OCDE. Tableau B2.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283976

B2

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2012 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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.

Tableaux de l'indicateur B2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285413

Tableau B2.1	**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2012)**
Tableau B2.2	**Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)**
Tableau B2.3	**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2012)**
Tableau B2.4	**Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)**

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tableau B2.1. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2012)

Dépenses publiques et privées [1]

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				
		Primaire et premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Ensemble du primaire, du secondaire et du post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Niveaux licence, master, doctorat ou équivalents	Ensemble du tertiaire	Programmes non classifiés	Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	3.1	0.8	0.1	4.0	0.2	1.4	1.6	0.0	**5.6**
OCDE	Autriche	2.1	1.0	0.0	3.1	0.3	1.5	1.7	0.0	**4.9**
OCDE	Belgique	2.5	1.8[d]	x(2)	4.3	0.0	1.4	1.4	0.1	**5.9**
OCDE	Canada[2, 3]	2.5[d]	1.1	m	3.6	0.9	1.6	2.5	0.0	**6.0**
OCDE	Chili[4]	2.4	1.2	a	3.6	0.4	2.2	2.5	0.0	**6.1**
OCDE	République tchèque	1.7	1.1	0.0	2.8	0.0	1.4	1.4	0.2	**4.4**
OCDE	Danemark	3.5	1.2	a	4.7	m	m	m	0.2	**m**
OCDE	Estonie	2.0	1.0	0.2	3.2	a	1.6	1.6	0.0	**4.9**
OCDE	Finlande	2.4	1.5[d]	x(2)	3.9	0.0	1.8	1.8	0.0	**5.8**
OCDE	France	2.5	1.3	0.0	3.8	0.3	1.1	1.4	0.0	**5.3**
OCDE	Allemagne	1.9	1.0	0.2	3.1	0.0	1.2	1.2	0.1	**4.4**
OCDE	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
OCDE	Hongrie	1.5	1.0	0.1	2.6	0.0	1.2	1.2	0.2	**4.1**
OCDE	Islande	3.3	1.3	0.1	4.7	0.0	1.1	1.2	0.6	**6.4**
OCDE	Irlande	3.2	0.9	0.3	4.4	x(7)	x(7)	1.3	0.0	**5.6**
OCDE	Israël	2.5	1.9	0.0	4.4	0.3	1.3	1.6	0.5	**6.5**
OCDE	Italie	1.8	1.1	0.1	3.0	m	0.9	0.9	0.0	**3.9**
OCDE	Japon	2.1	0.9[d]	x(2, 5, 6)	2.9	0.2[d]	1.3[d]	1.5[d]	0.5	**5.0**
OCDE	Corée	2.4	1.3	m	3.7	0.3	2.1	2.3	0.7	**6.7**
OCDE	Luxembourg	2.3	1.0	0.0	3.3	0.0	0.4	0.4	0.0	**3.7**
OCDE	Mexique	3.0	0.9	m	3.9	x(7)	x(7)	1.3	0.2	**5.4**
OCDE	Pays-Bas	2.6	1.2	0.0	3.8	0.0	1.7	1.7	0.0	**5.5**
OCDE	Nouvelle-Zélande	3.2	1.6	0.2	5.0	0.3	1.6	1.9	0.0	**6.9**
OCDE	Norvège[5]	3.1	1.5[d]	x(2)	4.6[d]	x(2)	1.6	1.6	0.3	**6.5**
OCDE	Pologne	2.4	0.9	0.1	3.4	0.0	1.3	1.3	0.0	**4.8**
OCDE	Portugal	2.9	1.5[d]	x(2, 6)	4.5	a	1.3[d]	1.3[d]	0.1	**5.9**
OCDE	République slovaque	1.8	0.9[d]	x(2)	2.7[d]	x(2)	1.0	1.0	0.1	**3.8**
OCDE	Slovénie	2.6	1.1[d]	x(2)	3.7	0.1	1.1	1.2	0.0	**4.9**
OCDE	Espagne	2.2	0.9[d]	x(2)	3.1	0.2	1.1	1.2	0.0	**4.3**
OCDE	Suède	2.5	1.2	0.0	3.7	0.0	1.7	1.7	0.0	**5.4**
OCDE	Suisse[5]	2.5	0.9[d]	x(2)	3.5	0.0	1.3	1.3	0.1	**4.9**
OCDE	Turquie	2.0	1.0	a	3.0	x(7)	x(7)	1.4	0.0	**4.4**
OCDE	Royaume-Uni	3.0	1.5	a	4.5	x(7)	x(7)	1.8	0.0	**6.3**
OCDE	États-Unis	2.7	1.0	x(7)	3.6	x(7)	x(7)	2.8[d]	a	**6.4**
	Moyenne OCDE	2.5	1.2	0.1	3.7	0.2	1.4	1.5	0.1	**5.3**
	Moyenne UE21	2.4	1.2	0.1	3.6	0.1	1.3	1.4	0.1	**4.9**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Brésil[5]	3.5	1.2	a	4.7	x(7)	x(7)	0.9	0.0	**5.6**
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Colombie[4]	3.9	0.7	x(2)	4.5	x(7)	x(7)	1.9	0.4	**6.8**
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Indonésie[4]	2.0	0.5	a	2.5	x(7)	x(7)	0.8	0.4	**3.7**
Partenaires	Lettonie	1.9	0.8	0.0	2.8	0.2	1.2	1.4	0.0	**4.2**
Partenaires	Fédération de Russie	x(4)	x(4)	x(4)	2.3	0.2	1.2	1.4	0.3	**4.0**
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Afrique du Sud[2, 5]	2.6	2.0	0.2	4.7	x(7)	x(7)	0.7	0.6	**6.0**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Remarque : les données sur l'enseignement préprimaire sont disponibles dans l'indicateur D2.

1. Dépenses d'origine internationale comprises.

2. La colonne 1 concerne uniquement l'enseignement primaire et la colonne 2, l'enseignement secondaire dans son ensemble.

3. Année de référence : 2011.

4. Année de référence : 2013.

5. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement ; pour la Norvège, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire uniquement).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285427

B2

Tableau B2.2. Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2000, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012)

Dépenses publiques et privées, par année

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés non compris)					
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	3.6	3.7	3.7	4.3	4.1	4.0	1.4	1.5	1.5	1.6	1.6	1.6	**5.1**	**5.2**	**5.2**	**5.9**	**5.7**	**5.6**
	Autriche	m	m	m	m	m	3.1	m	m	m	m	m	1.7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4.9**
	Belgique	m	4.1	4.3	4.3	4.2	4.3	m	1.2	1.3	1.4	1.4	1.4	**m**	**5.3**	**5.6**	**5.7**	**5.6**	**5.7**
	Canada[1, 2]	3.3	3.5	3.4	3.9	3.8	3.6	2.3	2.5	2.5	2.7	2.6	2.5	**5.5**	**6.0**	**6.0**	**6.6**	**6.4**	**6.0**
	Chili[3]	4.2	3.2	3.9	3.4	3.7	3.6	2.0	1.7	2.0	2.4	2.5	2.5	**6.2**	**4.9**	**5.9**	**5.7**	**6.2**	**6.1**
	République tchèque	2.6	2.8	2.5	2.7	2.7	2.8	0.8	1.0	1.1	1.2	1.4	1.4	**3.3**	**3.7**	**3.6**	**3.9**	**4.1**	**4.2**
	Danemark	4.0	4.4	4.1	4.7	4.3	4.7	1.5	1.7	1.6	1.8	1.9	m	**5.5**	**6.0**	**5.8**	**6.5**	**6.1**	**m**
	Estonie	m	3.4	3.8	3.8	3.3	3.2	m	1.1	1.3	1.6	1.7	1.6	**m**	**4.6**	**5.1**	**5.4**	**5.0**	**4.9**
	Finlande	3.5	3.7	3.6	4.0	3.9	3.9	1.6	1.7	1.6	1.8	1.9	1.8	**5.1**	**5.4**	**5.2**	**5.8**	**5.8**	**5.8**
	France	4.2	3.9	3.8	4.0	3.9	3.8	1.3	1.3	1.4	1.5	1.5	1.4	**5.5**	**5.2**	**5.2**	**5.4**	**5.3**	**5.3**
	Allemagne	m	m	m	3.3	3.2	3.1	m	m	m	1.2	1.2	1.2	**m**	**m**	**m**	**4.5**	**4.4**	**4.4**
	Grèce[2]	2.6	2.7	m	m	m	m	0.7	1.5	m	m	m	m	**3.3**	**4.2**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie[4]	2.7	3.2	2.9	2.8	2.6	2.6	0.8	0.9	0.9	0.8	1.0	1.2	**3.6**	**4.1**	**3.8**	**3.6**	**3.5**	**3.9**
	Islande	4.6	5.2	4.8	4.7	4.7	4.7	1.0	1.2	1.2	1.2	1.1	1.2	**5.7**	**6.4**	**6.0**	**5.8**	**5.8**	**5.8**
	Irlande	2.9	3.3	4.0	4.5	4.3	4.4	1.4	1.1	1.4	1.5	1.4	1.3	**4.3**	**4.4**	**5.3**	**6.0**	**5.7**	**5.6**
	Israël	4.2	3.8	4.0	4.0	4.2	4.4	1.7	1.8	1.5	1.6	1.7	1.6	**5.9**	**5.6**	**5.5**	**5.5**	**5.9**	**6.0**
	Italie	3.1	3.1	3.2	3.1	3.0	3.0	0.8	0.8	0.9	1.0	1.0	0.9	**3.9**	**4.0**	**4.1**	**4.1**	**4.0**	**3.9**
	Japon[2]	3.0	2.9	2.9	3.0	3.0	2.9	1.4	1.4	1.5	1.5	1.6	1.5	**4.4**	**4.3**	**4.4**	**4.5**	**4.5**	**4.5**
	Corée	3.3	3.8	3.9	3.9	3.8	3.7	2.1	2.1	2.4	2.4	2.4	2.3	**5.4**	**6.0**	**6.2**	**6.3**	**6.2**	**6.0**
	Luxembourg	m	m	3.1	3.5	3.3	3.3	m	m	m	m	m	0.4	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**3.7**
	Mexique	3.4	3.9	3.6	3.9	3.9	3.9	0.9	1.2	1.2	1.4	1.3	1.3	**4.4**	**5.0**	**4.9**	**5.3**	**5.2**	**5.2**
	Pays-Bas	3.2	3.6	3.5	3.8	3.7	3.8	1.3	1.5	1.5	1.6	1.6	1.7	**4.5**	**5.1**	**4.9**	**5.4**	**5.4**	**5.5**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	5.0	m	m	m	m	m	1.9	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.9**
	Norvège[2, 4]	5.0	5.1	4.8	5.1	4.7	4.6	1.6	1.7	1.6	1.6	1.5	1.6	**6.7**	**6.8**	**6.4**	**6.7**	**6.3**	**6.2**
	Pologne	3.9	3.7	3.6	3.6	3.4	3.4	1.1	1.6	1.5	1.5	1.3	1.3	**4.9**	**5.3**	**5.1**	**5.1**	**4.7**	**4.8**
	Portugal[2]	3.7	3.6	3.3	3.7	3.6	4.5	0.9	1.3	1.3	1.4	1.3	1.3	**4.7**	**4.8**	**4.6**	**5.1**	**4.9**	**5.8**
	République slovaque[2]	2.6	2.8	2.6	3.0	2.7	2.7	0.8	0.9	0.9	0.9	1.0	1.0	**3.4**	**3.7**	**3.4**	**3.9**	**3.7**	**3.7**
	Slovénie	m	4.1	3.6	3.8	3.7	3.7	m	1.3	1.1	1.2	1.3	1.2	**m**	**5.3**	**4.7**	**5.1**	**5.0**	**4.9**
	Espagne	3.1	2.8	3.0	3.2	3.1	3.1	1.1	1.1	1.2	1.3	1.3	1.2	**4.2**	**3.9**	**4.2**	**4.5**	**4.4**	**4.3**
	Suède	4.0	4.0	3.8	3.8	3.7	3.7	1.5	1.5	1.5	1.7	1.7	1.7	**5.5**	**5.5**	**5.3**	**5.4**	**5.3**	**5.4**
	Suisse[4]	3.7	4.0	3.7	3.8	3.8	3.5	1.1	1.3	1.1	1.2	1.2	1.3	**4.8**	**5.3**	**4.8**	**5.0**	**5.0**	**4.8**
	Turquie[4]	1.8	2.0	2.2	2.5	2.3	2.6	0.7	0.8	0.8	0.9	1.0	1.2	**2.5**	**2.8**	**2.9**	**3.5**	**3.3**	**3.8**
	Royaume-Uni[4]	m	4.2	3.9	4.3	4.4	4.5	m	m	m	m	m	1.8	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.3**
	États-Unis[2]	3.6	3.6	3.9	3.8	3.7	3.6	2.1	2.3	2.5	2.6	2.7	2.8	**5.6**	**6.0**	**6.4**	**6.5**	**6.4**	**6.4**
	Moyenne OCDE	3.5	3.6	3.6	3.8	3.6	3.7	1.3	1.4	1.4	1.5	1.5	1.5	**4.8**	**5.0**	**5.0**	**5.3**	**5.2**	**5.2**
	Moyenne UE21	3.3	3.5	3.5	3.7	3.5	3.6	1.1	1.3	1.3	1.4	1.4	1.4	**4.4**	**4.7**	**4.8**	**5.0**	**4.9**	**4.9**
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	3.5	3.6	3.5	3.7	3.6	3.6	1.3	1.4	1.5	1.6	1.6	1.6	**4.8**	**5.0**	**5.0**	**5.2**	**5.2**	**5.2**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brésil[4]	2.4	3.2	4.1	4.3	4.4	4.7	0.7	0.8	0.8	0.9	0.9	0.9	**3.1**	**4.0**	**4.8**	**5.2**	**5.3**	**5.6**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombie[3]	m	m	m	m	m	4.5	m	m	m	m	m	1.9	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.5**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonésie[3]	m	m	m	m	m	2.5	m	m	m	m	m	0.8	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**3.3**
	Lettonie	m	m	m	m	m	2.8	m	m	m	m	m	1.4	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4.2**
	Fédération de Russie[4]	1.7	1.9	2.0	2.0	2.0	2.3	0.5	0.8	0.9	1.0	0.9	1.4	**2.1**	**2.7**	**3.0**	**3.0**	**2.8**	**3.7**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Afrique du Sud[4]	m	m	m	m	m	4.7	m	m	m	m	m	0.7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5.4**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Année de référence : 2011 (et non 2012). Année de référence : 2004 (et non 2005).
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
3. Année de référence : 2013 (et non 2012). Année de référence : 2006 (et non 2005).
4. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement ; pour la Norvège, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire uniquement ; et pour la Fédération de Russie, données de 1995 et 2000 uniquement).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285434

Tableau B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2012)

Dépenses publiques et privées

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)		
		Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	3.4	0.6	**4.0**	0.9	0.7	**1.6**	4.3	1.3	**5.6**
OCDE	Autriche	3.1	0.0	**3.1**	1.7	0.0	**1.7**	4.9	0.0	**4.9**
OCDE	Belgique	4.3	0.0	**4.3**	1.4	0.0	**1.4**	5.9	0.0	**5.9**
OCDE	Canada[3, 4]	3.2[d]	0.3[d]	**3.6[d]**	1.5	1.0	**2.5**	4.7	1.3	**6.0**
OCDE	Chili[5]	2.8	0.8	**3.6**	1.0	1.5	**2.5**	3.9	2.2	**6.1**
OCDE	République tchèque	2.6	0.2	**2.8**	1.2	0.2	**1.4**	4.0	0.4	**4.4**
OCDE	Danemark	4.7	0.0	**4.7**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Estonie	3.2	0.0	**3.2**	1.4	0.2	**1.6**	4.7	0.1	**4.9**
OCDE	Finlande	3.9	0.0	**3.9**	1.8	0.1	**1.8**	5.7	0.1	**5.8**
OCDE	France	3.6	0.2	**3.8**	1.3	0.2	**1.4**	4.9	0.4	**5.3**
OCDE	Allemagne	2.9	0.2	**3.1**	1.2	0.0	**1.2**	4.3	0.1	**4.4**
OCDE	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
OCDE	Hongrie	2.6	0.1	**2.6**	0.8	0.4	**1.2**	3.6	0.5	**4.1**
OCDE	Islande	4.5	0.2	**4.7**	1.1	0.1	**1.2**	5.9	0.5	**6.4**
OCDE	Irlande	4.2	0.2	**4.4**	1.0	0.2	**1.3**	5.2	0.4	**5.6**
OCDE	Israël	4.0	0.4	**4.4**	0.9	0.7	**1.6**	5.1	1.3	**6.5**
OCDE	Italie[6]	2.9	0.1	**3.0**	0.8	0.1	**0.9**	3.7	0.2	**3.9**
OCDE	Japon[4]	2.7	0.2	**2.9**	0.5	1.0	**1.5**	3.5	1.5	**5.0**
OCDE	Corée	3.2	0.5	**3.7**	0.8	1.5	**2.3**	4.7	2.0	**6.7**
OCDE	Luxembourg	3.3	0.0	**3.3**	0.4	0.0	**0.4**	3.7	0.0	**3.7**
OCDE	Mexique	3.4	0.5	**3.9**	1.0	0.4	**1.3**	4.6	0.8	**5.4**
OCDE	Pays-Bas	3.5	0.3	**3.8**	1.4	0.3	**1.7**	4.9	0.6	**5.5**
OCDE	Nouvelle-Zélande	4.2	0.8	**5.0**	1.2	0.7	**1.9**	5.4	1.5	**6.9**
OCDE	Norvège[4]	4.6	0.0	**4.6**	1.6	0.0	**1.6**	6.5	0.0	**6.5**
OCDE	Pologne	3.2	0.2	**3.4**	1.2	0.1	**1.3**	4.4	0.4	**4.8**
OCDE	Portugal[4]	3.9	0.5	**4.5**	0.9	0.4	**1.3**	5.0	0.9	**5.9**
OCDE	République slovaque[4]	2.5	0.2	**2.7**	1.0	0.1	**1.0**	3.5	0.3	**3.8**
OCDE	Slovénie	3.5	0.2	**3.7**	1.2	0.0	**1.2**	4.7	0.2	**4.9**
OCDE	Espagne	2.8	0.3	**3.1**	1.0	0.2	**1.2**	3.8	0.5	**4.3**
OCDE	Suède	3.7	0.0	**3.7**	1.5	0.2	**1.7**	5.2	0.2	**5.4**
OCDE	Suisse	3.5	0.0	**3.5**	1.2	0.0	**1.2**	4.9	0.0	**4.9**
OCDE	Turquie	2.6	0.4	**3.0**	1.2	0.2	**1.4**	3.8	0.6	**4.4**
OCDE	Royaume-Uni	4.0	0.5	**4.5**	1.2	0.6	**1.8**	5.2	1.0	**6.3**
OCDE	États-Unis[4]	3.3	0.3	**3.6**	1.4	1.4	**2.8**	4.7	1.7	**6.4**
	Moyenne OCDE	3.5	0.2	**3.7**	1.2	0.4	**1.5**	4.7	0.7	**5.3**
	Moyenne UE21	3.4	0.2	**3.6**	1.2	0.2	**1.4**	4.6	0.3	**4.9**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Partenaires	Brésil	4.6	0.0	**4.6**	0.9	0.0	**0.9**	5.6	0.0	**5.6**
Partenaires	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Partenaires	Colombie[5]	3.6	0.9	**4.5**	0.9	1.0	**1.9**	4.9	1.9	**6.8**
Partenaires	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Partenaires	Indonésie[5]	2.3	0.2	**2.5**	0.6	0.2	**0.8**	3.3	0.4	**3.7**
Partenaires	Lettonie	2.9	0.0	**2.8**	1.0	0.3	**1.4**	3.9	0.3	**4.2**
Partenaires	Fédération de Russie	2.2	0.1	**2.3**	0.9	0.5	**1.4**	3.4	0.6	**4.0**
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Partenaires	Afrique du Sud	4.7	m	**m**	0.7	m	**m**	6.0	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

1. Sont comprises les subventions publiques aux ménages afférentes aux établissements d'enseignement ainsi que les dépenses directes de sources internationales au titre des établissements d'enseignement.
2. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.
3. Année de référence : 2011.
4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
5. Année de référence : 2013.
6. À l'exclusion de l'enseignement tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285443

B2

Tableau B2.4. Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2010, 2011, 2012)

Indice de variation, entre 2008 et 2012, des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (prix constants de 2012)

		Variation des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement, du primaire au tertiaire						Variation du produit intérieur brut						Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB					
		Entre 2008 et 2009 (2008=100)	Entre 2009 et 2010 (2009=100)	Entre 2010 et 2011 (2010=100)	Entre 2011 et 2012 (2011=100)	**Entre 2008 et 2010 (2008=100)**	**Entre 2010 et 2012 (2010=100)**	Entre 2008 et 2009 (2008=100)	Entre 2009 et 2010 (2009=100)	Entre 2010 et 2011 (2010=100)	Entre 2011 et 2012 (2011=100)	**Entre 2008 et 2010 (2008=100)**	**Entre 2010 et 2012 (2010=100)**	Entre 2008 et 2009 (2008=100)	Entre 2009 et 2010 (2009=100)	Entre 2010 et 2011 (2010=100)	Entre 2011 et 2012 (2011=100)	**Entre 2008 et 2010 (2008=100)**	**Entre 2010 et 2012 (2010=100)**
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	116	106	98	99	**123**	**97**	102	102	104	103	**104**	**106**	114	104	94	97	**118**	**91**
	Autriche	m	m	m	m	**m**	**m**	96	102	103	101	**98**	**104**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Belgique	99	102	101	102	**102**	**103**	97	103	102	100	**100**	**102**	102	100	100	102	**102**	**101**
	Canada	103	106	101	97	**109**	**98**	101	97	103	103	**98**	**106**	101	109	98	94	**111**	**92**
	Chili[2]	102	104	117	103	**107**	**121**	106	106	105	105	**112**	**110**	97	99	112	98	**95**	**110**
	République tchèque	105	99	109	97	**104**	**105**	95	102	102	99	**97**	**101**	110	97	106	98	**107**	**104**
	Danemark	m	m	m	m	**m**	**m**	95	102	101	99	**96**	**100**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Estonie	95	95	100	97	**90**	**98**	85	102	108	105	**87**	**113**	111	92	93	93	**103**	**86**
	Finlande	101	104	102	99	**105**	**101**	92	103	103	99	**94**	**101**	110	101	99	100	**111**	**100**
	France	103	101	99	99	**104**	**98**	97	102	102	100	**99**	**102**	106	99	97	99	**105**	**96**
	Allemagne	m	m	101	99	**m**	**100**	94	104	104	100	**98**	**104**	m	m	97	98	**m**	**96**
	Grèce	m	m	m	m	**m**	**m**	96	95	91	93	**90**	**85**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Hongrie	94	94	99	88	**89**	**87**	93	101	102	99	**94**	**100**	101	94	97	89	**94**	**87**
	Islande	96	93	102	100	**89**	**103**	95	97	102	101	**92**	**103**	101	95	100	99	**96**	**99**
	Irlande	106	98	98	102	**103**	**100**	94	100	103	100	**93**	**102**	113	98	95	102	**111**	**97**
	Israël	100	108	106	106	**109**	**112**	102	106	104	103	**108**	**107**	99	102	102	103	**101**	**105**
	Italie	97	97	96	95	**94**	**91**	95	102	101	98	**96**	**98**	102	95	95	97	**97**	**93**
	Japon	101	104	101	101	**105**	**102**	96	103	100	102	**100**	**102**	105	101	101	99	**106**	**100**
	Corée	111	102	104	103	**114**	**107**	101	107	104	102	**107**	**106**	111	96	100	101	**106**	**101**
	Luxembourg	m	m	m	m	**m**	**m**	95	105	103	100	**100**	**102**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Mexique	102	106	101	105	**109**	**106**	95	105	104	104	**100**	**108**	107	101	98	101	**108**	**99**
	Pays-Bas	106	102	100	100	**108**	**100**	97	101	102	98	**98**	**100**	110	101	98	102	**111**	**100**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	**m**	**m**	102	101	102	103	**103**	**105**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Norvège	106	99	99	101	**105**	**100**	98	102	106	104	**100**	**110**	108	97	94	97	**105**	**91**
	Pologne	103	103	99	101	**105**	**100**	103	104	105	102	**106**	**107**	100	99	94	99	**99**	**94**
	Portugal	113	101	93	92	**114**	**86**	97	102	98	97	**99**	**95**	116	99	95	95	**115**	**90**
	République slovaque	108	109	99	100	**118**	**99**	95	105	103	102	**99**	**104**	114	104	96	98	**119**	**95**
	Slovénie	100	100	98	96	**100**	**95**	92	101	101	97	**93**	**98**	108	99	98	99	**107**	**97**
	Espagne	104	99	97	91	**103**	**88**	96	100	99	98	**96**	**97**	108	99	97	93	**107**	**91**
	Suède	101	102	100	101	**103**	**101**	95	106	103	100	**100**	**102**	106	96	98	101	**102**	**99**
	Suisse	106	101	103	102	**108**	**105**	98	103	102	101	**101**	**103**	109	98	101	101	**107**	**102**
	Turquie	111	110	105	112	**122**	**118**	95	109	109	102	**104**	**111**	117	101	97	110	**118**	**106**
	Royaume-Uni	104	102	110	m	**m**	**m**	96	102	102	101	**98**	**102**	109	100	109	m	**m**	**m**
	États-Unis	101	98	98	98	**99**	**96**	97	103	102	102	**100**	**104**	104	96	96	96	**100**	**93**
	Moyenne OCDE	103	102	101	100	**105**	**101**	97	102	102	101	**99**	**103**	107	99	99	99	**106**	**97**
	Moyenne UE21	102	101	99	97	**103**	**97**	95	102	102	99	**97**	**101**	108	98	98	98	**106**	**95**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Brésil	104	113	103	103	**118**	**106**	100	110	101	101	**110**	**101**	105	103	102	102	**108**	**104**
	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**
	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**
	Lettonie	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**
	Fédération de Russie	108	89	100	113	**96**	**113**	92	105	104	103	**96**	**108**	117	85	96	109	**100**	**104**
	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**

1. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

2. Les données se rapportent à 2009-13 et non à 2008-12.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

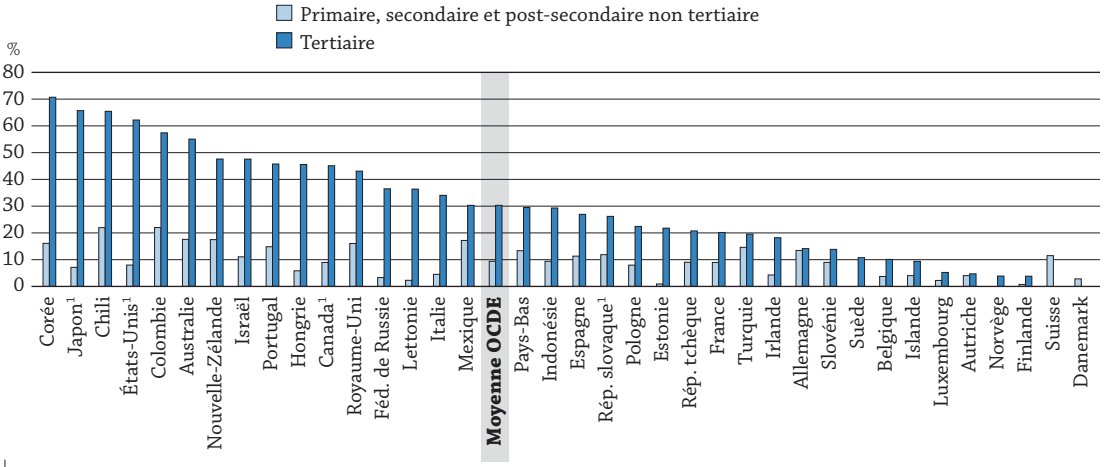
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285457

QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ DANS L'ÉDUCATION ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 83 % du financement des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire proviennent directement de sources publiques.
- Le financement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire provient à près de 91 % de sources publiques, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage n'est inférieur à 80 % qu'au Chili et en Colombie.
- Si l'on compare les différents niveaux, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, c'est dans l'enseignement tertiaire que le pourcentage de fonds privés est le plus élevé (30 %).

Graphique B3.1. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement (2012)



Lecture du graphique

Ce graphique montre la part des dépenses privées en pourcentage des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement. Cela comprend tous les fonds privés versés aux établissements d'enseignement, notamment les financements publics à travers les subventions aux ménages, les frais de scolarité au titre des services d'éducation ou toute autre dépense privée (au titre d'un logement, par exemple) versée à l'établissement d'enseignement.

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283989

Contexte

Face à l'accroissement sans précédent des taux de scolarisation et à l'élargissement de l'éventail des formations et des prestataires de services d'éducation, la question de savoir qui, des pouvoirs publics ou des intéressés, doit soutenir les efforts que consentent les individus pour améliorer leur niveau de formation, se fait de plus en plus pressante. 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 fonds publics financent toujours une partie élevée de l'investissement dans l'éducation, mais les fonds privés prennent de plus en plus d'importance.

La question de la répartition du financement de l'éducation entre le secteur public et le secteur privé est au cœur des débats dans de nombreux pays de l'OCDE. Elle se pose avec une acuité particulière au sujet de l'enseignement préprimaire et de l'enseignement tertiaire, où le financement public est rarement intégral ou quasi intégral. À ces niveaux, ce sont essentiellement les ménages qui constituent le financement privé, ce qui soulève la question de l'égalité d'accès à l'éducation. Le débat sur le financement de l'enseignement tertiaire est particulièrement intense. Certains craignent que la balance ne penche exagérément d'un côté, au point de décourager certains individus d'entamer une formation tertiaire.

Les uns estiment que les pouvoirs publics devraient revoir sensiblement à la hausse les aides aux étudiants, alors que les autres soutiennent les efforts consentis pour amener les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire. En revanche, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, qui est en grande partie obligatoire, est largement considéré comme un bien public et dès lors essentiellement financé par les pouvoirs publics.

Autres faits marquants

- Dans presque tous les pays dont les données sont disponibles, le financement public des établissements d'enseignement, notamment de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et de l'enseignement tertiaire, a augmenté entre 2000 et 2012. Toutefois, dans l'enseignement tertiaire, un nombre croissant de ménages participe aux coûts de l'éducation et les dépenses privées ont donc progressé à un rythme encore plus soutenu dans plus de trois quarts des pays.
- Les pouvoirs publics financent essentiellement les établissements d'enseignement publics, mais aussi, à des degrés divers, les établissements d'enseignement privés. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires publiques au titre des établissements d'enseignement publics sont, en moyenne, 91 % plus élevées que celles au titre des établissements d'enseignement privés, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Toutefois, ce pourcentage varie selon le niveau d'enseignement : elles sont 64 % plus élevées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et représentent plus du double de ce pourcentage (151 % plus élevées) dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement tertiaire, cinq des six pays où les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement publics et privés sont les moins élevées sont aussi ceux (à l'exception d'un pays) où les effectifs de ce niveau d'enseignement sont les moins importants dans les établissements publics.
- Dans l'enseignement tertiaire, les ménages financent la majorité des dépenses privées dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Échappent à ce constat l'Autriche, la Belgique, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède, où les dépenses d'entités privées autres que les ménages (entreprises privées ou organisations à but non lucratif, par exemple) sont plus élevées que les dépenses des ménages, essentiellement parce que les frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire y sont peu élevés, voire négligeables, exception faite du Royaume-Uni.

Tendances

La part moyenne du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a régressé entre 2000 et 2012 : elle est passée de 68.8 % en 2000 à 64.9 % en 2005, pour régresser à nouveau légèrement en 2012 en s'établissant à 64.5 % (selon la moyenne calculée sur la base des 20 pays de l'OCDE dont les données tendancielles de toutes les années de référence sont disponibles) (voir le tableau B3.2b). Cette diminution s'explique essentiellement par une tendance qui s'observe dans certains pays européens, à savoir des variations significatives des frais de scolarité et une plus grande participation des entreprises au financement des établissements d'enseignement tertiaire.

Entre 2000 et 2012, la part du financement privé des établissements d'enseignement tertiaire a augmenté dans plus de trois quarts des pays dont les données sont comparables (soit dans 17 pays sur 22). Dans les pays de l'OCDE, cette part a progressé en moyenne de plus de 4 points de pourcentage, et de plus de 9 points de pourcentage en Hongrie, en Italie, au Mexique, au Portugal et en République slovaque (voir le tableau B3.2b). Dans ces pays, la part du financement privé a le plus augmenté entre 2000 et 2008, sous l'effet d'une hausse plus forte du financement privé que du financement public.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont comparables, la part du financement privé n'a guère évolué, entre 2000 et 2012, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Elle a toutefois augmenté dans certains pays, notamment au Portugal et en République slovaque, où les progressions les plus fortes ont été enregistrées (d'au moins 9 points de pourcentage). Le Chili est le seul pays où la part du financement public a augmenté de manière significative (de plus de 9 points de pourcentage) au cours de cette période (voir le tableau B3.2a).

B3

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, déjà substantielle, continue d'augmenter dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 83 % du financement des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire provient directement de sources publiques, et 17 % de sources privées (voir le graphique B3.1 et le tableau B3.1).

Toutefois, les parts publique et privée du financement varient fortement entre les pays. La comparaison des dépenses de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire montre que la part privée représente plus de 20 % du financement au Canada, en Israël, au Portugal et au Royaume-Uni, plus de 25 % en Australie, au Japon et en Nouvelle-Zélande, plus de 30 % en Colombie, en Corée et aux États-Unis, et atteint près de 40 % au Chili. Par contraste, elle représente moins de 4 % en Finlande, au Luxembourg et en Suède (voir le tableau B3.1).

Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire

Dans tous les pays, le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans la moitié des pays dont les données sont disponibles, moins de 10 % du financement pour ces niveaux d'enseignement provient de sources privées, et la part du financement privé ne dépasse les 20 % qu'au Chili et en Colombie (voir le tableau B3.1 et le graphique B3.1). Dans la plupart des pays, la part privée des dépenses est en grande partie financée par les ménages, sous forme de frais de scolarité (voir le graphique B3.2). Toutefois, aux Pays-Bas et en Suisse, la majorité des dépenses privées est constituée de contributions versées par les entreprises dans le cadre du système de formation en alternance dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir l'encadré B3.1). Au Canada, la contribution d'autres entités privées est également supérieure à celle des ménages.

Entre 2000 et 2012, la part du financement public dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire a légèrement régressé dans les 19 pays dont les données pour toutes les années de référence sont disponibles, passant en moyenne de 90.6 % en 2000 à 89.7 % en 2012. Elle a régressé d'au moins 2 points de pourcentage en Espagne, en Israël, en Italie, au Mexique et en Pologne, et d'au moins 9 points de pourcentage au Portugal et en République slovaque. À l'inverse, entre 2000 et 2012, la part privée du financement a diminué de plus de 3 points de pourcentage en Corée et au Japon, et de 9 points de pourcentage au Chili (voir le tableau B3.2a).

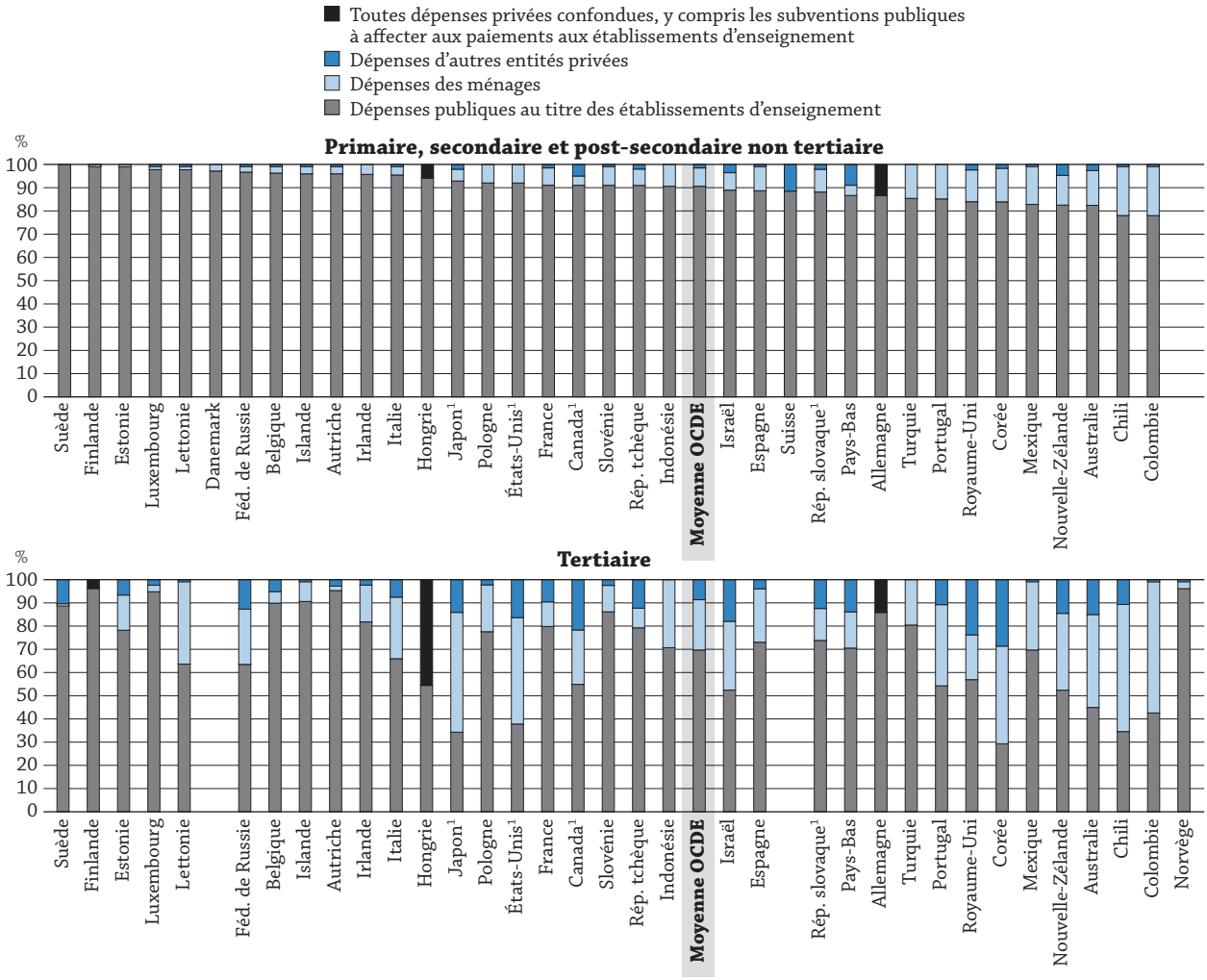
Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

Le rendement privé élevé que procure l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A7) suggère qu'une participation plus importante des individus et d'autres entités privées aux coûts des études tertiaires peut se justifier, pour autant que des dispositifs soient en place pour garantir l'accès des étudiants à un financement, quelle que soit leur situation financière (voir l'indicateur B5). Dans tous les pays, la part privée des dépenses d'éducation est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire – elle représente, en moyenne, près de 30 % des dépenses totales à ce niveau d'enseignement – que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (voir le graphique B3.1 et le tableau B3.1).

La part des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire financée par les particuliers, les entreprises et d'autres entités privées – y compris les versements privés subventionnés – va de moins de 5 % en Autriche, en Finlande et en Norvège (où les frais de scolarité à verser aux établissements d'enseignement tertiaire sont peu élevés ou négligeables), à plus de 40 % dans un tiers des pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage est supérieur à 40 % en Australie, au Canada, en Colombie, en Hongrie, en Israël, en Nouvelle-Zélande, au Portugal et au Royaume-Uni, et dépasse 60 % au Chili, en Corée, aux États-Unis et au Japon. Ces pourcentages peuvent être liés au niveau des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (voir le graphique B3.2, le tableau B3.1 et l'indicateur B5). En Corée et au RoyaumeUni, la plupart des étudiants fréquentent des établissements privés (environ 80 % des étudiants fréquentent un établissement universitaire privé en Corée et 100 % des étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État au Royaume-Uni). En Corée, les frais de scolarité représentent plus de 40 % du budget de l'éducation. Au Royaume-Uni (en Angleterre, en Irlande du Nord et au pays de Galles), l'enseignement tertiaire est financé en partie par les frais de scolarité versés directement par les étudiants aux établissements d'enseignement, et en partie par des bourses du gouvernement central payées indirectement par une agence de subvention de l'enseignement supérieur (voir l'indicateur B5 et l'indicateur C7 dans *Regards sur l'éducation 2014*).

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2012)

Selon le niveau d'enseignement



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933283996

Encadré B3.1. Dépenses privées au titre de la composante professionnelle des programmes de formation

De nombreux pays ont développé des programmes « emploi-études », tels que les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance. Le fait que les indicateurs financiers rendent compte de ces programmes a un impact important dans quelques pays, bien qu'il ne soit pas significatif dans la plupart des autres pays (voir le tableau à la fin de cet encadré). Les dépenses des employeurs privés au titre des formations sous contrat d'apprentissage (à savoir la rémunération des formateurs, ainsi que le coût du matériel et des équipements pédagogiques) et celles des autres participants à ces formations figurent dans les indicateurs financiers publiés dans *Regards sur l'éducation*. Les dépenses au titre de la formation des instructeurs en entreprise sont également incluses.

Parmi les pays ayant développé des programmes de formation en alternance, seuls l'Allemagne, la Suisse et, dans une certaine mesure, les Pays-Bas, ont effectué des enquêtes sur les dépenses privées des employeurs.

...

Dans un certain nombre de pays, comme en Finlande, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque, la formation en entreprise est directement financée par les pouvoirs publics ou les frais des entreprises sont remboursés. Pour la plupart de ces pays, les dépenses privées sont donc incluses de manière implicite dans les dépenses publiques présentées dans ces indicateurs.

Toutefois, 10 des 17 pays ayant développé des systèmes de formation en alternance de moyenne ou de grande ampleur – l'Australie, l'Autriche, le Danemark, l'Estonie, la Fédération de Russie, la France, la Hongrie, l'Islande, le Luxembourg et le Royaume-Uni – n'incluent pas les dépenses privées des entreprises qui sont liées à ces programmes de formation dans les indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation*. Ce constat s'explique essentiellement par un manque de données concernant lesdites dépenses.

L'importance de cette composante professionnelle dans les programmes d'enseignement varie fortement entre ces pays et peut, dans certains d'entre eux, avoir un impact significatif sur les dépenses totales d'éducation. Parmi les pays dont les données se rapportant au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse ont un pourcentage significatif d'élèves inscrits en filière professionnelle qui suivent un programme « emploi-études » (au minimum 20 % aux Pays-Bas et jusqu'à 80 % en fonction des programmes « emploi-études » proposés, 50 % en Allemagne et 60 % en Suisse). Les dépenses au titre de ces programmes représentent entre 0.3 % et 0.5 % du PIB (voir l'indicateur B2).

Des études approfondies ont montré que 6 % à 30 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (soit un pourcentage « moyen » d'élèves) suivent un programme « emploi-études » en filière professionnelle en Australie, en Fédération de Russie, en Finlande, en France, en Hongrie, en Islande, au Luxembourg, en Norvège, en République slovaque et au Royaume-Uni, alors que plus de 30 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (soit un pourcentage « élevé » d'élèves) suivent de tels programmes en Autriche, au Danemark, en Estonie et en République tchèque. Parmi le groupe de pays dont les données sur les dépenses au titre des formations sont manquantes, le fait de ne pas rendre compte de ces dépenses ne devrait avoir qu'un faible impact pour l'Australie, le Danemark, l'Estonie, l'Islande, la Norvège et la République slovaque, mais pourrait avoir un impact important pour l'Autriche, la Fédération de Russie, la France, la Hongrie, le Luxembourg et le Royaume-Uni (voir le tableau ci-dessous).

Les indicateurs financiers publiés dans *Regards sur l'éducation* n'incluent pas le coût des salaires, des cotisations de sécurité sociale et des autres rémunérations payés aux élèves ou apprentis qui suivent un programme « emploi-études ». Les investissements privés dans les programmes « emploi-études » de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont considérés comme modérés en Autriche, en Fédération de Russie, en France, en Hongrie, au Luxembourg, au Pays-Bas et au Royaume-Uni, et comme importants en Allemagne et en Suisse, où les apprentis passent beaucoup de temps en entreprise et où la formation est intensive (voir le tableau ci-dessous).

Niveau d'investissements des entreprises dans les programmes « emploi-études » de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (faible, moyen, élevé) (axe horizontal) en fonction du pourcentage d'élèves (faible, moyen, élevé) scolarisés dans ces programmes (axe vertical)

	Niveau d'investissements des entreprises		
Part des élèves scolarisés dans des programmes d'EFP en alternance/à temps partiel dans les effectifs	**Faible**	**Moyen**	**Élevé**
Élevée (> 30 %)	Danemark, Estonie, République tchèque	Autriche	Allemagne, Suisse
Moyenne (6-30 %)	Australie, Finlande, Islande, Norvège, République slovaque	Fédération de Russie, France, Hongrie Luxembourg, Pays-Bas, Royaume-Uni	
Faible (< 6%)	Belgique, Brésil, Canada, Chili, Corée, Espagne, États-Unis, Grèce, Irlande, Israël, Italie, Japon, Mexique, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, Slovénie, Suède, Turquie		

* Le niveau d'investissements des entreprises est un indice reflétant le temps que les élèves passent en entreprise, l'intensité de la formation en entreprise (temps d'instruction hebdomadaire), et prend en compte la subvention publique de ces dépenses.

Dans les pays de l'OCDE, la contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements est en moyenne plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. La contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement tertiaire dépasse 10 % dans plus d'un tiers des pays dont les données sont disponibles. En Suède, cette contribution est en grande partie consacrée au financement des activités de recherche et de développement. Elle atteint ou dépasse 15 % en Australie, aux États-Unis et en Israël, et dépasse 20 % au Canada, en Corée et au Royaume-Uni (voir l'encadré B3.2).

Encadré B3.2. Contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement tertiaire

Les indicateurs financiers publiés dans *Regards sur l'éducation* rendent compte de la contribution d'entités privées autres que les ménages au financement des établissements d'enseignement tertiaire. La part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement varie selon les pays, en raison des différences de contributions apportées par ces entités privées et de la présence ou non de ces dépenses dans les données communiquées.

L'OCDE a lancé une enquête en 2015 afin de mener une analyse approfondie sur la façon dont les indicateurs financiers rendent compte de ces dépenses. Les réponses des 14 pays participants (exception faite du Brésil dont les indicateurs financiers rendent uniquement compte des dépenses publiques d'éducation ; voir la liste des pays participants ci-dessous), ne permettent pas de tirer de conclusions définitives. Néanmoins, elles montrent que, dans la plupart de ces pays, les établissements d'enseignement sont financés par des entreprises privées et des organisations à but non lucratif. Toutefois, ni les établissements d'enseignement tertiaire aux Pays-Bas, ni les programmes de l'enseignement tertiaire de cycle court en République slovaque et en Suède ne reçoivent de financement d'organisations à but non lucratif.

Pour la plupart de ces pays, les indicateurs financiers rendent compte, au moins partiellement, des dépenses d'entreprises privées et d'organisations à but non lucratif. Seuls le Canada, la Finlande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède rendent pleinement compte des dépenses des entreprises privées (aux niveaux de la licence, du master, du doctorat ou niveaux équivalents). Les indicateurs rendent également compte de l'ensemble des dépenses des organisations à but non lucratif au Canada, en Israël, en Slovénie et en Suède. Certains de ces pays, comme le Canada et Israël, font partie des pays de l'OCDE dont la part du financement de l'éducation issu d'autres entités privées est la plus importante (voir le tableau B3.1).

Il n'est pas aisé de rendre compte de ce type de dépenses pour la bonne et simple raison que peu de données sont en fait disponibles. Seules les dépenses liées aux établissements d'enseignement publics sont généralement documentées ; rares sont les pays qui tentent d'estimer dans quelle mesure les indicateurs ne rendent pas compte de l'ensemble des dépenses. La République slovaque, par exemple, a estimé que jusqu'à 10 % des dépenses des entreprises privées ne figuraient pas dans les indicateurs, ce qui pourrait avoir un impact de 1 à 2 points de pourcentage sur la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement.

Les indicateurs rendent plus largement compte du financement des entreprises privées et des organisations à but non lucratif au titre des établissements d'enseignement que du soutien financier aux ménages et aux étudiants. Dans les 12 pays fournissant des informations sur la documentation des différents types de dépenses de ces entités privées (exception faite de la République slovaque et de la Slovénie), la moitié de ces pays rendent compte, au moins partiellement, du soutien financier, alors que tous les pays rendent compte, au moins partiellement, du financement au titre des établissements d'enseignement.

Les dépenses au titre des activités de recherche et développement des établissements d'enseignement sont les mieux documentées (elles sont complètes au Canada, en Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis, en Finlande, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse, et sont partielles en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Portugal). Le financement d'activités pédagogiques spécifiques et les frais payés aux établissements d'enseignement pour les services auxiliaires sont moins bien documentés. L'Australie, la Communauté flamande de Belgique, le Royaume-Uni et la Suède ne possèdent aucune donnée sur l'un ou l'autre de ces types de dépenses.

...

Le soutien financier aux ménages et aux étudiants n'est pas aussi bien documenté, mais est souvent uniquement financé par des sources publiques. Ces données sont également plus difficiles à collecter. Par exemple, les données de l'Australie, du Canada, de la Nouvelle-Zélande, du Portugal et de la Suède ne rendent pas compte des bourses et des autres allocations reçues par les ménages et les étudiants.

	Couverture totale	Couverture partielle	Aucune couverture	Non applicable
Paiements aux établissements d'enseignement	**31%**	**69%**	**0%**	**0%**
dont : paiements au titre d'activités pédagogiques spécifiques	38%	23%	31%	8%
dont : frais payés aux établissements au titre des services auxiliaires	31%	23%	15%	31%
dont : paiements au titre des dépenses de R-D	69%	23%	0%	8%
Aides aux ménages et aux étudiants	**38%**	**15%**	**31%**	**15%**
Bourses et autres allocations versées aux ménages et aux étudiants	31%	8%	38%	23%
Prêts aux étudiants	31%	8%	31%	31%

Liste des pays ayant répondu à l'enquête : Australie, Belgique (Communauté flamande), Brésil, Canada, États-Unis, Finlande, Hongrie, Israël, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, République slovaque, Royaume-Uni, Suède et Suisse.

*Pour plus de détails sur les réponses des pays, voir l'annexe 3 (*www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm*).*

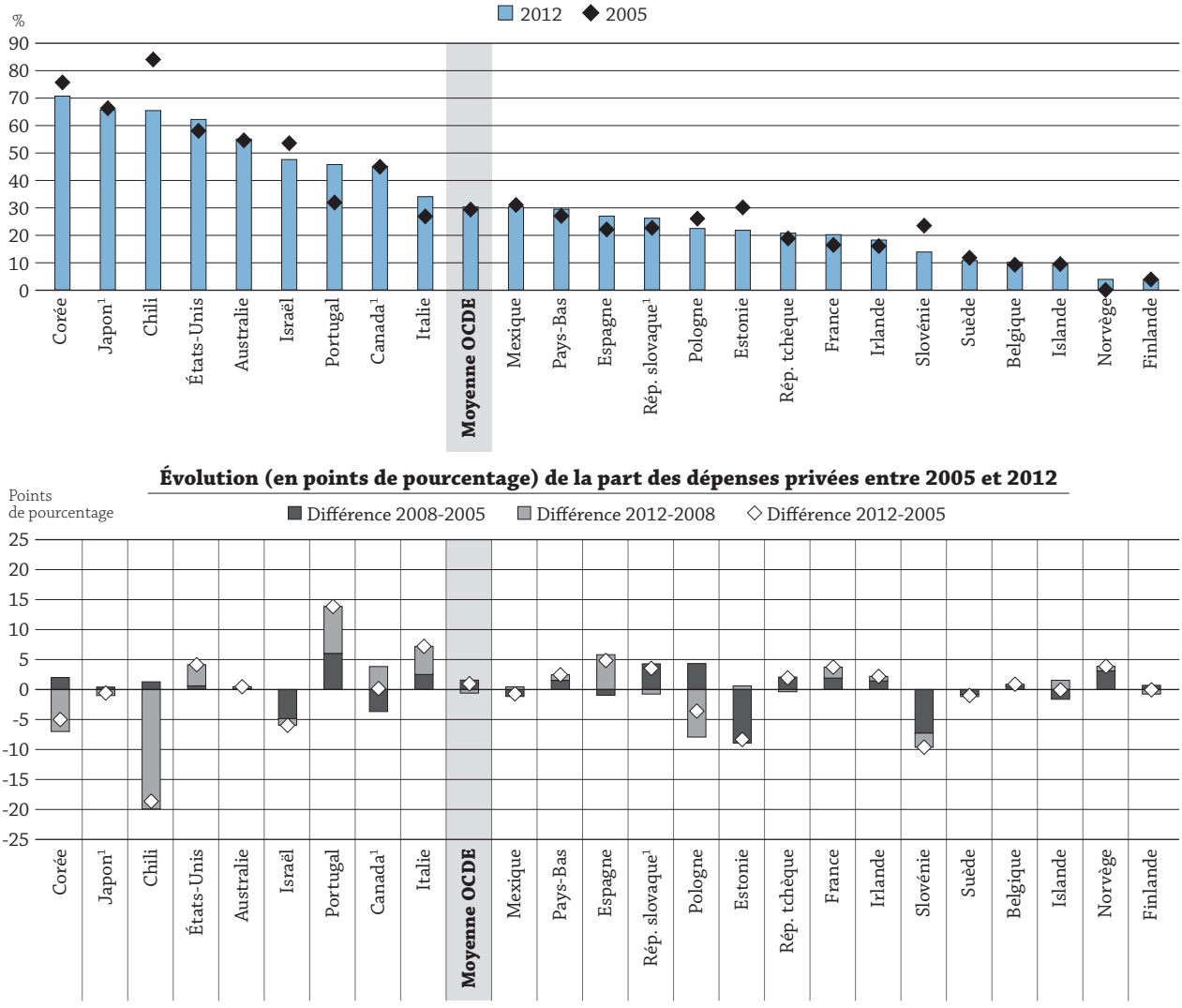
Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C1) résulte de la forte demande de formation, tant des individus que de la société. Cet accroissement est allé de pair avec une augmentation du niveau d'investissement, tant public que privé, et avec des variations des parts publique et privée de ce financement. En moyenne, dans les 20 pays de l'OCDE disposant de données tendancielles pour toutes les années de référence, la part du financement public des établissements d'enseignement tertiaire a régressé de plus de 4 points de pourcentage entre 2000 et 2012 : elle est passée de 68.8 % en 2000 à 64.9 % en 2005, et a continué de régresser légèrement pour s'établir à 64.5 % en 2012. Cette baisse est particulièrement marquée dans certains pays, essentiellement en Europe, où le financement privé a fortement progressé, par l'augmentation des frais de scolarité et/ou une plus grande contribution des entreprises au financement des établissements d'enseignement, principalement sous la forme de bourses.

Dans la plupart des pays dont les données des différentes années de référence sont disponibles, la variation des parts publique et privée du financement est faible depuis 2005. Entre 2005 et 2012, les variations ont été les plus faibles à partir de 2008 (voir le tableau B3.2b, le graphique B3.3 et l'indicateur B5).

Dans 17 des 22 pays disposant de données comparables pour 2000 et 2012, la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire a progressé. Elle a progressé de plus de 9 points de pourcentage en Hongrie, en Italie, au Mexique, au Portugal et en République slovaque. Certains pays ont fait état d'une progression particulièrement importante avant 2000 (voir l'édition 2014 de *Regards sur l'éducation*). En Australie, par exemple, la progression de la part privée du financement, particulièrement forte entre 1995 et 2000, s'explique par la restructuration du Higher Education Contribution Scheme (HECS) et du Higher Education Loan Programme (HELP), intervenue en 1997. Par contraste, la part privée du financement des établissements d'enseignement tertiaire a sensiblement diminué (d'au moins 6 points de pourcentage) entre 2000 et 2012 au Chili, en Corée et en Pologne. Au Chili et en Corée, où les frais de scolarité sont particulièrement élevés (voir l'indicateur B5), cette diminution est imputable à une augmentation plus importante des dépenses publiques que des dépenses privées.

Dans certains pays, on observe que la variation des parts publique et privée du financement s'est inversée à partir de 2008. Cette tendance est la plus marquée au Chili, en Corée et en Pologne, où la part privée du financement a augmenté entre 20005 et 2008, et ensuite régressé entre 2008 et 2012, ce qui a entraîné une diminution globale de la part privée du financement entre 2005 et 2012. Dans ces pays, contrairement à ce qui a été observé dans la plupart des autres pays, la variation de la part privée du financement a été plus importante entre 2008 et 2012 qu'entre 2005 et 2008 (voir le graphique B3.3).

Graphique B3.3. Part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire (2005 et 2012) et évolution (en points de pourcentage) de cette part entre 2005 et 2012



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement en 2012.
Source : OCDE. Tableau B3.2b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284007

Dans l'ensemble, entre 2000 et 2012, les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement ont augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques. Toutefois, quelle que soit la variation des dépenses privées, l'investissement public dans l'enseignement tertiaire a également augmenté dans la plupart des pays dont les données de 2000 et de 2012 sont disponibles. Cinq des dix pays où les dépenses privées ont le plus augmenté durant la période de référence (le Chili, l'Islande, le Mexique, la République slovaque et la République tchèque) comptent également parmi les dix pays où les dépenses publiques ont le plus augmenté (voir le tableau B3.2b).

Dépenses publiques par élève/étudiant au titre des établissements d'enseignement, selon le type d'établissement

Le niveau de dépenses publiques indique, en partie, la valeur que les gouvernements attachent à l'éducation (voir les indicateurs B2 et B4). Les fonds publics financent naturellement les établissements d'enseignement publics, mais une partie significative de ces fonds peut être consacrée aux établissements d'enseignement privés (établissements privés subventionnés par l'État et établissements privés indépendants).

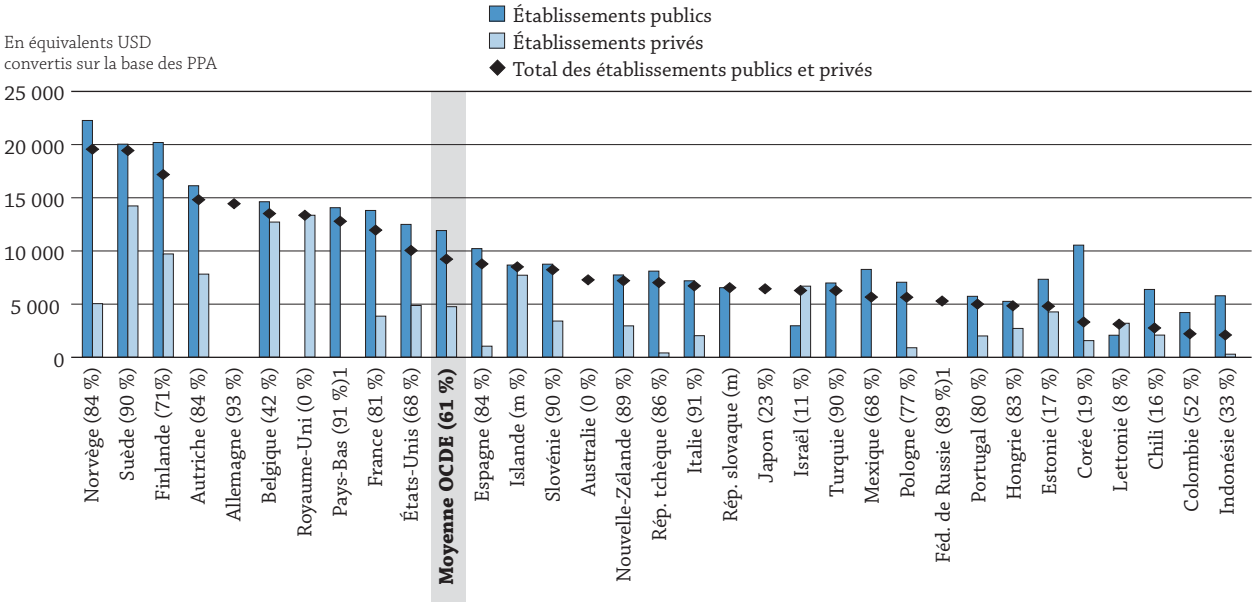
B3

Le tableau B3.3 rapporte l'investissement public dans les établissements d'enseignement à la taille des systèmes d'éducation. Les données portent sur les dépenses publiques unitaires effectuées au titre des établissements d'enseignement publics et privés (les fonds privés sont exclus du tableau B3.3, même si dans certains pays, ils représentent une part importante du budget des établissements d'enseignement, en particulier dans l'enseignement tertiaire). Cet indicateur vient donc en complément des données sur les dépenses publiques en pourcentage du revenu national (voir l'indicateur B2).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement publics (9 317 USD) sont 91 % plus élevées que celles relevées au titre des établissements d'enseignement privés (4 889 USD). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement publics représentent environ 1.6 fois plus que celles relevées au titre des établissements d'enseignement privés (8 683 USD, contre 5 284 USD) dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, tandis qu'elles représentent 2.5 fois plus que celles relevées au titre des établissements d'enseignement privés dans l'enseignement tertiaire (11 913 USD, contre 4 751 USD).

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques unitaires, établissements publics et privés confondus, s'élèvent, en moyenne, à 8 039 USD dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire – soit les niveaux d'enseignement où la part des fonds publics est la plus élevée (voir le tableau B3.2b). Elles varient toutefois de moins de 2 350 USD au Mexique et dans les pays partenaires, en Colombie et en Indonésie, à plus de 10 000 USD en Autriche, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suède, et dépassent 19 000 USD au Luxembourg. À ces niveaux d'enseignement, la plupart des élèves fréquentent un établissement d'enseignement public et les dépenses publiques unitaires sont en général plus élevées au titre des établissements d'enseignement publics qu'au titre des établissements d'enseignement privés, sauf au Danemark, en Israël et, dans une moindre mesure, en Hongrie et en République slovaque (voir le tableau B3.3). Dans ces quatre pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement privés accueillent entre 9 % et 20 % des effectifs d'élèves. Au Mexique et aux Pays-Bas, les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement privés sont peu élevées ou négligeables, car le secteur privé est marginal et la part des fonds publics dans son budget est insignifiante, voire nulle (voir le tableau C1.4).

Graphique B3.4. Dépenses publiques annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2012)



Remarque : les chiffres entre parenthèses correspondent au pourcentage d'étudiants inscrits dans un établissement d'enseignement tertiaire public, calculs fondés sur des équivalents temps plein.
1. Les établissements privés subventionnés par l'État sont inclus dans la catégorie « Établissements publics ».
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques par étudiant au titre des établissements d'enseignement publics et privés.
Source : OCDE. Tableau B3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284014

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques par étudiant s'élèvent en moyenne à 9 223 USD dans l'enseignement tertiaire, établissements d'enseignement publics et privés confondus. Toutefois, elles varient d'environ 2 800 USD ou moins au Chili, en Colombie et en Indonésie, à plus de 17 000 USD en Finlande, en Norvège et en Suède, trois pays où la part des dépenses privées est peu élevée, voire négligeable. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, à l'exception d'Israël et de la Lettonie, les dépenses publiques par étudiant sont plus élevées au titre des établissements d'enseignement publics qu'au titre des établissements d'enseignement privés (voir le tableau B3.3 et le graphique B3.4).

Dans l'enseignement tertiaire, la répartition des fonds publics entre les établissements d'enseignement publics et privés varie selon les pays. Aux Pays-Bas, les établissements d'enseignement publics accueillent au moins 90 % des étudiants et absorbent la majeure partie des fonds publics. Dans ce pays, les dépenses publiques par étudiant au titre des établissements d'enseignement publics sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, et les dépenses publiques par étudiant au titre des établissements d'enseignement privés sont négligeables. Environ 30 % des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire aux Pays-Bas proviennent de sources privées (voir le graphique B3.4 et le tableau B3.1).

En Belgique, en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Israël, en Lettonie et en Suède, les fonds publics financent les établissements d'enseignement publics et privés, et les dépenses publiques par étudiant au titre des établissements d'enseignement privés représentent au moins 50 % – et jusqu'à 100 % – des dépenses publiques par étudiant au titre des établissements publics de l'enseignement tertiaire (voir le tableau B3.3). La situation varie toutefois selon les pays. En Hongrie et en Suède, 80 % au moins des étudiants fréquentent un établissement d'enseignement public, alors qu'en Belgique, en Estonie, en Israël et en Lettonie, la plupart fréquentent un établissement d'enseignement privé. Dans les autres pays, les fonds publics financent essentiellement les établissements d'enseignement publics (voir le graphique B3.4 et le tableau B3.3).

Définitions

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 **dépenses privées** comprennent toutes les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement, qu'elles soient ou non compensées en partie par des aides publiques. La contribution des entreprises privées au financement du volet pratique des formations en alternance est également incluse. Les aides publiques aux ménages incluses dans les dépenses privées sont présentées séparément.

Les **parts publique et privée des dépenses au titre des établissements d'enseignement** sont exprimées en pourcentage des dépenses publiques et privées totales.

Les **dépenses publiques** se rapportent à la totalité des effectifs scolarisés dans les établissements d'enseignement publics et privés, que ces établissements reçoivent ou non un financement public.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2012 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Les dépenses en matière de 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 le cadre des indicateurs B4 et B5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux élèves/étudiants (cantine, logement et transport). La partie du coût de ces services financée par les élèves/étudiants est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses au titre des établissements d'enseignement sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et représentent en tant que telles un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. De nombreux pays mettent en place un système de prêt/remboursement au niveau de l'enseignement tertiaire. Le paiement des prêts publics est pris en considération, mais les remboursements privés des individus ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-représentée.

Les données relatives aux dépenses de 2000, 2005, 2008, 2010 et 2011 ont été mises sur la base d'une enquête de 2014, et les dépenses de 2000 à 2011 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.

Tableaux de l'indicateur B3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285464

Tableau B3.1	**Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2012)**
Tableau B3.2a	**Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement et indice de variation des dépenses publiques et privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000, 2005, 2008, 2010 à 2012)**
Tableau B3.2b	**Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation des dépenses publiques et privées (2000, 2005, 2008, 2010 à 2012)**
Tableau B3.3	**Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2012)**

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B3

Tableau B3.1. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2012)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)				
		Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées	Dépenses publiques	Dépenses privées			Part des subventions publiques dans les dépenses privées
			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales[1]			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales[1]			Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Dépenses privées totales[1]	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	**82.4**	14.9	2.7	**17.6**	3.6	**44.9**	40.0	15.0	**55.1**	10.1	**71.7**	22.1	6.2	**28.3**	5.4
	Autriche	**96.0**	3.1	1.0	**4.0**	4.5	**95.3**	1.9	2.8	**4.7**	9.4	**95.7**	2.7	1.6	**4.3**	6.2
	Belgique	**96.3**	3.6	0.1	**3.7**	3.0	**89.9**	4.9	5.2	**10.1**	15.7	**94.9**	3.8	1.3	**5.1**	5.9
	Canada[2, 3]	**91.0**	4.0	5.0	**9.0**	m	**54.9**	23.4	21.7	**45.1**	4.3	**76.2**	12.0	11.8	**23.8**	1.7
	Chili[4]	**78.0**	21.3	0.7	**22.0**	0.9	**34.6**	54.8	10.7	**65.4**	6.7	**60.1**	35.1	4.8	**39.9**	3.3
	République tchèque	**91.0**	7.0	2.0	**9.0**	3.1	**79.3**	8.5	12.3	**20.7**	1.4	**87.3**	7.7	5.0	**12.7**	2.5
	Danemark	**97.2**	2.8	0.0	**2.8**	7.2	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Estonie	**99.1**	0.9	0.0	**0.9**	2.9	**78.2**	15.2	6.6	**21.8**	4.2	**93.4**	4.8	1.8	**6.6**	3.2
	Finlande	**99.3**	x(4)	x(4)	**0.7**	3.6	**96.2**	x(9)	x(9)	**3.8**	15.0	**98.3**	x(14)	x(14)	**1.7**	7.2
	France	**91.0**	7.5	1.5	**9.0**	3.3	**79.8**	10.6	9.6	**20.2**	7.3	**88.0**	8.3	3.7	**12.0**	4.4
	Allemagne	**86.5**	x(4)	x(4)	**13.5**	m	**85.9**	x(9)	x(9)	**14.1**	m	**86.6**	x(14)	x(14)	**13.4**	m
	Grèce	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Hongrie	**94.2**	x(4)	x(4)	**5.8**	3.8	**54.4**	x(9)	x(9)	**45.6**	9.8	**81.5**	x(14)	x(14)	**18.5**	5.5
	Islande	**96.0**	3.7	0.4	**4.0**	a	**90.6**	8.7	0.7	**9.4**	a	**92.1**	7.1	0.8	**7.9**	a
	Irlande	**95.7**	4.3	m	**4.3**	6.7	**81.8**	15.8	2.4	**18.2**	17.8	**92.6**	6.9	0.5	**7.4**	9.1
	Israël	**88.9**	7.5	3.6	**11.1**	1.1	**52.4**	29.6	18.0	**47.6**	5.9	**77.1**	13.9	9.0	**22.9**	2.4
	Italie[5]	**95.5**	4.4	0.1	**4.5**	2.1	**66.0**	26.5	7.5	**34.0**	19.6	**88.4**	9.7	1.9	**11.6**	6.3
	Japon[3]	**92.9**	5.1	2.1	**7.1**	m	**34.3**	51.6	14.1	**65.7**	m	**70.1**	19.7	10.2	**29.9**	m
	Corée	**83.9**	14.4	1.7	**16.1**	1.6	**29.3**	42.1	28.6	**70.7**	6.5	**66.5**	22.6	11.0	**33.5**	3.8
	Luxembourg	**97.8**	2.0	0.2	**2.2**	1.7	**94.8**	2.8	2.4	**5.2**	11.8	**97.4**	2.1	0.5	**2.6**	2.9
	Mexique	**82.8**	17.1	0.1	**17.2**	5.5	**69.7**	30.0	0.3	**30.3**	3.7	**80.3**	19.5	0.2	**19.7**	5.0
	Pays-Bas	**86.7**	4.4	9.0	**13.3**	6.4	**70.5**	15.6	13.9	**29.5**	9.5	**81.7**	7.8	10.5	**18.3**	7.4
	Nouvelle-Zélande	**82.5**	12.8	4.7	**17.5**	1.9	**52.4**	33.1	14.5	**47.6**	11.4	**74.2**	18.4	7.4	**25.8**	4.5
	Norvège[3]	**m**	m	m	**m**	m	**96.1**	3.3	0.6	**3.9**	18.0	**m**	m	m	**m**	m
	Pologne	**92.0**	8.0	m	**8.0**	0.9	**77.6**	20.2	2.3	**22.4**	11.0	**88.1**	11.3	0.6	**11.9**	3.7
	Portugal[3]	**85.2**	14.8	m	**14.8**	1.9	**54.3**	35.0	10.8	**45.7**	13.1	**78.5**	19.1	2.4	**21.5**	4.4
	République slovaque[3]	**88.1**	9.8	2.1	**11.9**	4.4	**73.8**	13.8	12.4	**26.2**	18.7	**84.6**	10.6	4.8	**15.4**	8.3
	Slovénie	**91.0**	8.6	0.3	**9.0**	2.9	**86.1**	11.4	2.5	**13.9**	15.9	**89.8**	9.3	0.9	**10.2**	6.0
	Espagne	**88.7**	10.5	0.8	**11.3**	1.6	**73.1**	23.0	4.0	**26.9**	8.3	**84.2**	14.1	1.7	**15.8**	3.5
	Suède	**100.0**	0.0	0.0	**0.0**	0.0	**89.3**	0.4	10.4	**10.7**	0.0	**96.7**	0.1	3.1	**3.3**	0.0
	Suisse	**88.5**	0.0	11.5	**11.5**	1.4	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Turquie	**85.4**	14.6	m	**14.6**	1.0	**80.4**	19.6	m	**19.6**	5.1	**83.8**	16.2	m	**16.2**	2.3
	Royaume-Uni	**84.0**	13.7	2.4	**16.0**	5.9	**56.9**	19.3	23.8	**43.1**	8.7	**76.4**	15.2	8.3	**23.6**	6.7
	États-Unis[3]	**92.0**	8.0	m	**8.0**	m	**37.8**	45.8	16.4	**62.2**	12.7	**68.4**	24.5	7.1	**31.6**	5.5
	Moyenne OCDE	**90.6**	7.9	2.2	**9.4**	3.1	**69.7**	21.7	10.0	**30.3**	10.1	**83.5**	12.8	4.5	**16.5**	4.7
	Moyenne UE21	**92.8**	6.2	1.4	**7.2**	3.5	**78.1**	14.0	8.0	**21.9**	11.0	**88.6**	8.3	3.0	**11.4**	5.2
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[4]	**78.0**	21.8	0.2	**22.0**	2.4	**42.6**	57.4	0.0	**57.4**	5.4	**69.1**	30.7	0.2	**30.9**	3.1
	Inde	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m	**m**	m	m	**m**	m
	Indonésie[4]	**90.6**	9.4	m	**9.4**	1.2	**70.7**	29.3	m	**29.3**	2.2	**87.7**	12.3	m	**12.3**	1.3
	Lettonie	**97.7**	2.1	0.2	**2.3**	4.0	**63.6**	36.2	0.2	**36.4**	10.8	**87.1**	12.8	0.2	**12.9**	6.2
	Fédération de Russie	**96.7**	2.6	0.7	**3.3**	m	**63.5**	23.8	12.7	**36.5**	m	**85.4**	9.8	4.9	**14.6**	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 : la part relative des dépenses publiques totales au titre des structures d'éducation de la petite enfance peut être consultée dans l'indicateur C2.

1. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
2. Année de référence : 2011 (et non 2012).
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
4. Année de référence : 2013 (et non 2012).
5. À l'exclusion de l'enseignement tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285473

B3

Tableau B3.2a. Évolution de la part relative des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement et indice de variation des dépenses publiques et privées dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2000, 2005, 2008, 2010 à 2012)

Indice de variation des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

		Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (%)						Indice de variation, entre 2000 et 2012, des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2005 = 100, prix constants)									
								Dépenses publiques					Dépenses privées[2]				
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	83.7	83.5	82.5	84.7	83.6	82.4	83	108	135	130	129	82	116	123	129	139
	Autriche	m	m	m	m	m	96.0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	m	94.9	95.2	96.0	96.2	96.3	m	113	113	114	116	m	106	88	83	83
	Canada[3, 4]	92.4	89.9	88.6	89.3	89.7	91.0	86	104	116	117	116	63	118	123	120	102
	Chili[5]	68.4	69.8	78.4	78.6	78.3	78.0	94	145	141	165	156	100	92	89	105	101
	République tchèque	91.7	89.9	90.4	90.8	90.9	91.0	78	106	111	114	115	63	101	100	102	102
	Danemark[3]	97.8	97.9	97.6	97.6	97.2	97.2	86	99	108	99	79	89	112	124	134	m
	Estonie	m	98.9	99.0	98.7	98.9	99.1	81	124	109	103	105	m	119	129	108	89
	Finlande	99.3	99.2	99.0	99.2	99.3	99.3	83	107	112	113	112	66	126	104	97	99
	France	91.6	91.4	91.2	91.4	91.2	91.0	99	102	106	104	104	97	105	106	107	108
	Allemagne	m	m	m	87.1	87.2	86.5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	91.7	92.5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	92.7	95.5	100.0	100.0	100.0	94.2	68	96	85	79	75	m	m	m	m	m
	Islande	96.4	96.2	96.4	96.2	96.3	96.0	73	108	96	99	98	70	103	96	97	105
	Irlande	96.0	96.8	97.7	95.9	95.8	95.7	68	132	138	136	137	87	97	179	183	187
	Israël	94.8	93.0	93.0	92.4	89.5	88.9	101	120	129	139	147	74	120	142	217	243
	Italie	97.8	96.3	97.1	96.6	96.2	95.5	95	105	98	93	88	55	81	89	96	109
	Japon[3]	89.8	90.1	90.0	93.0	93.0	92.9	98	102	108	108	110	101	103	73	74	76
	Corée	80.8	77.0	77.8	78.5	80.7	83.9	72	116	128	133	136	58	111	118	107	88
	Luxembourg	m	m	m	m	m	97.8	m	m	m	m	96	m	m	m	m	m
	Mexique	86.1	82.9	82.9	82.7	82.6	82.8	84	103	111	115	119	65	103	112	118	119
	Pays-Bas	86.1	87.1	86.6	86.9	86.6	86.7	81	105	114	113	112	89	111	116	118	117
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	82.5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	99.0	m	m	m	m	m	87	107	113	112	112	m	m	m	m	m
	Pologne	95.4	98.2	94.7	93.8	93.9	92.0	87	110	116	115	115	226	337	417	402	538
	Portugal	99.9	99.9	99.9	100.0	99.9	85.2	100	95	108	101	m	101	89	87	89	m
	République slovaque[3]	97.6	86.2	84.8	88.0	88.6	88.1	84	113	138	129	128	13	126	117	104	108
	Slovénie	m	91.9	91.7	91.3	91.1	91.0	m	104	103	100	96	m	107	110	110	108
	Espagne	93.0	93.5	93.1	91.8	91.1	88.7	92	115	117	113	105	99	122	150	158	192
	Suède	99.9	99.9	99.9	99.9	100.0	100.0	88	103	102	103	103	a	a	a	a	a
	Suisse	88.9	86.9	86.3	88.1	88.3	88.5	89	102	108	111	112	74	108	98	98	97
	Turquie	m	m	m	m	86.8	85.4	71	121	147	149	165	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	84.0	75	94	102	113	114	m	m	m	m	m
	États-Unis	91.7	91.8	91.8	92.3	91.9	92.0	86	111	110	107	104	87	111	102	105	101
	Moyenne OCDE	92.1	91.5	91.7	91.9	91.6	90.6	85	109	114	115	114	84	118	125	128	137
	Moyenne des 19 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour l'ensemble des années de référence	90.6	89.5	89.6	90.0	89.9	89.7	86	111	117	119	118	83	121	129	134	144
	Moyenne UE21	95.1	94.7	94.9	94.4	94.4	92.8	84	107	110	108	106	90	124	137	135	153
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	66	146	170	175	182	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[5]	m	m	m	m	m	78.0	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[5]	m	m	m	m	m	90.6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	97.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	96.7	66	132	126	129	151	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les dépenses d'origine internationale sont exclues des dépenses publiques et des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
4. Année de référence : 2011 (et non 2012).
5. Année de référence : 2013 (et non 2012).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285480

Tableau B3.2b. Évolution de la part relative des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement tertiaire et indice de variation des dépenses publiques et privées (2000, 2005, 2008, 2010 à 2012)

Indice de variation des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics, par année

		Part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (%)						Indice de variation, entre 2000 et 2012, des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2005 = 100, prix constants)									
								Dépenses publiques					Dépenses privées[2]				
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012	2000	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	49.9	45.4	44.9	46.5	45.6	44.9	92	110	129	130	131	77	112	124	129	134
	Autriche	m	m	m	m	m	95.3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	m	90.8	90.0	89.9	90.1	89.9	m	110	118	120	121	m	120	130	130	135
	Canada[3, 4]	61.0	55.1	58.7	56.6	57.4	54.9	93	116	120	121	113	73	100	113	110	113
	Chili[5]	19.5	15.9	14.6	22.1	24.2	34.6	103	118	237	279	405	81	130	158	166	145
	République tchèque	85.4	81.2	79.1	78.8	81.1	79.3	68	127	131	162	145	50	145	152	164	164
	Danemark[3]	97.6	96.7	95.5	95.0	94.5	m	87	98	106	108	m	62	135	164	183	m
	Estonie	m	69.9	78.8	75.4	80.4	78.2	93	135	132	159	136	m	84	100	90	88
	Finlande	97.2	96.1	95.4	95.9	95.9	96.2	89	107	116	120	118	62	127	121	128	116
	France	84.4	83.6	81.7	81.9	80.8	79.8	94	110	115	115	113	88	126	130	138	145
	Allemagne	m	m	m	86.4	86.6	85.9	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	99.7	96.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	76.7	78.5	m	m	m	54.4	81	106	96	112	79	m	m	m	m	m
	Islande	91.8	90.5	92.2	91.2	90.6	90.6	71	118	105	101	107	61	96	97	101	106
	Irlande	79.2	84.0	82.6	81.2	80.5	81.8	96	133	132	126	135	133	147	160	161	137
	Israël	60.1	46.5	51.3	54.2	49.0	52.4	107	109	125	126	132	62	90	92	113	104
	Italie	77.5	73.2	70.7	67.6	66.5	66.0	99	108	102	101	95	79	123	134	139	134
	Japon[3]	38.5	33.7	33.3	34.4	34.5	34.3	107	108	112	117	116	87	110	109	113	113
	Corée	23.3	24.3	22.3	27.3	27.0	29.3	75	116	154	160	171	80	130	132	139	133
	Luxembourg	m	m	m	m	m	94.8	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	79.4	69.0	70.1	69.9	67.1	69.7	85	116	130	121	137	49	110	125	132	132
	Pays-Bas	75.0	73.0	71.5	71.8	70.8	70.5	87	107	116	119	119	78	115	123	132	135
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	52.4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	96.3	100.0	96.9	96.0	95.9	96.1	83	102	105	106	108	m	m	m	m	m
	Pologne	66.6	74.0	69.6	70.6	75.5	77.6	52	104	110	109	114	74	129	130	101	93
	Portugal	92.5	68.1	62.1	69.0	68.6	54.3	100	96	112	103	78	17	126	107	101	140
	République slovaque[3]	91.2	77.3	73.1	70.2	76.9	73.8	79	114	116	140	145	26	143	168	144	175
	Slovénie	m	76.5	83.8	84.7	85.2	86.1	m	114	119	121	115	m	72	70	68	60
	Espagne	74.4	77.9	78.9	78.2	77.5	73.1	83	121	127	123	108	101	114	125	126	140
	Suède	91.3	88.2	89.1	90.6	89.5	89.3	90	105	119	120	122	65	97	93	105	110
	Suisse	m	m	m	m	m	m	76	91	102	107	111	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	80.4	77	114	144	167	193	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	56.9	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	37.4	42.0	41.3	40.0	38.7	37.8	70	110	111	111	112	84	113	121	127	133
	Moyenne OCDE	72.7	70.7	69.1	70.2	70.4	69.7	86	112	123	129	133	71	116	124	127	126
	Moyenne des 20 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour l'ensemble des années de référence	68.8	64.9	64.1	64.9	64.9	64.5	87	113	126	130	136	71	119	126	128	130
	Moyenne UE21	84.9	81.5	80.1	80.5	81.3	78.1	86	112	117	122	116	70	120	127	127	127
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	79	119	148	155	149	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[5]	m	m	m	m	m	42.6	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[5]	m	m	m	m	m	70.7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	63.6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	63.5	44	147	145	136	142	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les dépenses d'origine internationale sont exclues des dépenses publiques et des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
4. Année de référence : 2011 (et non 2012).
5. Année de référence : 2013 (et non 2012).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285491

B3

Tableau B3.3. Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement et le type d'établissement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire				Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)		
		Établissements publics	Établissements privés	Total des établissements publics et privés	Établissements publics	Établissements privés	Total des établissements publics et privés	*dont : activités de R-D*	Établissements publics	Établissements privés	Total des établissements publics et privés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	8 926	6 137	**7 971**	x(6)	x(6)	**7 276**	*5 848*	x(10)	x(10)	**7 837**
	Autriche	12 147	7 373	**11 673**	16 128	7 815	**14 815**	*3 932*	13 297	7 553	**12 624**
	Belgique	11 803	9 773	**10 597**	14 622	12 711	**13 511**	*4 102*	12 936	10 389	**11 430**
	Canada[1]	9 789	m	**m**	13 028	m	**m**	*m*	10 570	m	**m**
	Chili[2]	4 459	2 726	**3 408**	6 373	2 080	**2 751**	*321*	4 713	2 501	**3 225**
	République tchèque	5 971	3 975	**5 839**	8 097	402	**7 016**	*2 168*	6 751	2 537	**6 395**
	Danemark	10 843	12 012	**11 006**	m	a	**m**	*m*	m	m	**m**
	Estonie	6 309	4 799	**6 244**	7 329	4 260	**4 795**	*2 798*	6 408	4 324	**5 866**
	Finlande	9 284	9 266	**9 283**	20 194	9 713	**17 181**	*5 822*	11 050	9 458	**10 839**
	France	9 230	5 413	**8 478**	13 803	3 861	**11 955**	*4 309*	10 095	5 136	**9 129**
	Allemagne	x(3)	x(3)	**8 518**	x(6)	x(6)	**14 438**	*5 790*	x(10)	x(10)	**9 785**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Hongrie	4 065	4 363	**4 116**	5 252	2 706	**4 832**	*1 314*	4 626	4 096	**4 536**
	Islande	9 130	6 894	**8 956**	8 667	7 712	**8 497**	*x(6)*	9 723	7 192	**9 475**
	Irlande	9 546	m	**m**	11 539	m	**m**	*3 458*	9 881	m	**m**
	Israël	5 843	7 212	**6 122**	2 958	6 682	**6 273**	*m*	6 189	6 365	**6 250**
	Italie[3]	8 117	1 636	**7 659**	7 186	2 024	**6 707**	*3 408*	7 931	1 734	**7 465**
	Japon	x(3)	x(3)	**8 851**	x(6)	x(6)	**6 433**	*m*	x(10)	x(10)	**8 805**
	Corée	7 589	6 241	**7 342**	10 540	1 560	**3 308**	*1 368*	9 662	3 069	**7 103**
	Luxembourg	21 111	7 419	**19 178**	32 459	m	**m**	*1 202*	21 998	m	**m**
	Mexique	2 595	7	**2 320**	8 257	a	**5 656**	*1 468*	3 233	5	**2 819**
	Pays-Bas	9 107	0	**8 886**	14 063	0	**12 786**	*5 212*	10 035	0	**9 659**
	Nouvelle-Zélande	7 205	3 554	**6 967**	7 736	2 948	**7 198**	*1 776*	7 301	3 380	**7 011**
	Norvège[4]	13 700	12 155	**13 612**	22 267	5 037	**19 564**	*7 168*	15 393	15 658	**15 413**
	Pologne	5 809	3 610	**5 636**	7 051	890	**5 637**	*1 255*	6 069	2 305	**5 636**
	Portugal[4]	7 444	1 898	**6 605**	5 727	1 999	**4 989**	*3 098*	7 288	2 019	**6 441**
	République slovaque[4]	4 605	4 659[d]	**4 610[d]**	6 538	x(2)	**6 538**	*2 723*	5 145	4 659	**5 109**
	Slovénie	7 956	5 404	**7 920**	8 750	3 400	**8 224**	*1 615*	8 129	4 063	**7 995**
	Espagne	8 611	3 747	**7 128**	10 215	1 037	**8 775**	*2 908*	9 004	3 418	**7 476**
	Suède	10 789	9 902	**10 652**	20 039	14 229	**19 439**	*9 178*	12 496	10 442	**12 198**
	Suisse	13 540	m	**m**	25 264	m	**m**	*m*	15 859	m	**m**
	Turquie	2 454	0	**2 377**	6 980	0	**6 257**	*m*	3 072	0	**2 944**
	Royaume-Uni	9 506	6 697	**8 427**	a	13 352	**13 352**	*3 577*	9 506	8 702	**9 127**
	États-Unis[4]	11 676	1 069	**10 794**	12 492	4 863	**10 041**	*x(6)*	11 840	3 224	**10 603**
	Moyenne OCDE	8 683	5 284	**8 039**	11 913	4 751	**9 223**	*3 433*	9 317	4 889	**7 971**
	Moyenne UE21	9 066	5 664	**8 550**	12 294	5 227	**10 294**	*3 572*	9 592	5 052	**8 336**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Brésil	3 049	m	**m**	10 455	m	**m**	*860*	3 441	m	**m**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Colombie[2]	2 446	535	**2 071**	4 201	0	**2 203**	*m*	2 898	350	**2 270**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Indonésie[2]	1 389	343	**1 096**	5 778	284	**2 089**	*m*	1 809	531	**1 397**
	Lettonie	3 481	2 828	**3 470**	2 066	3 193	**3 109**	*1 110*	3 446	3 175	**3 380**
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	**5 167**	x(6)	x(6)	**5 284**	*x(6)*	x(10)	x(10)	**5 719**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Afrique du Sud	2 431	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	**m**	*m*	m	m	**m**

1. Année de référence : 2011.
2. Année de référence : 2013.
3. À l'exclusion des programmes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire de cycle court.
4. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

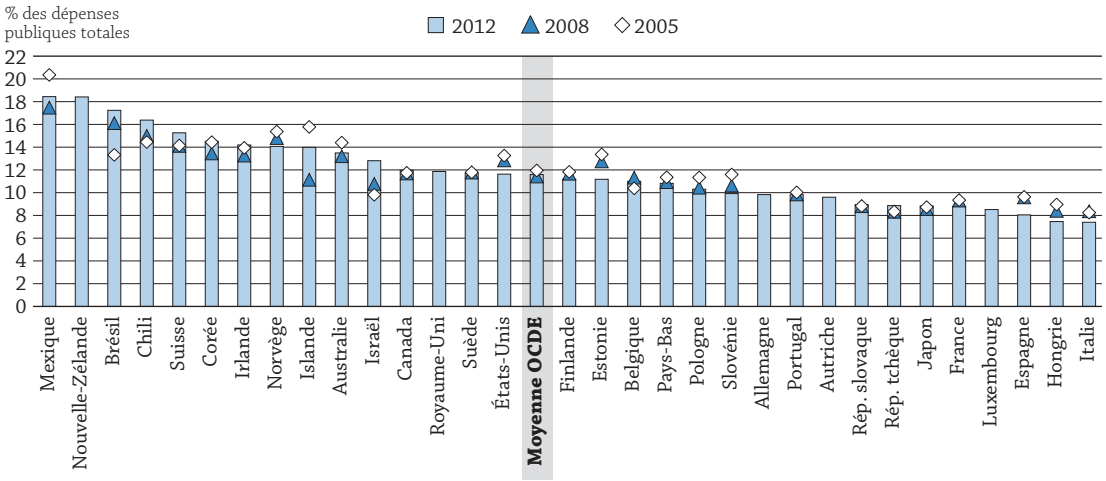
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285509

QUEL EST LE MONTANT TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION ?

- Les pays de l'OCDE consacrent, en moyenne, 11.6 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire). Ce pourcentage varie toutefois sensiblement selon les pays : il va de 8 % ou moins en Hongrie, en Espagne et en Italie, à plus de 18 % au Mexique et en Nouvelle-Zélande.
- La part des dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) a diminué entre 2005 et 2012 dans près des deux tiers des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles. Cette part est restée stable dans la plupart des autres pays, à l'exception notamment du Brésil et d'Israël, où elle a progressé de 3 points de pourcentage, voire davantage.
- Au cours de la période plus courte allant de 2008 à 12, au plus fort de la crise économique, le pourcentage des dépenses publiques totales consacré à l'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) a diminué de 2 %, car les dépenses publiques au titre de ces niveaux d'enseignement ont augmenté à un rythme moins soutenu (ou diminué à un rythme plus soutenu) que les dépenses publiques au titre de tous les autres services dans 16 des 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Graphique B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales (2005, 2008, 2012)



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales en 2012.

Source : OCDE. Tableau B4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284022

Contexte

Les décisions des pays concernant la répartition des fonds publics entre les différents domaines de l'action publique, dont l'éducation, les services de santé, la sécurité sociale et la défense, dépendent non seulement de leurs priorités, mais également de la question de savoir si les marchés peuvent fournir ces services de manière adéquate à eux seuls, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Les marchés risquent de ne pas y parvenir si les bénéfices publics d'un service sont supérieurs à ses bénéfices privés. Le financement public peut donc améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire.

Toutefois, la crise économique a mis les finances publiques sous pression, à tel point que le budget de l'éducation pourrait être revu à la baisse, ce qui pourrait avoir un impact sur l'accessibilité ou le rendement et la qualité de l'éducation. Parallèlement, la demande d'éducation et de formation pourrait augmenter de la part des sans-emploi, ce qui nécessiterait un accroissement du budget de l'éducation. Toutefois, l'augmentation du budget de l'éducation ne va pas nécessairement de pair avec l'amélioration du rendement ou de la qualité de l'éducation. De plus, les niveaux de dépense sont sous l'influence de nombreux facteurs différents (voir l'indicateur B7) dont il y a lieu de tenir compte lors de la comparaison des chiffres entre les pays.

Cet indicateur donne la mesure des dépenses publiques d'éducation, par rapport aux dépenses publiques totales des pays, ainsi que par rapport à leur produit intérieur brut, avec dans l'idée de montrer la taille relative des budgets publics. De plus, il fournit des données sur les différentes sources (locales, régionales et centrales) des fonds publics investis dans l'éducation, et sur les transferts de fonds entre ces niveaux de l'exécutif.

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, toutes catégories de services confondues, ont diminué entre 2005 et 2012. En revanche, elles ont légèrement augmenté en pourcentage du PIB durant cette période.
- La plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE (33 sur les 38 pays dont les données sont disponibles) dépensent plus du double au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire qu'au titre de l'enseignement tertiaire.
- Seule la Nouvelle Zélande dispose d'un système public de financement totalement centralisé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Tendances

Entre 2000 et 2012, la part des dépenses d'éducation (de l'enseignement primaire au tertiaire) dans les dépenses publiques totales a diminué légèrement dans la moitié des pays dont les données sont disponibles (13 pays sur 25). Cette diminution a été particulièrement forte (égale ou supérieure à 1 point de pourcentage) dans huit pays et a dépassé 2 points de pourcentage en Estonie et au Mexique. Toutefois, cette part a augmenté de façon significative (dans une mesure égale ou supérieure à 2 points de pourcentage) dans certains pays, notamment au Brésil, au Chili, en Israël et en République slovaque (voir le tableau B4.2).

L'analyse de l'évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB ne révèle aucune tendance nette entre 2000 et 2012. Entre 2000 et 2012, les dépenses publiques d'éducation ont régressé en pourcentage des dépenses publiques totales dans la moitié des pays, et en pourcentage du PIB dans environ un tiers des pays (8 pays sur 27). En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté en pourcentage du PIB.

Entre 2008 et 2012, les dépenses publiques d'éducation et les dépenses publiques totales, tous services confondus, ont augmenté dans deux tiers des pays (soit 18 des 27 pays dont les données sont disponibles). Dans 17 des 27 pays à l'étude, les dépenses publiques totales ont toutefois augmenté à un rythme plus soutenu (ou régressé à un rythme moins soutenu) que les dépenses publiques d'éducation (voir le tableau B4.2).

B4

Analyse

Investissement public global dans l'éducation

En 2012, les pays de l'OCDE ont consacré, en moyenne, 11.6 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation, pour les niveaux d'enseignement allant du primaire au tertiaire. Ce pourcentage va de 8.0 % ou moins en Espagne (8.0 %), en Hongrie (7.5 %) et en Italie (7.4 %), à 18 %, voire davantage, au Mexique (18.4 %) et en Nouvelle-Zélande (18.4 %) (voir le graphique B4.1 et le tableau B4.1).

Dans la plupart des pays, et en moyenne dans les pays de l'OCDE, plus de deux tiers des dépenses publiques totales d'éducation – de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire –, en pourcentage des dépenses publiques totales, sont consacrés à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cela s'explique essentiellement par la scolarisation quasi universelle à ces niveaux d'enseignement (voir l'indicateur C1) et par la structure démographique de la population.

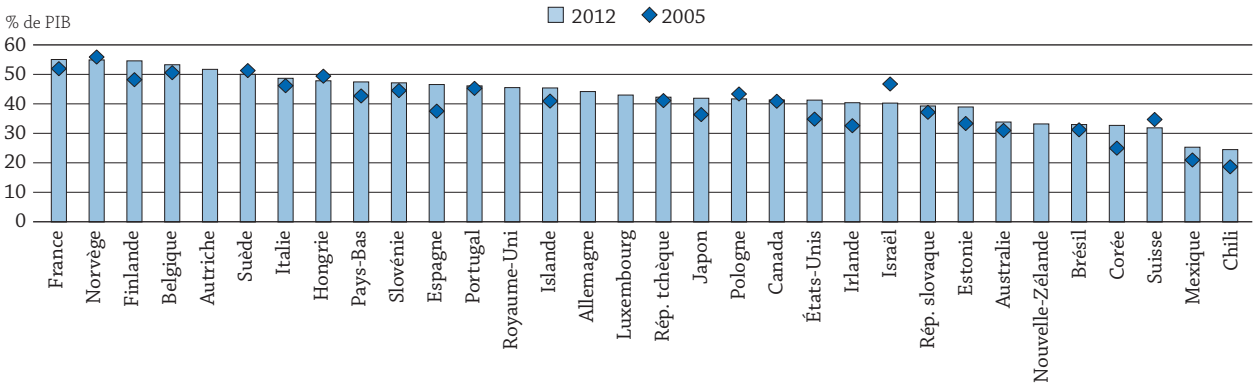
Dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire représentent, en moyenne, 25.9 % des dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire). Ce pourcentage va de 18 % environ, voire moins, au Brésil (18.2 %), en Corée (18.2 %), en Israël (18.1 %), au Luxembourg (12.0 %) et au Portugal (18.3 %), à 30 %, voire davantage, en Allemagne (30.5 %), au Canada (34.6 %), aux États-Unis (30.5 %), en Finlande (33.6 %), en Norvège (32.5 %), aux Pays-Bas (30.9 %) et en Suède (33.0 %), et dépasse 35 % en Autriche (36.7 %) (voir le tableau B4.1).

La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales doit aussi être étudiée à la lumière de la taille relative des budgets publics. Le tableau qui se dégage n'est en effet pas le même selon que les dépenses publiques d'éducation sont analysées en pourcentage du PIB ou en pourcentage des dépenses publiques totales. En 2012, la part des dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) en pourcentage du PIB était inférieure ou égale à 3.5 % en Fédération de Russie (3.4 %), en Indonésie (3.3 %) et en République slovaque (3.5 %). À l'autre extrême, seule la Norvège (7.7 %) a consacré plus de 7 % de son PIB à ces niveaux d'enseignement – un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (4.8 %) (voir le tableau B4.1).

Contre toute attente, les cinq pays où les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) sont les plus élevées en pourcentage des dépenses publiques totales selon les chiffres de 2012 – à savoir le Brésil, le Chili, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et la Suisse (voir le graphique B4.1) – sont ceux où les dépenses publiques totales, toutes catégories de services confondues, sont les moins élevées en pourcentage du PIB (voir le graphique B4.2). Échappe à ce constat la Norvège, où les deux proportions sont élevées.

L'analyse des dépenses publiques totales toutes catégories de services confondues (non seulement l'éducation, mais aussi la santé, la sécurité sociale, l'environnement, etc.) en pourcentage du PIB révèle une forte variation entre les pays. En 2012, les dépenses publiques totales, tous services confondus, représentaient plus de 50 % du PIB dans près d'un cinquième des pays dont les données sont disponibles. C'est notamment le cas de la France (55.1 %), où ces dépenses représentaient plus de 55 % du PIB. À l'autre extrême, elles ne représentaient qu'environ 25 % du PIB, voire moins, au Chili et au Mexique (24.5 % et 25.3 % du PIB, respectivement) (voir le graphique B4.2 et l'annexe 2).

Graphique B4.2. Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB (2005, 2012)



Remarque : ce graphique présente les dépenses publiques tous services confondus et pas uniquement les dépenses publiques d'éducation.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB en 2012.
Source : OCDE. Annexe 2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284034

Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2000 et 2012

Une augmentation entre 2000 et 2005…

Entre 2000 et 2005, soit durant cinq ans, les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ont progressé en pourcentage des dépenses publiques totales dans deux tiers des pays (17 des 28 pays dont les données des deux années de référence sont disponibles), et ont augmenté de 0.2 point de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans les autres pays, les plus fortes diminutions en la matière (dans une mesure égale ou supérieure à 1 point de pourcentage) ont été observées en France et au Portugal.

Entre 2000 et 2005, les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ont également progressé en pourcentage du PIB, dans une mesure égale à 0.2 point de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles. Dans deux tiers des pays (18 pays sur 28), les dépenses publiques d'éducation ont davantage augmenté en pourcentage du PIB qu'en pourcentage des dépenses publiques totales, signe que le PIB a augmenté à un rythme moins soutenu que les dépenses publiques totales (voir le tableau B4.2).

… suivie d'une baisse après 2005 coïncidant avec le début de la crise financière en 2008

Les tendances ont sensiblement évolué entre 2005 et 2012 en matière de dépenses. Durant ces sept ans, les dépenses publiques d'éducation ont régressé en pourcentage des dépenses publiques totales dans près de deux tiers des pays (16 des 27 pays dont les données sont disponibles), et ce dans une mesure égale à 0.5 point de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles.

Cette régression a été la plus marquée en Estonie (-2.2 points de pourcentage), en Islande (-1.8) et au Mexique (-1.9), et particulièrement forte (-1 point de pourcentage, voire davantage) en Espagne, aux États-Unis, en Hongrie, en Norvège, en Pologne et en Slovénie. Toutefois, dans un tiers des pays, les dépenses publiques d'éducation ont progressé en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2005 et 2012. Les progressions les plus fortes (1 point de pourcentage, voire davantage) ont été observées au Brésil (3.9 points de pourcentage), au Chili (1.9), en Israël (3.0) et en Suisse (1.1).

La comparaison des chiffres de 2005 avec ceux de 2012 révèle également une tendance différente dans la part du PIB allouée aux dépenses publiques d'éducation, car le PIB a aussi été affecté par la crise économique. Entre ces deux années, les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) sont restées stables ou ont augmenté en pourcentage du PIB dans deux tiers des pays (21 pays sur 29). En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données de toutes les années de référence sont disponibles, elles ont augmenté de 0.1 point de pourcentage. Les plus fortes diminutions (de 0.9 point de pourcentage) ont été observées en Hongrie et en Norvège (voir le tableau B4.2 et l'encadré B2.1 dans l'indicateur B2).

Premières conséquences de la crise économique : dans la moitié des pays, les dépenses publiques d'éducation ont varié à un rythme moins soutenu que les dépenses publiques totales

Les fluctuations observées entre 2008 et 2012 peuvent vraisemblablement être imputées aux effets de la crise économique mondiale qui a éclaté en 2008. La crise a accru la pression sur les finances publiques et a contraint les gouvernements à choisir leurs priorités, entre l'éducation et d'autres domaines majeurs de l'action publique, tels que la santé et la sécurité sociale (voir le tableau B4.2 et le graphique B4.3).

Entre 2008 et 2012, aucune tendance générale n'apparaît nettement concernant l'évolution des dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) en pourcentage des dépenses publiques totales, contrairement à ce qui s'était produit entre 2000 et 2005.

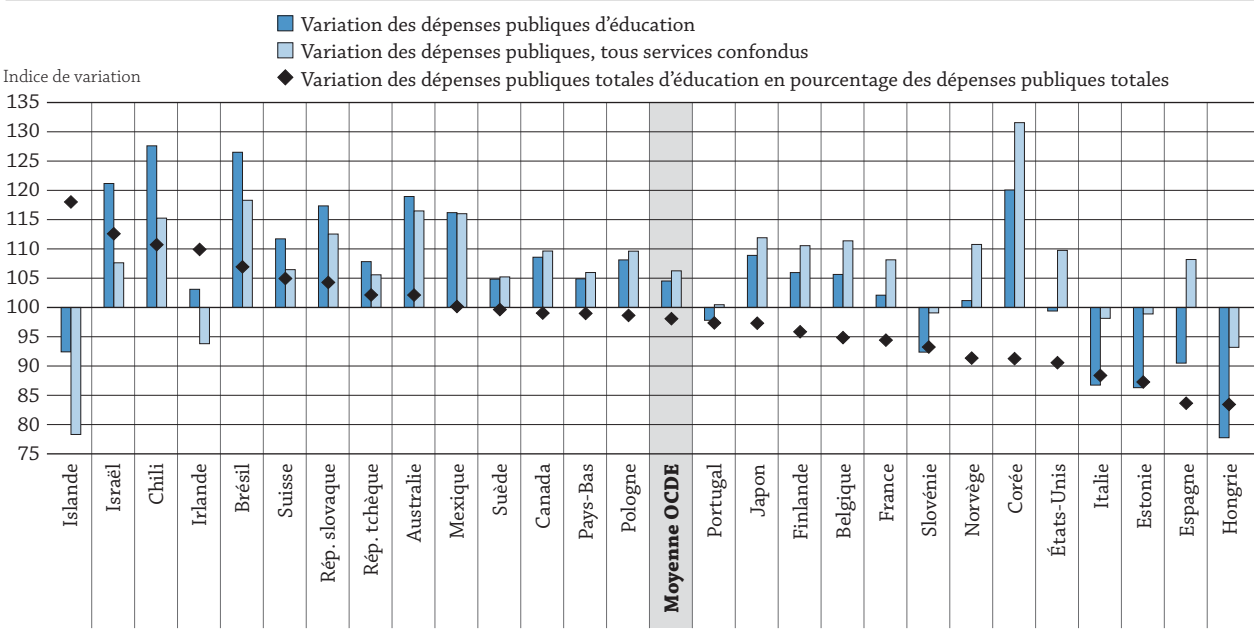
Toutefois, entre 2008 et 2012, les dépenses publiques d'éducation et les dépenses publiques totales, tous services confondus, ont augmenté dans deux tiers de pays (soit 18 des 27 pays dont les données sont disponibles). Dans 10 de ces 18 pays, les dépenses publiques totales ont augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques d'éducation (voir le tableau B4.2 et le graphique B4.3). C'est en Corée, en France et en Norvège que les différences sont les plus importantes à cet égard. Dans les huit autres pays, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté à un rythme plus soutenu que les dépenses publiques totales. Dans ces 18 pays, les dépenses publiques totales, tous services confondus, ont augmenté dans une mesure comprise entre 5 % en Suède et 15 %, voire davantage, en Australie, au Brésil, au Chili et au Mexique. Elles ont augmenté de plus de 30 % en Corée.

Parmi les pays restants (9 des 27 pays dont les données sont disponibles), les dépenses publiques d'éducation et les dépenses publiques totales, tous services confondus, ont diminué dans cinq pays (l'Estonie, la Hongrie, l'Islande, l'Italie et la Slovénie). En Islande, les dépenses publiques totales ont chuté de 22 %, et les dépenses publiques d'éducation ont également diminué, mais dans une moindre mesure (environ 8 %). En Estonie, en Hongrie, en Italie et en Slovénie, les dépenses publiques d'éducation ont régressé davantage que les dépenses publiques totales (voir le tableau B4.2 et le graphique B4.3).

Dans les quatre derniers pays (l'Espagne, les États-Unis, l'Irlande et le Portugal), les dépenses publiques totales, tous services confondus, et les dépenses publiques d'éducation n'ont pas évolué dans le même sens entre 2008 et 2012. Les dépenses publiques d'éducation et la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales ont diminué en Espagne, aux États-Unis et au Portugal, tandis que l'inverse s'est produit en Irlande.

Graphique B4.3. Indice de variation entre 2008 et 2012 des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales

Du primaire au tertiaire (2008 = 100, prix constants de 2012)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire, en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE. Tableau B4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284040

Sources du financement public de l'éducation

Toutes les sources publiques de financement de l'éducation, abstraction faite des sources internationales, sont réparties entre trois niveaux de l'exécutif, à savoir les niveaux central, régional et local. Le financement de l'éducation est centralisé dans certains pays, mais peut être décentralisé dans d'autres pays, après les transferts entre les niveaux de l'exécutif.

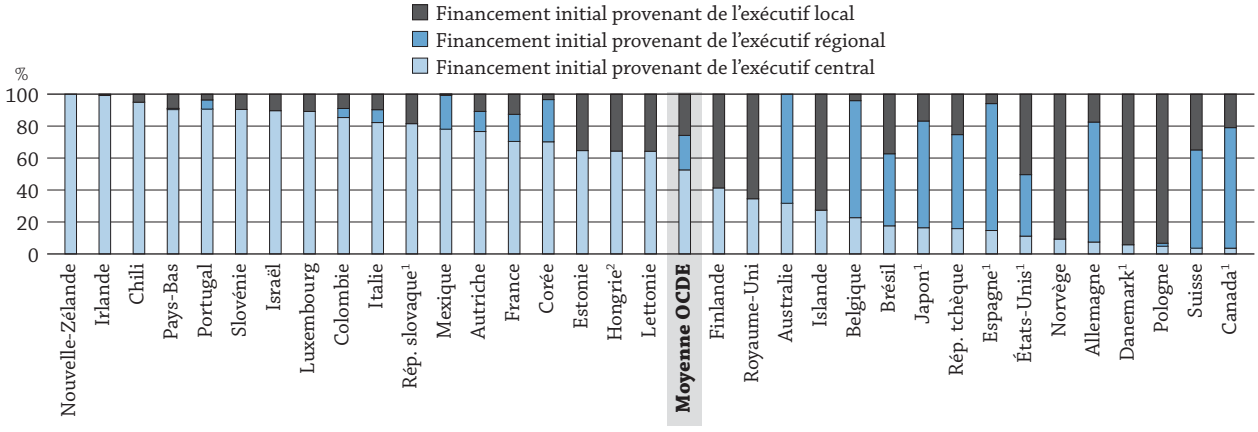
Ces dernières années, de nombreux établissements d'enseignement sont devenus des organisations plus autonomes et plus décentralisées (voir l'indicateur D6 dans l'édition 2012 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2012]), mais également plus responsables de leurs résultats à l'égard de leurs élèves/étudiants, de leurs parents et du grand public 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, 2013).

Le financement public est plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir les tableaux B4.3 et B4.6 de l'édition 2014 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2014]). En 2012, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 52.6 % du financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire provenaient de l'exécutif central, avant transferts (voir le tableau B4.3).

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, la part du financement public initial provenant de l'exécutif central varie fortement selon les pays. Cette part est inférieure à 10 % dans six pays, à savoir en Allemagne (7.4 %), au Canada (3.6 %), au Danemark (5.8 %), en Norvège (9.3 %), en Pologne (4.8 %) et en Suisse (3.6 %). Au Canada, ce sont les exécutifs provinciaux et territoriaux qui financent l'enseignement primaire et secondaire, à l'exception d'une petite part de financement provenant du gouvernement fédéral pour certains établissements d'enseignement des Premières Nations/autochtones. À l'autre extrême, les fonds publics proviennent presque exclusivement de l'exécutif central en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Turquie ; et plus de 90 % du financement public initial proviennent de l'exécutif central au Chili (94.9 %), aux Pays-Bas (91.0 %), au Portugal (90.6 %) et en Slovénie (90.4 %).

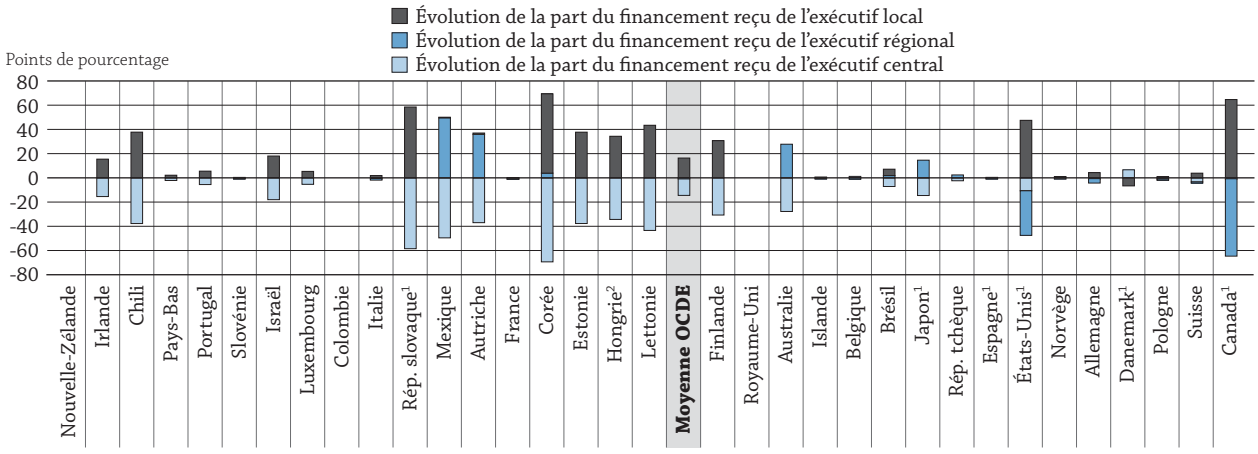
Toutefois, ce tableau change si les transferts entre niveaux de l'exécutif sont pris en considération. Après transferts, la contribution de l'exécutif central au financement public est inférieure à 5 % en Australie (3.9 %), au Canada (2.9 %), en Corée (0.8 %), aux États-Unis (0.5 %), au Japon (1.8 %), en Pologne (3.8 %) et en Suisse (0.2 %). La NouvelleZélande est le seul pays où le système de financement est totalement centralisé, même compte tenu des transferts (voir le graphique B4.4 et le tableau B4.3). Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, 40.6 % des fonds publics proviennent des exécutifs locaux après transferts, contre 26.7 % avant transferts, selon la moyenne calculée à l'échelle des pays de l'OCDE.

Graphique B4.4. Répartition de la provenance initiale du financement public de l'éducation selon les niveaux de l'exécutif pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2012)



Évolution de la part du financement de l'éducation reçu des différents niveaux de l'exécutif entre les destinataires initiaux et finaux des ressources d'éducation (2012)

En points de pourcentage



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Les financements provenant de l'exécutif local incluent les financements provenant de l'exécutif régional.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.

Source : OCDE. Tableau B4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284057

L'ampleur des transferts de fonds publics de l'exécutif central vers les exécutifs régionaux et locaux varie fortement entre les pays. Les différences après transferts de l'exécutif central vers les exécutifs régionaux et locaux représentent plus de 30 points de pourcentage en Autriche, au Chili, en Estonie, en Finlande et en Hongrie, et plus de 40 points de pourcentage en Corée, en Lettonie, au Mexique et en République slovaque. En Autriche, au Canada et aux États-Unis, les différences après transferts des exécutifs régionaux aux exécutifs locaux représentent plus de 30 points de pourcentage (voir le graphique B4.4).

Définitions

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. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont les ministères autres que le ministère de l'Éducation, les exécutifs locaux et régionaux, et les autres instances publiques. Le mode d'affectation des budgets publics 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.

Les sources publiques de financement de l'éducation, exception faite des sources internationales, se répartissent en trois catégories : l'exécutif central (national), les exécutifs régionaux (États, provinces, *Länder*, etc.) et 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 définis en termes de services, de fonctions ou de catégories d'élèves/étudiants.

Les **dépenses publiques totales** correspondent à la somme des dépenses non remboursables (dépenses de fonctionnement et dépenses en capital) à tous les niveaux de l'exécutif (central, régional et local). Elles incluent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement 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 données se rapportent à l'année budgétaire 2012 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Les données chiffrées sur les dépenses publiques totales et sur le PIB proviennent de la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2) et sont établies en fonction du Système de comptabilité nationale de 1993.

Les dépenses d'éducation des pays sont rapportées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales et en pourcentage de leur PIB.

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 domaines confondus.

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

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement* (Volume IV) : *Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr.

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr.

Tableaux de l'indicateur B4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285519

Tableau B4.1	**Dépenses publiques totales d'éducation (2012)**
Tableau B4.2	**Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2000, 2005, 2008, 2010, 2011 et 2012)**
Tableau B4.3	**Provenance du financement public de l'éducation pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2012)**

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

B4

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation (2012)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et aides publiques aux ménages[1] et à d'autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales et en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement

		Dépenses publiques[1] d'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales			Dépenses publiques[1] d'éducation, en pourcentage du PIB		
		Ensemble du primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)	Ensemble du primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Du primaire au tertiaire (programmes non classifiés compris)
		(6)	(9)	(10)	(16)	(19)	(20)
OCDE	Australie	10.1	3.4	**13.5**	3.4	1.1	**4.6**
	Autriche	6.1	3.5	**9.6**	3.1	1.8	**5.0**
	Belgique	8.1	2.7	**11.0**	4.3	1.4	**5.9**
	Canada[2, 3]	7.8	4.1	**12.0**	3.2	1.7	**5.0**
	Chili[4]	11.6	4.8	**16.4**	2.8	1.2	**4.0**
	République tchèque	6.1	2.4	**8.9**	2.6	1.0	**3.7**
	Danemark	8.6	m	**m**	5.0	m	**m**
	Estonie	8.4	2.7	**11.2**	3.3	1.0	**4.4**
	Finlande	7.4	3.8	**11.2**	4.1	2.1	**6.1**
	France	6.6	2.2	**8.8**	3.6	1.2	**4.8**
	Allemagne	6.7	3.0	**9.8**	2.9	1.3	**4.3**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hongrie	5.3	1.7	**7.5**	2.6	0.8	**3.6**
	Islande	10.0	3.2	**14.0**	4.5	1.4	**6.4**
	Irlande	11.1	3.1	**14.2**	4.5	1.3	**5.7**
	Israël	9.8	2.3	**12.8**	4.0	0.9	**5.2**
	Italie	5.8	1.6	**7.4**	2.8	0.8	**3.6**
	Japon[3]	6.5	1.8[d]	**8.8**	2.7	0.8[d]	**3.7**
	Corée	9.6	2.6	**14.5**	3.2	0.9	**4.8**
	Luxembourg	7.5	1.0	**8.5**	3.2	0.4	**3.7**
	Mexique	13.5	4.0	**18.4**	3.4	1.0	**4.7**
	Pays-Bas	7.5	3.3	**10.8**	3.5	1.6	**5.1**
	Nouvelle-Zélande	13.2	5.2	**18.4**	4.4	1.7	**6.1**
	Norvège[3]	9.0[d]	4.6	**14.1**	4.9[d]	2.5	**7.7**
	Pologne	7.6	2.7	**10.3**	3.2	1.1	**4.3**
	Portugal[3]	7.8	1.8[d]	**9.8**	3.6	0.8[d]	**4.5**
	République slovaque[3]	6.3[d]	2.4	**9.0**	2.5[d]	0.9	**3.5**
	Slovénie	7.4	2.5	**9.9**	3.5	1.2	**4.7**
	Espagne	5.9	2.1	**8.0**	2.8	1.0	**3.7**
	Suède	7.9	3.9	**11.7**	3.9	1.9	**5.9**
	Suisse	10.8	4.2	**15.3**	3.5	1.3	**4.9**
	Turquie	m	m	**m**	2.6	1.4	**3.9**
	Royaume-Uni	8.8	3.0	**11.9**	4.0	1.4	**5.4**
	États-Unis[3]	8.1	3.5[d]	**11.6**	3.3	1.5[d]	**4.8**
	Moyenne OCDE	8.3	3.0	**11.6**	3.5	1.3	**4.8**
	Moyenne UE21	7.3	2.6	**10.0**	3.4	1.2	**4.6**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brésil	14.1	3.1	**17.2**	4.7	1.0	**5.7**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombie[4]	m	m	**m**	3.6	0.9	**4.9**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie[4]	m	m	**m**	2.3	0.6	**3.3**
	Lettonie	m	m	**m**	2.9	1.0	**3.8**
	Fédération de Russie	m	m	**m**	2.2	0.9	**3.4**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	**m**
	Afrique du Sud	m	m	**m**	4.8	0.8	**6.1**
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	**m**

Remarque : les données de chaque niveau d'enseignement (soit les colonnes 1 à 5, 7, 8, 11 à 15, 17 et 18) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les aides publiques accordées aux ménages pour leurs frais de subsistance (allocations et bourses aux élèves/étudiants et aux ménages, et prêts d'études), qui ne sont pas affectées aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres sur les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés ici sont plus élevés que ceux du tableau B2.3 dans l'indicateur B2.

2. Année de référence : 2011 (et non 2012).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2013 (et non 2012).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285522

Tableau B4.2. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2000, 2005, 2008, 2010, 2011 et 2012)

Dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement et subventions publiques aux ménages[1] et à d'autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales et en pourcentage du PIB, du primaire au tertiaire, par année

		Dépenses publiques[1] d'éducation, en pourcentage des dépenses publiques totales						Dépenses publiques d'éducation[1] en pourcentage du PIB						Indice de variation entre 2008 et 2012 : (2008 = 100, prix constants de 2012)		
		2000	2005	2008	2010	2011	2012	2000	2005	2008	2010	2011	2012	Dépenses publiques d'éducation	Dépenses publiques, tous services confondus	Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	14.0	14.4	13.2	14.9	14.2	13.5	4.5	4.5	4.3	5.0	4.8	4.6	119	116	102
	Autriche	m	m	m	m	m	9.6	m	m	m	m	m	5.0	m	110	m
	Belgique	m	10.4	11.3	11.0	10.8	11.0	m	5.3	5.5	5.6	5.6	5.9	106	111	95
	Canada[2, 3]	11.8	11.7	11.7	11.7	11.9	12.0	4.8	4.8	4.8	5.4	5.3	5.0	109	110	99
	Chili[4]	13.8	14.5	15.0	15.4	16.9	16.4	3.5	2.7	3.7	3.5	3.9	4.0	128	115	111
	République tchèque	8.0	8.3	8.3	8.3	8.9	8.9	3.2	3.4	3.3	3.5	3.7	3.7	108	106	102
	Danemark	13.7	14.0	13.3	13.2	12.5	m	7.2	7.2	6.7	7.5	7.1	m	m	112	m
	Estonie	13.5	13.4	12.8	12.8	12.5	11.2	4.9	4.5	5.0	5.1	4.7	4.4	86	99	87
	Finlande	11.8	11.8	11.7	11.6	11.5	11.2	5.5	5.7	5.5	6.2	6.1	6.1	106	111	96
	France	10.3	9.3	9.3	9.2	9.0	8.8	5.2	4.9	4.8	5.0	4.9	4.8	102	108	94
	Allemagne	m	m	m	9.6	9.9	9.8	m	m	m	4.5	4.4	4.3	m	m	m
	Grèce	7.0	9.2	m	m	m	m	3.1	4.0	m	m	m	m	m	84	m
	Hongrie	8.7	9.0	8.4	7.9	7.6	7.5	4.1	4.4	4.1	3.9	3.8	3.6	78	93	83
	Islande	14.0	15.8	11.1	12.5	13.2	14.0	5.7	6.5	6.1	6.1	6.0	6.4	92	78	118
	Irlande	13.4	13.9	13.3	9.6	12.9	14.2	4.1	4.5	5.5	6.0	5.8	5.7	103	94	110
	Israël	10.7	9.8	10.8	11.1	12.1	12.8	5.2	4.6	4.7	4.7	4.8	5.2	121	108	113
	Italie	8.6	8.2	8.4	8.0	7.7	7.4	3.8	3.8	3.9	3.9	3.7	3.6	87	98	88
	Japon[3]	8.6	8.7	8.6	8.5	8.4	8.8	3.3	3.2	3.3	3.5	3.5	3.7	109	112	97
	Corée	15.4	14.4	13.5	14.0	14.0	14.5	3.3	3.6	3.8	3.9	3.9	4.8	120	132	91
	Luxembourg	m	m	m	m	m	8.5	m	m	m	m	m	3.7	m	m	m
	Mexique	20.6	20.4	17.5	17.7	17.3	18.4	3.8	4.3	4.1	4.5	4.4	4.7	116	116	100
	Pays-Bas	10.4	11.4	10.9	10.7	10.9	10.8	4.3	4.8	4.8	5.2	5.1	5.1	105	106	99
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	18.4	m	m	m	m	m	6.1	m	m	m
	Norvège	13.8	15.4	14.8	14.0	13.6	14.1	7.8	8.6	8.1	8.1	7.6	7.7	101	111	91
	Pologne	11.2	11.3	10.4	10.2	10.1	10.3	4.4	4.9	4.5	4.6	4.3	4.3	108	110	99
	Portugal	11.4	10.0	9.9	10.0	9.7	9.8	4.7	4.5	4.2	4.9	4.7	4.5	98	100	97
	République slovaque[3]	6.4	8.8	8.8	9.2	9.2	9.0	3.3	3.3	3.0	3.6	3.5	3.5	117	113	104
	Slovénie	m	11.6	10.6	10.1	9.9	9.9	m	5.2	4.6	5.0	4.9	4.7	92	99	93
	Espagne	10.0	9.6	9.6	9.2	9.0	8.0	3.8	3.6	3.9	4.1	4.0	3.7	90	108	84
	Suède	12.2	11.8	11.8	12.0	11.9	11.7	6.4	6.0	5.8	5.9	5.8	5.9	105	105	100
	Suisse	13.6	14.1	14.1	15.0	14.9	15.3	4.5	4.9	4.4	4.7	4.7	4.9	112	106	105
	Turquie	m	m	8.1	8.6	9.0	m	2.5	2.8	2.9	3.5	3.3	3.9	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	11.9	m	m	m	m	m	5.4	m	m	m
	États-Unis	12.8	13.3	12.8	12.1	13.0	11.6	4.2	4.6	4.9	5.0	4.8	4.8	99	110	91
	Moyenne OCDE	11.8	12.0	11.4	11.3	11.5	11.6	4.5	4.7	4.6	4.9	4.8	4.8	105	106	98
	Moyenne UE21	10.4	10.7	10.6	10.2	10.2	10.0	4.5	4.7	4.7	5.0	4.8	4.6	99	104	95
	Moyenne OCDE (pour les pays dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence)	11.8	12.0	11.4	11.3	11.5	11.5	4.6	4.7	4.6	4.9	4.8	4.8	~	~	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	9.5	13.3	16.1	16.8	17.6	17.2	3.2	4.2	5.0	5.4	5.5	5.7	126	118	107
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4.9	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.3	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.8	m	m	m
	Fédération de Russie	7.7	7.8	m	m	m	m	2.1	2.7	3.0	3.0	2.8	3.4	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	6.1	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les aides publiques accordées aux ménages pour leurs frais de subsistance (allocations et bourses aux élèves/étudiants et aux ménages, et prêts d'études), qui ne sont pas affectées aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres sur les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés ici sont plus élevés que ceux du tableau B2.3 dans l'indicateur B2.

2. Année de référence : 2011 (et non 2012).

3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

4. Année de référence : 2013 (et non 2012). Les données se rapportent à 2009-2012 et non à 2008-2011.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285538

B4

Tableau B4.3 Provenance du financement public de l'éducation pour l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2012)

Avant et après transferts

		Financement initial (avant les transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)				Financement final (après les transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			
		Central	Régional	Local	Total	Central	Régional	Local	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	31.7	68.3	m	100.0	3.9	96.1	m	100.0
	Autriche	76.6	12.6	10.8	100.0	39.6	48.6	11.8	100.0
	Belgique	22.7	73.2	4.1	100.0	23.9	72.0	4.1	100.0
	Canada[1, 2]	3.6	75.4	21.0	100.0	2.9	11.5	85.6	100.0
	Chili[3]	94.9	a	5.1	100.0	57.2	a	42.8	100.0
	République tchèque	15.9	58.8	25.3	100.0	13.4	61.2	25.3	100.0
	Danemark	5.8	0.0	94.2	100.0	12.4	0.0	87.6	100.0
	Estonie	64.7	a	35.3	100.0	26.9	a	73.1	100.0
	Finlande	41.3	a	58.7	100.0	10.6	a	89.4	100.0
	France	70.4	16.9	12.7	100.0	70.2	16.9	12.9	100.0
	Allemagne	7.4	75.1	17.5	100.0	6.8	71.4	21.8	100.0
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	64.4	x(3)	35.6[d]	100.0	30.0	x(7)	70.0[d]	100.0
	Islande	27.4	a	72.6	100.0	26.7	a	73.3	100.0
	Irlande	99.1	a	0.9	100.0	83.7	a	16.3	100.0
	Israël	89.6	a	10.4	100.0	71.6	a	28.4	100.0
	Italie	82.2	8.1	9.7	100.0	81.7	6.7	11.6	100.0
	Japon[2]	16.4	66.8	16.8	100.0	1.8	81.4	16.8	100.0
	Corée	70.2	26.4	3.4	100.0	0.8	30.3	68.9	100.0
	Luxembourg	89.1	a	10.9	100.0	83.8	a	16.2	100.0
	Mexique	78.1	21.9	0.0	100.0	28.5	71.5	0.0	100.0
	Pays-Bas	91.0	0.0	8.9	100.0	88.9	0.0	11.1	100.0
	Nouvelle-Zélande	100.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	100.0
	Norvège[2]	9.3	0.0	90.7	100.0	8.2	0.0	91.8	100.0
	Pologne	4.8	1.9	93.3	100.0	3.8	1.9	94.3	100.0
	Portugal[2]	90.6	5.8	3.6	100.0	85.1	5.8	9.2	100.0
	République slovaque[2]	81.5	a	18.5	100.0	23.0	a	77.0	100.0
	Slovénie	90.4	a	9.6	100.0	90.0	a	10.0	100.0
	Espagne	14.7	79.4	5.9	100.0	14.3	79.8	5.9	100.0
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suisse	3.6	61.5	34.9	100.0	0.2	61.0	38.8	100.0
	Turquie	100.0	a	m	100.0	94.3	5.7	m	100.0
	Royaume-Uni	34.5	a	65.5	100.0	34.5	a	65.5	100.0
	États-Unis[2]	11.2	38.5	50.4	100.0	0.5	1.7	97.9	100.0
	Moyenne OCDE	52.6	21.6	26.7	100.0	38.1	24.1	40.6	100.0
	Moyenne UE21	55.1	19.5	27.4	100.0	43.3	24.3	37.5	100.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	17.6	45.1	37.3	100.0	10.4	47.0	42.6	100.0
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[3]	85.3	5.7	9.0	100.0	85.3	5.7	9.0	100.0
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	64.2	a	35.8	100.0	20.8	a	79.2	100.0
	Fédération de Russie	m	m	m	m	7.0	71.7	21.3	100.0
	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

1. Année de référence : 2011.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

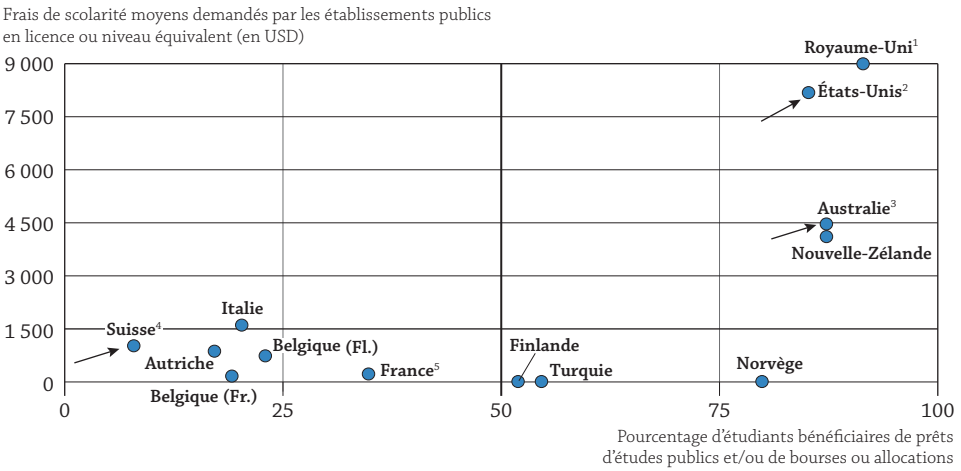
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285547

COMBIEN LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE PAIENT-ILS ET QUELLES AIDES PUBLIQUES REÇOIVENT-ILS ?

- Le montant des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les pays de l'OCDE. Dans huit pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement publics ne demandent pas de frais de scolarité aux étudiants à temps plein en licence (ou niveau équivalent), mais dans plus de la moitié des autres pays dont les données sont disponibles, ils facturent aux ressortissants nationaux des frais de scolarité supérieurs à 2 000 USD par an.
- Dans tous les pays de l'OCDE, les débouchés sur le marché du travail sont plus favorables aux titulaires d'un master ou d'un doctorat (ou diplôme équivalent) que d'une licence. Dans un tiers des pays de l'OCDE, toutefois, les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics ne sont pas beaucoup plus élevés en master et en doctorat (ou niveaux équivalents) qu'en licence. La différence de frais de scolarité entre les licences et les masters ne représente plus de 1 400 USD qu'en Australie, en Colombie, en Corée et aux États-Unis.
- Dans un nombre croissant de pays de l'OCDE, les frais de scolarité sont plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale que pour les ressortissants nationaux. Dans nombre d'entre eux, les frais de scolarité varient également selon le domaine d'études, en grande partie en fonction de la pertinence des différentes qualifications sur le marché du travail.

Graphique B5.1. Rapport entre les frais de scolarité moyens demandés dans les établissements publics et le pourcentage d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études publics et/ou de bourses ou allocations en licence ou niveau équivalent (2013-14)

Pour les étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, année académique 2013-14



Remarque : les flèches indiquent dans quelle mesure les frais moyens de scolarité et le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'aides publiques ont évolué depuis 1995 à la suite de réformes.
1. Les frais de scolarité se rapportent à l'Angleterre uniquement.
2. Année de référence : 2011-12.
3. Inclut uniquement les principaux programmes de bourses du gouvernement australien. Exclut toutes les bourses octroyées par les établissements d'enseignement et le secteur privé.
4. Les données de la Suisse se rapportent à l'année budgétaire 2013 et à l'année académique 2012-13.
5. Les frais de scolarité vont de 215 USD à 715 USD pour les formations universitaires dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur.
Sources : OCDE. Tableaux B5.1a et B5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284064

Contexte

De nombreux pays poursuivent des objectifs similaires dans l'enseignement tertiaire, notamment renforcer l'économie du savoir, accroître les taux d'accès et de réussite des étudiants, ainsi que garantir la stabilité financière de leur système d'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE se distinguent pourtant fortement les uns des autres par la façon dont le coût de l'enseignement tertiaire est réparti entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille et d'autres entités privées – et par le soutien financier qu'ils accordent aux étudiants.

Les choix des décideurs politiques concernant les frais de scolarité pratiqués dans les établissements d'enseignement tertiaire ont un impact à la fois sur les coûts à charge des étudiants et sur le budget des établissements. Les frais de scolarité payés par les étudiants et leur famille peuvent jouer un rôle important dans le financement des établissements d'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B3) et peuvent aussi intervenir dans la décision des individus d'entamer des études tertiaires dans leur pays ou à l'étranger (voir l'indicateur C4).

Comme les aides publiques aux étudiants et à leur famille couvrent une partie du coût privé de l'éducation et des dépenses connexes, les pouvoirs publics peuvent s'en servir pour encourager les individus, en particulier ceux de condition modeste, à poursuivre des études. C'est donc un moyen pour les gouvernements de s'attaquer aux problèmes d'accès et d'égalité des chances. Dans ce contexte, l'impact d'un tel soutien devrait, du moins en partie, être évalué à la lumière des taux de scolarisation, d'assiduité et de réussite dans l'enseignement tertiaire.

Les aides publiques aux étudiants contribuent aussi indirectement au financement des établissements d'enseignement. Le financement des établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut également avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de les amener à être plus attentifs aux besoins des étudiants. En outre, les aides publiques au titre des frais de subsistance peuvent contribuer à l'élévation du niveau de formation, car elles se substituent aux revenus du travail et offrent ainsi aux étudiants la possibilité de travailler moins pendant leurs études. Ce soutien revêt de multiples formes : aides octroyées selon des critères de ressources, allocations familiales versées à tous les étudiants, allégements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents, et autres transferts aux ménages. Les gouvernements doivent trouver le juste équilibre entre ces différentes formes de subvention, en particulier en temps de crise financière. Les aides 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 entre les ménages avec ou sans enfants scolarisés.

Autres faits marquants

- Les pays où les frais de scolarité sont élevés tendent à compter parmi ceux où les entités privées (les entreprises, par exemple) contribuent le plus au financement des établissements d'enseignement tertiaire.
- Les taux élevés d'accès à l'enseignement tertiaire qui s'observent dans certains des pays où les frais de scolarité sont nuls s'expliquent sans doute non seulement par l'absence de frais de scolarité, mais aussi probablement par le système très développé d'aides financières aux étudiants.
- Les données de l'OCDE ne révèlent pas de relation forte entre les niveaux de frais de scolarité et les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, dans les pays où les frais de scolarité sont élevés, les systèmes d'aide financière aux étudiants qui allient des prêts d'études à rembourser en fonction des revenus et des bourses sous condition de ressources peuvent permettent de répartir le coût de l'enseignement tertiaire entre les pouvoirs publics et les étudiants et, dans le même temps, d'en améliorer l'accès et l'équité.

Tendances

Comme indiqué dans l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation*, 14 des 25 pays dont les données sont disponibles ont réformé leur système de frais de scolarité entre 1995 et 2010. Ces réformes sont allées de pair avec une révision du niveau d'aides publiques aux étudiants dans ces 14 pays, sauf en Islande et en République slovaque.

Depuis 2010, dix pays ont entrepris de réformer les frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire. Ces réformes des frais de scolarité ont porté sur tous les niveaux de l'enseignement tertiaire en Australie, en Belgique (Communauté française), en Corée, en Estonie, en Hongrie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Turquie, mais uniquement sur les niveaux licence et master (ou équivalents) en Suède. Dans tous ces pays, sauf en Belgique (Communauté française), en Nouvelle-Zélande et en Turquie, ces réformes se sont accompagnées de changements dans le système d'aide aux étudiants. Dans l'ensemble, ces réformes ont visé deux objectifs différents : d'une part, garantir la stabilité financière des établissements d'enseignement tertiaire ; et d'autre part, faire en sorte que l'enseignement tertiaire soit accessible à tous. Au Royaume-Uni, les frais de scolarité ont par exemple doublé – et presque triplé dans certaines universités – en 2012, dans le cadre d'un plan gouvernemental d'assainissement financier des établissements. En parallèle, les conditions de remboursement des prêts d'études ont été modifiées pour qu'elles soient adaptées aux nouveaux frais de scolarité (voir l'encadré B5.2).

B5

Analyse

Frais de scolarité annuels facturés par les établissements d'enseignement tertiaire aux ressortissants nationaux en licence

Le niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire, ainsi que le niveau et le type d'aide financière que les pays prévoient dans le cadre de leur système de soutien aux étudiants, comptent parmi les sujets les plus controversés dans les débats publics sur l'éducation. Les différents dosages entre frais de scolarité et soutien financier aux étudiants peuvent influer dans une grande mesure sur l'accès à l'enseignement tertiaire et sur l'équité de ce niveau d'enseignement. Concilier la nécessité de doter les établissements d'un budget suffisant par l'intermédiaire des frais de scolarité et l'impératif de préserver l'égalité d'accès et l'équité est un réel défi.

Plusieurs facteurs influent sur le niveau des frais de scolarité : le salaire des enseignants (lui-même influencé par la concurrence à laquelle se livrent les établissements pour attirer les meilleurs éléments sur un marché universitaire mondial) ; l'augmentation de l'offre de services autres que des services d'enseignement (insertion professionnelle, réseau professionnel) ; l'essor de l'enseignement en ligne ; et les investissements consentis pour favoriser l'internationalisation.

D'un côté, des frais de scolarité plus élevés présentent l'avantage d'augmenter les budgets à la disposition des établissements, de les aider dans les efforts qu'ils consentent pour maintenir la qualité des formations et en concevoir de nouvelles, et de leur permettre d'absorber l'accroissement de leurs effectifs. Toutefois, ils peuvent aussi limiter l'accès à l'enseignement tertiaire – en particulier pour les individus de condition modeste – en l'absence de bons dispositifs d'aides publiques au titre du financement des études ou du remboursement de leur coût. De plus, des frais de scolarité élevés peuvent dissuader certains étudiants de choisir des domaines d'études qui supposent une formation longue, en particulier lorsque les débouchés sont insuffisants sur le marché du travail dans ces domaines.

De l'autre, des frais de scolarité moins élevés peuvent améliorer l'équité de l'enseignement tertiaire et l'accès à ce niveau, en particulier pour les individus défavorisés. Toutefois, ils peuvent limiter la capacité des établissements d'enseignement tertiaire à préserver la qualité de leurs formations, surtout après le développement massif de ce niveau d'enseignement enregistré ces dernières années dans tous les pays de l'OCDE. De plus, les pays où les frais de scolarité sont moins élevés risquent d'éprouver des difficultés à conserver leur modèle à l'avenir à cause des pressions budgétaires résultant de la crise économique mondiale.

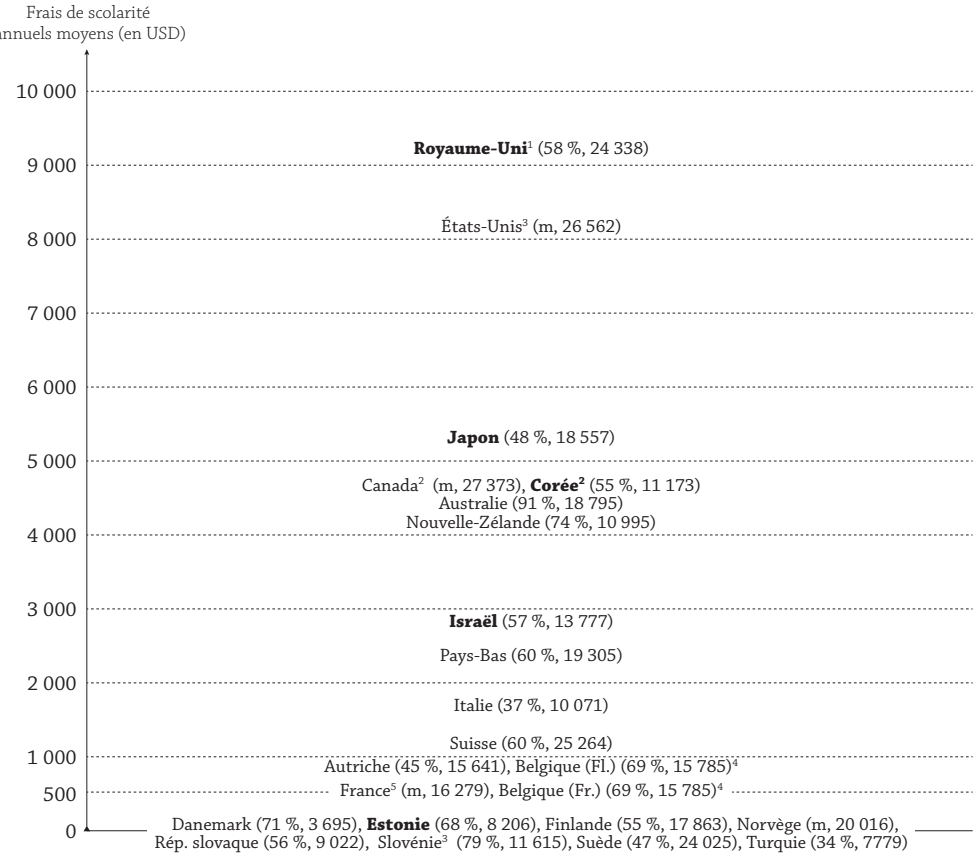
La différenciation des frais de scolarité (selon le niveau d'enseignement, le domaine d'études, le milieu socio-économique des étudiants ou le mode d'enseignement) permet aux pays d'ajuster le niveau des frais de scolarité compte tenu des questions d'égalité d'accès à l'enseignement tertiaire, des coûts de ce niveau d'enseignement et des débouchés qui s'offrent aux diplômés sur le marché du travail.

Les frais de scolarité moyens que les établissements d'enseignement tertiaire demandent aux ressortissants nationaux en licence (ou niveau équivalent) varient fortement entre les pays. Dans les quatre pays nordiques dont les données sont disponibles (le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède), ainsi qu'en Estonie, en République slovaque, en Slovénie et en Turquie, les établissements d'enseignement publics ne demandent pas de frais de scolarité aux étudiants scolarisés à temps plein. Ils peuvent toutefois en demander aux étudiants scolarisés à temps partiel en Estonie ; aux étudiants qui suivent deux formations au moins en République slovaque ; et aux étudiants qui suivent des cours du soir ainsi qu'à ceux qui n'ont pas réussi leur formation dans le délai imparti en Turquie.

Par contraste, les frais de scolarité pratiqués dans les établissements d'enseignement publics sont supérieurs à 2 000 USD dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles ; ils sont supérieurs à 4 000 USD en Australie, au Canada, en Corée et en Nouvelle-Zélande, à 5 000 USD au Japon, et à 8 000 USD aux États-Unis et au Royaume-Uni (uniquement en Angleterre, dans les établissements privés subventionnés par l'État). Les frais de scolarité que versent les étudiants en licence aux établissements d'enseignement publics sont en revanche moins élevés (inférieurs à 2 000 USD) en Autriche, en Belgique (Communautés flamande et française), en Colombie, en Italie et en Suisse. Parmi les pays de l'UE21 dont les données sont disponibles, l'Italie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (dans les établissements privés subventionnés par l'État) sont les seuls pays où les ressortissants nationaux scolarisés à temps plein doivent s'acquitter de frais de scolarité supérieurs à 1 500 USD par an (voir le tableau B5.1a et le graphique B5.2).

Graphique B5.2. Frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements publics en licence ou niveau équivalent (2013-14)

Frais de scolarité demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, année académique 2013-14



Remarques : ce graphique indique le montant des frais de scolarité annuels en USD convertis sur la base des PPA. Les pays en gras sont ceux où les frais de scolarité indiqués portent sur les établissements publics, mais où plus de deux tiers des étudiants fréquentent un établissement privé. Les dépenses par étudiant (en USD – tous services confondus, R-D comprise) aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents, et les taux d'accès nets au niveau licence ou équivalent, sont ajoutés en regard des noms de pays (année de référence : 2012-13).
Ce graphique ne tient pas compte des bourses, aides ou prêts qui peuvent financer tout ou partie des frais de scolarité à charge des étudiants.
1. Il n'existe pas d'établissement public à ce niveau d'enseignement : la quasi-totalité des étudiants sont scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État. Les frais de scolarité se rapportent à l'Angleterre uniquement.
2. Année de référence : 2014-15 pour les frais de scolarité (2014 en Corée).
3. Année de référence : 2011-12 pour les frais de scolarité.
4. Les dépenses par étudiant et les taux d'accès se rapportent aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents pour l'ensemble de la Belgique.
5. Les frais de scolarité vont de 215 USD à 715 USD pour les formations universitaires dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur.
Sources : OCDE. Tableaux B1.1a, B5.1a et indicateur C3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284079

Différenciation des frais de scolarité entre les niveaux et les domaines d'études dans l'enseignement tertiaire

Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les titulaires d'un master ou d'un doctorat (ou diplôme équivalent) peuvent espérer des salaires plus élevés et de meilleurs débouchés sur le marché du travail que les titulaires d'une licence (voir les indicateurs A5 et A6). Toutefois, les frais de scolarité dont les ressortissants nationaux doivent s'acquitter dans les établissements d'enseignement publics ne sont généralement pas beaucoup plus élevés en master et en doctorat (ou cursus équivalent) qu'en licence. Dans un tiers des pays de l'OCDE, les étudiants scolarisés à temps plein dans un établissement d'enseignement public versent des frais de scolarité similaires, quel que soit le niveau d'enseignement qu'ils suivent. Les frais de scolarité à charge des étudiants sont nuls au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Norvège, en République slovaque, en Suède (pour les ressortissants nationaux) et en Turquie ;

ils sont similaires aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire en Autriche (de l'ordre de 860 USD), au Canada (entre 4 760 et 4 960 USD environ en licence et en master), au Japon (de l'ordre de 5 150 USD), aux Pays-Bas (2 300 USD en licence et en master) et au Royaume-Uni (de l'ordre de 9 000 USD, dans les établissements privés subventionnés par l'État).

Toutefois, les frais de scolarité versés par les ressortissants nationaux peuvent varier sensiblement entre la licence et le master dans certains pays. Les frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics sont plus élevés en master qu'en licence dans une mesure égale à 30 % en Corée et aux États-Unis, et à 60 % en Australie, et ils sont même plus de quatre fois plus élevés en Belgique (Communauté française) et en Colombie (les frais de scolarité sont inférieurs à 600 USD en licence dans ces deux pays). En équivalents USD, ces différences sont comprises entre 1 500 USD et 2 900 USD en Australie, en Corée et aux États-Unis (voir le tableau B5.1a et le tableau B5.1c disponible en ligne).

Dans les pays dont les données sont disponibles au sujet des frais de scolarité applicables aux ressortissants nationaux en doctorat dans les établissements d'enseignement publics, les frais de scolarité sont nettement moins élevés en doctorat qu'en licence ou en master dans quelques pays, à savoir en Australie, en Belgique (Communauté flamande) et en Suisse. En Australie, par exemple, les frais de scolarité en vigueur dans les établissements d'enseignement publics s'élèvent à 314 USD en doctorat, contre 4 473 USD en licence, car les ressortissants nationaux en doctorat qui paient des frais de scolarité sont très peu nombreux dans ce pays (moins de 5 % des doctorants dans les établissements d'enseignement publics). En Colombie, en Corée, aux États-Unis et en Slovénie, les frais de scolarité en vigueur dans les établissements publics sont toutefois plus élevés en doctorat qu'en licence et en master. Il en va de même dans les établissements privés indépendants, sauf en Slovénie, où les données ne sont pas disponibles (voir le tableau B5.1a et le tableau B5.1d disponible en ligne).

Quand ils existent dans l'enseignement tertiaire, les frais de scolarité varient aussi en fonction du domaine d'études dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles. La Belgique (Communautés flamande et française), l'Italie, les Pays-Bas et la Suisse échappent à ce constat. C'est en Australie que les frais de scolarité varient le plus entre les domaines d'études dans les établissements d'enseignement publics : ils varient presque du simple au triple en master (de 3 876 USD en éducation à 10 231 USD en sciences sociales, commerce et droit). Les frais de scolarité varient également du simple au triple entre les domaines d'études en licence et en master dans les établissements d'enseignement privés indépendants en Australie, et en licence dans les établissements d'enseignement publics en Colombie (voir le tableau B5.2, disponible en ligne, et l'encadré B5.1).

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 du pays. Elles tiennent également compte des étudiants en mobilité internationale. Les différences de frais de scolarité et d'aides financières entre les ressortissants nationaux et les étudiants en mobilité internationale peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants en mobilité internationale, comme d'autres facteurs, par exemple, le soutien public qui est accordé à ces derniers par le pays dont ils sont originaires. Ces différences peuvent encourager les étudiants à se rendre dans certains pays ou les en dissuader (voir l'indicateur C4), d'autant qu'un nombre croissant de pays de l'OCDE leur imposent des frais de scolarité plus élevés.

Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles (soit dans 20 pays sur 38), les frais de scolarité moyens facturés par les établissements d'enseignement publics peuvent varier entre les étudiants qui suivent la même formation selon qu'ils sont des ressortissants nationaux ou en mobilité internationale. Toutefois, dans les pays membres de l'Union européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité sont les mêmes pour les ressortissants nationaux et les ressortissants d'un pays membre de l'UE et de l'EEE. En Autriche, par exemple, les frais de scolarité moyens facturés par les établissements d'enseignement publics aux étudiants qui ne sont pas ressortissants d'un pays membre de l'UE ou de l'EEE représentent plus du double de ceux facturés aux ressortissants d'un de ces pays (en licence, en master et en doctorat, dans les établissements d'enseignement publics). Cette forme de différenciation s'observe également en Australie, en Belgique (Communautés flamande et française), au Canada, au Chili, au Danemark (depuis l'année académique 2006-07), en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande (sauf pour les doctorants étrangers), aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, au Royaume-Uni, en Suède (depuis 2011) et en Turquie. Dans ces pays, les frais de scolarité varient selon la nationalité ou le pays de résidence ; ils peuvent aussi varier selon le domaine d'études, comme en Suède (voir le tableau B5.6, disponible en ligne, et l'indicateur C4 et l'encadré C4.2).

Encadré B5.1. Critères de différenciation des frais de scolarité entre les domaines d'études

Différencier les frais de scolarité entre les domaines d'études permet aux pays de les ajuster pour améliorer l'équité de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire, la répartition des coûts de l'éducation et les débouchés sur le marché du travail. Le tableau ci-dessous montre que le principal critère de différenciation des frais de scolarité a trait à la pertinence des différentes qualifications sur le marché du travail. C'est l'un des critères de différenciation des frais de scolarité dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf aux États-Unis, où les différences de frais de scolarité entre les domaines d'études s'expliquent davantage par la variation des frais de scolarité entre les établissements qu'au sein même de ceux-ci. En Australie, la différenciation des frais de scolarité est par exemple liée au niveau de salaire sur lequel les diplômés peuvent tabler dans certains domaines d'études.

Toutefois, le coût public des domaines d'études est également utilisé pour différencier les frais de scolarité en Australie, ainsi qu'en Hongrie et en Nouvelle-Zélande. Dans ces pays, plus le coût d'un domaine d'études est élevé, plus les frais de scolarité demandés par les établissements sont élevés.

Graphique B5.a. Différenciation des frais de scolarité selon le domaine d'études dans l'enseignement tertiaire (2013-14)

		Étudiants ressortissants nationaux			
		Différenciation des frais de scolarité selon le domaine d'études	Critères de différenciation des frais de scolarité selon le domaine d'études		
			Pertinence des différentes qualifications sur le marché du travail	Coût public des études	Autre
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	Oui	Oui	Oui	Non
	Autriche	Oui	Non	Non	Non
	France	Oui	m	m	
	Canada	Oui	Oui	Non	Non
	Hongrie	Oui	Oui	Oui	Non
	Israël	Oui	Oui	Non	Non
	Corée	Oui	Oui	Non	Non
	Nouvelle-Zélande	Oui	Oui	Oui	Non
	Norvège	Oui	Oui	Oui	Non
	Rép. slovaque[1]	Oui	Oui	Non	Non
	Slovénie[2]	Oui	m	m	m
	Royaume-Uni	Oui	Oui	Non	Non
	États-Unis	Oui	Non	Non	Les différences de frais de scolarité entre les domaines d'études résultent de la variation des frais de scolarité demandés par les différents établissements (et non de la variation des frais de scolarité au sein d'un même établissement pour différents domaines d'études).
Partenaire	Colombie	Oui	Oui	Non	Chaque établissement d'enseignement supérieur détermine le niveau des frais de scolarité et la méthodologie employée pour fixer ce niveau (habituellement en fonction de la situation socio-économique des étudiants et de leurs familles).

Remarque : les pays ne pratiquant pas de différenciation des frais de scolarité selon le domaine d'études ne sont pas inclus dans ce tableau.
1. Différenciation des frais de scolarité dans les établissements privés indépendants uniquement.
2. Différenciation des frais de scolarité au niveau doctorat ou équivalent uniquement. Aux niveaux licence, master ou équivalents, les étudiants scolarisés à temps plein ne paient pas de frais de scolarité.
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

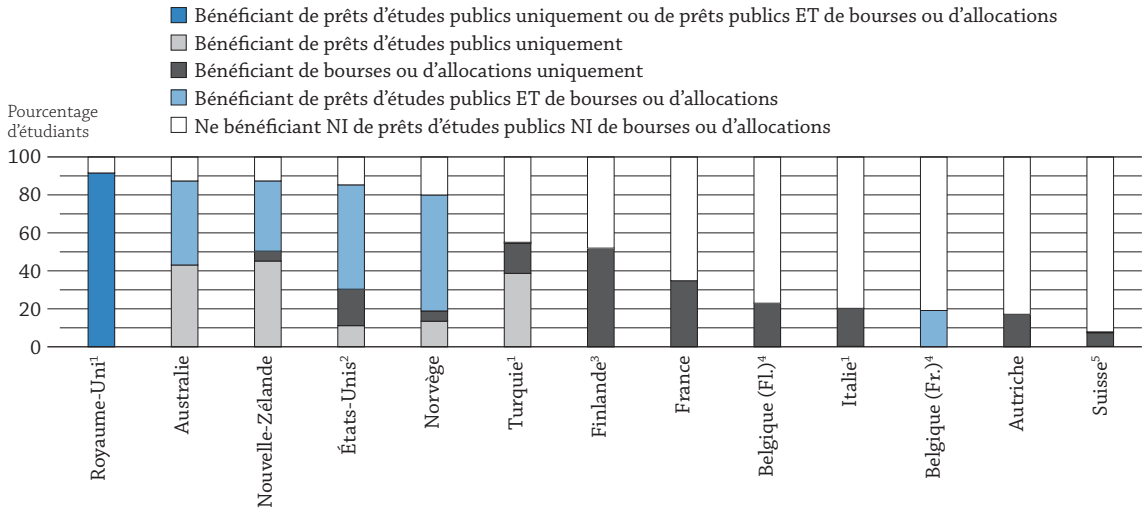
Bourses et prêts octroyés aux étudiants

Les travaux de recherche de l'OCDE (OCDE, 2008) suggèrent que l'existence d'un système efficace d'aide financière est importante pour garantir que les étudiants obtiennent de bons résultats, et que le type d'aide retenu est crucial. De nombreux pays de l'OCDE se posent la question essentielle de savoir si les aides financières aux étudiants doivent essentiellement revêtir la forme de bourses ou de prêts dans l'enseignement tertiaire. Les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes combinaisons de bourses et de prêts. Les allègements fiscaux et les crédits d'impôt sont exclus de cet indicateur. Les partisans des prêts d'études font valoir que ce principe permet une répartition plus large des ressources. En effet, le budget total des aides destinées aux étudiants serait plus important et les études globalement plus accessibles si les sommes consacrées aux allocations servaient plutôt à garantir ou à subventionner des prêts.

De plus, 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'occurrence, les étudiants titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire grâce auquel ils bénéficient d'un rendement privé élevé (voir l'indicateur A7). 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 poursuivre leurs études. Ils estiment aussi que les prêts peuvent être moins productifs que prévu, en raison des divers types de subventions que reçoivent les emprunteurs ou les prêteurs, et des frais de gestion qui en résultent. Enfin, un endettement élevé chez les étudiants peut avoir des effets négatifs pour eux-mêmes comme pour les pouvoirs publics, dans le cas où un grand nombre d'étudiants se trouvait dans l'incapacité de rembourser leur prêt (voir l'encadré B5.1 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*).

Graphique B5.3. Répartition des bourses/allocations et prêts d'études publics aux étudiants en licence ou niveau équivalent (2013-14)

Pourcentage d'étudiants



1. Année de référence : 2014-15.
2. Année de référence : 2011-12.
3. Inclut les niveaux master, doctorat ou équivalents.
3. Inclut le niveau master ou équivalent.
5. Le niveau licence ou équivalent inclut les programmes tertiaires de cycle court. Les données de la Suisse se rapportent à l'année budgétaire 2013 et à l'année académique 2012-13.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants bénéficiant d'aides publiques pour leurs études.

Source : OCDE. Tableau B5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284082

Parmi les quelques pays dont des données sont disponibles sur le soutien financier aux étudiants en licence dans les établissements d'enseignement publics, 75 % au moins des étudiants bénéficient d'une bourse ou d'un prêt public en Australie, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Ces pays, sauf la Norvège, comptent aussi parmi ceux où les frais de scolarité sont les plus élevés de tous les pays de l'OCDE. En Autriche, en Belgique (Communautés flamande et française), en France, en Italie et en Suisse, les frais de scolarité sont modérés, et la plupart des étudiants ne bénéficient pas d'un soutien financier, mais lorsqu'ils en bénéficient, c'est souvent sous la forme de bourses et d'allocations. En Belgique (Communauté française), seuls les étudiants en licence bénéficient d'un soutien qui combine bourses et prêts. En Finlande et en Turquie, les établissements d'enseignement publics ne demandent pas de frais de scolarité, et la plupart des étudiants bénéficient de bourses (en Finlande) ou de bourses et de prêts (en Turquie) (voir le tableau B5.3 et le graphique B5.3).

Politiques nationales de financement de l'enseignement tertiaire

De nombreux pays poursuivent des objectifs similaires dans l'enseignement tertiaire, notamment renforcer l'économie du savoir, accroître les taux d'accès et de réussite des étudiants, et garantir la stabilité financière de leur système d'enseignement tertiaire. Les pays se distinguent pourtant fortement les uns des autres par la façon dont le coût de l'enseignement tertiaire est réparti entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille et d'autres entités privées – et par le soutien financier qu'ils accordent aux étudiants.

Le coût de l'enseignement tertiaire et le niveau d'aide dont peuvent bénéficier les étudiants varient sensiblement entre les pays de l'OCDE, mais certaines tendances se dégagent et permettent d'établir une classification des politiques nationales de financement de l'enseignement tertiaire. 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.

Il n'existe pas de modèle unique de financement de l'enseignement tertiaire. Les pays où les établissements d'enseignement tertiaire pratiquent des frais de scolarité similaires peuvent différer selon le pourcentage d'étudiants qui bénéficient d'aides publiques ou le montant moyen de ces aides publiques (voir les tableaux B5.1a et B5.3, et le graphique B5.1). Toutefois, les politiques relatives aux frais de scolarité dans les établissements d'enseignement tertiaire et au soutien aux étudiants ont été réformées ces dernières années dans de nombreux pays de l'OCDE en vue de garantir que les établissements disposent des moyens financiers et humains nécessaires pour faire face à l'accroissement de leur effectif d'étudiants, et d'assurer le respect du principe de l'équité dans l'accès à l'enseignement tertiaire, de sorte que certains pays sont passés d'un groupe à l'autre (voir le graphique B5.1 et l'encadré B5.2 sur la réforme des frais de scolarité et du soutien financier aux étudiants).

Encadré B5.2. Réformes des frais de scolarité et des aides publiques aux étudiants (de 2010 à 2015)

	Réformes mises en œuvre depuis 2010 en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes)		
	Réformes des frais de scolarité	**Réformes des aides publiques aux étudiants (conjuguées à des réformes des frais de scolarité)**	**Commentaires**
	(1)	(2)	(3)
Australie	Oui	Oui	Instauration, à partir de 2012, d'un système de financement axé sur la demande qui prévoit le versement d'aides publiques à tous les étudiants inscrits en licence (sauf en médecine) dans un établissement public d'enseignement tertiaire ainsi que l'indexation des budgets de l'enseignement supérieur pour mieux refléter les coûts de ce niveau d'enseignement.
Belgique (Fr.)	Oui	Non	Depuis l'année académique 2010-11, mise en œuvre de réformes en faveur de la gratuité et de la démocratisation de l'enseignement supérieur, qui ont essentiellement consisté à exempter des frais de scolarité (minerval) les étudiants bénéficiant d'une bourse de la Fédération Wallonie-Bruxelles et à réduire le montant des frais de scolarité demandés aux étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés ; l'indexation des frais de scolarité a été supprimée pour les cinq prochaines années, au bénéfice de tous les étudiants.
Danemark	Non	Oui	La bourse publique d'études versée aux étudiants vivant avec leurs parents a été réduite (quelque 6 % des étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire vivent avec leurs parents). Par ailleurs, le montant de la bourse publique d'études sera à l'avenir fixé chaque année, comme c'est le cas pour d'autres transferts, tels que les allocations de chômage et les prestations de sécurité sociale.
Estonie	Oui	Oui	Pour améliorer l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et accroître l'efficience des études à ce niveau, les établissements d'enseignement tertiaire peuvent demander le remboursement des frais d'études des étudiants si plusieurs conditions sont réunies, entre autres si les étudiants suivent à temps plein un cursus dispensé en estonien et qu'ils réussissent leurs études. Un nouveau système d'aide aux étudiants a été instauré sous condition de ressources lors de l'année académique 2013/2014. Les étudiants issus de milieux moins favorisés peuvent demander une allocation d'études (allant de 75 EUR à 220 EUR par mois) s'ils suivent à temps plein une formation dispensée en estonien. De plus, depuis 2015, les étudiants dont la demande d'allocation d'études a été refusée peuvent prétendre à des allocations spéciales si la situation financière de leur famille a changé depuis l'introduction de leur demande. Il reste possible de demander un prêt d'études aux banques.
Finlande	Non	Non	Le nouveau gouvernement finnois envisage d'instaurer des frais de scolarité pour les étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne (UE) ou de l'Espace économique européen (EEE) en formation en Finlande. Entre 2010 et 2014, un système a été mis en œuvre à titre expérimental : les établissements d'enseignement supérieur ont pu demander des frais de scolarité aux étudiants originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE inscrits en master à l'université ou en polytechnique dans le cadre d'une formation dispensée dans une langue étrangère.

1. Réformes instaurées en licence, master et doctorat uniquement.
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

...

Encadré B5.2. (suite) Réformes des frais de scolarité et des aides publiques aux étudiants (de 2010 à 2015)

	Réformes mises en œuvre depuis 2010 en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes)		
	Réformes des frais de scolarité	Réformes des aides publiques aux étudiants (conjuguées à des réformes des frais de scolarité)	Commentaires
	(1)	(2)	(3)
France	Non	Non	Changements instaurés en 2013 et en 2014 pour accroître l'aide financière aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire (augmentation du nombre et du montant des bourses et assouplissement de leurs conditions d'octroi).
Hongrie	Oui	Oui	En Hongrie, les frais de scolarité peuvent être financés en tout ou partie par les pouvoirs publics ou être totalement à charge des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur. Lors de l'année académique 2012-13, le nombre d'inscriptions assorties de frais de scolarité financés en totalité par les pouvoirs publics dans les établissements d'enseignement tertiaire a diminué (de 27 %) et le nombre d'inscriptions assorties de frais de scolarité financés à hauteur de 50 % par les pouvoirs publics a augmenté (mais dans une moindre mesure). Cette diminution a principalement affecté les domaines d'études tels que le droit et l'économie (au profit des formations en sciences et en technologie). Lors de l'année académique 2012-13, un nouveau système de prêt d'études (Diákhitel2) a été instauré à l'intention de tous les étudiants qui s'acquittent de frais de scolarité, en plus du système Diákhitel1. Les prêts Diákhitel2 peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité.
Italie	Oui	Oui	Après l'adoption, en 2010, d'une réforme générale de l'enseignement tertiaire, il a été décidé de remanier en profondeur le système d'aide aux étudiants. Les changements visent essentiellement à améliorer l'accès des étudiants issus de milieux défavorisés à l'enseignement et à promouvoir le mérite parmi tous les étudiants. Les mesures principales consistent à définir des normes minimales de services aux étudiants, dont le respect doit être garanti pour tous les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés et à créer un fonds national pour soutenir les étudiants les plus brillants. Dans ce contexte, un Observatoire du bien-être des étudiants (*Osservatorio per il Diritto allo Studio*) a été créé 2013 pour recueillir des informations sur l'effectif d'étudiants, procéder au suivi des services d'aide aux étudiants et en rendre compte et conseiller le ministère sur les normes du système d'aide aux étudiants. Les dispositions législatives requises pour mettre ces réformes en œuvre ont déjà été approuvées, et les procédures administratives et les mesures d'application sont en cours d'élaboration.
Corée	Oui	Oui	Mise en œuvre en 2012 de réformes visant à accroître le niveau du soutien public à l'enseignement supérieur, dans le but d'améliorer l'accessibilité et l'équité de l'enseignement tertiaire. Octroi de bourses nationales aux étudiants depuis 2012, à la suite de l'expansion du système existant de bourses aux étudiants à bas revenus.
Pays-Bas	Non	Non	Pas de réforme, mais les frais de scolarité sont revus chaque année en fonction de l'inflation.
Nouvelle-Zélande	Oui	Non	Contrôle accru des frais de scolarité : le ministère limite la mesure dans laquelle un prestataire peut augmenter tous les frais de scolarité et autres. Ce taux d'accroissement est fixé chaque année ; il est de 4 % depuis 2011. Un taux de 3 % a été proposé pour l'année civile 2016.
Rép. slovaque	Non	Non	Les conditions de fixation du montant maximal des frais de scolarité ont été modifiées ; chaque établissement fixe des frais spécifiques dans son règlement intérieur.
Suède[1]	Oui	Oui	Des frais de scolarité ont été instaurés en 2011 dans les établissements d'enseignement supérieur pour les étudiants originaires de pays tiers de l'EEE, sauf en doctorat ; parallèlement, des programmes d'aides publiques ont été mis en œuvre. Ces aides sont octroyées par d'autres agences nationales que le CSN.
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 les étudiants qui n'ont pas terminé leur cursus dans le délai théorique s'acquittent de frais de scolarité.
Royaume-Uni	Oui	Oui	En Angleterre, le montant maximal des frais de scolarité à charge des étudiants qui ont débuté leur formation lors de l'année académique 2012-13 a augmenté, passant de 3 290 GBP à 9 000 GBP par an. Le montant des prêts d'études a également augmenté pour s'établir à 9 000 GBP par an et les conditions de remboursement de ces prêts ont été modifiées (le seuil de revenus à partir duquel les prêts doivent être remboursés a été relevé ; un taux d'intérêt réel est appliqué dès que les revenus sont supérieurs à ce seuil ; les seuils de revenus augmentent chaque année en fonction des revenus ; la période au terme de laquelle les emprunteurs peuvent prétendre à un effacement de leur dette a été allongée, passant de 25 à 30 ans ; et les prêts d'études sans frais ont été étendus aux étudiants à temps partiel).
États-Unis	Non	Non	Avant 2010, le gouvernement fédéral garantissait les prêts d'études accordés par des banques ou des organismes de prêts sans but lucratif. En 2010, le programme de prêts garantis a été supprimé et tous les prêts d'études fédéraux sont devenus des prêts directs (accordés et financés directement par le ministère fédéral de l'Éducation).

1. Réformes instaurées en licence, master et doctorat uniquement.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Modèle 1 : Pays où les frais de scolarité sont peu élevés, voire nuls, et où les étudiants bénéficient d'aides généreuses

Ce profil est celui des pays nordiques : le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède. Les étudiants ne paient pas de frais de scolarité et perçoivent des aides généreuses dans l'enseignement supérieur. Dans ces pays, plus de 55 % des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts publics, ou d'une combinaison de ces deux types d'aide (voir le tableau B5.3, et le tableau B5.4 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*). Dans ces pays, l'impôt sur le revenu est élevé et le régime fiscal est plus progressif (OCDE, 2011). Le taux moyen d'accès en licence (59 %) y est supérieur à la moyenne de l'OCDE (56 %) (voir le tableau C3.1 dans l'indicateur C3). Ces taux d'accès élevés peuvent sans doute s'expliquer par les systèmes très développés d'aide aux étudiants, et pas uniquement par l'absence de frais de scolarité.

Cette approche du financement de l'enseignement tertiaire reflète des valeurs sociales profondément ancrées, comme l'égalité des chances et l'équité sociale. La culture de l'éducation qui prévaut dans ces pays exige des pouvoirs publics qu'ils permettent à chaque citoyen d'accéder gratuitement à l'enseignement tertiaire : le mode de financement des établissements et d'aide aux étudiants est fondé sur le principe que l'enseignement tertiaire est un droit, et non un privilège.

Toutefois, le Danemark et la Suède (à partir de 2011) ont instauré au cours des dix dernières années des frais de scolarité pour les étudiants en mobilité internationale afin de revaloriser le budget des établissements d'enseignement tertiaire et/ou d'améliorer la qualité de leurs cursus (en Suède). L'Islande a également envisagé d'en faire autant et la Finlande a, entre 2010 et 2014, instauré à titre expérimental des frais de scolarité pour les étudiants étrangers originaires de pays tiers de l'UE et de l'EEE dans l'enseignement supérieur. Ces changements pourraient dissuader les étudiants en mobilité internationale de se rendre dans ces pays. En Suède, le nombre d'étudiants en mobilité internationale a diminué depuis la mise en œuvre de la réforme. Entre l'automne 2010 et l'automne 2011, le nombre d'étudiants hors programmes d'échange originaires de Suisse ou de pays tiers de l'EEE a diminué de près de 80 % (Autorité suédoise en charge de l'enseignement supérieur, 2013).

Modèle 2 : Pays où les frais de scolarité sont élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont bien développés

Ce deuxième profil est celui de l'Australie, du Canada, des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande, des Pays-Bas et du Royaume-Uni. Dans ces pays, les frais de scolarité relativement élevés peuvent constituer de sérieux obstacles financiers à l'accès à l'enseignement tertiaire, mais les étudiants peuvent prétendre à des aides publiques substantielles. Dans ce groupe de pays, le taux moyen d'accès en licence (71 %) est nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (56 %) et est également supérieur à celui de la plupart des pays où les frais de scolarité sont peu élevés.

Depuis 1995, le Royaume-Uni est passé du modèle 4 (les pays où les frais de scolarité sont moins élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont moins développés) au modèle 2 (voir le graphique B5.1) et les Pays-Bas, du modèle 1 au modèle 2, étant donné que les frais de scolarité y ont augmenté et que le système d'aide aux étudiants y est bien développé (voir le graphique B5.1 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*). Les pays classés dans ce groupe (le modèle 2) tendent à être ceux où les entités privées (par exemple, des entreprises privées et des organisations à but non lucratif) contribuent le plus au financement des établissements d'enseignement tertiaire. En d'autres termes, le coût de l'éducation y est réparti entre les pouvoirs publics, les ménages et les entreprises privées (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1).

Les frais de scolarité pratiqués en licence par les établissements d'enseignement publics (les établissements privés subventionnés par l'État au Royaume-Uni) sont supérieurs à 4 000 USD dans tous ces pays (sauf aux Pays-Bas, où ils sont de 2 300 USD). Au moins 85 % des étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire bénéficient de bourses ou de prêts publics en Australie, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, les quatre pays dont les données sont disponibles (voir les tableaux B5.1a et B5.3). Les systèmes d'aide aux étudiants sont bien développés et répondent pour la plupart aux besoins de la totalité de l'effectif d'étudiants (voir le tableau B5.3, et le tableau B5.3 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*).

Dans ce groupe de pays, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Les taux d'accès de l'Australie (91 %) et de la Nouvelle-Zélande (74 %) sont même parmi les plus élevés en licence, ce qui s'explique toutefois aussi par la présence massive d'étudiants en mobilité internationale à ce niveau d'enseignement (les taux d'accès calculés déduction faite des étudiants en mobilité internationale restent supérieurs à la moyenne). Les taux d'accès de 2013 sont également supérieurs à la moyenne de l'OCDE (56 %) aux Pays-Bas (60 %) et au Royaume-Uni (58 %). Enfin, dans ce groupe de pays, les dépenses unitaires au titre des services d'éducation

(services en rapport direct avec l'enseignement) dans l'enseignement tertiaire sont supérieures à la moyenne de l'OCDE et les recettes de l'impôt sur le revenu en pourcentage du PIB sont également relativement élevées par comparaison avec la moyenne de l'OCDE. Les Pays-Bas échappent à ce constat, avec un niveau d'impôt sur le revenu inférieur à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau B1.1b disponible en ligne, et le tableau C3.1).

Il ressort des travaux de recherche de l'OCDE (OCDE, 2008) que dans l'ensemble, ce modèle peut être efficace pour améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire. Toutefois, en temps de crise économique, le niveau élevé des frais de scolarité peut être un lourd fardeau financier pour les étudiants et leur famille, et décourager certains d'entamer des études tertiaires, même si le système d'aide aux étudiants est relativement généreux.

Modèle 3 : Pays où les frais de scolarité sont élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont moins développés

Au Chili, en Corée et au Japon, la plupart des étudiants s'acquittent de frais de scolarité élevés (de plus de 4 700 USD en licence dans les établissements d'enseignement publics en Corée et au Japon pour l'année académique 2013-14, et plus de 5 800 USD au Chili, selon les données de l'édition 2014 de *Regards sur l'éducation*), mais les systèmes d'aide aux étudiants sont moins bien développés que dans les modèles 1 et 2. Cette approche peut imposer une lourde charge financière aux étudiants et à leur famille. Les taux d'accès en licence sont légèrement supérieurs ou inférieurs à la moyenne de l'OCDE (58 % au Chili, 55 % en Corée et 48 % au Japon). En Corée et au Japon, les étudiants brillants qui peinent à financer leurs études peuvent prétendre à une réduction, voire à une exemption, de leurs frais d'inscription et/ou de scolarité.

La Corée et le Japon comptent parmi les pays où la part de l'enseignement tertiaire dans les dépenses publiques totales est la plus faible en pourcentage du PIB (voir le graphique B2.2), ce qui explique en partie le pourcentage réduit d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études publics. Ces deux pays viennent toutefois de réformer leur système d'aide aux étudiants en vue de l'améliorer. En Corée, une réforme a été mise en œuvre en 2012 afin d'améliorer l'accessibilité et l'équité de l'enseignement tertiaire ; les étudiants peuvent désormais y bénéficier de bourses et le système existant de bourses a été développé en faveur des étudiants de condition modeste.

Modèle 4 : Pays où les frais de scolarité sont peu élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont moins développés

Ce quatrième profil correspond à tous les autres pays européens dont les données sont disponibles (l'Autriche, la Belgique, la France, l'Italie, et la Suisse dans cette édition, ainsi que l'Espagne, l'Irlande, la Pologne, le Portugal et la République tchèque, selon les données de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*). Dans tous ces pays, les frais de scolarité sont modérés par comparaison aux modèles 2 et 3, mais des réformes ont été mises en œuvre depuis 1995 dans certains d'entre eux – surtout en Autriche et en Italie – pour les accroître dans les établissements d'enseignement publics (voir le graphique B5.1, et l'encadré B5.1 dans l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation*). Dans les pays du modèle 4, les obstacles financiers à l'entrée en licence sont relativement limités et les aides aux étudiants sont relativement faibles et en grande partie ciblées sur des groupes spécifiques. Les frais de scolarité facturés dans les établissements d'enseignement publics ne passent jamais la barre des 1 600 USD et dans les pays dont les données sont disponibles, la plupart des étudiants ne bénéficient pas d'aides publiques (voir les tableaux B5.1a et B5.3). La Turquie est passée du modèle 4 au modèle 1. Depuis l'année académique 2012-13, les établissements publics ne facturent plus de frais de scolarité aux étudiants qui suivent les cours dans le cadre de leur formation initiale (cursus classiques dispensés en journée) et à ceux qui les suivent dans le cadre de programmes libres, et la plupart des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts. Ces réformes visent à faciliter l'accès de tous à l'enseignement tertiaire.

Dans ce groupe de pays, le financement de l'enseignement tertiaire est en grande partie à la charge des pouvoirs publics et les taux de scolarisation sont généralement inférieurs à la moyenne de l'OCDE dans l'enseignement tertiaire. Le taux moyen d'accès en licence (52 %) y est relativement peu élevé ; toutefois, dans certains de ces pays, comme en Autriche et en Espagne, ce taux peu élevé est compensé par un taux d'accès en formation tertiaire de cycle court supérieur à la moyenne. De même, dans les pays de ce groupe, les dépenses par étudiant en licence, en master et en doctorat sont relativement peu élevées (voir le graphique B5.2 et l'indicateur B1). Si des frais de scolarité élevés peuvent être un obstacle à la scolarisation, le profil de ces pays montre qu'il ne suffit pas de modérer ces frais de scolarité – une mesure censée faciliter l'accès à l'éducation – pour améliorer l'accessibilité de l'enseignement tertiaire et en rehausser la qualité.

Dans ces pays, les étudiants et leur famille peuvent prétendre à des aides de la part d'autres instances que le ministère de l'Éducation (notamment des aides au logement, des allègements fiscaux et/ou des crédits d'impôt au titre de l'éducation), mais ces formes d'aides sont exclues de cette analyse. En France, par exemple, les aides au logement

représentent environ 90 % du montant total des bourses et allocations, et un tiers environ des étudiants en bénéficient. La Pologne se distingue des autres pays : les pouvoirs publics y financent la totalité du coût des études de la plupart des étudiants qui suivent leur formation à temps plein dans un établissement d'enseignement public, mais laissent les étudiants en formation à temps partiel l'assumer en intégralité.

Dans les pays du modèle 4, les prêts d'études publics ou garantis par l'État n'existent pas ou ne sont accessibles qu'à un pourcentage peu élevé d'étudiants (voir le tableau B5.3). Le budget public et les recettes de l'impôt sur le revenu en pourcentage du PIB varient nettement plus entre les pays de ce groupe qu'entre ceux des autres groupes.

Systèmes publics de prêts d'études et montants octroyés

Selon les données disponibles, les systèmes publics de prêts d'études (voir l'encadré B5.1 sur les types de prêts d'études dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*) sont particulièrement bien développés dans les pays où les frais de scolarité sont élevés, notamment en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni, où quelque 62 % des étudiants, voire davantage bénéficient d'un prêt public en licence, en master et en doctorat (ou formation équivalente) (aux États-Unis, les doctorants qui en bénéficient ne sont que 32 %). Les systèmes de prêts publics sont aussi relativement bien développés dans des pays où les établissements d'enseignement publics ne facturent pas de frais de scolarité aux ressortissants nationaux, comme au Danemark (35 %), en Norvège (68 %) et en Suède (52 %).

Le soutien financier que procurent les prêts publics d'études ne peut être analysé uniquement sous l'angle du pourcentage d'étudiants qui en bénéficient. Ce soutien dépend aussi du montant qu'ils perçoivent. Parmi les 20 pays dont les données sont disponibles, le montant annuel brut des prêts publics d'études représente plus de 4 000 USD, en moyenne, dans tous les pays (dont les données sont disponibles) où la majorité des étudiants bénéficient d'un prêt public. Il y est également supérieur dans les pays où le pourcentage d'étudiants qui bénéficient d'un prêt public est peu élevé, voire minime (comme au Japon) (voir le tableau B5.4).

Il est intéressant de constater qu'en moyenne, plus le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'un prêt d'études est élevé, plus le montant annuel brut du prêt octroyé à chaque étudiant est élevé. D'un côté, en Belgique (Communauté française), en Estonie et en Finlande, entre 9 % et 22 % des étudiants bénéficient d'un prêt d'études, et le montant annuel brut de leur prêt ne dépasse pas 3 500 USD, en moyenne. De l'autre, en Australie, aux États-Unis, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède, la plupart des étudiants contractent un emprunt (entre 52 % et 92 % des étudiants) et le montant annuel brut de leur prêt est supérieur à 4 000 USD, en moyenne (voir le tableau B5.4).

La comparaison des frais de scolarité moyens et des montants moyens des prêts doit être interprétée avec prudence, car le montant des prêts peut varier sensiblement entre les étudiants suivant la même formation, même si les frais de scolarité sont identiques. Toutefois, cette comparaison permet dans une certaine mesure de déterminer si les étudiants contractent un emprunt pour financer leurs frais de scolarité et de subsistance. Dans les pays de l'OCDE dont les données sur le montant annuel brut des prêts sont disponibles (établissements d'enseignement publics et privés confondus), le montant moyen des prêts publics est supérieur aux frais de scolarité pratiqués dans les établissements d'enseignement publics, sauf en Australie, au Canada (en licence), aux États-Unis (en licence et en doctorat) et au Royaume-Uni – quatre pays qui comptent parmi ceux où les frais de scolarité sont les plus élevés en licence, en master et en doctorat. Ce constat donne à penser que les prêts publics peuvent aider les étudiants à financer leurs frais de subsistance durant leur formation, mais que ce n'est pas nécessairement le cas dans les pays où les frais de scolarité à charge des étudiants sont les plus élevés. Au Canada, le montant annuel moyen des prêts publics n'est pas supérieur aux frais de scolarité facturés dans les établissements d'enseignement publics, mais les données se rapportent uniquement à la partie des prêts qui est financée par l'exécutif fédéral ; les étudiants en reçoivent généralement une autre partie de leur province ou territoire, ce qui porte généralement le prêt à un montant qui leur permet de financer une partie de leurs frais de subsistance.

Dans les pays où les frais de scolarité sont supérieurs à 2 000 USD en licence dans les établissements d'enseignement publics et dont les données sur les montants annuels bruts des prêts sont disponibles, le montant moyen des prêts n'est supérieur aux frais de scolarité qu'au Japon, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Par contraste, aux États-Unis et au Royaume-Uni (dans les établissements privés subventionnés par l'État), les frais de scolarité moyens sont nettement supérieurs au montant moyen des prêts d'études (aux États-Unis, de nombreux étudiants bénéficient à la fois d'un prêt et d'allocations). Les différences les plus importantes entre les frais de scolarité moyens et le montant moyen des prêts s'observent dans les pays nordiques (au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède), en Estonie et en Turquie, où les frais de scolarité sont nuls et où un pourcentage élevé des étudiants bénéficient d'un prêt public (ou d'un prêt garanti par l'État). Dans ces pays, le montant moyen des prêts est compris entre 2 700 USD en Finlande (prêt privé garanti par l'État) et 10 000 USD en Norvège (voir les tableaux B5.1a et B5.4).

Les systèmes publics de prêts d'études apportent aussi une aide financière aux étudiants par le biais des taux d'intérêt et des mécanismes de remboursement, voire de remise/d'effacement de la dette (voir le tableau B5.3).

Soutien financier au travers des taux d'intérêt

L'avantage financier résultant de la réduction des taux d'intérêt des prêts publics ou privés est double, car des taux d'intérêt différents peuvent être s'appliquer pendant et après la formation. Il est difficile de comparer les taux d'intérêt entre les pays, car la structure des taux d'intérêt des prêts privés et publics est inconnue et peut varier sensiblement entre les pays, de sorte qu'un taux d'intérêt donné peut être considéré comme élevé dans un pays, mais peu élevé dans un autre. Toutefois, les différences de taux pendant et après les études tertiaires semblent destinées à réduire le fardeau financier des étudiants pendant leur formation.

Au Canada, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque, les prêts publics ne sont pas assortis de taux d'intérêt nominal durant les études ; mais les étudiants qui ont contracté un emprunt peuvent, une fois leurs études finies, avoir à verser des intérêts qui sont fonction du coût des emprunts d'État ou qui peuvent même être supérieurs. Ainsi, la Nouvelle-Zélande propose des prêts d'études sans intérêts aux emprunteurs qui résident sur le territoire national, mais avec intérêts à ceux qui résident à l'étranger. L'Australie, le Brésil, la Colombie, la Corée, l'Estonie, la Hongrie, les Pays-Bas et la Suède n'appliquent pas de taux d'intérêt différenciés pendant et après les études. En Australie, les prêts d'études ne sont pas assortis d'intérêts, mais la partie du prêt qui n'est pas remboursée à partir d'une période de 11 mois est indexée pour maintenir la valeur réelle du prêt (voir le tableau B5.4).

Remboursement des prêts

Les dépenses des ménages au titre de l'éducation en pourcentage des dépenses privées (voir l'indicateur B3) sont à l'heure actuelle calculées abstraction faite du remboursement des prêts publics par les bénéficiaires. La période de remboursement varie entre les pays, de 10 ans, voire moins, en Australie, au Canada, en Estonie, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Turquie, à 20 ans, voire davantage, aux États-Unis (si le remboursement est fonction des revenus), en Norvège et en Suède.

Parmi les 16 pays dont les données sur les systèmes de remboursement sont disponibles, dans quatre pays anglophones – l'Australie, les États-Unis (pour certains prêts), la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni – ainsi qu'en Corée (pour certains prêts), en Hongrie et aux Pays-Bas, le remboursement des prêts dépend du niveau des revenus des diplômés. Dans les pays où le remboursement dépend des revenus, le seuil de revenus annuels au-delà duquel les emprunteurs doivent rembourser leur emprunt varie fortement entre les pays : ce seuil est ainsi de l'ordre de 13 000 USD en Nouvelle-Zélande, et varie dans les autres pays de 20 000 USD aux Pays-Bas, à plus de 30 000 USD en Australie et au Royaume-Uni (voir le tableau B5.5).

Outre le remboursement, des programmes de remise de dette (report du remboursement), voire d'effacement de la dette, existent dans la quasi-totalité des pays où un système de prêts d'études est en vigueur. Ces systèmes peuvent bénéficier à bon nombre des étudiants qui ont contracté un emprunt durant leurs études. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'étudiants ayant bénéficié d'une remise ou d'un effacement de leur dette va de 2 %, voire moins, en Australie, en Finlande, en Hongrie, au Japon, en Nouvelle-Zélande et en Suède, à 10 % aux Pays-Bas. Le nombre de prêts non remboursés peut donc être significatif. En Australie, au Canada et aux Pays-Bas, on estime que 10 % des prêts, voire davantage ne devraient pas être remboursés.

Les conditions de remise 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 une remise ou un effacement de la dette. Dans certains pays, les conditions de remise ou d'effacement de la dette sont également liées à la situation sur le marché du travail ou aux résultats des étudiants. Ainsi, les enseignants et les fonctionnaires peuvent demander à bénéficier d'un effacement de leur dette aux États-Unis ; et en Australie, les diplômés qui ont opté pour un domaine d'études particulier (et qui exercent une profession en rapport avec ce domaine) ou qui sont en poste dans des régions données bénéficient d'une réduction des sommes à rembourser. En Colombie et au Japon, certains diplômés qui ont obtenu des résultats particulièrement remarquables peuvent prétendre à l'effacement de tout ou partie de leur dette.

Dette au moment de l'obtention du diplôme

Le niveau d'endettement au moment de l'obtention du diplôme est source de préoccupation en temps de crise économique, lorsque les individus fraîchement diplômés peuvent éprouver des difficultés à trouver du travail. Lorsque la demande diminue fortement sur le marché du travail, de nombreux diplômés peuvent avoir tendance à reprendre des études – ce qui les expose à un endettement encore plus important.

Dans plusieurs pays, la plupart des étudiants sont endettés au sortir de leurs études. Les pays où les établissements d'enseignement tertiaire facturent des frais de scolarité élevés sont aussi ceux où les étudiants sont les plus endettés au moment où ils décrochent leur diplôme. Dans les pays où relativement peu de diplômés sont endettés, les dettes sont aussi moins importantes. Par exemple, en Finlande, moins d'un étudiant sur deux est endetté au moment de l'obtention de son diplôme, à hauteur de quelque 8 300 USD en moyenne, mais neuf sur dix le sont à hauteur de plus de 30 000 USD, en moyenne, au Royaume-Uni (en Angleterre uniquement) (voir le tableau B5.4).

Toutefois, il est étonnant de constater que les diplômés peuvent être très endettés dans des pays où les frais de scolarité sont nuls. C'est le cas en Norvège et en Suède, où le montant annuel brut des prêts par étudiant est respectivement de l'ordre de 10 000 USD et de 6 800 USD en moyenne, et couvre aussi les frais de subsistance, puisque les frais de scolarité sont nuls dans l'enseignement tertiaire. De plus, dans ces pays, les revenus des diplômés sont généralement moins élevés et les impôts, plus élevés, par comparaison avec des pays où les frais de scolarité sont plus élevés (voir le modèle 1).

Définitions

Dans les **frais de scolarité moyens facturés dans les établissements publics et privés d'enseignement tertiaire**, la distinction est faite entre les niveaux d'enseignement, à savoir les cursus de cycle court, de licence, de master et de doctorat (ou formations équivalentes). Cet indicateur présente les frais de scolarité moyens à chacun de ces niveaux de l'enseignement tertiaire par type d'établissement et indique les pourcentages d'étudiants qui peuvent ou non prétendre à des bourses ou à des aides pour financer tout ou partie de leurs frais de scolarité. Le niveau des frais de scolarité ainsi que les pourcentages d'étudiants doivent être interprétés avec prudence, car ils correspondent à des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire.

Les **prêts d'études** sont indiqués en valeur totale afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants pendant leur formation. 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 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.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2013 ou à l'année académique 2013-14 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2015 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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.

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 (2011), *Recettes fiscales 2011*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/ctpa-rev-data-fr.

OCDE (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264046535-en.

Swedish Higher Education Authority (Autorité suédoise en charge de l'enseignement supérieur) (2013), « Fewer Students from Asia after the Tuition Reform », *Statistical Analysis*, Stockholm.

B5

Tableaux de l'indicateur B5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285558

	Tableau B5.1a	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement (en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents) (2013-14)
WEB	Tableau B5.1b	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement en licence ou niveau équivalent (2013-14)
WEB	Tableau B5.1c	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement en master ou niveau équivalent (2013-14)
WEB	Tableau B5.1d	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement en doctorat ou niveau équivalent (2013-14)
WEB	Tableau B5.1e	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement dans l'enseignement tertiaire de cycle court (2013-14)
WEB	Tableau B5.2	Frais de scolarité moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents, selon le domaine d'études (2013-14)
	Tableau B5.3	Aide financière aux étudiants et frais de scolarité demandés pars les établissements d'enseignement (2013-14)
	Tableau B5.4	Prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (2013-14)
	Tableau B5.5	Remboursement et remise de dette pour les prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (année académique 2013-14)
WEB	Tableau B5.6	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement aux étudiants en mobilité internationale (2013-14)

Tableau B5.1a. [1/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement (en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)[1] (2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes, calculs fondés sur des équivalents temps plein, année académique 2013-14

Remarque : les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants correspondants doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne les frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants. Les pourcentages d'étudiants présentés dans les colonnes 1, 2, 3 et 4 se basent sur la collecte de données utilisée dans d'autres indicateurs (soit la collecte de données UOE) et se rapportent à l'année académique 2013.

		Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein (licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)	Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein dans :			Frais de scolarité annuels moyens *en USD, demandés par les établissements (aux étudiants scolarisés à temps plein)*								
			Des établissements publics (licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)	Des établissements privés subventionnés par l'État (licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)	Des établissements privés indépendants (licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)	Établissements publics			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
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Australie	71	95	a	5	4 473	7 334	314	a	a	a	8 322	7 537	1 997
	Autriche	100	85	15d	x(3)	861	861	861	861	861	861	m	m	m
	Belgique (Fl.)	65	43	57	1	729	729	301 à 376	x(5)	x(6)	x(7)	m	m	m
	Belgique (Fr.)	88	40	60	a	155	710	m	151	721	m	a	a	a
	Canada[2]	78	m	m	m	4 761	4 961	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	100	20	16	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	97	87	2	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	90	99	1	0	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	m	m	m	m
	Estonie	85	18	74	8	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	m
	Finlande	56	67	33	a	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	a	a
	France	96	84	16	x(3)	0 à 8 313	300 à 2 166	458	x(11)	x(12)	m	1 808 à 7 598	1 098 à 12 994	m
	Allemagne	86	94	6	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	68	89	11	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	71	79	20	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	88	98	0	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	83	10	72	18	2 957	m	m	2 934	m	m	7 028	m	m
	Italie	100	91	a	9	1 602	x(5)	1 235	a	a	a	6 168	x(11)	2 542
	Japon[2]	91	26	a	74	5 152	5 150	5 149	a	a	a	8 263	6 926	5 743
	Corée	100	25	a	75	4 773	6 281	7 137	a	a	a	8 554	12 270	11 510
	Luxembourg	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	100	68	a	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	91	m	m	m	2 300	2 300	a	m	m	m	m	m	a
	Nouvelle-Zélande	61	97	3	1	4 113	m	4 290	m	m	m	m	m	m
	Norvège[2]	63	84	5	11	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	m	6 552	8 263	m
	Pologne	53	91	a	9	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	95	81	0	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	69	94	a	6	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	a	a	2 300	1 700	5 847
	Slovénie[3]	81	93	6	1	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	5 839	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	a	a	m
	Espagne	69	85	0	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	50	92	8	a	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	a	a
	Suisse[4]	77	95	4	1	1 015	1 015	457	1 015	1 015	a	m	m	a
	Turquie	100	93	a	7	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	a	a	m	m	m
	Royaume-Uni[2]	78	a	100	0	a	a	a	9 019	9 019	9 019	m	m	m
	États-Unis[3]	72	60	0	40	8 202	10 818	13 264	a	a	a	21 189	16 932	22 929
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	100	26	0	74	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	100	41	0	59	574	3 212	3 667	a	a	a	3 082	7 097	9 885
	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
	Lettonie	78	0	80	20	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	49	94	0	6	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

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année de référence : 2014-15 pour les frais de scolarité (au Japon, pour les établissements publics uniquement).
3. Année de référence : 2011-12 pour les frais de scolarité.
4. Année budgétaire de référence : 2013 et année académique de référence : 2012-13.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285566

B5

Tableau B5.1a. [2/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement (en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)[1] (2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes, calculs fondés sur des équivalents temps plein, année académique 2013-14

Remarque : les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants correspondants doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils résultent d'une moyenne pondérée des principaux programmes tertiaires et où ils ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre en ce qui concerne les frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants. Les pourcentages d'étudiants présentés dans les colonnes 1, 2, 3 et 4 se basent sur la collecte de données utilisée dans d'autres indicateurs (soit la collecte de données UOE) et se rapportent à l'année académique 2013.

		Commentaires
		(14)
OCDE	Australie	
	Autriche	Depuis l'été 2009, les ressortissants nationaux ainsi que les ressortissants de pays membres de l'UE ou de l'EEE qui n'ont pas terminé leurs études dans le délai théorique augmenté d'une marge de tolérance ne sont plus exemptés de leurs frais de scolarité (mais il existe d'autres motifs d'exemption). Les frais de scolarité ne comprennent pas la cotisation obligatoire à l'association officielle des étudiants (de l'ordre de 43 USD).
	Belgique (Fl.)[2]	Des frais de scolarité sont facturés aux étudiants non boursiers en licence ou en master (ou formation équivalente). Les frais de scolarité facturés aux étudiants qui reçoivent une bourse varient selon leur statut de boursier : ils s'élèvent à 122 USD si les étudiants sont totalement boursiers et à 482 USD s'ils sont partiellement boursiers (*bijna beursstudenten*).
	Belgique (Fr.)	Si les frais de scolarité demandés sont identiques dans les établissements publics et privés, la répartition des étudiants diffère entre ces derniers. La moyenne pondère n'est donc pas identique.
	Canada[2]	
	Chili	
	République tchèque	
	Danemark	
	Estonie	Depuis l'année académique 2013-14, tous les cursus dispensés en estonien sont exemptés de frais de scolarité si les étudiants les suivent à temps plein. Des frais de scolarité peuvent être facturés aux étudiants à temps partiel.
	Finlande	À l'exclusion des frais d'adhésion aux associations d'étudiants.
	France	Dans les établissements publics, les frais de scolarité pratiqués dans la plupart des cursus de licence (ou formation équivalente) sont inférieurs à 750 USD ; les frais de scolarité peuvent être supérieurs à ce montant dans certaines formations paramédicales. Les frais de scolarité annuels ne correspondent aux montants fixés par décret ministériel que dans les établissements publics sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur ou du ministère de l'Agriculture. D'autres chiffres sur les frais d'inscription sont basés sur des estimations qui ne sont pas de nature statistique ou réglementaire.
	Allemagne	
	Grèce	
	Hongrie	Les étudiants sont soit intégralement subventionnés par une bourse d'État, soit partiellement subventionnés par une bourse d'État (50 % du coût des études), ou paient la totalité du coût de leurs études.
	Islande	
	Irlande	
	Israël	
	Italie	Chaque établissement définit ses barèmes de frais de scolarité, qui sont fonction de la situation financière de la famille des étudiants, selon des principes d'équité et de solidarité conformes aux règles générales édictées à l'échelle nationale. Les frais de scolarité annuels moyens sont calculés sur la base des frais de scolarité versés par chaque étudiant (montant net) ; les étudiants totalement exemptés de frais de scolarité ne sont pas inclus dans le calcul. Les étudiants partiellement exemptés sont inclus dans les calculs sur la base du montant versé. Les formations équivalentes sont exclues.
	Japon[2]	Le montant annuel des frais de scolarité demandés par les établissements privés indépendants se rapportent aux frais demandés par les universités privées au titre de la première année académique.
	Corée	
	Luxembourg	
	Mexique	
	Pays-Bas	Les frais de scolarité demandés par les établissements publics se rapportent aux frais de scolarité obligatoires et s'appliquent à tous les étudiants de l'EEE.
	Nouvelle-Zélande	Frais de scolarité moyens pour tous les niveaux de l'enseignement tertiaire dans les universités uniquement.
	Norvège[2]	Les frais de scolarité pratiqués dans les établissements privés indépendants correspondent à ceux en vigueur dans le plus grand établissement privé qui propose essentiellement des cursus de commerce (économie, marketing et gestion). Officiellement, les doctorants n'ont pas le statut d'étudiant, car ils sont employés comme chargés de recherche. Les contrats de doctorant sont généralement d'une durée de quatre ans, soit trois ans de recherche et un an d'enseignement.
	Pologne	
	Portugal	
	République slovaque	Les étudiants à temps plein ne s'acquittent généralement pas de frais de scolarité, mais les étudiants qui suivent plus d'un cursus du même niveau durant la même année académique dans un établissement public doivent s'acquitter des frais de scolarité du ou des cursus supplémentaires. De plus, les étudiants qui n'ont pas terminé leurs études dans le délai théorique doivent s'acquitter de frais de scolarité annuels par année supplémentaire d'études.
	Slovénie[3]	Les étudiants scolarisés à temps plein ne paient pas de frais de scolarité. Dans les établissements privés indépendants, les étudiants sont uniquement scolarisés à temps partiel.
	Espagne	
	Suède	Le pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein inclut les étudiants en master ou niveau équivalent (CITE 7) et les étudiants suivant une formation tertiaire de cycle court (CITE 5).
	Suisse[4]	
	Turquie	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 les étudiants qui n'ont pas terminé leur cursus dans le délai théorique s'acquittent de frais de scolarité.
	Royaume-Uni[2]	Frais de scolarité moyen tous niveaux tertiaires confondus
	États-Unis[3]	
Partenaires	Argentine	
	Brésil	
	Chine	
	Colombie	
	Inde	
	Indonésie	
	Lettonie	
	Fédération de Russie	
	Arabie saoudite	
	Afrique du Sud	

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année de référence : 2014-15 pour les frais de scolarité (au Japon, pour les établissements publics uniquement).
3. Année de référence : 2011-12 pour les frais de scolarité.
4. Année budgétaire de référence : 2013 et année académique de référence : 2012-13.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285566

Tableau B5.3. Aide financière aux étudiants et frais de scolarité demandés pars les établissements d'enseignement (2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux ; calculs fondés sur des équivalents temps plein, année académique 2013-14

		Licence ou niveau équivalent							
		Répartition de l'aide financière allouée aux étudiants Pourcentage d'étudiants qui :				Répartition des bourses ou allocations concourant aux frais de scolarité Pourcentage d'étudiants qui :			
		bénéficient de prêts d'études publics uniquement	bénéficient de bourses ou d'allocations uniquement	bénéficient de prêts d'études publics ET de bourses ou d'allocations	ne bénéficient NI de prêts d'études publics NI de bourses ou d'allocations	perçoivent des bourses ou des allocations d'un montant supérieur aux frais de scolarité	perçoivent des bourses ou allocations d'un montant équivalent aux frais de scolarité	perçoivent des bourses ou des allocations permettant de couvrir partiellement les frais de scolarité	ne perçoivent NI bourse NI allocation pour honorer les frais de scolarité
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie[1]	43	0	44	13	x(7)	x(7)	44	56
	Autriche	a	17	a	83	15	2	0	83
	Belgique (Fl.)	a	23[d]	a	77[d]	23[d]	a	a	77[d]
	Belgique (Fr.)	x(3)	x(3)	19[d]	81	19[d]	x(5)	x(5)	81[d]
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	a	52[d]	a	48[d]	52[d]	a	a	48[d]
	France	m	35	m	65	27	7	a	65
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie[5]	0[d]	20[d]	0[d]	80[d]	7[d]	5[d]	8[d]	80[d]
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas[2]	m	m	m	m	48	0	27	24
	Nouvelle-Zélande[3]	45	5	37	13	m	m	m	m
	Norvège	14	5	61	20	m	m	m	m
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	a	m	a	a	m	m	m	m
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suisse[4]	0	7	0	92	8	0	0	92
	Turquie[5, 6]	39	16	0	45	15	0	0	84
	Royaume-Uni[5, 7]	92[d]	a	x(1)	8[d]	a	a	a	100[d]
	États-Unis[8]	11	19	55	15	m	m	m	29
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
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données sur la répartition des aides financières aux étudiants et des bourses/allocations finançant les frais de scolarité aux niveaux master, doctorat ou équivalents peuvent être consultées en ligne..

1. Inclut uniquement les principaux programmes de bourses du gouvernement australien. Exclut toutes les bourses proposées par les établissements d'enseignement et le secteur privé.
2. Établissements publics uniquement.
3. Valeurs moyennes pour les étudiants scolarisés à temps plein à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire.
4. Le niveau licence ou équivalent inclut les formations tertiaires de cycle court. Les données de la Suisse se rapportent à l'année budgétaire 2013 et à l'année académique 2012-13.
5. Année de référence : 2014-15.
6. Les étudiants bénéficiant de bourses ou d'allocations n'incluent que ceux qui bénéficient de bourses/allocations publiques.
7. À l'exclusion des établissements privés indépendants.
8. Année de référence : 2011-12.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285571

B5

Tableau B5.4. [1/2] Prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

		Année de création d'un système de prêt public dans le pays	Proportion d'étudiants ayant un prêt (en %) (année académique 2013-14)	Montant annuel brut moyen des emprunts contractés par chaque étudiant (en USD)
				Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents
		(1)	(2)	(3)
OCDE	Australie	1989	79 (85 % en licence, 63 % en master, et 2 % en doctorat)	4 017
	Belgique (Fl.)	a	a	a
	Belgique (Fr.)[1]	1983	9	1 458
	Canada[2, 3, 4]	1964	m	4 277 (licence), 5 899 (master), 6 489 (doctorat)
	Danemark[5]	1988/89	Environ 35	4 723
	Estonie[2]	1995	11	3 487
	Finlande[2]	1969	22	2 714
	France[2]		0.1	1 600
	Hongrie[1, 2, 6]	2001	m	2 790
	Italie[2]	m	m	4 959
	Japon[5]	1943	38	6 483 (prêts sans intérêt) ; 8 430 (prêts avec intérêts)
	Corée[7]	1994	18.5	5 623
	Mexique	1970	m	m
	Pays-Bas	1986	m	6 878
	Nouvelle-Zélande	1992	m	5 897
	Norvège[5]	1947	68	10 083
	Pologne	1998	m	m
	Portugal		m	m
	République slovaque[7]	1997	m	4 510
	Slovénie	a	a	a
	Suède[5]	2001 (système actuel) ; 1965 pour le système initial	52	6 829
	Suisse[3]	Plus de 50 ans	m	3 987
	Turquie	1961	32	3 561 (licence), 7 122 (master), 10 683 (doctorat)
	Royaume-Uni[5]	1990	92	5 612 (prêts destinés à financer les frais de subsistance) et 10 824 (prêts destinés à financer les frais de scolarité)
	États-Unis[8]	Années 60	62 (licence), 67 (master), 32 (doctorat)	4 330 (licence), 16 363 (master), 5 984 (doctorat)
Partenaires	Brésil	m	m	m
	Colombie	1953	m	3 003

Remarque : les colonnes 4, 5 et 6 consultables en ligne présentent le montant annuel brut moyen des prêts disponibles pour chaque étudiant aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Ensemble des étudiants scolarisés aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.
2. Prêt privé garanti par l'État plutôt que prêt public (en Italie, pour la majorité des prêts d'études).
3. Année de référence : 2012-13.
4. Inclut uniquement les informations sur la part fédérale des aides financières aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études octroyés dans les provinces participant au Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE). Exclut la province de Québec (soit environ 25 % de la population totale canadienne) qui ne participe pas au PCPE.
5. Année de référence : 2014-15 (pour le Japon, année de référence pour la dette à l'obtention du diplôme : 2013-14).
6. Les données se rapportent uniquement au dispositif Diákhitel1. Durant l'année académique 2012-13, un nouveau système de prêts d'études (Diákhitel2) a été lancé en plus de Diákhitel1. Diákhitel2 ne peut être utilisé que pour le financement du coût des études (financement du coût ou frais de scolarité), tandis que Diákhitel1 peut servir à toutes fins (par ex. pour le financement des frais de subsistance des étudiants).
7. Inclut les formations tertiaires de cycle court.
8. Année de référence : 2011-12 pour le pourcentage d'étudiants ayant un prêt d'études ; année de référence : 2014-15 pour les données sur les taux d'intérêt.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285585

Tableau B5.4. [2/2] Prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

		Subvention par le biais d'une réduction des taux d'intérêt		Dette à l'obtention du diplôme	
		Taux d'intérêt durant les études	Taux d'intérêt après les études	Proportion de diplômés ayant contracté une dette (en %)	Montant moyen de la dette à l'obtention du diplôme (en USD)
		(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	2 % (pas de taux d'intérêt réel)	2 % (pas de taux d'intérêt réel)	74 %	m
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)[1]	m	m	m	m
	Canada[2, 3, 4]	Pas de taux d'intérêt nominal	5.40%	m	12 422
	Danemark[5]	4.0 % (taux d'intérêt supérieur au coût de l'emprunt d'État)	1.0 % (taux d'intérêt supérieur ou égal au coût de l'emprunt d'État)	57 %	14 856
	Estonie[2]	5.00%	5.00%	m	m
	Finlande[2]	1.00%	Taux d'intérêt global fixé en accord avec les banques privées	43.5 %	8 291
	France[2]	m	m	m	m
	Hongrie[1, 2, 6]	Variable (7.5 % à 6.5 %) pour Diákhitel1	Variable (7.5 % à 6.5 %) pour Diákhitel1	m	m
	Italie[2]	m	m	m	m
	Japon[5]	Pas de taux d'intérêt nominal ni réel	Maximum de 3 %. restant payé par l'État	m	29 942
	Corée[7]	2.90%	2.90%	m	m
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas	Coût de l'emprunt d'État (0.12 %)	Coût de l'emprunt d'État (0.12 %)	67 %	18 100
	Nouvelle-Zélande	Pas de taux d'intérêt nominal ni réel	Pas de taux d'intérêt nominal si basé en Nouvelle-Zélande, 5.9 % dans les autres cas	m	13 437 USD (moyenne de 2014 pour les emprunteurs diplômés et non diplômés qui ne sont plus scolarisés, indépendamment du niveau d'enseignement auquel ils ont étudié)
	Norvège[5]	a (début du remboursement du prêt après l'obtention du diplôme)	2.52 % (coût de l'emprunt d'État, +1.25 % pour couvrir les frais de défaut de paiement)	m	26 826
	Pologne	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m
	République slovaque[7]	Pas de taux d'intérêt nominal ni réel	0	0.81 %	3 247
	Slovénie	a	a	a	a
	Suède[5]	0	0	77 %	22 789
	Suisse[3]	m	m	m	m
	Turquie	a (début du remboursement du prêt après l'obtention du diplôme)	Basé sur l'indice national des prix à la production	m	m
	Royaume-Uni[5]	Indice des prix de détail, plus 3 % (5.5 % pour 2014-15)	De l'indice des prix de détail (2.5 % pour 2014-15) à l'indice des prix de détail, plus 3 % (5.5 % pour 2014-15), en fonction des revenus	91.6 %	30 349
	États-Unis[8]	0 à 7.21 % (coût de l'emprunt d'État)	4.66 à 7.21 % (coût de l'emprunt d'État)	m	m
Partenaires	Brésil	3.4%	3.4%	m	m
	Colombie	Indice des prix à la consommation à indice des prix à la consommation + 8 %	Indice des prix à la consommation à indice des prix à la consommation + 8 %	m	7 298

Remarque : les colonnes 4, 5 et 6 consultables en ligne présentent le montant annuel brut moyen des prêts disponibles pour chaque étudiant aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Ensemble des étudiants scolarisés aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents.
2. Prêt privé garanti par l'État plutôt que prêt public (en Italie, pour la majorité des prêts d'études).
3. Année de référence : 2012-13.
4. Inclut uniquement les informations sur la part fédérale des aides financières aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études octroyés dans les provinces participant au Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE). Exclut la province de Québec (soit environ 25 % de la population totale canadienne) qui ne participe pas au PCPE.
5. Année de référence : 2014-15 (pour le Japon, année de référence pour la dette à l'obtention du diplôme : 2013-14).
6. Les données se rapportent uniquement au dispositif Diákhitel1. Durant l'année académique 2012-13, un nouveau système de prêts d'études (Diákhitel2) a été lancé en plus de Diákhitel1. Diákhitel2 ne peut être utilisé que pour le financement du coût des études (financement du coût ou frais de scolarité), tandis que Diákhitel1 peut servir à toutes fins (par ex. pour le financement des frais de subsistance des étudiants).
7. Inclut les formations tertiaires de cycle court.
8. Année de référence : 2011-12 pour le pourcentage d'étudiants ayant un prêt d'études ; année de référence : 2014-15 pour les données sur les taux d'intérêt.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285585

B5

Tableau B5.5. [1/2] Remboursement et remise de dette pour les prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (année académique 2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

		Remboursement				
		Système de remboursement	Seuil de revenu annuel minimum (en USD)	Durée de la période type d'amortissement (en années)	Estimation des revenus annuels des nouveaux diplômés (en USD)	Montant annuel moyen des remboursements (en USD)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australie	En fonction des revenus	33 709	8,5	34 492	2 424
	Belgique (Fl.)	a	a	a	m	a
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m
	Canada[1, 2, 3]	m	m	9.5	m	m
	Danemark[4]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	7 à 15	m	m
	Estonie	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	8 à 10	21 556 (salaire brut en 2012)	m
	Finlande	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	5 à 15	37 574	1 530
	France	m	m	m	m	m
	Hongrie[5]	En fonction des revenus	Aucun	10 à 15	m	1 259 (Diákhitel1) ; 664 ((Diákhitel2)
	Italie	m	m	m	m	m
	Japon[4]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	15	m	2 178 (de 1 064 à 10 024)
	Corée[6]	En fonction des revenus et sur le modèle des prêts hypothécaires	Environ 21 755 (prêt en fonction des revenus) ; a (prêt sur le modèle des prêts hypothécaires)	m (prêt en fonction des revenus) ; jusqu'à 10 ans (prêt sur le modèle des prêts hypothécaires)	m	m
	Pays-Bas	En fonction des revenus	19 516	15	m	1 086
	Nouvelle-Zélande	En fonction des revenus	12 996	7	m	1 907 (12 % des revenus au dessus du seuil de revenus, plus tout remboursement volontaire)
	Norvège	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	20	m	1 609
	République slovaque[7]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	7.1 (de 5 à 10)	m	780 (de 86 à 2 300)
	Slovénie	a	a	a	a	a
	Suède[4]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	25	m	Typiquement 756
	Suisse	m	m	m	m	m
	Turquie	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	2 à 6	m	m
	Royaume-Uni[4]	En fonction des revenus	30 062	m	30 778	616 (1re année de remboursement pour la cohorte de 2012) à 1 560 (8e année de remboursement pour la cohorte de 2005)
	États-Unis	Sur le modèle des prêts hypothécaires et en fonction des revenus	m	10 (remboursement sur le modèle des prêts hypothécaires) ; 20 à 25 (remboursement en fonction des revenus ; période prévue)	24 448	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m
	Colombie	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	D'une durée équivalente à la durée des études au double de cette dernière	18 982	m

1. Prêt privé garanti par l'État plutôt que prêt public (en Italie, pour la majorité des prêts d'études).

2. Année de référence : 2012-13.

3. Inclut uniquement les informations sur la part fédérale des aides financières aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études octroyés dans les provinces participant au Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE). Exclut la province de Québec (soit environ 25 % de la population totale canadienne) qui ne participe pas au PCPE.

4. Année de référence : 2014-15.

5. Durant l'année académique 2012-13, un nouveau système de prêts d'études (Diákhitel2) a été lancé en plus de Diákhitel1. Diákhitel2 ne peut être utilisé que pour le financement du coût des études (financement du coût ou frais de scolarité), tandis que Diákhitel1 peut servir à toutes fins (par ex. pour le financement des frais de subsistance des étudiants).

6. Critères d'éligibilité : prêts d'études sous condition de ressources : étudiants âgés au plus de 35 ans, revenus inférieurs ou égaux au 7e décile, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (le maximum étant de 100 points) ; prêts d'études à tempérament : étudiants âgés au plus de 55 ans, revenus égaux ou supérieur au 8e décile, formation de premier ou de deuxième cycle, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (le maximum étant de 100 points).

7. Inclut les formations tertiaires de cycle court.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

Tableau B5.5. [2/2] Remboursement et remise de dette pour les prêts publics aux étudiants en licence, master, doctorat ou niveaux équivalents (année académique 2013-14)

Étudiants ressortissants nationaux, en USD convertis sur la base des PPA

		Remise de dette					
		Existence de dispositifs de remise/effacement de la dette	Critères donnant droit à une remise/un effacement de la dette			Proportion d'étudiants bénéficiant d'une remise/d'un effacement de la dette	Proportion des prêts non remboursés
			Décès ou handicap du diplômé	Situation financière du diplômé	Autres critères		
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Australie**	Oui	Décès	Faillite (effacement)	Remise de dette : réduction des remboursements obligatoires HELP pour les diplômés de certains domaines d'études (occupant un emploi dans ces domaines) et les diplômés embrassant une profession dans ces domaines ou travaillant dans certaines régions	Effacement : m Remise : 0.56 %	Effacement : 17 % Remise : 0.06 %
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m
	Canada[1, 2, 3]	Oui	a	Diplômés ayant des difficultés à s'acquitter des remboursements mensuels prévus au titre du Programme canadien de prêts aux étudiants (en fonction des revenus et du nombre de personnes à charge)		m	13 %
	Danemark[4]	Oui	a	En fonction de la situation financière, si le diplômé n'a pas contracté des dettes importantes auprès de créanciers privés. En cas de dettes importantes de l'emprunteur envers l'État (par ex., prêts publics) et de créanciers privés, il a la possibilité de faire une demande d'allègement global de sa dette.		Nombre très limité	Environ 1 %
	Estonie	Oui	Décès ; diplômés déclarés en incapacité de travail à 80 %-100 %		Diplômés ayant un enfant lourdement handicapé	6 %	m
	Finlande	Non	a	a	a	a	1.5 %
	France	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[5]	Oui	Décès ; handicap à 100 % du diplômé		Statut de retraité	0.035 % (Diákhitel1)	0.063 % (Diákhitel1)
	Italie	m	m	m	m	m	m
	Japon[4]	Oui	Décès ; handicap physique ou mental du diplômé		Bénéficiaires de prêts de la Catégorie 1 obtenant des résultats particulièrement brillants	0.63 %	m
	Corée[6]	Oui	a	Individus de 65 ans ou plus ne percevant pas d'autre revenu qu'une retraite nationale, et dont les revenus sont inférieurs à un certain seuil (standard de base)	Allègement des taux d'intérêt durant la durée du service militaire (prêts d'études généraux à versements échelonnés, prêts d'études en fonction des revenus)	m	m
	Pays-Bas	Oui	a	* Critère du niveau de revenus non appliqué aux étudiants diplômés		10 %	10 %
	Nouvelle-Zélande	Oui	Décès	Faillite		Moins de 0.2 %	m
	Norvège	Oui	Décès ou maladie	Individus percevant de faibles revenus ou sans emploi	En cas de naissance ou de responsabilités de garde d'enfants en bas âge	5 %	m
	Rép. slovaque[7]	m	m	m	m	m	1.08 %
	Slovénie	a	a	a	a	a	a
	Suède[4]	Oui	Décès ; indemnité de maladie de longue durée et faibles revenus		Personnes âgée (65/68 ans)	2 %	7.3 %
	Suisse	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Oui	Décès ; incapacité de travail en raison d'un handicap			m	m
	Royaume-Uni[4]	Oui	Décès		Effacement des prêts 30 ans après l'obtention du diplôme	m	m
	États-Unis	Oui	Décès ou handicap	Diplômés dont la dette contractée au titre de leur prêt d'études fédéral est supérieure à leur revenu discrétionnaire annuel ou représente une part significative de leurs revenus annuels	Les diplômés qui embrassent la profession d'enseignant ou une profession du service public, et l'exercent pendant un certain nombre d'années, peuvent voir une partie de leur dette effacée	m	m
Partenaires	**Brésil**	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Oui			À l'obtention du diplôme sanctionnant la formation pour laquelle le prêt d'études a été accordé et des scores maximum au test Saber Pro	n	m

1. Prêt privé garanti par l'État plutôt que prêt public (en Italie, pour la majorité des prêts d'études).
2. Année de référence : 2012-13.
3. Inclut uniquement les informations sur la part fédérale des aides financières aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études octroyés dans les provinces participant au Programme canadien de prêts aux étudiants (PCPE). Exclut la province de Québec (soit environ 25 % de la population totale canadienne) qui ne participe pas au PCPE.
4. Année de référence : 2014-15.
5. Durant l'année académique 2012-13, un nouveau système de prêts d'études (Diákhitel2) a été lancé en plus de Diákhitel1. Diákhitel2 ne peut être utilisé que pour le financement du coût des études (financement du coût ou frais de scolarité), tandis que Diákhitel1 peut servir à toutes fins (par ex. pour le financement des frais de subsistance des étudiants).
6. Critères d'éligibilité : prêts d'études sous condition de ressources : étudiants âgés au plus de 35 ans, revenus inférieurs ou égaux au 7e décile, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (le maximum étant de 100 points) ; prêts d'études à tempérament : étudiants âgés au plus de 55 ans, revenus égaux ou supérieur au 8e décile, formation de premier ou de deuxième cycle, nombre de crédits égal ou supérieur à 12, et nombre de points égal ou supérieur à 70 (le maximum étant de 100 points).
7. Inclut les formations tertiaires de cycle court.

Source: OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

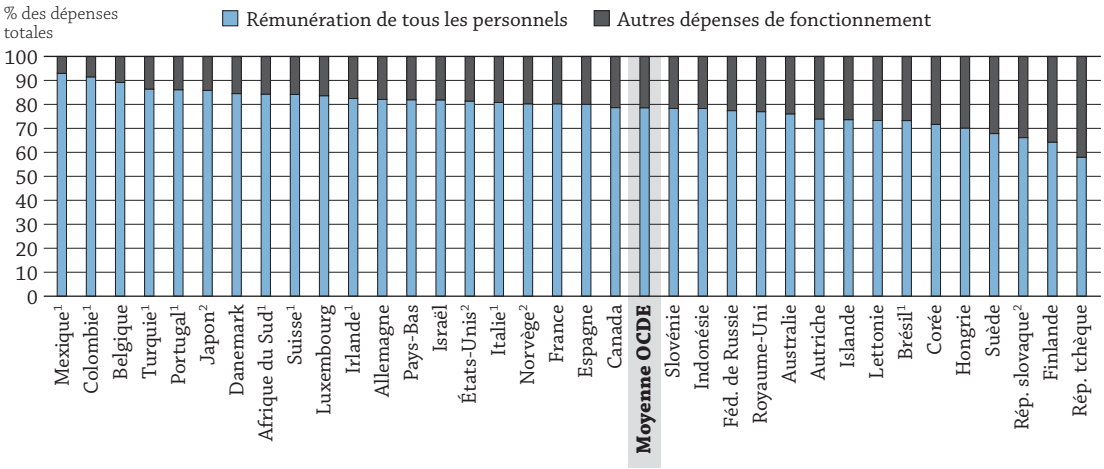
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285591

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent environ 90 % des dépenses totales d'éducation, voire davantage, et ce tant dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays de l'OCDE.
- Dans les deux tiers (24 sur 33) des pays de l'OCDE et des pays partenaires dont les données sont disponibles, le pourcentage des dépenses en capital dans les dépenses totales est plus élevé dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette différence peut s'expliquer par la construction de nouvelles infrastructures imposée par l'expansion de l'enseignement tertiaire observée ces dernières années.
- Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires dont les données sont disponibles, la rémunération des personnels de l'éducation (enseignants et autres) est le poste le plus important des dépenses de fonctionnement.

Graphique B6.1. Répartition des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2012)



1. Établissements publics uniquement.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de la rémunération de tous les personnels dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284092

Contexte

Les décisions prises en matière d'affectation des ressources ont un impact sur les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé et peuvent influer sur la nature de l'enseignement.

Lorsque des pressions plus fortes s'exercent sur le budget de l'éducation, la réduction des dépenses en capital (décider, par exemple, de ne pas construire de nouveaux établissements) et de certaines dépenses de fonctionnement (renoncer à l'achat de matériel pédagogique) permet certes de faire des économies, mais c'est la baisse des dépenses au titre de la rémunération des personnels qui a le plus grand impact sur les dépenses globales. Toutefois, la réduction des salaires et des avantages, ou celle du personnel enseignant et non enseignant sont mal perçues par l'opinion et peuvent même être contre-productives, car elles dissuadent les individus compétents de devenir ou de rester enseignants. De fait, pour rehausser la qualité des systèmes d'éducation, il faut non seulement rendre la gestion des moyens plus efficace, mais également améliorer la gestion des ressources humaines. Le report des dépenses, par exemple reporter le recrutement de nouveaux enseignants ou les revalorisations salariales, est une mesure temporaire en cas de pressions budgétaires.

Cet indicateur décrit les ressources et les services que finance le budget de l'éducation. Il montre la différence entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital. Les dépenses en capital peuvent subir l'influence de l'accroissement des effectifs, qui nécessite souvent la construction de nouveaux bâtiments. Cet indicateur étudie en détail la nature des dépenses de fonctionnement, notamment leur répartition entre la rémunération des personnels et d'autres postes. Les dépenses de fonctionnement dépendent en grande partie de la rémunération des enseignants (voir l'indicateur D3), mais aussi des régimes de retraite, de la pyramide des âges du corps enseignant et de l'importance des personnels de l'éducation autres que le personnel enseignant. En outre, les établissements d'enseignement proposent d'autres services en marge de leur mission principale, notamment la cantine, les transports scolaires, le logement et/ou des activités de recherche. Cet indicateur analyse l'ensemble de ces dépenses.

Autres faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays, sauf au Brésil et en Islande, c'est dans l'enseignement tertiaire que les postes de dépenses de fonctionnement autres que la rémunération du personnel sont les plus élevés : ils atteignent en moyenne 33 % des dépenses totales de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est supérieur ou égal à 40 % dans cinq des pays de l'OCDE et des pays partenaires à l'étude. Ces pourcentages élevés pourraient s'expliquer par le coût plus important des infrastructures et des équipements à ce niveau d'enseignement, par comparaison avec les niveaux inférieurs.
- Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 21 % du budget de fonctionnement est consacré à des postes de dépenses autres que la rémunération des personnels de l'éducation dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans la plupart des pays, la part des postes autres que la rémunération des personnels dans les dépenses de fonctionnement ne varie guère entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Cette différence représente toutefois plus de 5 points de pourcentage en Afrique du Sud, au Danemark, en République tchèque et en Turquie, et plus de 10 points de pourcentage en Indonésie, en Irlande et au Luxembourg.
- Dans la quasi-totalité des pays, sauf en Indonésie et en République tchèque dans l'enseignement tertiaire, la rémunération des personnels est le poste le plus important des dépenses de fonctionnement. Dans l'enseignement tertiaire, seuls le Brésil et l'Islande consacrent 80 % ou plus de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels ; dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, 19 pays en font autant.

B6

Analyse

Dépenses en capital et dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement

Les dépenses d'éducation englobent les dépenses en capital et les dépenses de fonctionnement. Les dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement se rapportent aux dépenses au titre des ressources utilisées chaque année par les établissements dans le cadre de leurs activités. Elles incluent, entre autres, la rémunération des enseignants et des autres personnels, l'entretien des bâtiments, la cantine ou la location des bâtiments scolaires ou d'autres infrastructures. Les dépenses en capital des établissements d'enseignement sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an. Elles comprennent, par exemple, les dépenses afférentes à la construction de bâtiments, à leur rénovation et aux grosses réparations.

L'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement explique pourquoi les dépenses de fonctionnement représentent la part la plus élevée du budget global de l'éducation. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent, en moyenne, quelque 90 % des dépenses totales, voire davantage, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ainsi que dans l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2012. Les dépenses de fonctionnement absorbent plus de 78 % du budget total de chaque niveau d'enseignement dans chacun des pays de l'OCDE et des pays partenaires. Leur pourcentage varie entre 86 % (en Indonésie) et près de 98 % (en Autriche) dans l'enseignement primaire ; entre près de 86 % (au Portugal) et plus de 98 % (en Afrique du Sud et en Autriche) dans l'enseignement secondaire ; et entre 78 % (en Turquie) et 97 % (en Belgique) dans l'enseignement tertiaire (voir le graphique B6.2 et les tableaux B6.1 et B6.2).

Dans les pays de l'OCDE, la part moyenne des dépenses de fonctionnement varie peu entre les niveaux d'enseignement : une différence de 3 points de pourcentage s'observe entre l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (93.0 %) et l'enseignement tertiaire (90.0 %). Toutefois, on observe des différences relativement marquées entre les pays dans la part des dépenses de fonctionnement entre, d'une part, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et, d'autre part, l'enseignement tertiaire. Dans la plupart des pays, la part des dépenses de fonctionnement est plus élevée dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire. La Finlande, Israël, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal et la Suède échappent à ce constat : la part des dépenses de fonctionnement y est plus élevée, dans une mesure comprise entre 1 et 4 points de pourcentage, dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. En revanche, la part des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire est plus élevée, dans une mesure supérieure ou égale à 5 points de pourcentage, que dans l'enseignement tertiaire en Australie, en Espagne, en Hongrie, en Indonésie, en Italie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque et en Turquie.

Les différences entre les pays tiennent vraisemblablement à la façon dont les niveaux d'enseignement sont organisés dans chaque pays, ainsi qu'à la mesure dans laquelle l'accroissement des effectifs nécessite la construction de nouveaux bâtiments, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses en capital représentent plus de 15 % en Indonésie (20.2 %), en Lettonie (18.4 %), en Pologne (18.4 %), en République slovaque (18.8 %) et en Turquie (22.0 %). La façon dont les pays déclarent les dépenses relatives aux bâtiments universitaires peut aussi expliquer des différences dans les parts des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dans l'enseignement tertiaire. Ainsi, les établissements d'enseignement tertiaire peuvent être propriétaires des bâtiments et des terrains utilisés au titre de l'éducation, mais ils peuvent aussi les occuper gracieusement ou les louer ; le montant des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital dépend donc en partie du type de gestion immobilière en vigueur dans chaque pays (voir l'encadré B6.1 dans l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2012]).

Répartition des dépenses de fonctionnement

Les dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les autres dépenses, qui incluent par exemple l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, l'entretien des locaux, la cantine et la location d'infrastructures scolaires. Le budget alloué à chacun de ces postes de dépenses est en partie subordonné à l'évolution actuelle ou prévue des effectifs scolarisés, à la rémunération des personnels de l'éducation et aux coûts de construction et d'entretien des infrastructures scolaires. Les parts dévolues à chaque poste de dépenses n'évoluent guère d'année en année, mais des décisions ponctuelles peuvent influer sur leur budget non seulement en valeur absolue, mais également en valeur relative.

Dans les pays de l'OCDE, la rémunération des enseignants dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente en moyenne plus de 62 % des dépenses de fonctionnement, la rémunération des autres personnels, plus de 15 %, et les autres dépenses, plus de 21 %. Dans les pays de l'OCDE, près de 40 %

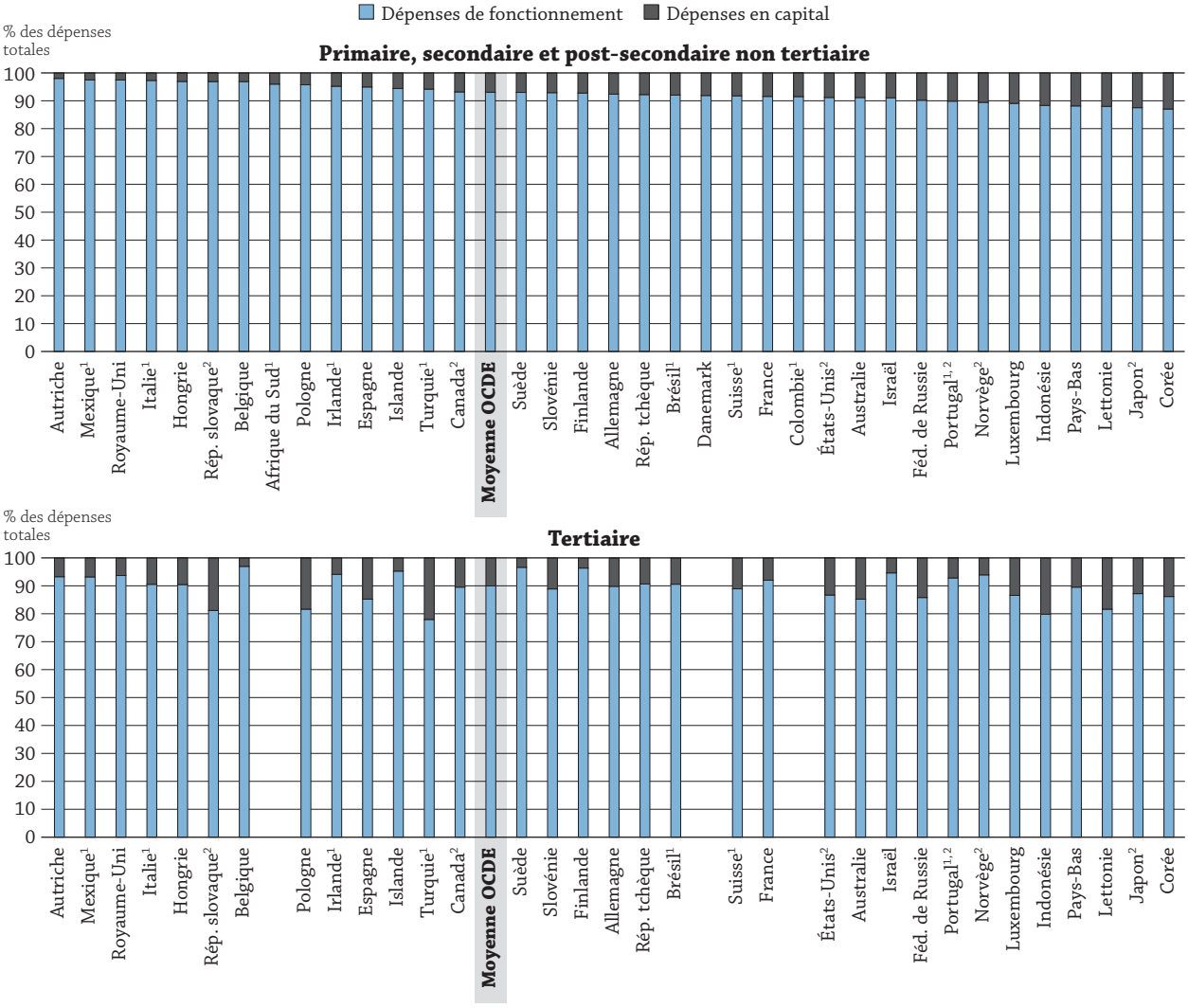
des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement tertiaire sont consacrés à la rémunération des enseignants, car la rémunération des autres personnels (plus de 26 %) et les autres postes de dépenses (33 % environ) en absorbent des parts plus élevées.

La ventilation des dépenses de fonctionnement varie sensiblement entre d'une part, l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et d'autre part, l'enseignement tertiaire. Dans l'ensemble des pays, la part consacrée à la rémunération des enseignants est, par exemple, plus élevée dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire.

Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les autres dépenses de fonctionnement ne dépassent 30 % que dans quatre pays, à savoir en Finlande (35.7 %), en République slovaque (33.9 %), en République tchèque (42.0 %) et en Suède (32.2 %). Par contraste, dans l'enseignement tertiaire, elles sont supérieures à 30 % dans plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles et ne sont inférieures à 20 % que dans deux pays, en l'occurrence au Brésil (18.9 %) et en Islande (17.4 %).

Graphique B6.2. **Répartition des dépenses en capital et de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement (2012)**

Par catégorie de ressources et niveau d'enseignement



1. Établissements publics uniquement (à l'exception de l'enseignement tertiaire pour l'Italie).
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.

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

Source : OCDE. Tableau B6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284103

La variation de la part des dépenses de fonctionnement hors rémunération des personnels entre les niveaux d'enseignement reflète les différences dans la taille des services administratifs (la dotation en personnel ou l'équipement à la disposition du personnel) entre ces niveaux. Selon toute vraisemblance, le coût des infrastructures et de l'équipement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire que dans les autres niveaux d'enseignement. Par ailleurs, la variation de la part de la rémunération des autres personnels entre les pays s'explique vraisemblablement par la mesure dans laquelle les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmières scolaires, les concierges et le personnel d'entretien sont inclus dans la catégorie du « personnel non enseignant » (voir l'indicateur D2). Dans l'enseignement tertiaire, la rémunération du personnel responsable des activités de recherche et développement peut également expliquer en partie la variation, entre les pays et entre les niveaux d'enseignement, de la part que représente la rémunération des autres personnels dans les dépenses de fonctionnement.

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.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2012 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Les dépenses se rapportent aux établissements d'enseignement publics ou, si ces données sont disponibles, aux établissements d'enseignement publics et privés.

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.

Référence

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr.

Tableaux de l'indicateur B6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285627

Tableau B6.1	Dépenses des établissements d'enseignement primaire et secondaire, par catégorie de ressources (2012)
Tableau B6.2	Dépenses des établissements d'enseignement, par catégorie de ressources et niveau d'enseignement (2012)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tableau B6.1. Dépenses des établissements d'enseignement primaire et secondaire, par catégorie de ressources (2012)

Répartition des dépenses publiques et privées totales et de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire						Secondaire					
		Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	**91.3**	**8.7**	62.9	15.3	78.2	21.8	**90.8**	**9.2**	x(11)	x(11)	75.0	25.0
	Autriche	**97.8**	**2.2**	62.0	13.3	75.3	24.7	**98.1**	**1.9**	66.9	6.9	73.8	26.2
	Belgique[1]	**95.2**	**4.8**	67.5	21.6	89.1	10.9	**97.8**	**2.2**	71.3	17.9	89.2	10.8
	Canada[1, 2]	**93.2**	**6.8**	63.7	15.0	78.6	21.4	**93.2**	**6.8**	63.7	15.0	78.6	21.4
	Chili	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	République tchèque	**90.1**	**9.9**	43.8	18.8	62.6	37.4	**93.0**	**7.0**	43.5	12.7	56.2	43.8
	Danemark	**90.1**	**9.9**	68.3	19.2	87.4	12.6	**93.4**	**6.6**	65.1	16.9	82.0	18.0
	Estonie	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Finlande[1]	**93.1**	**6.9**	54.5	10.4	64.8	35.2	**92.6**	**7.4**	50.6	13.4	64.0	36.0
	France	**91.6**	**8.4**	56.3	21.3	77.6	22.4	**91.5**	**8.5**	57.9	23.6	81.5	18.5
	Allemagne	**93.7**	**6.3**	x(5)	x(5)	82.2	17.8	**92.0**	**8.0**	x(11)	x(11)	82.7	17.3
	Grèce	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Hongrie	**96.9**	**3.1**	x(5)	x(5)	70.5	29.5	**97.0**	**3.0**	x(11)	x(11)	70.4	29.6
	Islande	**94.9**	**5.1**	x(5)	x(5)	74.1	25.9	**93.8**	**6.2**	x(11)	x(11)	73.2	26.8
	Irlande[3]	**94.6**	**5.4**	71.6	18.5	90.1	9.9	**95.6**	**4.4**	63.9	15.1	79.1	20.9
	Israël	**90.0**	**10.0**	x(5)	x(5)	83.7	16.3	**92.5**	**7.5**	x(11)	x(11)	79.4	20.6
	Italie[3]	**96.4**	**3.6**	62.0	21.0	83.0	17.0	**97.9**	**2.1**	61.9	19.8	81.7	18.3
	Japon[1]	**86.9**	**13.1**	x(5)	x(5)	85.8	14.2	**88.0**	**12.0**	x(11)	x(11)	85.9	14.1
	Corée	**87.1**	**12.9**	56.3	15.2	71.5	28.5	**87.0**	**13.0**	56.0	15.8	71.8	28.2
	Luxembourg	**86.5**	**13.5**	71.8	5.6	77.4	22.6	**91.0**	**9.0**	77.1	11.1	88.2	11.8
	Mexique[3]	**97.5**	**2.5**	86.4	8.2	94.6	5.4	**97.4**	**2.6**	75.3	15.7	91.1	8.9
	Pays-Bas	**88.3**	**11.7**	x(5)	x(5)	82.5	17.5	**88.0**	**12.0**	x(11)	x(11)	81.6	18.4
	Nouvelle-Zélande	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Norvège[1]	**90.3**	**9.7**	x(5)	x(5)	80.6	19.4	**88.7**	**11.3**	x(11)	x(11)	80.0	20.0
	Pologne	**94.7**	**5.3**	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	**96.6**	**3.4**	x(7)	x(7)	x(7)	x(7)
	Portugal[1, 3]	**96.1**	**3.9**	x(5)	x(5)	87.3	12.7	**85.7**	**14.3**	x(11)	x(11)	85.2	14.8
	République slovaque[1]	**96.3**	**3.7**	49.7	13.3	63.0	37.0	**97.2**	**2.8**	54.1	13.5	67.5	32.5
	Slovénie[1]	**93.1**	**6.9**	x(5)	x(5)	80.4	19.6	**92.8**	**7.2**	x(11)	x(11)	76.4	23.6
	Espagne[1]	**95.0**	**5.0**	67.6	10.4	78.0	22.0	**94.9**	**5.1**	72.6	9.0	81.6	18.4
	Suède	**93.4**	**6.6**	52.9	16.6	69.5	30.5	**92.7**	**7.3**	51.1	15.3	66.4	33.6
	Suisse[1, 3]	**90.3**	**9.7**	66.0	17.0	82.9	17.1	**92.9**	**7.1**	73.0	12.1	85.1	14.9
	Turquie[3]	**95.4**	**4.6**	x(5)	x(5)	90.3	9.7	**93.5**	**6.5**	x(11)	x(11)	84.4	15.6
	Royaume-Uni	**97.2**	**2.8**	68.8	9.5	78.4	21.6	**97.6**	**2.4**	65.1	10.8	75.9	24.1
	États-Unis	**91.2**	**8.8**	54.6	26.8	81.4	18.6	**91.2**	**8.8**	54.6	26.7	81.4	18.6
	Moyenne OCDE	**92.9**	**7.1**	62.5	15.6	79.3	20.7	**93.2**	**6.8**	62.4	15.1	78.2	21.8
	Moyenne UE21	**93.7**	**6.3**	61.3	15.3	77.7	22.3	**94.0**	**6.0**	61.6	14.3	76.9	23.1
Partenaires	Argentine	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Brésil[2]	**91.4**	**8.6**	x(5)	x(5)	72.9	27.1	**92.5**	**7.5**	x(11)	x(11)	73.5	26.5
	Chine	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Colombie[3, 4]	**91.5**	**8.5**	81.7	9.7	91.5	8.5	**91.5**	**8.5**	81.7	9.7	91.5	8.5
	Inde	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Indonésie[4]	**86.0**	**14.0**	x(5)	x(5)	84.6	15.4	**92.1**	**7.9**	x(11)	x(11)	68.6	31.4
	Lettonie	**87.9**	**12.1**	x(5)	x(5)	74.8	25.2	**88.1**	**11.9**	x(11)	x(11)	72.2	27.8
	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[3]	**94.1**	**5.9**	77.4	4.6	82.0	18.0	**98.6**	**1.4**	82.6	4.6	87.2	12.8
	Moyenne G20	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
2. Année de référence : 2011.
3. Établissements publics uniquement.
4. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285635

B6

Tableau B6.2. Dépenses des établissements d'enseignement, par catégorie de ressources et niveau d'enseignement (2012)

Répartition des dépenses publiques et privées totales et de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement				Pourcentage des dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement			
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Rémunération de tous les personnels	Autres dépenses de fonctionnement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	**91.2**	**8.8**	x(5)	x(5)	76.0	24.0	**85.2**	**14.8**	x(11)	x(11)	62.4	37.6
	Autriche	**98.0**	**2.0**	65.2	8.7	73.9	26.1	**93.3**	**6.7**	59.8	5.0	64.9	35.1
	Belgique	**96.9**	**3.1**	69.9	19.2	89.1	10.9	**97.0**	**3.0**	49.0	28.4	77.4	22.6
	Canada[1, 2]	**93.2**	**6.8**	63.7	15.0	78.6	21.4	**89.5**	**10.5**	38.2	28.3	66.5	33.5
	Chili	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	République tchèque	**92.2**	**7.8**	43.6	14.4	58.0	42.0	**90.6**	**9.4**	25.2	15.4	40.6	59.4
	Danemark	**91.9**	**8.1**	66.6	17.9	84.5	15.5	**m**	**m**	m	m	m	m
	Estonie	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Finlande	**92.8**	**7.2**	51.9	12.4	64.3	35.7	**96.4**	**3.6**	33.8	28.9	62.7	37.3
	France	**91.6**	**8.4**	57.3	22.9	80.2	19.8	**92.0**	**8.0**	39.7	38.6	78.4	21.6
	Allemagne	**92.4**	**7.6**	x(5)	x(5)	82.1	17.9	**89.8**	**10.2**	x(11)	x(11)	66.7	33.3
	Grèce	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Hongrie	**96.9**	**3.1**	x(5)	x(5)	70.1	29.9	**90.5**	**9.5**	x(11)	x(11)	60.5	39.5
	Islande	**94.4**	**5.6**	x(5)	x(5)	73.6	26.4	**95.3**	**4.7**	x(11)	x(11)	82.6	17.4
	Irlande[3]	**95.2**	**4.8**	65.8	16.6	82.4	17.6	**94.1**	**5.9**	43.2	28.6	71.9	28.1
	Israël	**91.0**	**9.0**	x(5)	x(5)	81.9	18.1	**94.6**	**5.4**	x(11)	x(11)	70.9	29.1
	Italie[3, 4]	**97.3**	**2.7**	60.5	20.4	80.8	19.2	**90.5**	**9.5**	33.3	29.5	62.9	37.1
	Japon[2]	**87.5**	**12.5**	x(5)	x(5)	85.8	14.2	**87.2**	**12.8**	x(11)	x(11)	59.6	40.4
	Corée	**87.0**	**13.0**	56.1	15.6	71.7	28.3	**86.2**	**13.8**	34.9	19.5	54.4	45.6
	Luxembourg[3]	**89.1**	**10.9**	74.8	8.8	83.6	16.4	**86.6**	**13.4**	16.5	50.0	66.4	33.6
	Mexique[3]	**97.5**	**2.5**	81.1	11.8	92.9	7.1	**93.2**	**6.8**	61.7	15.3	77.0	23.0
	Pays-Bas	**88.1**	**11.9**	x(5)	x(5)	81.9	18.1	**89.5**	**10.5**	x(11)	x(11)	70.3	29.7
	Nouvelle-Zélande	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Norvège[2]	**89.4**	**10.6**	x(5)	x(5)	80.2	19.8	**93.9**	**6.1**	x(11)	x(11)	68.1	31.9
	Pologne	**95.7**	**4.3**	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	**81.6**	**18.4**	x(11)	x(11)	75.7	24.3
	Portugal[2, 3]	**89.8**	**10.2**	x(5)	x(5)	86.1	13.9	**92.8**	**7.2**	x(11)	x(11)	70.8	29.2
	République slovaque[2]	**96.9**	**3.1**	52.7	13.4	66.1	33.9	**81.2**	**18.8**	31.5	22.2	53.7	46.3
	Slovénie	**92.9**	**7.1**	x(5)	x(5)	78.3	21.7	**88.9**	**11.1**	x(11)	x(11)	72.9	27.1
	Espagne	**94.9**	**5.1**	70.5	9.6	80.0	20.0	**85.2**	**14.8**	54.1	21.4	75.5	24.5
	Suède	**93.0**	**7.0**	52.0	15.8	67.8	32.2	**96.6**	**3.4**	x(11)	x(11)	64.3	35.7
	Suisse[3]	**91.8**	**8.2**	69.9	14.2	84.2	15.8	**88.9**	**11.1**	49.4	27.3	76.7	23.3
	Turquie[3]	**94.2**	**5.8**	x(5)	x(5)	86.4	13.6	**78.0**	**22.0**	x(11)	x(11)	62.4	37.6
	Royaume-Uni	**97.4**	**2.6**	66.7	10.3	77.0	23.0	**93.7**	**6.3**	35.6	28.1	63.6	36.4
	États-Unis[2]	**91.2**	**8.8**	54.6	26.7	81.4	18.6	**86.7**	**13.3**	29.4	35.4	64.8	35.2
	Moyenne OCDE	**93.0**	**7.0**	62.4	15.2	78.6	21.4	**90.0**	**10.0**	39.7	26.4	67.1	32.9
	Moyenne UE21	**93.8**	**6.2**	61.4	14.6	77.0	23.0	**90.6**	**9.4**	38.3	26.9	66.6	33.4
Partenaires	Argentine	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Brésil[3]	**92.1**	**7.9**	x(5)	x(5)	73.2	26.8	**90.6**	**9.4**	x(11)	x(11)	81.1	18.9
	Chine	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Colombie[3, 5]	**91.5**	**8.5**	81.7	9.7	91.5	8.5	**m**	**m**	m	m	m	m
	Inde	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Indonésie[5]	**88.3**	**11.7**	x(5)	x(5)	78.3	21.7	**79.8**	**20.2**	x(11)	x(11)	31.2	68.8
	Lettonie	**88.0**	**12.0**	x(5)	x(5)	73.3	26.7	**81.6**	**18.4**	x(11)	x(11)	64.7	35.3
	Fédération de Russie	**90.2**	**9.8**	x(5)	x(5)	77.4	22.6	**85.8**	**14.2**	x(11)	x(11)	62.9	37.1
	Arabie saoudite[3, 5]	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m
	Afrique du Sud[3]	**96.0**	**4.0**	79.7	4.6	84.3	15.7	**m**	**m**	m	m	m	m
	Moyenne G20	**m**	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m

1. Année de référence : 2011.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1a.
3. Établissements publics uniquement (à l'exception de l'enseignement tertiaire pour l'Italie et le Royaume-Uni ; enseignement tertiaire uniquement pour le Luxembourg).
4. À l'exclusion des programmes de l'enseignement tertiaire de cycle court.
5. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

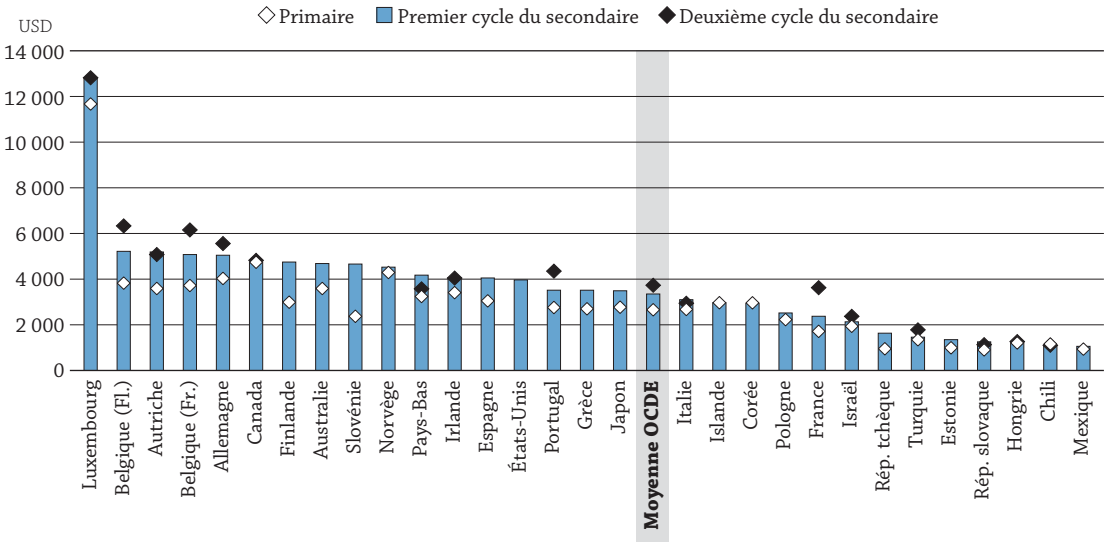
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285646

QUELS FACTEURS INFLUENT SUR LE NIVEAU DES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

- Quatre facteurs influent sur les dépenses d'éducation en rapport avec le coût salarial des enseignants par élève : le temps d'instruction des élèves, le temps d'enseignement et le salaire des enseignants, et la taille estimée des classes. Un coût salarial donné des enseignants par élève peut donc résulter de différentes combinaisons de ces quatre facteurs.
- Dans la plupart des pays, le coût salarial des enseignants par élève augmente avec le niveau d'enseignement.
- Dans la majorité des pays, le coût salarial des enseignants par élève a augmenté entre 2010 et 2013 dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, ce coût a augmenté de 2.6 % dans l'enseignement primaire, passant de 2 550 USD à 2 616 USD, et de 1.0 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, passant de 3 185 USD à 3 215 USD.

Graphique B7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2013)

En USD



Les pays sont classés par ordre décroissant du coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire.
Source : OCDE. Tableau B7.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284112

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'indicateur B6). Le coût salarial des enseignants dépend du nombre d'heures de cours suivies par les élèves (le temps d'instruction) et données par les enseignants (le temps d'enseignement), du niveau de salaire des enseignants et du nombre d'enseignants requis, qui est fonction du nombre d'élèves par classe (taille estimée des classes) (voir l'encadré B7.1).

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 nouvelles orientations politiques adoptées entre 2005, 2010 et 2013 au sujet de ces quatre facteurs

ont affecté le coût salarial des enseignants. Toutefois, certains de ces choix ne reflètent pas des orientations politiques, mais plutôt une évolution démographique, par exemple la diminution des effectifs scolarisés. Dans les pays où l'effectif d'élèves a commencé à diminuer au cours de ces dernières années, par exemple, 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. Cela explique, dans une certaine mesure, l'absence de relation directe entre le budget global de l'éducation et la performance des élèves. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'Australie et le Canada affichent, par exemple, un niveau similaire (supérieur à la moyenne) de coût salarial des enseignants par élève, selon les chiffres de 2013. En Autriche, ce coût salarial résulte d'un salaire des enseignants et d'un temps d'instruction supérieurs à la moyenne, combinés à un temps d'enseignement et à une taille estimée des classes inférieurs à la moyenne. Au Canada, en revanche, ce coût salarial s'explique essentiellement par un salaire des enseignants supérieur à la moyenne et, dans une moindre mesure, une taille estimée des classes inférieure à la moyenne dont les effets sont légèrement contrebalancés par un temps d'enseignement supérieur à la moyenne et un temps d'instruction inférieur à la moyenne.
- Le salaire des enseignants est dans la plupart des cas le facteur le plus déterminant de la variation du coût salarial des enseignants par élève entre les niveaux d'enseignement ; la taille estimée des classes constitue le deuxième facteur le plus déterminant.
- Le salaire des enseignants est moins souvent le facteur le plus déterminant de la variation du coût salarial des enseignants par élève après contrôle des différences de richesse nationale entre les pays.

Tendances

Entre 2010 et 2013, le coût salarial des enseignants par élève a essentiellement augmenté sous l'effet de la variation de deux facteurs : le salaire des enseignants et la taille estimée des classes. Durant cette période, dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles, le salaire des enseignants a diminué en moyenne de moins de 1 % en moyenne dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que la taille estimée des classes a régressé de 1 % dans l'enseignement primaire et augmenté de plus de 10 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les deux autres facteurs – le temps d'instruction et le temps d'enseignement – ont généralement varié dans une moindre mesure dans la plupart des pays. Toutefois, des différences marquées dans certains pays se répercutent sur la moyenne de l'OCDE. C'est le temps d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui a le plus varié durant cette période, augmentant de 2.9 %, en moyenne, dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles.

Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les pays ont été aussi nombreux à augmenter et à réduire le salaire des enseignants et/ou la taille estimée des classes entre 2010 et 2013. Ces changements ont entraîné une augmentation du coût salarial des enseignants par élève dans la majorité des pays et, en moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles pour les deux années de référence. Toutefois, le coût salarial des enseignants par élève a diminué dans certains pays durant cette période. Les diminutions les plus fortes (environ 15 % ou plus) ont été enregistrées en Espagne et au Portugal dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est essentiellement à la diminution du salaire des enseignants combinée à l'augmentation de la taille estimée des classes qu'est imputable la baisse du coût salarial des enseignants par élève dans ces deux pays. Par ailleurs, depuis 2005, d'autres pays ont entrepris des réformes qui ont eu un impact sur le coût salarial des enseignants par élève. En Hongrie, par exemple, l'accroissement du temps d'enseignement dans l'enseignement secondaire, intervenu en 2006, a entraîné la diminution du nombre d'enseignants requis à ce niveau d'enseignement et, par voie de conséquence, la diminution des dépenses au titre de la rémunération des enseignants. En Italie, la réforme de la taille des classes a donné lieu à une légère augmentation du nombre d'élèves par classe, ce qui s'est traduit par une diminution du coût salarial des enseignants par élève (voir le tableau B7.5 dans l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2012]).

B7

Analyse

Variation du coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

Les dépenses par élève reflètent les facteurs structurels et institutionnels relatifs à l'organisation des établissements et de l'enseignement. Les dépenses sont réparties entre la rémunération des enseignants et les autres dépenses (définies comme toutes les dépenses d'éducation autres que la rémunération des enseignants). La rémunération des enseignants est habituellement le poste de dépenses le plus important de l'éducation. Le niveau de rémunération des enseignants divisé par le nombre d'élèves (une variable appelée ici « coût salarial des enseignants par élève ») constitue donc la part principale des dépenses par élève.

Encadré B7.1. Relation entre le coût salarial des enseignants par élève et le temps d'instruction, le temps d'enseignement, le salaire des enseignants et la taille des classes

Pour étudier les facteurs qui influent sur les dépenses unitaires et évaluer l'importance de leur impact, on peut, entre autres, comparer les différences entre les chiffres des pays et la moyenne de l'OCDE. Cette analyse consiste à calculer les écarts entre les dépenses unitaires des pays et la moyenne de l'OCDE, puis à estimer la contribution de chaque facteur à ces écarts.

Cette analyse repose sur une relation mathématique entre les différents facteurs retenus et s'effectue selon la méthode présentée dans la publication canadienne *Bulletin statistique de l'éducation* (2005) (voir l'annexe 3 pour plus de précisions). Selon cette relation mathématique, les dépenses d'éducation dépendent de facteurs en rapport avec le cadre scolaire des pays (le nombre d'heures d'instruction pour les élèves, le nombre d'heures d'enseignement pour les enseignants et l la taille estimée des classes) et d'un facteur en rapport avec les enseignants (le salaire statutaire).

Les dépenses sont réparties entre le coût salarial des enseignants et les autres dépenses (définies comme toutes les dépenses d'éducation autres que la rémunération des enseignants). Le coût salarial des enseignants par élève (CCS), soit le salaire des enseignants divisé par l'effectif d'élèves, est estimé comme suit :

$$CCS = SAL \times instT \times \frac{1}{teachT} \times \frac{1}{ClassSize} = \frac{SAL}{Ratiostud/teacher}$$

SAL : le salaire des enseignants (estimation du salaire statutaire après 15 ans d'exercice)
instT : le temps d'instruction (estimation du nombre annuel d'heures de cours prévues pour les élèves)
teachT : le temps d'enseignement (estimation du nombre annuel d'heures de cours données par les enseignants)
ClassSize : l'estimation de la taille des classes
Ratiostud/teacher : le nombre d'élèves par enseignant (soit le taux d'encadrement)

Les valeurs des différentes variables peuvent être dérivées des indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation* (chapitre D), à l'exception de la taille des classes (qui n'est pas calculée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car les élèves peuvent y changer de classe selon les matières, ce qui pose problème pour définir la taille des classes et faire des comparaisons). Dans cette analyse, la taille des classes est toutefois estimée de manière « théorique » sur la base du taux d'encadrement, du temps d'instruction et du temps d'enseignement (voir l'encadré D2.2). Comme les tailles de classe présentées ici sont des estimations, la prudence est de rigueur lors de leur interprétation.

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 l'annexe 3 pour plus de précisions). Prenons à titre d'exemple un cas dans lequel deux facteurs seulement se conjuguent : si le salaire horaire augmente de 10 % et si le temps de travail augmente de 20 %, le salaire augmente de 32 %, ce qui résulte de la contribution directe de la variation de chacun de ces deux facteurs (0.1 + 0.2) et de la contribution indirecte de la variation conjuguée de ces deux facteurs (0.1 * 0.2). Pour tenir compte de l'impact des différences de richesse nationale entre les pays lors de la comparaison de leur coût salarial des enseignants par élève, le coût salarial des enseignants par élève et le salaire des enseignants peuvent être rapportés au PIB par habitant (partant de l'hypothèse que le PIB par habitant est un indicateur de la richesse des pays). Cette méthode permet de comparer le coût salarial des enseignants par élève entre les pays en « valeur relative » (voir les tableaux disponibles en ligne de l'édition de 2015 de *Regards sur l'éducation*). ...

L'estimation du coût salarial des enseignants par élève se fait sur la base de valeurs théoriques : les salaires statutaires à un certain niveau dans les barèmes salariaux, le temps d'instruction théorique des élèves, le temps d'enseignement statutaire théorique des enseignants, et la taille estimée des classes. 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. Cette approche explique également en partie les différences entre cet indicateur et les indicateurs B1, B2, B3 et B6 qui se basent sur l'effectif d'élèves et les dépenses effectives à chaque niveau d'enseignement.

Le coût salarial des enseignants par élève dépend du nombre d'heures de cours suivies par les élèves (le temps d'instruction) et données par les enseignants (le temps d'enseignement), du salaire des enseignants et du nombre d'enseignants requis, qui est fonction de la taille estimée des classes (voir l'encadré B7.1). La variation de ces quatre facteurs entre les pays peut donc expliquer des différences dans le niveau de dépenses unitaires. De même, un niveau comparable de dépenses unitaires peut être le résultat de combinaisons différentes de ces facteurs.

Le coût salarial des enseignants par élève évolue dans l'ensemble de la même façon dans les pays de l'OCDE : il tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Dans certains pays, il est toutefois moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données de 2013 sont disponibles pour les différents niveaux d'enseignement, le coût salarial des enseignants par élève s'établit à 2 677 USD dans l'enseignement primaire, à 3 350 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 3 749 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique B7.1).

Variation du coût salarial des enseignants entre les pays de l'OCDE

La variation du coût salarial des enseignants par élève entre les niveaux d'enseignement est sensible d'un pays à l'autre. En 2013, la différence entre les trois niveaux d'enseignement à l'étude ici représentait moins de 100 USD au Canada, au Chili, en Hongrie, en Islande et au Mexique, mais plus de 1 900 USD en France, et même plus de 2 000 USD en Belgique (Communautés flamande et française) et en Slovénie (voir le tableau B7.1 et le graphique B7.1).

L'augmentation du coût salarial des enseignants par élève avec le niveau d'enseignement s'explique en partie par l'augmentation du salaire des enseignants et du temps d'instruction aux niveaux supérieurs d'enseignement. En 2013, le salaire moyen calculé à l'échelle de l'OCDE s'établit à 41 864 USD dans l'enseignement primaire, à 43 634 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 45 701 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le temps annuel moyen d'instruction calculé à l'échelle de l'OCDE est de 794 heures dans l'enseignement primaire, de 905 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 929 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'augmentation tient également au fait que le temps d'enseignement a tendance à diminuer avec le niveau d'enseignement : il faut donc davantage d'enseignants pour s'occuper du même nombre d'élèves (en 2013, le temps d'enseignement annuel moyen calculé à l'échelle de l'OCDE est de 772 heures dans l'enseignement primaire, de 694 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 643 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Toutefois, comme les classes ont des effectifs plus importants aux niveaux supérieurs d'enseignement, le coût salarial des enseignants par élève tend à diminuer (la taille moyenne des classes estimée à l'échelle de l'OCDE est de 15.2 élèves par classe dans l'enseignement primaire, de 17.3 élèves par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 17.6 élèves par classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir les tableaux B7.2a et b, et le tableau B7.2c disponible en ligne).

Variation du coût salarial des enseignants par élève entre 2010 et 2013

Le coût salarial des enseignants par élève a également évolué au fil du temps à chaque niveau d'enseignement. Ces changements sont uniquement analysés dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, à défaut de données tendancielles pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette analyse se limite également aux pays dont les données de 2010 et de 2013 sont disponibles (les données de 24 pays sont disponibles pour l'enseignement primaire et de 23 pays pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), car les pays disposant de données comparables sur une période plus longue (2005, 2010 et 2013) sont moins nombreux.

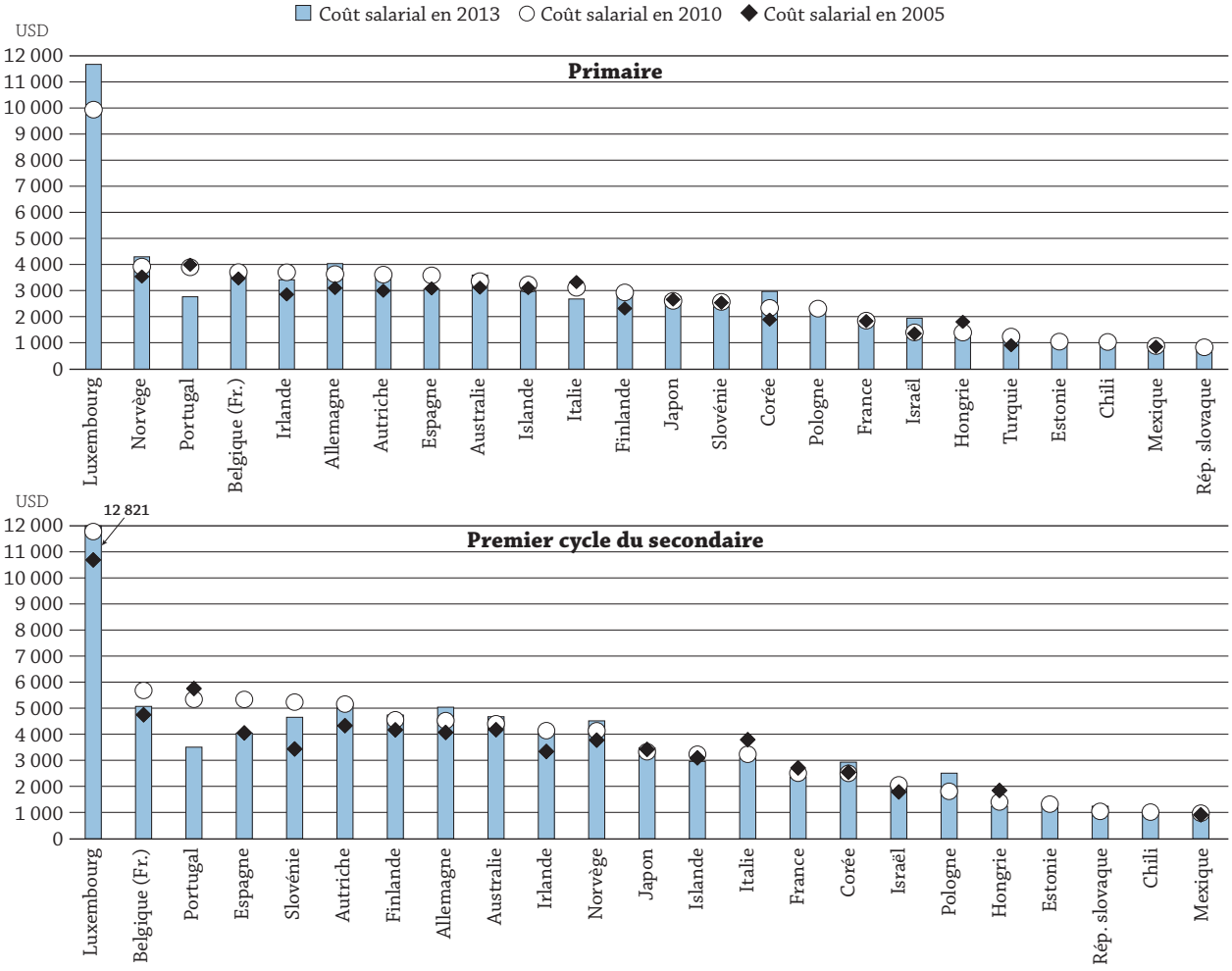
En moyenne, entre 2010 et 2013, le coût salarial des enseignants par élève a légèrement progressé (de moins de 3 %) dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays dont les données sont disponibles pour les deux années de référence. Il est passé de 2 550 à 2 616 USD dans l'enseignement primaire et de 3 185 à 3 215 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique B7.2).

Le coût salarial des enseignants par élève a augmenté dans la plupart des pays entre 2010 et 2013 à ces deux niveaux d'enseignement. Il a progressé de 25 %, voire davantage, dans l'enseignement primaire en Corée, et de plus de 35 % dans l'enseignement primaire en Israël et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Pologne (voir le graphique B7.3).

Toutefois, le coût salarial des enseignants par élève a diminué dans bon nombre de pays entre 2010 et 2013, notamment au Portugal, où il a reculé de 29 % dans l'enseignement primaire et de 34 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et en Espagne, où il a diminué de respectivement 15 % et 24 % à ces niveaux d'enseignement. Des diminutions de plus de 10 % et allant jusqu'à 15 % s'observent également dans l'enseignement primaire en Hongrie et en Italie, et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Belgique (Communauté française), en Hongrie et en Slovénie (voir le graphique B7.2).

Graphique B7.2. Évolution du coût salarial des enseignants par élève, dans le primaire et le premier cycle du secondaire (2005, 2010 et 2013)

En USD



Les pays sont classés par ordre décroissant du coût salarial des enseignants par élève en 2010.

Source : OCDE. Tableaux B7.3 et B7.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284120

Impact du salaire des enseignants et de la taille des classes sur le coût salarial des enseignants par élève

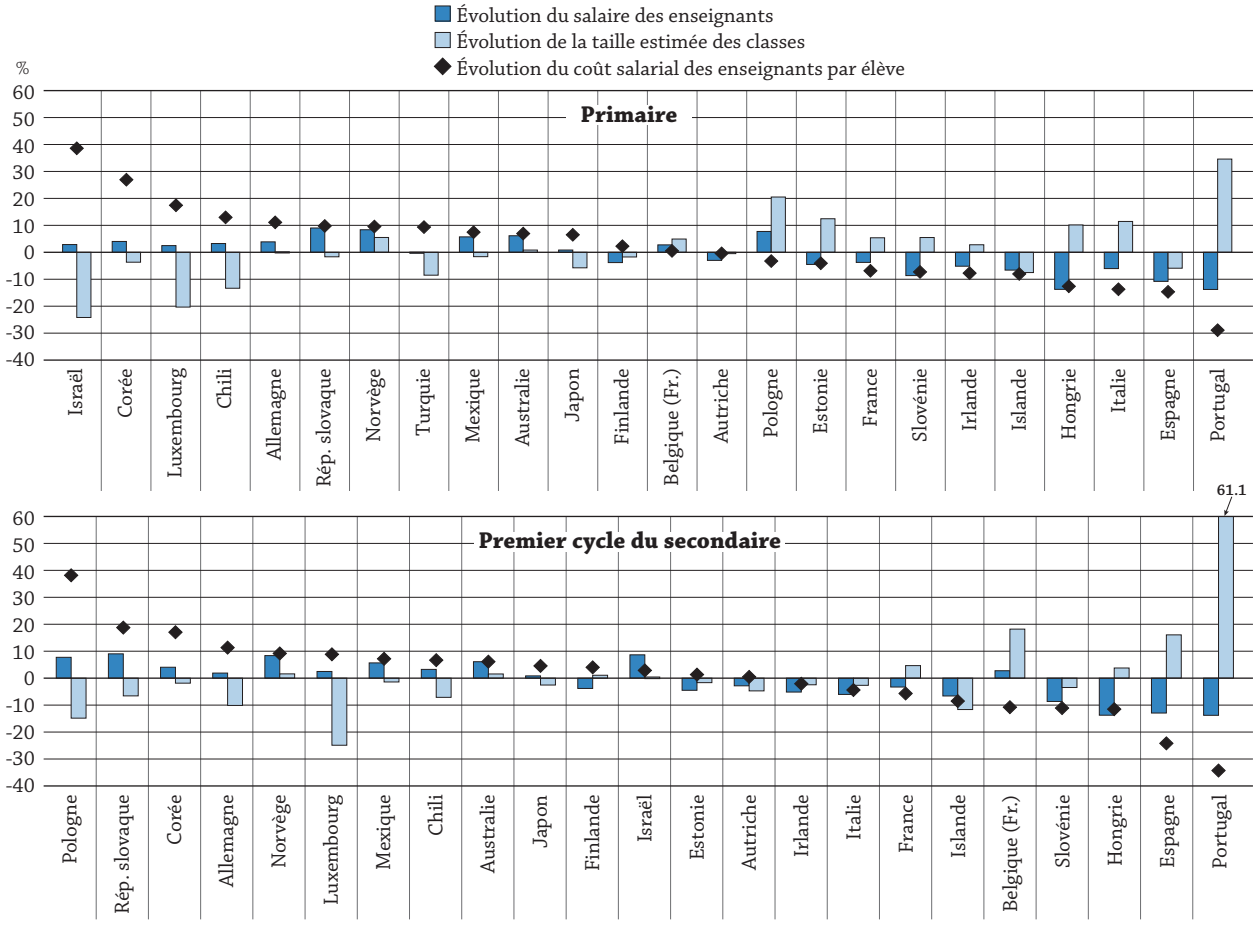
Le coût salarial des enseignants par élève a évolué essentiellement sous l'effet de l'évolution de deux des quatre facteurs qui le déterminent : le salaire des enseignants et la taille des classes. Entre 2010 et 2013, en moyenne, dans les pays dont les données pour cette période sont disponibles, le salaire des enseignants (en prix constants)

a diminué de moins de 1 % dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que la taille estimée des classes a régressé de 1 % dans l'enseignement primaire et a augmenté de plus de 10 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux B7.2a et b).

En moyenne, dans les pays dont les données de 2010 et 2013 sont disponibles, la légère diminution des salaires des enseignants (en valeur réelle), tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, est imputable à des augmentations et des diminutions dans un même nombre de pays. C'est en Espagne, en Hongrie et au Portugal que le salaire des enseignants a diminué de façon la plus marquée (d'au moins 10 %) à ces deux niveaux d'enseignement, ce qui explique (avec l'augmentation de la taille estimée des classes) la régression du coût salarial des enseignants par élève dans ces pays (voir le graphique B7.3).

Graphique B7.3. Évolution du coût salarial des enseignants par élève, du salaire des enseignants et de la taille estimée des classes, dans le primaire et le premier cycle du secondaire (2010, 2013)

Évolution, en pourcentage, entre 2010 et 2013



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du coût salarial des enseignants par élève entre 2010 et 2013.

Source : OCDE. Tableaux B7.2a, B7.2b, B7.3 et B7.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284134

En moyenne, dans les pays dont les données de 2010 et 2013 sont disponibles, la légère diminution de la taille estimée des classes dans l'enseignement primaire et sa forte augmentation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont également imputables à des augmentations et des diminutions dans un même nombre de pays. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les diminutions les plus marquées ont été observées dans les pays où la taille estimée des classes était relativement élevée en 2010 (au Chili et en Israël dans l'enseignement primaire, et en Pologne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), mais également dans les pays où elle était inférieure à la moyenne en 2010 (au Luxembourg dans l'enseignement primaire et le premier cycle

de l'enseignement secondaire). Dans ces quatre pays, le coût salarial des enseignants par élève a par conséquent augmenté. La taille estimée des classes a toutefois augmenté dans certains pays, contribuant à la diminution du coût salarial des enseignants par élève. C'est notamment le cas au Portugal (de 10.6 à 14.3 élèves dans l'enseignement primaire, et de 9.5 à 15.3 élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Pologne dans l'enseignement primaire (de 9.3 à 11.2 élèves) et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (de 11.6 à 13.7 élèves) et en Espagne (de 14.9 à 17.2 élèves).

Durant cette même période, le temps d'instruction et le temps d'enseignement, soit les deux autres facteurs influant sur le coût salarial des enseignants, ont en moyenne varié de -0.5 % à 2.9 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles) (voir les tableaux B7.2a et b). Ce constat s'explique vraisemblablement par le fait que la mise en œuvre de réformes dans ce domaine est délicate sur le plan politique (voir le tableau B7.5 dans l'édition de 2012 de *Regards sur l'éducation*).

Dans quelques pays, toutefois, le temps d'instruction et/ou d'enseignement a sensiblement varié. La Norvège, la Pologne et le Portugal ont par exemple entrepris des réformes visant augmenter le temps d'instruction en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Entre 2010 et 2013, les variations les plus significatives (supérieures à 100 heures) du temps d'enseignement ont été observées en Corée (passant de 807 heures à 667 heures dans l'enseignement primaire) et au Luxembourg (passant de 634 heures à 739 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Durant la même période, des variations significatives (supérieures à 100 heures) du temps d'instruction ont également été observées dans certains pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction a diminué de plus de 100 heures en Islande et a augmenté de plus de 100 heures au Portugal.

Relation entre les dépenses d'éducation et les orientations politiques

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. Cela n'a rien de surprenant sachant que des pays qui consacrent un budget similaire à l'éducation n'appliquent pas forcément la même politique et les mêmes pratiques dans ce domaine. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le coût salarial des enseignants par élève est, par exemple, similaire en Autriche (5 093 USD) et au Canada (4 839 USD), selon les chiffres de 2013 ; il est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans ces deux pays. Au Canada, ce coût salarial résulte en grande partie du salaire des enseignants supérieur à la moyenne, tandis qu'en Autriche, il s'explique par la combinaison d'une taille estimée des classes et d'un temps d'enseignement inférieurs à la moyenne et, dans une moindre mesure, d'un temps d'instruction et d'un salaire des enseignants supérieurs à la moyenne. Le coût salarial des enseignants par élève (inférieur à la moyenne) est également similaire en Hongrie et en République slovaque. Le salaire des enseignants et le temps d'enseignement sont du même ordre dans ces deux pays, mais l'impact des deux autres facteurs (le temps d'instruction et la taille estimée des classes) sur le coût salarial des enseignants y est différent (voir le tableau B7.5 et le graphique B7.4).

De plus, le coût salarial des enseignants par élève peut varier de façon différente sous l'effet des orientations politiques retenues par les pays, et ce, même lorsqu'elles sont similaires. Au Canada et en Irlande, par exemple, le coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le résultat de l'action de deux effets opposés : par rapport à la moyenne de l'OCDE, le coût salarial des enseignants diminue sous l'effet d'un temps d'enseignement supérieur à la moyenne, mais augmente sous l'effet du salaire relativement élevé des enseignants (et d'une taille estimée des classes relativement peu élevée au Canada).

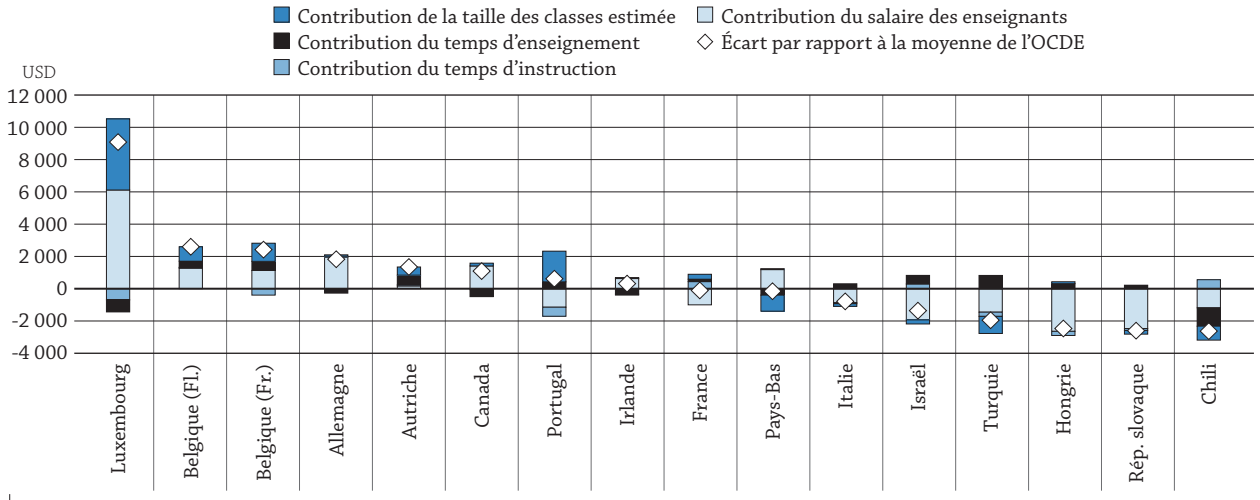
Le coût salarial des enseignants par élève qui en résulte est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans ces deux pays ; il s'en écarte toutefois dans une mesure égale à 315 USD en Irlande et à 1 091 USD au Canada (voir le tableau B7.5 et le graphique B7.4).

Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

Comparer le coût salarial des enseignants par élève dans les pays à la moyenne de l'OCDE et la contribution des quatre facteurs aux écarts par rapport à cette moyenne permet de montrer l'impact de chaque facteur sur la variation du coût salarial des enseignants par élève. Le salaire des enseignants est dans la plupart des cas le facteur le plus déterminant, c'est-à-dire celui qui a l'impact le plus important sur la variation du coût salarial des enseignants par élève à chaque niveau d'enseignement. Parmi les pays dont les données de 2013 sont disponibles, le salaire des enseignants est le facteur le plus déterminant dans 22 pays sur 29 dans l'enseignement primaire, dans 17 pays sur 30 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et dans 14 pays sur 16 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce constat vaut pour les pays où le coût salarial des enseignants par élève est le plus ou le moins élevé.

Graphique B7.4. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle du secondaire (2013)

En USD



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, au Chili, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 2 624 USD à la moyenne de l'OCDE. Cet écart s'explique par un salaire des enseignants inférieur à la moyenne de l'OCDE (- 1 183 USD), un temps d'instruction pour les élèves supérieur à la moyenne (+ 557 USD), un temps d'enseignement pour les enseignants supérieur à la moyenne (- 1 136 USD), et une taille des classes estimée supérieure à la moyenne (- 863 USD).

Remarque : la contribution de ces divers facteurs exprimée en pourcentage du PIB par habitant peut être consultée dans un graphique similaire disponible en ligne.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart du coût salarial des enseignants par élève par rapport à la moyenne de l'OCDE.

Sources : OCDE. Tableau B7.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284144

Ainsi, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le niveau de salaire des enseignants supérieur à la moyenne est le facteur le plus déterminant de la variation du coût salarial des enseignants par élève dans le pays où ce coût est le plus élevé (au Luxembourg), ainsi que dans sept des dix pays où ce coût est le moins élevé (au Chili, en Estonie, en Hongrie, en Israël, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque) (voir le tableau B7.4).

La taille estimée des classes est le deuxième facteur le plus déterminant des écarts de coût salarial des enseignants par élève à chaque niveau d'enseignement (c'est le cas dans 4 pays dans l'enseignement primaire, dans 11 pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans 1 pays dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, une taille estimée des classes inférieure à la moyenne est le facteur le plus déterminant de la variation du coût salarial des enseignants par élève par rapport à la moyenne dans 3 des 6 pays où ce coût est le plus élevé, à savoir en Autriche et en Belgique (Communautés flamande et française) (voir l'encadré B7.2 et le tableau B7.4).

Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, après contrôle de la richesse nationale

Le salaire des enseignants et, donc, le coût salarial des enseignants par élève dépendent de la richesse relative des pays. Le salaire des enseignants et le coût salarial des enseignants par élève ont été rapportés en pourcentage du PIB pour contrôler les différences de richesse entre les pays. La comparaison du coût salarial des enseignants par élève en valeur relative modifie le classement des pays (voir le graphique B7.4 [suite] disponible en ligne). Toutefois, la position de quelques pays seulement change sensiblement par rapport au classement établi sur la base de l'analyse en USD. C'est le cas du Luxembourg, par exemple : dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le coût salarial des enseignants par élève y est le plus élevé de tous les pays s'il est exprimé en USD (essentiellement à cause du niveau de salaire élevé des enseignants en USD), mais pas s'il est rapporté en pourcentage du PIB par habitant. Dans ce cas de figure, il reste toutefois supérieur à la moyenne de l'OCDE, car la taille estimée des classes est inférieure à la moyenne dans ce pays. Dès lors, le salaire des enseignants en pourcentage du PIB par habitant n'entraîne pas à la hausse le coût salarial des enseignants par élève (voir les suites des tableaux B7.3, B7.4 et B7.5, et du graphique B7.4, disponibles en ligne).

Encadré B7.2. Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2013)

	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Salaire	**22 pays** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), ISL (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), JPN (+), KOR (+), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-), TUR (-)	**17 pays** AUS (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), EST (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), ISL (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-)	**14 pays** BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), FRA (-), DEU (+), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), SVK (-), TUR (-)
Temps d'instruction	**1 pays** FIN (-)	**1 pays** ESP (+)	**0 pays**
Temps d'enseignement	**2 pays** FRA (-), SVN (+)	**1 pays** USA (-)	**1 pays** AUT (+)
Taille estimée des classes	**4 pays** AUT (+), MEX (-), NOR (+), ESP (+)	**11 pays** AUT (+), BFL (+), BFR (+), FIN (+), FRA (-), JPN (-), KOR (-), MEX (-), NOR (+), SVN (+), TUR (-)	**1 pays** PRT (+)

Remarque : pour chaque niveau d'enseignement, les pays sont inclus dans la cellule correspondant au facteur ayant l'incidence la plus importante (mesurée en USD) sur le coût salarial des enseignants par élève. Le signe plus (+) et le signe moins (-) indiquent si le facteur à l'étude contribue à l'augmentation ou à la diminution du coût salarial des enseignants par élève.

Sources : OCDE. Tableaux B7.3, B7.4 et B7.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285727

Même après contrôle des différences de richesse nationale, le salaire des enseignants, rapporté en pourcentage du PIB par habitant, et la taille estimée des classes restent les facteurs les plus déterminants de la variation du coût salarial des enseignants par élève à chaque niveau d'enseignement (voir la suite de l'encadré B7.2 disponible en ligne).

Méthodologie

Les données relatives à l'année scolaire 2013, ainsi que les données de 2005 et 2010 relatives au salaire des enseignants et au temps d'enseignement, 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 2014. Les données supplémentaires relatives aux années scolaires 2005 et 2010 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 et publiés dans les édition de 2007 et de 2012 de *Regards sur l'éducation* (concernant le taux d'encadrement et le temps d'instruction). Les données relatives au temps d'instruction pour 2013 proviennent des données de 2014 publiées la même année dans *Regards sur l'éducation*. La cohérence des données de 2005, de 2010 et de 2013 a été validée (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Le coût salarial des enseignants par élève est calculé sur la base du salaire des enseignants, du nombre d'heures de cours suivies par les élèves (le temps d'instruction) et données par les enseignants (le temps d'enseignement) et de l'estimation de la taille des classes (voir l'encadré D2.2). Les valeurs de ces variables proviennent en grande partie de *Regards sur l'éducation* (voir ci-dessus). Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants et le temps d'enseignement correspondent à la filière générale. Le salaire des enseignants en devise nationale est converti en équivalents USD sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée, selon la méthodologie utilisée dans l'indicateur D3 sur le salaire des enseignants ; c'est pourquoi le coût salarial des enseignants par élève est exprimé en équivalents USD. L'analyse de ces facteurs est décrite de manière plus détaillée à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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.

Référence

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr.

Tableaux de l'indicateur B7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

Tableau B7.1	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2013)
Tableau B7.2a	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)
Tableau B7.2b	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)
WEB Tableau B7.2c	Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2013)
Tableau B7.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)
WEB Tableau B7.3 (suite)	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2013)
Tableau B7.4	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)
WEB Tableau B7.4 (suite)	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2013)
Tableau B7.5	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2013)
WEB Tableau B7.5 (suite)	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2013)

Éléments complémentaires disponibles en ligne uniquement

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285656

WEB Graphique B7.4 (suite)	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle du secondaire (2012)
WEB Encadré B7.2 (suite)	Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève/étudiant en pourcentage du PIB par habitant, selon le niveau d'enseignement (2013)

B7

Tableau B7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2013)

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)			Coût salarial des enseignants par élève (en pourcentage du PIB par habitant)		
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	3 608	4 684	m	8.1	10.6	m
	Autriche	3 609	5 191	5 093	8.2	11.8	11.6
	Belgique (Fl.)	3 842	5 218	6 344	9.8	13.4	16.2
	Belgique (Fr.)	3 739	5 078	6 167	9.6	13.0	15.8
	Canada	4 755	4 755	4 839	11.4	11.4	11.6
	Chili	1 181	1 095	1 124	6.0	5.5	5.7
	République tchèque	973	1 633	m	3.7	6.2	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m
	Angleterre	m	m	m	m	m	m
	Estonie	1 015	1 350	m	4.5	6.0	m
	Finlande	3 008	4 749	m	8.0	12.7	m
	France	1 735	2 374	3 643	4.8	6.6	10.1
	Allemagne	4 047	5 047	5 573	9.7	12.1	13.4
	Grèce	2 720	3 515	m	12.1	15.7	m
	Hongrie	1 229	1 252	1 287	5.9	6.0	6.1
	Islande	2 985	2 970	m	7.4	7.4	m
	Irlande	3 426	4 063	4 063	8.7	10.4	10.4
	Israël	1 956	2 131	2 391	6.5	7.0	7.9
	Italie	2 692	3 100	2 963	8.5	9.8	9.4
	Japon	2 790	3 491	m	8.3	10.4	m
	Corée	2 981	2 941	m	9.6	9.4	m
	Luxembourg	11 674	12 821	12 821	13.7	15.0	15.0
	Mexique	958	1 057	m	6.5	7.2	m
	Pays-Bas	3 258	4 176	3 593	7.6	9.7	8.4
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
	Norvège	4 307	4 525	m	7.0	7.4	m
	Pologne	2 247	2 519	m	9.9	11.1	m
	Portugal	2 777	3 516	4 366	11.4	14.4	17.9
	Écosse	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	924	1 254	1 152	3.9	5.2	4.8
	Slovénie	2 392	4 661	m	9.2	17.9	m
	Espagne	3 067	4 052	m	10.4	13.8	m
	Suède	m	m	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m
	Turquie	1 368	1 459	1 800	8.5	9.1	11.2
	États-Unis	m	3 967	m	m	7.5	m
	Moyenne OCDE	2 677	3 350	3 749	7.9	9.4	10.4

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285662

Tableau B7.2a. [1/2] Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)

		Salaire des enseignants (salaire annuel, en USD, prix constants de 2013)				Temps d'instruction (pour les élèves, nombre d'heures par an)				Temps d'enseignement (pour les enseignants, nombre d'heures par an)			
		2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie[1]	50 684	53 076	56 335	**6.1**	952	982	1 010	**2.9**	888	868	879	**1.3**
	Autriche[1]	42 514	44 344	43 015	**-3.0**	690	690	705	**2.2**	774	779	779	**0.0**
	Belgique (Fl.)	47 103	47 821	48 690	**1.8**	m	m	821	**m**	752	752	752	**0.0**
	Belgique (Fr.)[1]	44 457	46 111	47 381	**2.8**	840	840	849	**1.1**	722	732	721	**-1.5**
	Canada	m	m	66 702	**m**	m	917	919	**0.3**	m	799	796	**-0.4**
	Chili[1]	m	25 771	26 610	**3.3**	m	1 083	1 049	**-3.2**	1 128	1 105	1 129	**2.2**
	République tchèque[2]	m	m	18 273	**m**	661	588	676	**15.0**	813	862	827	**-4.1**
	Danemark	51 700	54 558	52 672	**-3.5**	671	701	754	**7.6**	640	650	662	**1.8**
	Angleterre	54 792	50 317	47 279	**-6.0**	880	893	861	**-3.5**	m	684	722	**5.6**
	Estonie[1]	10 070	13 857	13 233	**-4.5**	752	595	661	**11.0**	630	630	619	**-1.7**
	Finlande[1]	37 024	41 276	39 701	**-3.8**	530	608	632	**3.9**	677	680	677	**-0.5**
	France[1]	35 709	34 804	33 500	**-3.7**	918	847	864	**2.0**	924	924	924	**0.0**
	Allemagne[1]	58 592	60 865	63 221	**3.9**	627	641	683	**6.5**	808	805	800	**-0.6**
	Grèce	34 859	35 333	25 826	**-26.9**	864	720	783	**8.8**	604	589	569	**-3.4**
	Hongrie[1]	19 280	15 143	13 061	**-13.8**	555	555	616	**11.0**	583	604	601	**-0.5**
	Islande[1]	35 173	33 350	31 145	**-6.6**	720	800	729	**-8.9**	671	624	624	**0.0**
	Irlande[1]	51 371	59 108	56 057	**-5.2**	941	915	915	**0.0**	915	915	915	**0.0**
	Israël[1]	23 621	29 035	29 869	**2.9**	666	914	957	**4.7**	731	820	840	**2.5**
	Italie[1]	35 402	35 367	33 230	**-6.0**	990	891	891	**0.0**	739	770	752	**-2.3**
	Japon[1]	51 724	48 139	48 546	**0.8**	707	735	762	**3.7**	578	707	736	**4.2**
	Corée[1]	53 256	49 598	51 594	**4.0**	667	667	648	**-2.9**	883	807	667	**-17.4**
	Luxembourg[1]	73 586	100 460	102 956	**2.5**	847	924	924	**0.0**	774	739	810	**9.5**
	Mexique[1]	24 353	25 097	26 533	**5.7**	800	800	800	**0.0**	800	800	800	**0.0**
	Pays-Bas	m	m	54 001	**m**	940	940	940	**0.0**	930	930	930	**0.0**
	Nouvelle-Zélande	m	m	43 292	**m**	m	m	m	**m**	m	m	922	**m**
	Norvège[1]	38 749	41 099	44 538	**8.4**	599	701	748	**6.7**	741	741	741	**0.0**
	Pologne[1]	20 453	23 132	24 921	**7.7**	m	600	635	**5.8**	m	644	629	**-2.3**
	Portugal[1]	43 221	42 528	36 663	**-13.8**	855	757	806	**6.5**	765	779	747	**-4.0**
	Écosse	48 098	47 148	43 991	**-6.7**	a	a	a	**m**	893	855	855	**0.0**
	République slovaque[1]	m	14 354	15 650	**9.0**	m	695	680	**-2.0**	m	841	832	**-1.1**
	Slovénie[1]	38 258	41 882	38 261	**-8.6**	621	621	664	**7.0**	627	627	627	**0.0**
	Espagne[1]	44 294	47 288	42 187	**-10.8**	793	875	787	**-10.0**	880	880	880	**0.0**
	Suède	34 971	m	38 175	**m**	741	741	754	**1.8**	m	m	a	**m**
	Suisse	60 689	61 677	63 504	**3.0**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Turquie[1]	23 762	27 122	27 139	**0.1**	720	720	720	**0.0**	720	720	720	**0.0**
	États-Unis	60 284	55 802	59 339	**6.3**	m	m	967	**m**	m	m	m	**m**
	Moyenne OCDE	41 602	42 112	41 864	**-1.8**	761	773	794	**2.5**	771	771	772	**-0.4**
	Moyenne des 24 pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013	~	39 700	39 389	**-0.8**	~	769	781	**1.5**	~	773	769	**-0.5**

Remarque : les données présentées dans ce tableau proviennent soit du chapitre D (pour les données de 2005, 2010 et 2013 relatives au salaire des enseignants et au temps d'enseignement, et pour les données de 2013 relatives au taux d'encadrement), soit des éditions de 2007 et 2012 de *Regards sur l'éducation* (pour les données relatives au taux d'encadrement et au temps d'instruction). Les données de 2013 relatives au temps d'instruction se rapportent aux données de 2014 de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

1. Pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013.

2. Temps d'instruction réel pour 2005 et 2010, et temps d'instruction minimum pour 2013.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285671

Tableau B7.2a. [2/2] Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)

		Taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant)				Taille estimée des classes (nombre d'élèves par classe)			
		2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (13)*(5) / (9)	(18) = (14)*(6) / (10)	(19) = (15)*(7) / (11)	(20)
OCDE	Australie[1]	16.2	15.7	15.6	**-0.8**	17.4	17.8	17.9	**0.8**
	Autriche[1]	14.1	12.2	11.9	**-2.6**	12.6	10.8	10.8	**-0.5**
	Belgique (Fl.)	12.8	12.4	12.7	**2.2**	m	m	13.8	**m**
	Belgique (Fr.)[1]	12.8	12.4	12.7	**2.2**	14.9	14.2	14.9	**4.9**
	Canada	m	17.9	14.0	**-21.7**	m	20.6	16.2	**-21.2**
	Chili[1]	25.9	24.6	22.5	**-8.6**	m	24.2	20.9	**-13.3**
	République tchèque[2]	17.5	18.7	18.8	**0.6**	14.3	12.7	15.4	**20.6**
	Danemark	11.9	11.5	m	**m**	12.5	12.4	m	**m**
	Angleterre	14.9	19.8	m	**m**	m	25.9	m	**m**
	Estonie[1]	m	13.1	13.0	**-0.5**	m	12.4	13.9	**12.4**
	Finlande[1]	15.9	14.0	13.2	**-5.9**	12.5	12.5	12.3	**-1.7**
	France[1]	19.4	18.7	19.3	**3.3**	19.2	17.1	18.1	**5.4**
	Allemagne[1]	18.8	16.7	15.6	**-6.5**	14.6	13.3	13.3	**0.2**
	Grèce	11.1	m	9.5	**m**	15.8	m	13.1	**m**
	Hongrie[1]	10.6	10.8	10.6	**-1.3**	10.1	9.9	10.9	**10.1**
	Islande[1]	11.3	10.3	10.4	**1.5**	m	13.2	12.2	**-7.5**
	Irlande[1]	17.9	15.9	16.4	**2.8**	18.4	15.9	16.4	**2.8**
	Israël[1]	17.3	20.6	15.3	**-25.8**	15.7	22.9	17.4	**-24.2**
	Italie[1]	10.6	11.3	12.3	**8.9**	14.2	13.1	14.6	**11.4**
	Japon[1]	19.4	18.4	17.4	**-5.3**	23.7	19.1	18.0	**-5.8**
	Corée[1]	28.0	21.1	17.3	**-18.1**	21.2	17.4	16.8	**-3.7**
	Luxembourg[1]	m	10.1	8.8	**-12.7**	m	12.6	10.1	**-20.3**
	Mexique[1]	28.3	28.1	27.7	**-1.6**	28.3	28.1	27.7	**-1.6**
	Pays-Bas	15.9	15.7	16.6	**5.3**	16.1	15.9	16.8	**5.3**
	Nouvelle-Zélande	18.1	16.2	16.4	**1.0**	m	m	m	**m**
	Norvège[1]	10.9	10.5	10.3	**-1.1**	8.8	9.9	10.4	**5.5**
	Pologne[1]	11.7	10.0	11.1	**11.4**	m	9.3	11.2	**20.5**
	Portugal[1]	10.8	10.9	13.2	**21.3**	12.1	10.6	14.3	**34.6**
	Écosse	14.9	19.8	m	**m**	m	m	m	**m**
	République slovaque[1]	18.9	17.1	16.9	**-0.7**	m	14.1	13.9	**-1.7**
	Slovénie[1]	15.0	16.2	16.0	**-1.5**	14.9	16.1	16.9	**5.5**
	Espagne[1]	14.3	13.2	13.8	**4.6**	12.9	13.1	12.3	**-5.9**
	Suède	12.2	11.7	12.7	**8.6**	m	m	m	**m**
	Suisse	14.6	14.9	14.8	**-1.0**	m	m	m	**m**
	Turquie[1]	25.8	21.7	19.8	**-8.5**	25.8	21.7	19.8	**-8.5**
	États-Unis	14.9	14.5	15.3	**5.6**	m	m	m	**m**
	Moyenne OCDE	16.1	15.6	14.9	**-1.4**	16.2	15.8	15.2	**0.9**
	Moyenne des 24 pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013	~	15.6	17.1	**9.6**	~	15.5	15.3	**-1.3**

Remarque : les données présentées dans ce tableau proviennent soit du chapitre D (pour les données de 2005, 2010 et 2013 relatives au salaire des enseignants et au temps d'enseignement, et pour les données de 2013 relatives au taux d'encadrement), soit des éditions de 2007 et 2012 de *Regards sur l'éducation* (pour les données relatives au taux d'encadrement et au temps d'instruction). Les données de 2013 relatives au temps d'instruction se rapportent aux données de 2014 de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

1. Pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013.

2. Temps d'instruction réel pour 2005 et 2010, et temps d'instruction minimum pour 2013.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285671

Tableau B7.2b. [1/2] Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)

		Salaire des enseignants (salaire annuel, en USD, prix constants de 2013)				Temps d'instruction (pour les élèves, nombre d'heures par an)				Temps d'enseignement (pour les enseignants, nombre d'heures par an)			
		2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie[1]	50 801	53 076	56 315	**6.1**	970	997	1 015	**1.8**	810	819	821	**0.3**
	Autriche[1]	46 053	47 996	46 631	**-2.8**	913	914	900	**-1.5**	607	607	607	**0.0**
	Belgique (Fl.)	47 103	47 821	48 690	**1.8**	m	m	928	**m**	684	669	669	**0.0**
	Belgique (Fr.)[1]	44 956	46 111	47 381	**2.8**	960	960	971	**1.1**	662	671	661	**-1.5**
	Canada	m	m	66 702	**m**	m	922	921	**-0.1**	m	740	743	**0.4**
	Chili[1]	m	25 771	26 610	**3.3**	m	1 083	1 062	**-2.0**	1 128	1 105	1 129	**2.2**
	République tchèque[2]	m	m	18 273	**m**	902	862	874	**1.3**	647	647	620	**-4.1**
	Danemark	51 700	55 344	53 431	**-3.5**	880	900	930	**3.3**	640	650	662	**1.8**
	Angleterre	54 792	50 317	47 279	**-6.0**	900	925	911	**-1.5**	m	703	745	**5.9**
	Estonie[1]	10 070	13 857	13 233	**-4.5**	1 073	802	823	**2.5**	630	630	619	**-1.7**
	Finlande[1]	41 697	44 578	42 877	**-3.8**	796	777	844	**8.7**	592	595	592	**-0.5**
	France[1]	38 567	37 834	36 589	**-3.3**	959	971	991	**2.1**	648	648	648	**0.0**
	Allemagne[1]	63 357	67 426	68 698	**1.9**	872	887	866	**-2.3**	758	756	752	**-0.5**
	Grèce	34 859	35 333	25 826	**-26.9**	998	796	785	**-1.3**	434	415	415	**0.0**
	Hongrie[1]	19 280	15 143	13 061	**-13.8**	717	671	710	**5.9**	555	604	601	**-0.5**
	Islande[1]	35 173	33 350	31 145	**-6.6**	872	969	839	**-13.4**	671	624	624	**0.0**
	Irlande[1]	51 924	59 749	56 667	**-5.2**	848	929	935	**0.7**	735	735	735	**0.0**
	Israël[1]	24 071	26 428	28 715	**8.7**	971	981	1 004	**2.3**	579	598	644	**7.6**
	Italie[1]	38 563	38 534	36 207	**-6.0**	1 016	1 023	990	**-3.2**	605	630	616	**-2.3**
	Japon[1]	51 724	48 139	48 546	**0.8**	869	877	895	**2.1**	505	602	608	**1.1**
	Corée[1]	53 127	49 485	51 489	**4.1**	867	859	842	**-2.0**	621	627	557	**-11.2**
	Luxembourg[1]	96 227	107 575	110 243	**2.5**	782	908	845	**-6.9**	642	634	739	**16.7**
	Mexique[1]	31 129	32 257	34 083	**5.7**	1 167	1 167	1 167	**0.0**	1 047	1 047	1 047	**0.0**
	Pays-Bas	m	m	66 831	**m**	1 067	1 000	1 000	**0.0**	750	750	750	**0.0**
	Nouvelle-Zélande	m	m	44 509	**m**	m	m	m	**m**	m	m	841	**m**
	Norvège[1]	38 749	41 099	44 538	**8.4**	827	836	868	**3.8**	656	654	663	**1.5**
	Pologne[1]	20 453	23 132	24 921	**7.7**	m	765	810	**5.9**	m	572	555	**-3.0**
	Portugal[1]	43 221	42 528	36 663	**-13.8**	880	757	892	**17.8**	623	634	609	**-4.0**
	Écosse	48 098	47 148	43 991	**-6.7**	a	a	a	**a**	893	855	855	**0.0**
	République slovaque[1]	m	14 354	15 650	**9.0**	m	822	828	**0.7**	m	652	645	**-1.1**
	Slovénie[1]	38 258	41 882	38 261	**-8.6**	791	817	767	**-6.1**	627	627	627	**0.0**
	Espagne[1]	50 864	53 880	46 907	**-12.9**	956	1 050	1 061	**1.1**	713	713	713	**0.0**
	Suède	35 860	m	38 852	**m**	741	741	754	**1.8**	m	m	a	**m**
	Suisse	69 260	70 052	71 929	**2.7**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Turquie	25 116	28 279	28 110	**-0.6**	791	768	840	**9.4**	504	504	504	**0.0**
	États-Unis	55 361	59 163	60 965	**3.0**	m	m	1 011	**m**	m	m	981	**m**
	Moyenne OCDE	43 680	43 795	43 634	**-1.8**	903	895	905	**1.0**	677	679	694	**0.2**
	Moyenne des 23 pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013	~	41 921	41 540	**-0.9**	~	905	910	**0.5**	~	686	706	**2.9**

Remarque : les données présentées dans ce tableau proviennent soit du chapitre D (pour les données de 2005, 2010 et 2013 relatives au salaire des enseignants et au temps d'enseignement, et pour les données de 2013 relatives au taux d'encadrement), soit des éditions de 2007 et 2012 de *Regards sur l'éducation* (pour les données relatives au taux d'encadrement et au temps d'instruction). Les données de 2013 relatives au temps d'instruction se rapportent aux données de 2014 de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

1. Pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013.

2. Temps d'instruction réel pour 2000 et 2005, et temps d'instruction minimum pour 2013.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285680

B7

Tableau B7.2b. [2/2] Facteurs utilisés pour calculer le coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)

		Taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant)				Taille estimée des classes (nombre d'élèves par classe)			
		2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)	2005	2010	2013	Variation 2010-2013 (%)
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (13)*(5) / (9)	(18) = (14)*(6) / (10)	(19) = (15)*(7) / (11)	(20)
OCDE	Australie[1]	12.1	12.0	12.0	**0.0**	14.5	14.6	14.9	**1.6**
	Autriche[1]	10.6	9.3	9.0	**-3.3**	16.0	14.0	13.3	**-4.7**
	Belgique (Fl.)	9.4	8.1	9.3	**15.2**	m	m	12.9	**m**
	Belgique (Fr.)[1]	9.4	8.1	9.3	**15.2**	13.7	11.6	13.7	**18.2**
	Canada	m	17.9	14.0	**-21.7**	m	22.3	17.4	**-22.1**
	Chili[1]	25.9	25.1	24.3	**-3.2**	m	24.6	22.9	**-7.1**
	République tchèque[2]	13.5	11.2	11.2	**-0.2**	18.8	14.9	15.8	**5.4**
	Danemark	11.9	11.5	m	**m**	16.4	15.9	m	**m**
	Angleterre	15.1	17.1	m	**m**	m	22.5	m	**m**
	Estonie[1]	m	10.4	9.8	**-5.8**	m	13.2	13.0	**-1.7**
	Finlande[1]	10.0	9.8	9.0	**-7.5**	13.4	12.7	12.9	**1.1**
	France[1]	14.2	15.0	15.4	**2.5**	21.0	22.5	23.6	**4.7**
	Allemagne[1]	15.5	14.9	13.6	**-8.5**	17.9	17.4	15.7	**-10.1**
	Grèce	7.9	m	7.3	**m**	18.1	m	13.9	**m**
	Hongrie[1]	10.4	10.7	10.4	**-2.5**	13.4	11.9	12.3	**3.8**
	Islande[1]	11.3	10.3	10.5	**2.1**	14.7	16.0	14.1	**-11.6**
	Irlande[1]	15.5	14.4	13.9	**-3.1**	17.9	18.2	17.8	**-2.5**
	Israël[1]	13.4	12.8	13.5	**5.6**	22.4	20.9	21.0	**0.4**
	Italie[1]	10.1	11.9	11.7	**-1.7**	17.0	19.3	18.8	**-2.7**
	Japon[1]	15.1	14.4	13.9	**-3.5**	26.0	21.0	20.5	**-2.6**
	Corée[1]	20.8	19.7	17.5	**-11.1**	29.0	27.0	26.5	**-1.9**
	Luxembourg[1]	9.0	9.1	8.6	**-5.8**	11.0	13.1	9.8	**-24.9**
	Mexique[1]	33.7	32.7	32.2	**-1.4**	37.6	36.5	35.9	**-1.4**
	Pays-Bas	16.2	16.5	16.0	**-3.0**	23.1	22.0	m	**m**
	Nouvelle-Zélande	16.8	16.3	16.4	**0.5**	m	m	m	**m**
	Norvège[1]	10.2	9.9	9.8	**-0.7**	12.9	12.7	12.9	**1.6**
	Pologne[1]	12.7	12.7	9.9	**-22.0**	m	17.0	14.4	**-14.8**
	Portugal[1]	7.5	7.9	10.4	**31.2**	10.6	9.5	15.3	**61.1**
	Écosse	15.1	17.1	m	**m**	m	m	m	**m**
	République slovaque[1]	14.1	13.6	12.5	**-8.2**	m	17.1	16.0	**-6.6**
	Slovénie[1]	11.1	8.0	8.2	**2.8**	14.0	10.4	10.0	**-3.5**
	Espagne[1]	12.5	10.1	11.6	**14.8**	16.8	14.9	17.2	**16.1**
	Suède	12.0	11.4	12.0	**5.2**	m	m	m	**m**
	Suisse	11.7	11.8	11.8	**-0.1**	m	m	m	**m**
	Turquie	m	m	19.3	**m**	m	m	32.1	**m**
	États-Unis	15.1	14.0	15.4	**9.9**	m	m	15.8	**m**
	Moyenne OCDE	13.6	13.4	13.0	**-0.3**	18.1	17.6	17.3	**-0.2**
	Moyenne des 23 pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013	~	13.2	12.9	**-1.8**	~	15.5	17.1	**10.4**

Remarque : les données présentées dans ce tableau proviennent soit du chapitre D (pour les données de 2005, 2010 et 2013 relatives au salaire des enseignants et au temps d'enseignement, et pour les données de 2013 relatives au taux d'encadrement), soit des éditions de 2007 et 2012 de *Regards sur l'éducation* (pour les données relatives au taux d'encadrement et au temps d'instruction). Les données de 2013 relatives au temps d'instruction se rapportent aux données de 2014 de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

1. Pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2013.

2. Temps d'instruction réel pour 2000 et 2005, et temps d'instruction minimum pour 2013.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285680

Tableau B7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2005, 2010 et 2013)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève			Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **2 677 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 2013 de l'OCDE de **39 960 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **789 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **770 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **15.3 élèves par classe**
		2005	2010	2013	2013	2013	2013	2013	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)= (5)+(6)+(7)+(8)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Australie**	3 125	3 373	3 608	**931**	1 082	781	- 424	- 508
OCDE	**Autriche**	3 007	3 623	3 609	**932**	232	- 355	- 39	1 094
	Belgique (Fl.)	m	m	3 842	**1 165**	636	131	75	324
	Belgique (Fr.)	3 477	3 720	3 739	**1 062**	541	235	208	78
	Canada	m	m	4 755	**2 078**	1 853	563	- 124	- 214
	Chili	m	1 046	1 181	**-1 496**	- 753	553	- 710	- 585
	République tchèque	m	m	973	**-1 704**	-1 301	- 270	- 127	- 7
	Danemark	4 343	4 738	m	**m**	m	m	m	m
	Angleterre	m	2 537	m	**m**	m	m	m	m
	Estonie	m	1 058	1 015	**-1 662**	-1 931	- 333	420	181
	Finlande	2 329	2 942	3 008	**331**	- 19	- 635	368	616
	France	1 845	1 862	1 735	**- 943**	- 384	200	- 397	- 362
	Allemagne	3 110	3 643	4 047	**1 370**	1 529	- 490	- 130	462
	Grèce	3 150	m	2 720	**43**	-1 209	- 20	834	438
	Hongrie	1 817	1 406	1 229	**-1 448**	-2 188	- 511	527	723
	Islande	3 108	3 246	2 985	**308**	- 716	- 228	601	651
	Irlande	2 866	3 714	3 426	**749**	1 035	456	- 534	- 208
	Israël	1 368	1 412	1 956	**- 721**	- 672	452	- 202	- 298
	Italie	3 339	3 120	2 692	**15**	- 497	328	62	122
	Japon	2 670	2 620	2 790	**113**	535	- 94	122	- 450
	Corée	1 902	2 349	2 981	**304**	729	- 565	409	- 269
	Luxembourg	m	9 940	11 674	**8 997**	5 648	1 033	- 337	2 653
	Mexique	860	892	958	**-1 719**	- 691	25	- 67	- 986
	Pays-Bas	m	m	3 258	**581**	899	524	- 569	- 274
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	3 551	3 931	4 307	**1 630**	375	- 186	132	1 309
	Pologne	m	2 322	2 247	**- 430**	-1 191	- 551	515	797
	Portugal	4 003	3 905	2 777	**99**	- 235	60	82	193
	Écosse	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	République slovaque	m	842	924	**-1 753**	-1 535	- 259	- 137	177
	Slovénie	2 549	2 580	2 392	**- 285**	- 111	- 437	524	- 261
	Espagne	3 094	3 594	3 067	**390**	156	- 5	- 386	625
	Suède	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Turquie	921	1 251	1 368	**-1 309**	- 753	- 180	133	- 509
	États-Unis	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données de 2010 et 2013 sont disponibles	~	2 550	2 616	**~**	~	~	~	~

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285697

B7

Tableau B7.4. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (2005, 2010 et 2013)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève			Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **3 350 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 2013 de l'OCDE de **43 634 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **905 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **694 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2013 de l'OCDE de **17 élèves par classe**
		2005	2010	2013	2013	2013	2013	2013	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)= (5)+(6)+(7)+(8)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Australie**	4 185	4 414	4 684	**1 335**	1 019	458	- 681	538
OCDE	**Autriche**	4 341	5 167	5 191	**1 841**	280	- 25	567	1 019
	Belgique (Fl.)	m	m	5 218	**1 869**	464	105	154	1 146
	Belgique (Fr.)	4 758	5 691	5 078	**1 728**	343	290	203	893
	Canada	m	m	4 755	**1 406**	1 708	71	- 280	- 93
	Chili	m	1 027	1 095	**-2 254**	-1 001	342	- 985	- 610
	République tchèque	m	m	1 633	**-1 716**	-2 106	- 90	287	193
	Danemark	4 343	4 806	m	**m**	m	m	m	m
	Angleterre	m	2 937	m	**m**	m	m	m	m
	Estonie	m	1 332	1 350	**-2 000**	-2 721	- 237	285	673
	Finlande	4 179	4 566	4 749	**1 400**	- 71	- 283	638	1 115
	France	2 722	2 518	2 374	**- 975**	- 503	260	197	- 929
	Allemagne	4 081	4 534	5 047	**1 698**	1 885	- 187	- 339	339
	Grèce	4 426	m	3 515	**166**	-1 895	- 513	1 849	724
	Hongrie	1 857	1 415	1 252	**-2 098**	-2 669	- 579	354	796
	Islande	3 108	3 246	2 970	**- 380**	-1 075	- 245	341	599
	Irlande	3 350	4 149	4 063	**713**	968	120	- 213	- 162
	Israël	1 800	2 072	2 131	**-1 218**	-1 132	284	208	- 578
	Italie	3 802	3 243	3 100	**- 250**	- 604	290	389	- 324
	Japon	3 430	3 339	3 491	**141**	367	- 39	455	- 642
	Corée	2 554	2 513	2 941	**- 408**	533	- 235	710	-1 416
	Luxembourg	10 692	11 780	12 821	**9 471**	6 502	- 537	- 491	3 998
	Mexique	923	986	1 057	**-2 293**	- 514	552	- 842	-1 488
	Pays-Bas	m	m	4 176	**826**	1 619	380	- 297	- 875
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	3 785	4 145	4 525	**1 176**	81	- 166	179	1 082
	Pologne	m	1 823	2 519	**- 830**	-1 666	- 335	677	493
	Portugal	5 763	5 350	3 516	**166**	- 601	- 51	452	366
	Écosse	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	République slovaque	m	1 056	1 254	**-2 096**	-2 198	- 206	170	138
	Slovénie	3 447	5 243	4 661	**1 312**	- 538	- 678	413	2 114
	Espagne	4 062	5 345	4 052	**702**	267	586	- 99	- 52
	Suède	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	**m**	m	m	m	m
	Turquie	m	m	1 459	**-1 891**	-1 029	- 180	787	-1 470
	États-Unis	m	m	3 967	**617**	1 240	410	-1 296	262
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données de 2010 et 2013 sont disponibles	~	3 185	3 215	**~**	~	~	~	~

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285709

Tableau B7.5. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2013)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève	Écart par rapport à la moyenne de l'OCDE de **3 749 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 l'OCDE de **48 248 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de l'OCDE de **921 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de l'OCDE de **674 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de l'OCDE de **17.6 élèves par classe**
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	m	**m**	m	m	m	m
	Autriche	5 093	**1 344**	173	73	595	503
	Belgique (Fl.)	6 344	**2 596**	1 283	40	378	895
	Belgique (Fr.)	6 167	**2 419**	1 130	- 397	562	1 124
	Canada	4 839	**1 091**	1 408	- 61	- 430	173
	Chili	1 124	**-2 624**	-1 183	557	-1 136	- 863
	République tchèque	m	**m**	m	m	m	m
	Danemark	m	**m**	m	m	m	m
	Angleterre	m	**m**	m	m	m	m
	Estonie	m	**m**	m	m	m	m
	Finlande	m	**m**	m	m	m	m
	France	3 643	**- 105**	- 998	440	147	305
	Allemagne	5 573	**1 824**	1 948	63	- 274	88
	Grèce	m	**m**	m	m	m	m
	Hongrie	1 287	**-2 462**	-2 638	- 256	312	120
	Islande	m	**m**	m	m	m	m
	Irlande	4 063	**315**	629	62	- 337	- 39
	Israël	2 391	**-1 358**	-1 929	294	530	- 253
	Italie	2 963	**- 786**	- 868	- 60	306	- 164
	Japon	m	**m**	m	m	m	m
	Corée	m	**m**	m	m	m	m
	Luxembourg	12 821	**9 073**	6 108	- 692	- 744	4 400
	Mexique	m	**m**	m	m	m	m
	Pays-Bas	3 593	**- 156**	1 216	19	- 397	- 994
	Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	m	**m**	m	m	m	m
	Pologne	m	**m**	m	m	m	m
	Portugal	4 366	**618**	-1 145	- 560	424	1 899
	Écosse	m	**m**	m	m	m	m
	République slovaque	1 152	**-2 596**	-2 470	- 112	217	- 231
	Slovénie	m	**m**	m	m	m	m
	Espagne	m	**m**	m	m	m	m
	Suède	m	**m**	m	m	m	m
	Suisse	m	**m**	m	m	m	m
	Turquie	1 800	**-1 949**	-1 452	- 259	821	-1 059
	États-Unis	m	**m**	m	m	m	m

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285712

Chapitre

C

Accès à l'éducation, participation et progression



Indicateur C1 Quels sont les effectifs scolarisés ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285737

Indicateur C2 En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285801

Indicateur C3 Combien d'élèves entameront des études tertiaires ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285864

Indicateur C4 Qui étudie à l'étranger et où ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285911

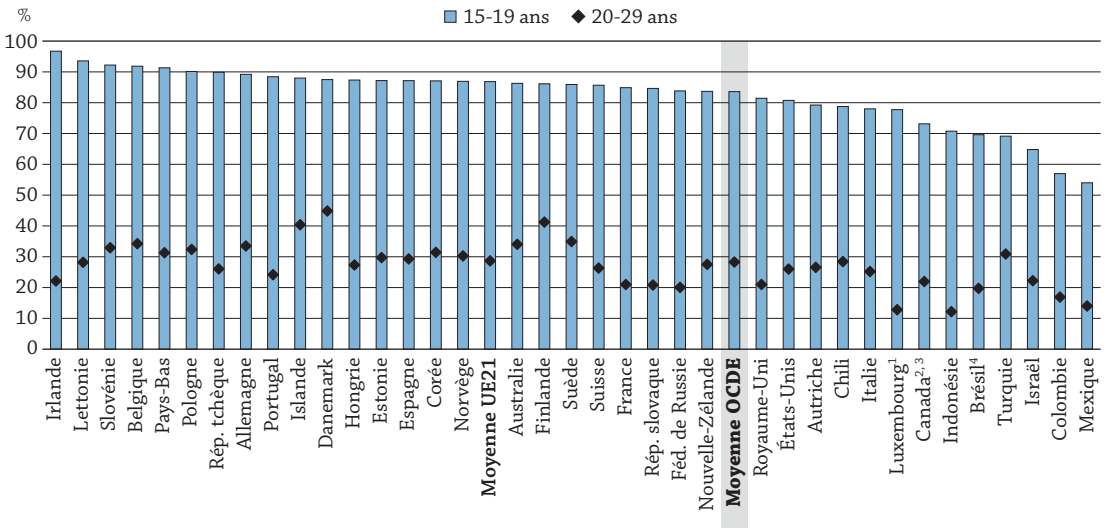
Indicateur C5 Transition entre les études et la vie active : où en sont les 15-29 ans ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285971

Indicateur C6 Combien d'adultes participent à des activités de formation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286024

QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

- La scolarisation est universelle entre l'âge de 5 et 14 ans dans tous les pays de l'OCDE et la plupart des pays partenaires dont les données sont disponibles.
- Selon les chiffres de 2013, dans 32 des 37 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, plus de 70 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont scolarisés.
- Selon les chiffres de 2013, plus d'un individu sur cinq âgé de 20 à 29 ans est scolarisé dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE.

Graphique C1.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-29 ans (2013)



1. Sous-estimation car de nombreux élèves/étudiants résidant dans le pays sont scolarisés dans un pays voisin.
2. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. Année de référence : 2012.
4. À l'exclusion des étudiants scolarisés aux niveaux 7 et 8 de la CITE.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des 15-19 ans.

Source : OCDE. Tableau C1.1a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284155

Contexte

En temps de crise, l'avantage de l'éducation apparaît plus clairement encore s'agissant des débouchés sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE et dans la plupart des pays du G20, la scolarisation est désormais généralisée aux niveaux d'enseignement de base, de sorte que l'accès à l'enseignement préprimaire (voir également l'indicateur C2) et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est presque universel dans la plupart des pays. L'expansion de la scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire résulte à la fois de l'accroissement de la demande et de l'adoption de nouvelles orientations politiques, allant de l'amélioration de la souplesse des cursus à l'accroissement de l'accessibilité de l'éducation pour toute la population, en passant par la restructuration de la filière professionnelle. Ce constat vaut également pour l'enseignement tertiaire, même si les taux de scolarisation y sont nettement inférieurs.

Le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est désormais la qualification minimale pour réussir son entrée dans la vie active ; il réduit aussi le risque de chômage (voir l'indicateur A5). La réussite d'une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est essentielle pour remédier aux problèmes d'inégalité (OCDE, 2010a ; OCDE, 2011), mais les taux d'obtention d'un diplôme varient fortement d'un pays de l'OCDE à l'autre (voir l'indicateur A2). Afin de garantir que les diplômés retirent un bon rendement de leur formation, les systèmes d'éducation doivent enseigner aux élèves des compétences qu'ils pourront valoriser sur le marché du travail à court terme et qui leur

permettront de se former tout au long de leur vie et de leur carrière (OCDE, 2010b). Les changements structurels profonds intervenus sur le marché du travail mondial au cours des dernières décennies donnent à penser que les individus plus instruits continueront à tirer leur épingle du jeu sur un marché du travail de plus en plus fondé sur la connaissance.

Autres faits marquants

- Selon les taux de scolarisation de 2013, les enfants âgés de 5 ans devraient être scolarisés pendant plus de 17 ans à temps plein ou à temps partiel avant l'âge de 40 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'espérance de scolarisation va de 13 ans en Arabie saoudite, à 19 ans ou plus en Australie, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède.
- Selon les chiffres de 2013, au moins 90 % de la population d'âge scolaire des pays de l'OCDE est scolarisée durant 13 ans, en moyenne, dans le cadre institutionnel. Le pourcentage est supérieur ou égal à cette moyenne de l'OCDE dans 28 des 40 pays dont les données sont disponibles, mais inférieur à cette moyenne dans 12 d'entre eux.

Tendances

Entre 2005 et 2013, les taux de scolarisation des jeunes âgés de 15 à 19 ans dans les pays de l'OCDE ont augmenté en moyenne, passant de 82 % à 84 %. Durant cette période, les taux de scolarisation ont progressé de près de 30 points de pourcentage en Turquie, mais sont restés quasiment inchangés en France, en Hongrie, en Israël et en République slovaque (voir le tableau C1.6 disponible en ligne). En 2013, le taux de scolarisation des 15-19 ans était toujours inférieur ou égal à 70 % au Brésil, en Colombie, en Israël, au Mexique et en Turquie. Les taux de scolarisation des jeunes âgés de 20 à 29 ans ont augmenté d'environ 4 points de pourcentage, en moyenne, passant de 24 % en 2005 à 28 % en 2013, dans les pays de l'OCDE.

Analyse

Dans 20 des 40 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données de 2013 sont disponibles, la scolarisation généralisée (c'estàdire des taux de scolarisation supérieurs à 90 % dans la population en âge de fréquenter le niveau d'enseignement considéré) commence entre l'âge de 3 et 4 ans (à 2 ans au Danemark, en Islande et en Norvège) ; dans les 17 autres pays, elle débute à l'âge de 5 ou 6 ans, sauf en Arabie saoudite et en Fédération de Russie, où elle commence à 7 ans. Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, 75 % au moins des enfants sont accueillis dès l'âge de 3 ou 4 ans dans des structures préprimaires ou des établissements d'enseignement primaire (voir le tableau C1.1a et l'indicateur C2). En 2013, les taux de scolarisation des 3-4 ans atteignaient au moins 96 % en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Israël, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni.

Encadré C1.1. **Espérance de scolarisation**

L'espérance de scolarisation est une estimation qui porte sur l'ensemble du parcours scolaire dans le cadre institutionnel, y compris les études interrompues ou suivies de façon intermittente. Selon les taux de scolarisation de 2013, un enfant âgé de 5 ans devrait rester scolarisé pendant plus de 17 ans avant l'âge de 40 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Plus spécifiquement, son espérance de scolarisation est d'environ 1 an dans l'éducation de la petite enfance, de près de 6 ans dans l'enseignement primaire, de 3 ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, de 4 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de 0.3 an dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et de 3 ans dans l'enseignement tertiaire. Son espérance de scolarisation à temps plein est de 16 ans et son espérance de scolarisation à temps partiel, d'environ un an. En moyenne, les femmes peuvent compter être scolarisées à temps plein pendant 17 ans environ, contre 16 ans chez les hommes.

Parmi les pays dont les données sont disponibles, l'espérance de scolarisation va de 15 ans ou moins en Arabie saoudite, en Colombie, en Indonésie, au Japon, au Luxembourg et au Mexique, à 19 ans ou plus en Australie, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Suède (voir le tableau C1.5).

Il ne faut pas appartenir à un groupe d'âge spécifique pour suivre une formation. Selon les chiffres de 2013, en Australie, en Belgique, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, un nombre significatif d'adultes – en particulier dans le groupe d'âge des 40-64 ans – suivent des études. Ce constat s'explique par l'accroissement de la fréquence de la scolarisation à temps partiel et/ou par l'existence de programmes d'apprentissage tout au long de la vie dans ces pays. 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.

L'espérance de scolarisation n'est qu'une estimation du nombre d'années d'études qu'un individu peut espérer suivre. Cet indicateur n'est pas comparable au niveau de formation réel et peut s'écarter des projections concernant le niveau de formation futur, car le nombre d'années d'études à suivre pour terminer une formation peut varier selon les individus.

Scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire varie selon les pays. Selon les chiffres de 2013, l'âge du début de la scolarité obligatoire varie entre 4 ans au Brésil, au Luxembourg et au Mexique, et 7 ans en Afrique du Sud, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Indonésie et en Suède. Cet âge typique est compris entre 4 et 6 ans aux États-Unis, entre 4 et 5 ans au Royaume-Uni, et entre 5 et 7 ans en Suisse (la date de référence pour la collecte de donnée étant fixée au 1er janvier, les enfants peuvent être un an plus jeunes au début de la scolarité obligatoire).

La scolarité obligatoire couvre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays de l'OCDE, ainsi que 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. Les taux de scolarisation des 5-14 ans sont supérieurs à 90 % (c'est-à-dire que l'ensemble de la population a accès aux niveaux d'enseignement de base) dans presque tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. En 2013, les taux de scolarisation pour ce groupe d'âge atteignaient environ 95 %, voire davantage, dans 34 des 39 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir les tableaux C1.1a et le tableau X1.3 à l'annexe 1).

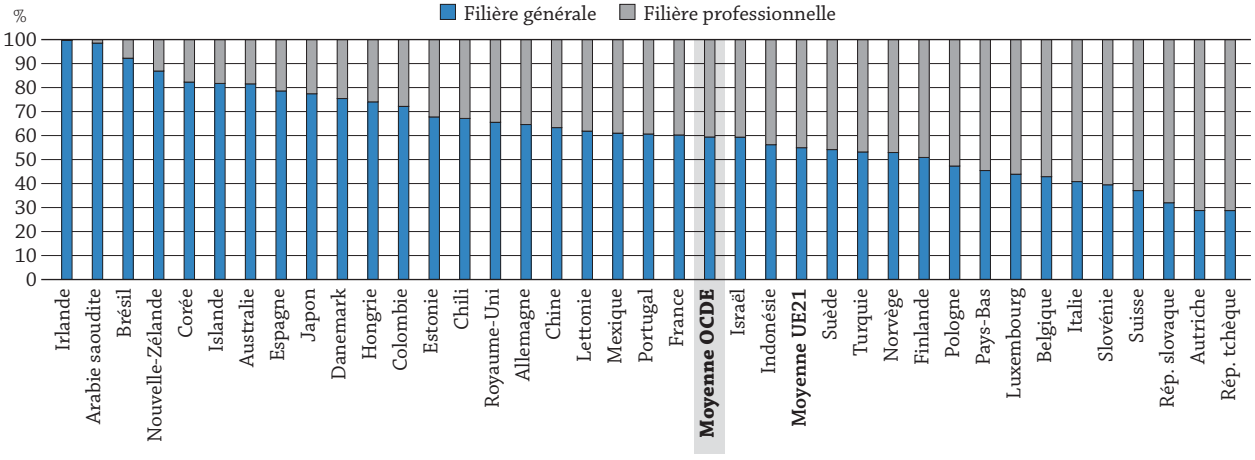
Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Au cours de ces dernières années, les pays ont diversifié leurs formations dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette diversification résulte à la fois de l'accroissement de la demande dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de nouvelles orientations dans les programmes d'études. Les programmes ont progressivement évolué, avec un décloisonnement entre la filière générale et la filière professionnelle qui a entraîné l'émergence de programmes plus globaux combinant les deux filières, et donc de parcours plus flexibles vers d'autres filières ou vers le marché du travail.

Selon les chiffres de 2013, les taux de scolarisation des jeunes âgés de 15 à 19 ans (soit d'une manière générale, ceux scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou en transition vers des niveaux supérieurs d'enseignement) atteignent au moins 80 % dans 26 des 37 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Ces taux sont même supérieurs à 90 % en Belgique, en Irlande, en Lettonie, aux Pays-Bas, en Pologne et en Slovénie (voir le tableau C1.1a). Par contraste, le pourcentage d'individus de ce groupe d'âge qui ne sont plus scolarisés passe la barre des 20 % en Autriche, au Canada, au Chili, en Italie et au Luxembourg, et dépasse les 30 % au Brésil et en Turquie. En Israël, plus de 35 % de ce groupe d'âge ne sont pas scolarisés (principalement à cause du service militaire obligatoire), tandis qu'en Colombie et au Mexique, ce pourcentage passe la barre des 40 % (voir le tableau C1.1a et le graphique C1.2).

Selon les chiffres de 2013, 85 % au moins des jeunes de 15 ans sont scolarisés dans l'enseignement secondaire dans 36 des 38 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau C1.1b disponible en ligne).

Graphique C1.2. Répartition des élèves âgés de 15 à 19 ans scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2013)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves âgés de 15 à 19 ans scolarisés en filière générale du deuxième cycle du secondaire.
Source : OCDE. Tableau C1.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284162

La variation des taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire reflète la diversité des critères de réussite ou des limites d'âge. Aux Pays-Bas, par exemple, les étudiants âgés de 20 ans ou plus représentent 42 % de l'effectif des formations professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau C1.2). Les politiques d'éducation expliquent, avec d'autres facteurs (dont les formations plus longues, le redoublement, l'arrivée tardive sur le marché du travail ou le fait de combiner emploi et études) pourquoi les taux de scolarisation des adultes plus âgés ont augmenté dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur A2). Par conséquent, dans certains pays de l'OCDE, les adultes âgés de 20 ans sont d'environ un sur cinq à un sur trois à être encore scolarisé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est le cas en Allemagne (23 %), au Danemark (33 %), au Luxembourg (25 %), aux Pays-Bas (27 %) et en Suisse (25 %) (voir le tableau C1.1b disponible en ligne).

Éducation et formation professionnelles (EFP)

L'éducation et la formation professionnelles (EFP) ont récemment suscité un regain d'intérêt dans de nombreux pays, qui considèrent ces formations comme un moyen efficace de développer les compétences des individus qui, à défaut, manqueraient des qualifications requises pour réussir leur entrée sur le marché du travail sans heurt (OCDE, 2010a).

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 C5). Parallèlement, certains 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 et al., 2011).

Dans la plupart des pays, les formations sous contrat d'apprentissage sont généralement sanctionnées par un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans certains pays, elles peuvent être sanctionnées par des diplômes de niveau supérieur, tels que l'« *Advanced Diploma* » délivré en Australie. 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 à vocation professionnelle sont considérées comme relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Espagne et en Hongrie, mais de l'enseignement post-secondaire au Canada (voir l'indicateur A2).

Dans plus d'un tiers des pays dont les données de 2013 sont disponibles, plus de 50 % des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent une formation professionnelle – un pourcentage qui est même égal ou supérieur à 70 % en Autriche, en Finlande et en République tchèque. Dans les deux autres tiers des pays, plus de 50 % des élèves sont en filière générale et non en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce pourcentage passe la barre des 80 % en Afrique du Sud, en Arabie saoudite, au Brésil, en Corée et en Irlande (voir le tableau C1.2).

Dans la plupart des pays, la formation professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est uniquement dispensée en milieu scolaire. Toutefois, un certain nombre de pays proposent des formations qui combinent études et emploi. En Suisse, quelque 60 % des individus scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent ce type de formation combinée. Ce pourcentage est supérieur à 30 % en Allemagne, en Autriche, en Chine, au Danemark et en Lettonie (voir le tableau C1.2).

Scolarisation des jeunes adultes

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, selon les chiffres de 2013, 28 % des individus âgés de 20 à 29 ans sont encore scolarisés. Dans ce groupe d'âge, les taux de scolarisation les plus élevés (supérieurs à 40 %) s'observent au Danemark et en Finlande. En revanche, moins de 15 % des adultes de ce groupe d'âge sont encore scolarisés en Indonésie, au Luxembourg et au Mexique (voir le tableau C1.1a et le graphique C1.1).

Dans la plupart des pays à l'étude, les individus âgés de 20 ans sont essentiellement scolarisés dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 37 % des individus âgés de 20 ans sont scolarisés dans l'enseignement tertiaire sur la base des chiffres de 2013. En Corée, sept individus sur dix âgés de 20 ans suivent une formation tertiaire, tandis qu'au moins un sur deux est dans ce cas en Belgique, en Irlande et en Slovénie. Par contraste, moins d'un individu sur quatre âgés de 20 ans est scolarisé dans l'enseignement tertiaire en Allemagne, au Brésil, en Chine, en Colombie, au Danemark, en Islande, en Israël, au Luxembourg, au Mexique, en Suède et en Suisse (voir le tableau C1.1b disponible en ligne).

La poursuite ou la reprise des études est l'un des moyens qui s'offre aux adultes pour améliorer ou diversifier leurs compétences, et les mettre davantage en adéquation avec la demande sur le marché du travail. Dans le contexte actuel de chômage élevé et d'évolution de la demande de compétences sur le marché du travail, certains pays, comme le Chili, ont adopté des politiques spécifiques pour encourager les adultes à entreprendre une formation professionnelle.

Variation selon le sexe

Plusieurs études récentes ont souligné la nécessité d'adopter une approche plus équilibrée en matière de parité, étant donné que la moitié de la croissance économique enregistrée ces 50 dernières années par les pays de l'OCDE est liée à l'élévation du niveau de formation, laquelle s'explique essentiellement par l'augmentation des taux féminins de scolarisation à tous les niveaux d'enseignement (OCDE, 2012).

Les taux de scolarisation varient relativement peu entre les sexes chez les moins de 20 ans. Toutefois, l'écart se creuse chez les individus plus âgés. Selon les chiffres de 2013, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30 % des femmes âgées de 20 à 29 ans et 27 % des hommes de ce groupe d'âge étaient scolarisés. D'importantes différences s'observent toutefois entre les pays. En Pologne, par exemple, en 2013, 38 % des femmes étaient scolarisées, contre 27 % seulement des hommes. En Pologne, en Slovénie et en Suède, les taux de scolarisation des femmes étaient

supérieurs d'au moins 11 points de pourcentage à ceux des hommes. En 2013, la différence de taux de scolarisation observée en Corée entre les sexes – de 14 points de pourcentage en faveur des hommes – s'explique par le fait que le service militaire est obligatoire pour les hommes, ce qui retarde le moment où ils obtiennent leur diplôme.

Dans la plupart des pays, parmi les 30-39 ans, les taux de scolarisation sont également plus élevés chez les femmes que chez les hommes. Dans ce groupe d'âge, les taux féminins de scolarisation les plus élevés s'observent en Australie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suède. C'est en Suède que les écarts sont les plus importants entre les sexes à cet égard (de près de 8 points de pourcentage) (voir le tableau C1.1a).

Scolarisation à temps partiel

La nouvelle Classification internationale type de l'éducation de 2011 (CITE 2011), utilisée pour la première fois dans cette édition de *Regards sur l'éducation,* permet de ventiler davantage les données concernant le niveau d'enseignement tertiaire, entre autres. Les éditions précédentes se basaient sur la terminologie de la CITE-97 en distinguant les formations tertiaires de type A et de type B. L'enseignement tertiaire est désormais subdivisé comme suit : programmes de l'enseignement tertiaire de cycle court, licence, master, doctorat ou formations de niveau équivalent.

Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants ont tendance à suivre leurs études à temps plein plutôt qu'à temps partiel, et ce quelle que soit la formation pour laquelle ils ont opté. Selon les chiffres de 2013, les étudiants de l'enseignement tertiaire sont, en moyenne, plus de 77 % à être scolarisés à temps plein dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En Autriche, en Colombie, au Mexique, au Portugal, en République tchèque et en Turquie, ce pourcentage dépasse les 95 %. Les étudiants de licence ou de niveau équivalent sont plus susceptibles d'être scolarisés à temps plein (ils sont 80 % selon la moyenne de l'OCDE). Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, la plupart des étudiants sont également scolarisés à temps plein (73 % selon la moyenne de l'OCDE), mais ce pourcentage est le plus faible de l'ensemble des formations de l'enseignement tertiaire.

Selon les chiffres de 2013, en moyenne 27 % des étudiants suivant une formation tertiaire de cycle court sont scolarisés à temps partiel dans les pays de l'OCDE. À ce niveau d'enseignement, plus de 50 % des étudiants sont scolarisés à temps partiel en Australie et aux États-Unis ; ils sont plus de 60 % en Nouvelle-Zélande, 72 % en Belgique et 89 % au Royaume-Uni. Toutefois, ces pourcentages varient sensiblement entre les sexes dans certains pays. Aux Pays-Bas, par exemple, 37 % des femmes sont scolarisées à temps partiel, contre 27 % des hommes. L'écart entre les sexes est d'environ 8 points de pourcentage en Allemagne, en Irlande et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C1.3).

Dans tous les pays, le taux de scolarisation à temps partiel en licence ou à un niveau équivalent ne dépasse pas le taux de scolarisation à temps plein, sauf en Suède où 55 % des étudiants sont scolarisés à temps partiel à ce niveau d'enseignement. En Pologne, 47 % des étudiants sont scolarisés à temps partiel à ce niveau d'enseignement. Plus de 20 % des étudiants de licence ou de niveau équivalent sont scolarisés à temps partiel dans 17 des 31 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau C1.3).

Selon les chiffres de 2013, 29 des 33 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles proposent une scolarisation à temps partiel en master ou à un niveau équivalent. En Fédération de Russie, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, plus de 50 % des étudiants de master ou de niveau équivalent sont scolarisés à temps partiel – un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (26 %). À ce niveau d'enseignement, plus de 40 % des étudiants sont également scolarisés à temps partiel en Australie, aux États-Unis, en Irlande, au Luxembourg, en Pologne et au Royaume-Uni (voir le tableau C1.3).

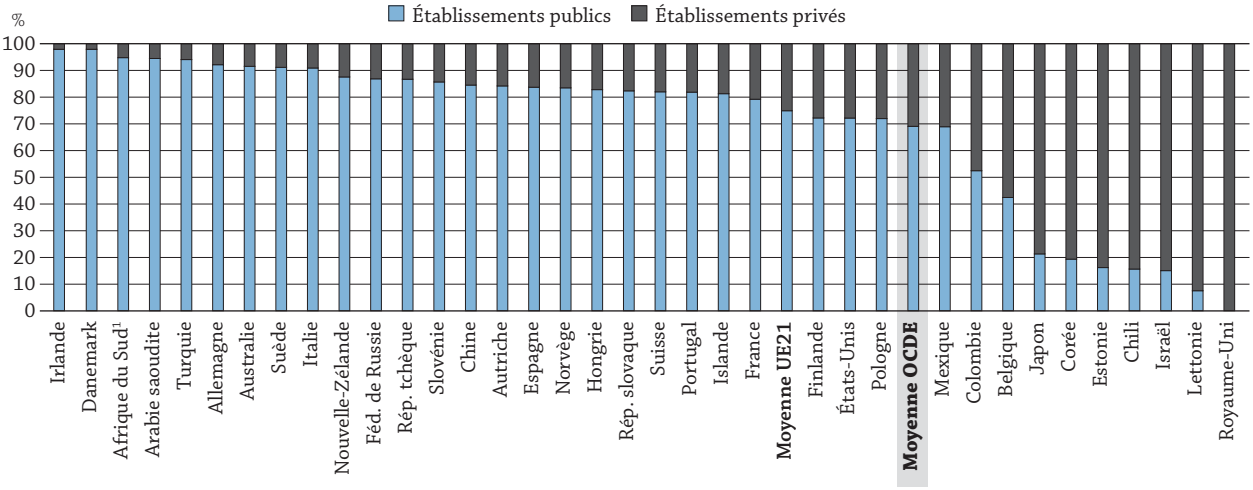
Taille relative du secteur public et du secteur privé

Dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, la plupart des étudiants de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire sont scolarisés dans des établissements publics. Selon les chiffres de 2013, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement d'enseignement public s'établit à environ 90 % dans l'enseignement primaire, à 86 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 81 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les établissements d'enseignement publics ou privés subventionnés par l'État accueillent au moins 90 % des élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 35 des 39 pays dont les données sont disponibles. Ce pourcentage s'observe également chez les élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 31 des 39 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau C1.4a).

Selon la nouvelle classification de la CITE 2011, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 69 % des étudiants de l'enseignement tertiaire fréquentaient en 2013 des établissements d'enseignement publics. À ce niveau d'enseignement, au moins 90 % des étudiants fréquentent des établissements d'enseignement publics en Afrique du Sud, en Allemagne,

en Arabie saoudite, en Australie, au Danemark, en Irlande, en Italie, en Suède et en Turquie. Par contraste, moins de 20 % des étudiants de l'enseignement tertiaire fréquentaient des établissements d'enseignement publics au Chili, en Corée, en Estonie, en Israël, en Lettonie et au Royaume-Uni (où les établissements d'enseignement privés subventionnés par l'État accueillent 100 % des étudiants) (voir le tableau C1.4b et le graphique C1.3).

Graphique C1.3. Répartition des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2013)



1. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants scolarisés dans des établissements d'enseignement tertiaire publics.

Source : OCDE. Tableau C1.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284178

En Arabie saoudite, en Finlande et au Luxembourg, les établissements d'enseignement publics accueillent 100 % des étudiants de l'enseignement tertiaire de cycle court, tandis qu'en Afrique du Sud, au Danemark, aux États-Unis, en Fédération de Russie, au Mexique et en Turquie, ils accueillent au moins 90 % des étudiants à ce niveau d'enseignement (voir l'indicateur C3 pour des détails sur les différents domaines d'études choisis par les étudiants à ce niveau d'enseignement dans ces pays). De même, au moins 95 % des étudiants de master ou de niveau équivalent fréquentent un établissement d'enseignement public en Afrique du Sud, en Allemagne, en Arabie saoudite, en Australie, en Chine, au Danemark, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suisse. Les établissements d'enseignement publics accueillent tous les doctorants ou étudiants de niveau équivalent en Afrique du Sud, en Allemagne, en Arabie saoudite, en Chine, au Danemark, en Fédération de Russie, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suisse (voir le tableau C1.4b).

Définitions

L'**intensité de la scolarisation** désigne le temps que les étudiants consacrent à leurs études. Un élève/étudiant **scolarisé à temps plein** est un élève/étudiant qui consacre à ses études (à la fois dans le cadre scolaire et en dehors de ce dernier) au moins 75 % de la semaine scolaire, telle que définie pour le niveau d'enseignement considéré et qui devrait normalement poursuivre sa formation durant la totalité de l'année scolaire. Un élève/étudiant **scolarisé à temps partiel** est un élève/étudiant qui consacre moins de 75 % de la semaine scolaire à ses études ou qui poursuivra sa formation durant une période ne couvrant pas la totalité de l'année scolaire.

Les **formations de l'enseignement secondaire** sont classées en trois catégories selon la mesure dans laquelle elles visent un groupe particulier de professions ou de secteurs d'activité, et permettent d'acquérir une qualification pertinente sur le marché du travail :

Dans les **programmes « emploi-études »,** moins de 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. Il s'agit notamment des formations organisées en collaboration avec les autorités en charge de l'éducation ou les établissements d'enseignement 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 **formations « scolaires »** sont celles dispensées (exclusivement ou en partie) dans des établissements d'enseignement ou dans des centres de formation reconnus comme établissements d'enseignement qui sont gérés par les pouvoirs publics, des entités privées ou des entreprises. Les formations scolaires peuvent comporter un volet pratique, par exemple une formation pratique en entreprise. Elles sont classées dans la catégorie des formations scolaires si au moins 75 % de leur programme est dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance.

Les **formations de la filière générale** ne sont pas explicitement conçues pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées (moins de 25 % du contenu de ces formations est de nature professionnelle ou technique).

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 à vocation professionnelle 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.

Les **formations de la filière professionnelle ou technique** préparent les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans qu'une formation complémentaire soit requise. 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 »).

Méthodologie

Les données sur les taux de scolarisation se rapportent à l'année scolaire 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation réalisé chaque année par l'OCDE. Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur les nombres d'individus. En d'autres termes, ils ne font pas la distinction entre la scolarisation à temps plein ou à temps partiel, car certains pays ne reconnaissent pas la scolarisation à temps partiel. Dans plusieurs pays de l'OCDE, les données présentées ne rendent compte que partiellement de ce mode de scolarisation. Les taux nets de scolarisation indiqués en pourcentage dans le tableau C1.1a 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.

Dans le tableau C1.6 (disponible en ligne), les données sur l'évolution des taux de scolarisation entre 2005 et 2013 proviennent d'une enquête spéciale réalisée en mars 2015 dans les pays membres de l'OCDE, au Brésil et en Fédération de Russie.

L'espérance de scolarisation correspond à la somme des taux de scolarisation par âge dans une tranche d'âge, dans l'hypothèse que chaque année de scolarisation généralisée à un âge donné correspond à une année d'espérance de scolarisation chez les individus qui n'ont pas encore cet âge.

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

Hanushek, E., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General Education, Vocational Education, and LaborMarket Outcomes over the Life-Cycle », *Document de travail de l'IZA*, n° 6083, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, octobre 2011.

OCDE (2012), *Inégalités hommes-femmes : Il est temps d'agir*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264179660-fr.

OCDE (2011), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr, Chapitre C : « Accès à l'éducation, participation et progression ».

OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (Volume II), PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr.

OCDE (2010b), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite,* Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr.

Tableaux de l'indicateur C1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285737

	Tableau C1.1a	Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2013)
WEB	Tableau C1.1b	Répartition (en pourcentage) des élèves âgés de 15 à 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2013)
	Tableau C1.2	Répartition (en pourcentage) des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2013)
	Tableau C1.3	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire et dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, selon le mode de scolarisation et le sexe (2013)
	Tableau C1.4a	Répartition (en pourcentage) des élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire, selon le type d'établissement (2013)
	Tableau C1.4b	Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire et dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2013)
	Tableau C1.5	Espérance de scolarisation de la population âgée de 5 à 39 ans, selon le niveau d'enseignement, le mode de scolarisation et le sexe (2013)
WEB	Tableau C1.6	Évolution des taux de scolarisation des 15-19 ans et des 20-29 ans (2005-13)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tableau C1.1a. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2013)

Scolarisation à plein temps ou à temps partiel, dans des établissements publics ou privés

		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	Effectifs scolarisés en pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné											Taux de scolarisation de la population totale
				2 ans et moins[1]	De 3 à 4 ans	De 5 à 14 ans	De 15 à 19 ans	De 20 à 29 ans			De 30 à 39 ans			De 40 à 64 ans	
								H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	13	5 - 17	36	72	*100*	86	34	33	35	13	13	14	7	30
	Autriche	13	4 - 16	15	81	98	79	27	25	28	6	6	6	1	21
	Belgique	15	3 - 17	17	98	98	92	34	30	39	10	8	11	5	27
	Canada[2, 3]	12	5 - 16	m	m	100	73	22	20	24	5	4	5	1	18
	Chili	13	5 - 17	18	67	97	79	28	27	29	6	6	6	1	28
	République tchèque	13	6 - 18	6	71	98	90	26	23	29	3	3	4	1	20
	Danemark	16	2 - 17	61	97	99	88	45	42	48	9	8	10	2	29
	Estonie	14	4 - 17	30	89	96	87	30	26	34	7	5	9	1	23
	Finlande	13	6 - 18	28	71	97	86	41	38	44	16	15	18	5	27
	France	15	3 - 17	4	100	99	85	21	19	23	1	1	1	1	23
	Allemagne	15	3 - 17	33	94	99	89	34	34	33	4	5	4	0	20
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	14	4 - 17	3	84	97	87	27	26	29	4	3	5	1	21
	Islande	16	2 - 17	44	96	99	88	40	37	44	14	11	17	5	33
	Irlande	15	4 - 18	0	70	*100*	97	22	22	22	4	4	4	1	26
	Israël	15	3 - 17	31	*100*	98	65	22	19	25	6	7	6	2	33
	Italie	15	3 - 17	5	96	*100*	78	25	22	28	2	2	3	0	18
	Japon[4]	14	4 - 17	0	88	*100*	m	m	m	m	m	m	m	m	16
	Corée	14	3 - 17	m	m	m	87	31	38	24	2	2	2	1	24
	Luxembourg	12	4 - 15	2	85	97	78	13	13	12	2	2	1	0	20
	Mexique	9	5 - 13	2	66	*100*	54	14	15	13	3	3	3	2	30
	Pays-Bas	14	4 - 17	0	91	100	91	31	32	31	3	3	3	1	24
	Nouvelle-Zélande	15	3 - 17	41	98	*100*	84	28	25	30	10	8	12	5	30
	Norvège	17	2 - 18	55	96	100	87	30	27	33	7	6	9	2	28
	Pologne	13	5 - 18	2	60	96	90	32	27	38	3	2	4	2	22
	Portugal	14	4 - 17	0	84	*100*	88	24	24	24	4	4	4	1	20
	République slovaque	12	6 - 17	4	68	94	85	21	17	24	3	2	4	1	20
	Slovénie	15	4 - 18	37	87	97	92	33	27	39	3	3	4	1	21
	Espagne	15	3 - 17	32	96	97	87	29	28	31	5	5	5	2	22
	Suède	16	3 - 18	46	94	98	86	35	29	41	14	10	18	4	27
	Suisse	13	5 - 17	0	22	100	86	26	27	26	4	5	4	1	19
	Turquie	9	6 - 14	m	22	96	69	31	33	29	8	8	7	1	29
	Royaume-Uni	15	3 - 17	11	96	98	81	21	20	22	6	5	8	3	24
	États-Unis	12	5 - 16	m	54	97	81	26	23	29	8	6	9	2	26
	Moyenne OCDE	13	4 - 16	21	81	98	84	28	27	30	6	5	7	2	24
	Moyenne UE21	14	4 - 16	17	86	98	87	29	26	31	6	5	6	2	23
Partenaires	Argentine[2]	12	5 - 16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[5]	10	6 - 15	16	65	95	70	20	18	21	7	6	8	2	28
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	7	5 - 13	19	62	93	57	17	16	18	6	6	7	2	30
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	8	6 - 15	2	27	90	71	12	12	13	0	0	0	0	27
	Lettonie	15	4 - 18	0	86	98	94	28	25	32	5	4	6	1	21
	Fédération de Russie	11	7 - 17	18	76	93	84	20	18	22	3	3	4	0	20
	Arabie saoudite	5	7 - 11	0	17	88	m	m	m	m	1	1	1	1	30
	Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	0	0	27
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : les taux de scolarisation peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'élèves/étudiants (au Luxembourg, par exemple) et surestimés dans les pays importateurs nets d'élèves/étudiants à cause des différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés. Les taux supérieurs à 100 % sont indiqués en italique.

1. Sont uniquement inclus les programmes de la petite enfance s'inscrivant dans un cadre institutionnel et comportant une composante éducative intentionnelle. Ces programmes n'étant pas la seule forme d'accueil et d'éducation efficace proposée aux enfants de moins de 3 ans, toute interprétation sur l'accès et la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance doit donc être faite avec prudence. Dans les pays proposant un système d'accueil et d'éducation préprimaire intégré, le taux de scolarisation est indiqué comme non applicable aux enfants âgés de 2 ans et moins.

2. Année de référence : 2012.

3. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

4. À l'exclusion des étudiants âgés de 17 ans et plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire.

5. À l'exclusion des étudiants scolarisés aux niveaux 7 et 8 de la CITE.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285743

C1

Tableau C1.2. Répartition (en pourcentage) des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2013)

		Deuxième cycle du secondaire							Post-secondaire non tertiaire				
			Filière professionnelle				Répartition des 15-19 ans			Filière professionnelle			
		Filière générale	Total	Dont élèves âgés de 20 ans et plus	Dont élèves scolarisés à temps partiel	Filière professionnelle, uniquement dans le cadre d'une formation en alternance emploi-études	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Total	Dont élèves/ étudiants âgés de 25 ans et plus	Dont élèves scolarisés à temps partiel	Filière professionnelle, uniquement dans le cadre d'une formation en alternance emploi-études
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	50	50	79	78	m	82	18	a	100	73	75	m
	Autriche	30	70	10	a	34	29	71	a	100	42	a	61
	Belgique	40	60	41	39	4	43	57	8	92	54	72	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	69	31	3	m	m	67	33	a	a	a	a	a
	République tchèque	26	74	17	0	7	29	71	79	21	m	100	13
	Danemark	57	43	66	0	43	75	25	a	a	a	a	a
	Estonie	66	34	20	0	0	68	32	a	100	48	2	4
	Finlande	30	70	61	a	11	51	49	a	100	97	a	70
	France	57	43	14	m	12	60	40	49	51	10	m	a
	Allemagne	52	48	43	a	41	65	35	10	90	15	2	49
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	74	26	17	8	19	74	26	a	100	17	28	100
	Islande	69	31	65	31	13	82	18	2	98	82	61	14
	Irlande	99	1	83	a	a	100	0	a	100	24	18	m
	Israël	60	40	0	a	4	59	41	100	a	a	a	a
	Italie	41	59	6	m	m	41	59	a	100	0	m	m
	Japon	77	23	m	2	a	77	23	m	m	m	m	a
	Corée	82	18	0	m	a	82	18	m	m	m	m	m
	Luxembourg	40	60	23	1	14	44	56	a	100	58	a	100
	Mexique	61	39	5	a	a	61	39	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	33	67	42	1	m	45	55	a	100	85	0	97
	Nouvelle-Zélande	67	33	71	75	m	87	13	x(9)	100[d]	52[d]	66[d]	m
	Norvège	48	52	25	4	15	53	47	a	100	75	72	a
	Pologne	51	49	6	5	7	47	53	a	100	36	88	a
	Portugal	54	46	29	a	a	61	39	a	100	27	0	a
	République slovaque	32	68	6	2	5	32	68	a	100	36	31	13
	Slovénie	34	66	23	23	a	39	61	a	a	a	a	a
	Espagne	66	34	50	24	m	79	21	m	m	m	m	m
	Suède	53	47	33	20	1	54	46	29	71	69	8	44
	Suisse	34	66	23	0	60	37	63	100	0	50	0	0
	Turquie	55	45	5	a	a	53	47	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	56	44	53	66	25	66	34	a	a	a	a	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	a	100	54	42	m
	Moyenne OCDE	54	46	31	20	17	59	41	13	87	48	39	47
	Moyenne UE21	50	50	32	15	15	55	45	11	89	41	32	55
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	92	8	21	a	a	92	8	a	100	48	a	a
	Chine	54	46	16	0	46	63	37	67	33	m	100	a
	Colombie	74	26	1	a	m	72	28	100	a	a	a	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	56	44	3	a	a	56	44	a	a	a	a	a
	Lettonie	61	39	19	0	39	62	38	a	100	27	14	100
	Fédération de Russie [1]	m	m	m	m	m	m	m	a	100[d]	9[d]	0[d]	m
	Arabie saoudite	95	5	68	m	m	99	1	a	a	a	a	a
	Afrique du Sud[2]	88	12	71	m	m	m	m	a	100	27	a	a
	Moyenne G20	65	35	30	37	25	69	31	14	86	m	44	49

1. La filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire est partiellement incluse dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285759

Tableau C1.3. Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire et dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, selon le mode de scolarisation et le sexe (2013)

		Tertiaire de cycle court				Licence ou niveau équivalent				Master ou niveau équivalent				Ensemble du tertiaire			
			Temps partiel				Temps partiel				Temps partiel				Temps partiel		
		Temps plein hommes + femmes	H + F	Hommes	Femmes	Full-time H + F	H + F	Hommes	Femmes	Temps plein hommes + femmes	H + F	Hommes	Femmes	Temps plein hommes + femmes	H + F	Hommes	Femmes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	46	54	51	57	75	25	23	27	54	46	44	48	67	33	31	35
	Autriche	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Belgique	28	72	90	60	73	27	28	26	64	36	41	32	70	30	32	29
	Canada[1]	88	12	11	13	79	21	20	22	69	31	28	34	80	20	18	21
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	100	0	0	0	99	1	1	2	94	6	4	7	97	3	2	3
	Danemark	71	29	26	33	89	11	10	12	94	6	7	6	m	m	m	m
	Estonie	a	a	a	a	85	15	18	13	85	15	17	14	85	15	17	13
	Finlande	100	a	a	a	65	35	41	29	41	59	59	59	56	44	48	40
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	68	32	25	33	90	10	10	9	95	5	6	3	86	14	16	12
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	71	29	26	30	67	33	28	37	71	29	25	31	69	31	28	34
	Islande	52	48	55	39	75	25	23	26	60	40	37	41	71	29	27	30
	Irlande	72	28	24	32	95	5	5	4	59	41	42	40	85	15	15	15
	Israël	100	a	a	a	80	20	19	21	94	6	7	5	86	14	13	15
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	97	3	2	3	90	10	8	12	98	2	2	3	92	8	6	9
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	100	0	0	0	99	1	0	1	57	43	49	38	83	17	18	15
	Mexique	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Pays-Bas	69	31	27	37	92	8	8	9	86	14	11	17	91	9	8	10
	Nouvelle-Zélande	38	62	57	66	63	37	34	39	36	64	63	65	56	44	42	46
	Norvège	60	40	46	24	63	37	32	40	71	29	25	31	63	37	34	40
	Pologne	67	33	32	33	53	47	45	49	52	48	45	50	53	47	45	48
	Portugal	a	a	a	a	95	5	6	4	96	4	5	3	95	5	6	4
	République slovaque	82	18	15	19	69[d]	31[d]	26[d]	34[d]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	69	31	27	34
	Slovénie	54	46	46	45	81	19	17	20	89	11	10	12	77	23	23	22
	Espagne	92	8	5	11	71	29	31	27	64	36	39	34	73	27	28	26
	Suède	91	9	11	7	45	55	55	55	61	39	34	43	53	47	44	49
	Suisse	73	27	32	23	71	29	35	23	86	14	16	12	76	24	28	19
	Turquie	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Royaume-Uni	11	89	87	91	86	14	13	15	51	49	47	50	69	31	28	33
	États-Unis	46	54	52	55	77	23	22	24	54	46	42	48	62	38	35	39
	Moyenne OCDE	73	27	27	26	80	20	19	20	74	26	25	26	77	23	22	23
	Moyenne UE21	74	26	26	27	81	19	19	19	74	26	26	26	77	23	23	23
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	69	31	32	30	80	20	20	20	72	28	33	21	75	25	26	24
	Colombie	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	a	a	a	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m
	Lettonie	51	49	51	48	76	24	24	25	84	16	15	16	73	27	27	27
	Fédération de Russie[2]	79[d]	21[d]	22[d]	19[d]	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	49[d]	51[d]	51[d]	52[d]	57[d]	43[d]	42[d]	44[d]
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	73	27	26	27	89	11	11	12	77	23	23	24	79	21	20	22

1. Année de référence : 2012.

2. La filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire est partiellement incluse dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285765

C1

Tableau C1.4a. Répartition (en pourcentage) des élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et secondaire, selon le type d'établissement (2013)

		Primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
			Privé, dont				Privé, dont				Privé, dont		
		Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant	Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant	Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	69	31	31	a	63	37	37	m	63	37	37	m
	Autriche	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	90	10	10[d]	x(11)
	Belgique	46	54	54	m	42	58	58	m	41	59	59	m
	Canada[1]	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	94	6	6[d]	x(11)
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	98	2	2	a	97	3	3	a	85	15	15	a
	Danemark	85	15	15	0	73	27	26	1	98	2	2	0
	Estonie	95	5	a	5	96	4	a	4	97	3	a	3
	Finlande	98	2	2	a	95	5	5	a	81	19	19	a
	France	85	15	14	0	78	22	22	0	68	32	31	1
	Allemagne	95	5	5[d]	x(3)	90	10	10[d]	x(7)	92	8	8[d]	x(11)
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	86	14	14	a	85	15	15	a	73	27	27	a
	Islande	97	3	3	0	99	1	1	0	80	20	19	1
	Irlande	99	1	0	1	100	0	0	0	98	2	0	2
	Israël	77	23	23	a	84	16	16	a	94	6	6	a
	Italie	93	7	a	7	96	4	a	4	91	9	5	4
	Japon	99	1	a	1	93	7	a	7	68	32	a	32
	Corée	98	2	a	2	82	18	18	a	56	44	44	a
	Luxembourg	90	10	0	9	81	19	10	9	83	17	7	10
	Mexique	91	9	a	9	89	11	a	11	83	17	a	17
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	98	2	0	2	95	5	0	5	85	15	10	5
	Norvège	97	3	2	0	97	3	3	0	89	11	11	0
	Pologne	96	4	1	3	94	6	2	4	84	16	1	15
	Portugal	88	12	4	8	87	13	7	6	79	21	5	16
	République slovaque	94	6	6	a	93	7	7	a	85	15	15	a
	Slovénie	99	1	1	0	100	0	0	0	96	4	2	2
	Espagne	68	32	28	4	71	29	27	3	75	25	17	8
	Suède	90	10	10	0	85	15	15	0	82	18	18	0
	Suisse	94	6	1	4	91	9	3	6	85	15	9	5
	Turquie	97	3	a	3	97	3	a	3	97	3	a	3
	Royaume-Uni	89	11	6	4	48	52	47	6	26	74	69	5
	États-Unis	92	8	a	8	92	8	a	8	92	8	a	8
	Moyenne OCDE	90	10	~	~	86	14	~	~	81	19	~	~
	Moyenne UE21	89	11	~	~	84	16	~	~	80	20	~	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	84	16	a	16	88	12	a	12	86	14	a	14
	Chine	94	6	6[d]	x(3)	91	9	9[d]	x(7)	90	10	10[d]	x(11)
	Colombie	82	18	0	18	81	19	0	19	75	25	0	25
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	82	18	a	18	64	36	a	36	50	50	a	50
	Lettonie	99	1	a	1	99	1	a	1	98	2	a	2
	Fédération de Russie	99	1	a	1	99	1	a	1	98	2	a	2
	Arabie saoudite	90	10	x(2)	x(2)	92	8	x(6)	x(6)	80	20	x(10)	x(10)
	Afrique du Sud[1]	96	4	x(2)	x(2)	96	4	x(6)	x(6)	94	6	x(10)	x(10)
	Moyenne G20	91	9	~	~	85	15	~	~	78	22	~	~

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285770

Tableau C1.4b. Répartition (en pourcentage) des étudiants scolarisés aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire et dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2013)

		Ensemble du tertiaire				Tertiaire de cycle court				Licence ou niveau équivalent				Master ou niveau équivalent				Doctorat ou niveau équivalent			
			Privé, dont				Privé, dont				Privé, dont				Privé, dont				Privé, dont		
		Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant	Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant	Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant	Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant	Public	Total	Subventionné par l'État	Indépendant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	92	8	3	6	74	26	16	10	95	5	0	5	95	5	a	5	99	1	a	1
	Autriche	84	16	16[d]	x(3)	82	18	18[d]	x(7)	79	21	21[d]	x(11)	89	11	11[d]	x(15)	99	1	1[d]	x(19)
	Belgique	42	58	57	m	37	63	63	m	43	57	57	0	40	60	60	1	58	42	42	0
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	16	84	12	72	3	97	2	94	20	80	15	65	26	74	16	58	44	56	44	11
	République tchèque	87	13	2	11	86	14	14	a	84	16	3	13	90	10	a	10	100	0	a	0
	Danemark	98	2	2	0	97	3	3	0	97	3	3	0	100	0	0	0	100	0	0	0
	Estonie	16	84	74	10	a	a	a	a	23	77	64	13	1	99	95	4	0	100	99	1
	Finlande	72	28	28	a	100	0	0	a	65	35	35	a	92	8	8	a	100	0	0	a
	France	79	21	3	18	67	33	12	21	86	14	2	13	78	22	0	22	99	1	0	1
	Allemagne	92	8	8[d]	x(3)	80	20	20[d]	x(7)	88	12	12[d]	x(11)	97	3	3[d]	x(15)	100	0	0	0
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	83	17	17	a	44	56	56	a	87	13	13	a	89	11	11	a	94	6	6	a
	Islande	81	19	19	0	45	55	55	0	81	19	19	0	83	17	17	0	95	5	5	0
	Irlande	98	2	m	m	m	m	m	m	98	2	0	2	97	3	0	3	99	1	0	1
	Israël	15	85	73	12	38	62	62	0	12	88	73	16	7	93	79	14	0	100	100	0
	Italie	91	9	a	9	0	100	0	100	90	10	a	10	92	8	a	8	95	5	0	5
	Japon	21	79	a	79	8	92	a	92	20	80	a	80	47	53	a	53	75	25	a	25
	Corée	19	81	a	81	2	98	a	98	24	76	a	76	31	69	a	69	36	64	a	64
	Luxembourg	m	m	m	m	100	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	69	31	a	31	96	4	a	4	69	31	a	31	47	53	a	53	67	33	a	33
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	100	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	88	12	11	1	57	43	40	4	96	4	4	0	97	3	3	0	100	0	0	0
	Norvège	83	17	7	9	60	40	40	0	81	19	7	12	95	5	2	3	98	2	1	1
	Pologne	72	28	a	28	89	11	a	11	70	30	a	30	74	26	a	26	93	7	a	7
	Portugal	82	18	0	18	a	a	a	a	79	21	0	21	85	15	0	15	93	7	0	7
	République slovaque	82	18	0	17	74	26	26	a	81	19	0	19	83	17	0	17	94	6	0	6
	Slovénie	86	14	6	8	76	24	2	21	85	15	7	8	92	8	5	2	87	13	4	10
	Espagne	84	16	2	14	80	20	13	7	84	16	0	16	85	15	0	15	92	8	0	8
	Suède	91	9	9	0	51	49	49	0	95	5	5	0	92	8	8	0	93	7	7	0
	Suisse	82	18	9	9	8	92	19	73	80	20	11	9	95	5	3	2	100	0	0	0
	Turquie	94	6	a	6	97	3	a	3	94	6	a	6	85	15	a	15	94	6	a	6
	Royaume-Uni	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a	a	100	100	a
	États-Unis	72	28	a	28	90	10	a	10	66	34	a	34	46	54	a	54	62	38	a	38
	Moyenne OCDE	69	31	~	~	59	41	~	~	69	31	~	~	71	29	~	~	80	20	~	~
	Moyenne UE21	74	26	~	~	66	34	~	~	74	26	~	~	76	24	~	~	84	16	~	~
Partenaires	Argentine	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	58	42	a	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	85	15	15	a	87	13	13	a	81	19	19	a	100	a	a	a	100	a	a	a
	Colombie	52	48	0	48	76	24	0	24	42	58	0	58	28	72	0	72	68	32	0	32
	Inde	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	32	68	a	68	50	50	a	50	79	21	a	21
	Lettonie	8	92	65	27	41	59	18	41	a	100	72	28	a	100	92	8	a	100	93	7
	Fédération de Russie	87	13	a	13	95	5	a	5	83	17	a	17	86	14	a	14	100	0	a	0
	Arabie saoudite	94	6	x(2)	x(2)	100	0	x(6)	x(6)	94	6	x(10)	x(10)	82	18	x(14)	x(14)	100	0	0	0
	Afrique du Sud[1]	95	5	x(2)	x(2)	90	10	x(6)	x(6)	97	3	x(10)	x(10)	95	5	x(14)	x(14)	100	0	0	0
	Moyenne G20	71	29	~	~	63	37	~	~	68	32	~	~	69	31	~	~	80	20	~	~

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285780

C1

Tableau C1.5. Espérance de scolarisation de la population âgée de 5 à 39 ans, selon le niveau d'enseignement, le mode de scolarisation et le sexe (2013)

		Temps plein			Temps partiel[1]			Temps plein + temps partiel[1]								
		Tous niveaux d'enseignement confondus			Tous niveaux d'enseignement confondus			Tous niveaux d'enseignement confondus			Petite enfance	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Hommes	Femmes	Hommes + femmes					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	16	16	16	3	3	3	19	19	19	0	7	4	3	1	4
	Autriche	17	17	17	a	a	a	17	17	17	1	4	4	4	0	4
	Belgique	16	16	16	3	2	3	19	18	19	1	6	3	5	0	3
	Canada[2]	16	16	16	1	0	1	16	16	17	m	6	3	3	m	3
	Chili	m	m	m	m	m	m	17	17	17	1	6	2	4	a	4
	République tchèque	17	17	18	0	0	0	17	17	18	1	5	4	4	m	3
	Danemark	19	19	19	1	0	1	20	19	20	1	7	4	4	a	4
	Estonie	17	16	18	1	1	1	18	17	18	2	6	3	3	1	3
	Finlande	18	18	19	2	2	2	20	19	20	2	6	3	5	0	4
	France	m	m	m	m	m	m	16	16	17	1	5	4	3	0	3
	Allemagne	18	18	18	0	0	0	18	18	18	1	4	6	3	1	3
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	16	16	16	1	1	1	17	17	17	m	4	4	4	1	3
	Islande	18	17	18	2	2	2	20	19	20	1	7	3	5	0	3
	Irlande	17	17	17	1	0	1	18	18	18	0	8	3	3	1	3
	Israël	15	15	16	0	0	0	16	16	16	1	6	3	3	0	3
	Italie	17	16	17	0	0	0	17	16	17	1	5	3	5	0	3
	Japon	16	15	15	0	0	0	16	16	15	1	6	3	3	0	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	17	18	17	m	6	3	3	m	5
	Luxembourg[3]	15	15	15	0	0	0	15	15	15	1	6	3	4	0	1
	Mexique	14	14	14	a	a	a	14	14	14	1	7	3	2	a	2
	Pays-Bas	18	18	18	0	0	0	18	18	18	1	6	4	3	0	3
	Nouvelle-Zélande	15	15	16	3	2	3	18	17	19	0	6	4	4	1	3
	Norvège	17	17	17	1	1	1	18	18	19	1	7	3	4	0	3
	Pologne	16	15	16	2	2	3	18	17	19	2	6	3	3	1	3
	Portugal	17	17	17	0	0	0	17	17	18	1	7	3	3	0	3
	République slovaque	15	15	16	1	1	1	16	16	17	1	4	5	4	0	3
	Slovénie	17	16	18	1	1	1	18	18	19	1	6	3	5	a	4
	Espagne	16	16	17	1	1	1	18	17	18	1	6	4	4	m	4
	Suède	16	16	17	3	2	3	19	18	20	2	7	3	4	0	3
	Suisse	17	17	17	1	1	1	17	17	17	2	6	3	4	0	3
	Turquie	17	17	17	a	a	a	17	17	17	0	5	4	4	a	4
	Royaume-Uni	15	15	15	2	2	2	17	16	17	0	6	3	5	a	3
	États-Unis	15	15	16	2	2	2	17	17	18	1	6	3	3	m	4
	Moyenne OCDE	16	16	17	1	1	1	17	17	18	1	6	3	4	0	3
	Moyenne UE21	17	16	17	1	1	1	18	17	18	1	6	4	4	0	3
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[4]	16	15	16	a	a	a	16	15	16	1	5	4	3	0	2
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3	2	m	1
	Colombie	14	14	15	a	a	a	14	14	15	1	5	4	2	0	2
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	14	14	14	a	a	a	14	14	14	1	6	3	2	a	2
	Lettonie	17	16	17	1	1	1	18	17	18	2	6	3	3	0	3
	Fédération de Russie	14	14	15	2	1	2	16	16	16	2	4	5	1	1	4
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	13	14	12	m	m	m	m	a	m
	Afrique du Sud[2]	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	4	3	m	3

1. La prudence est de mise pour l'interprétation des données relatives à l'espérance de scolarisation à temps partiel car elles peuvent être affectées par les variations d'intensité de participation selon les pays, les niveaux d'enseignement et les différents groupes d'âge à l'étude.
2. Année de référence : 2012.
3. Des taux élevés de scolarisation à l'étranger et les tendances migratoires peuvent influer sur l'espérance de scolarisation.
4. À l'exclusion des étudiants scolarisés aux niveaux 7 et 8 de la CITE.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

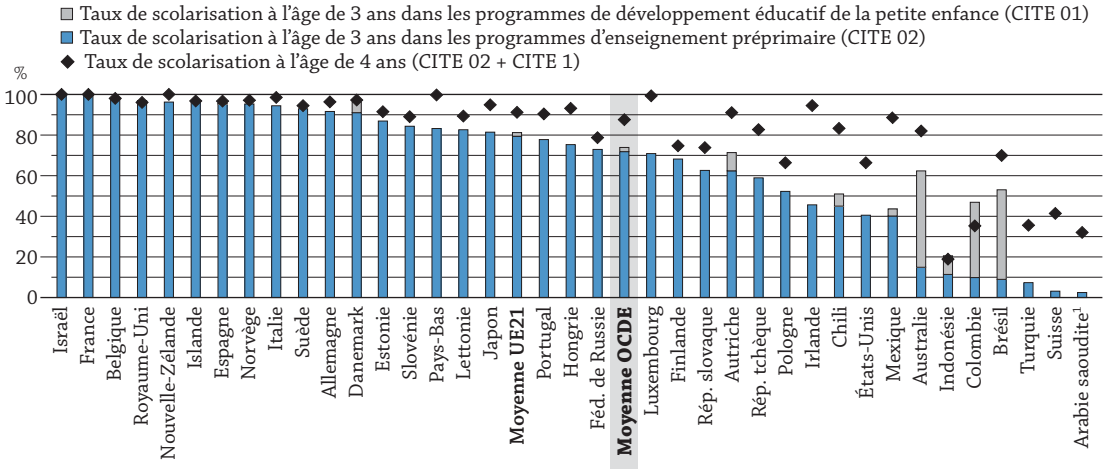
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285796

EN QUOI LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE SE DIFFÉRENCIENT-ILS DANS LE MONDE ?

- Les élèves âgés de 15 ans qui ont été scolarisés pendant un an au moins dans l'enseignement préprimaire ont obtenu de meilleurs scores aux épreuves du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) que ceux qui ne l'ont pas été, même après contrôle de leur milieu socio-économique.
- L'éducation de la petite enfance est particulièrement bénéfique pour les élèves issus de l'immigration. Chez les élèves issus de l'immigration qui ont émigré avant l'âge de 6 ans dans un pays de l'OCDE, l'écart de performance entre ceux qui ont été scolarisés dans l'enseignement préprimaire et ceux qui ne l'ont pas été représente, à l'âge de 15 ans, l'équivalent de deux années de scolarité.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE, la plupart des enfants sont désormais scolarisés bien avant l'âge de 5 ans. Dans les pays de l'OCDE, quelque 74 % des enfants âgés de 3 ans fréquentent une structure d'éducation de la petite enfance ; ce pourcentage atteint 80 % dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne.

Graphique C2.1. Taux de scolarisation à l'âge de 3 et 4 ans dans les programmes d'éducation de la petite enfance (2013)



1. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des enfants de 3 ans dans les programmes d'enseignement préprimaire.

Source : OCDE. Tableau C2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284184

Contexte

Les structures familiales changent, de même que l'âge relatif des parents. Les hommes et les femmes attendent désormais plus longtemps pour fonder une famille, et ce pour diverses raisons, notamment pour s'assurer une plus grande sécurité financière, avoir plus de maturité affective, prendre le temps d'établir une relation stable et s'investir dans leur carrière avant de songer à avoir des enfants. Comme les parents plus jeunes et plus âgés sont également plus susceptibles de travailler, il faut de plus en plus de services d'éducation de la petite enfance. En outre, on s'accorde de plus en plus à reconnaître le rôle clé que l'éducation de la petite enfance joue dans le développement cognitif et affectif des enfants. C'est pourquoi l'accessibilité et la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance sont devenues une priorité politique dans de nombreux pays.

Inscrire les enfants dans des structures d'éducation de la petite enfance peut également atténuer les inégalités sociales et améliorer les résultats scolaires des élèves. Parmi les inégalités qui s'observent dans les systèmes d'éducation, nombreuses sont celles qui sont manifestes dès le début de la scolarité et qui persistent tout au long du parcours scolaire. Comme les inégalités tendent à se creuser lorsque la scolarité n'est pas obligatoire, entrer à l'école à un plus jeune âge peut réduire ces inégalités. De plus, l'enseignement préprimaire contribue à préparer les enfants à entamer et à réussir leur scolarité.

Les systèmes et structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance varient fortement entre les pays de l'OCDE. Il existe donc aussi un large éventail d'approches pour distinguer l'accueil de l'éducation de la petite enfance (voir l'encadré C2.1 et la section « Définitions »). Il convient de tenir compte de ces différences au moment de tirer des conclusions sur la base de comparaisons internationales.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, près de neuf enfants sur dix (88 %) fréquentent à l'âge de 4 ans un établissement d'éducation de la petite enfance ou d'enseignement primaire.
- Quelque 84 % du financement des établissements d'enseignement préprimaire provient de sources publiques dans les pays européens qui sont membres de l'OCDE, contre 80 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire représentent 0.6 % du PIB, tandis que celles au titre du développement éducatif de la petite enfance représentent 0.4 % du PIB.
- Dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, plus de 50 % des enfants inscrits dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance fréquentent ainsi un établissement privé, ce qui peut représenter une lourde charge financière pour les parents, même en cas de subventions publiques.
- Le taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves par enseignant) est un indicateur révélateur des moyens mobilisés en faveur de l'éducation de la petite enfance. Dans l'enseignement préprimaire, le nombre d'élèves par enseignant (abstraction faite du personnel non enseignant, comme les auxiliaires d'éducation) va de plus de 20 au Chili, en Chine, en Colombie, en France, en Indonésie et au Mexique, à moins de 10 en Estonie, en Fédération de Russie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suède.
- Certains pays recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation dans l'enseignement préprimaire. Douze font état de meilleurs taux d'encadrement par membre du personnel de contact que par enseignant. Le nombre d'élèves est ainsi nettement inférieur par membre du personnel de contact que par enseignant (de deux élèves au moins) en Autriche, au Chili, en Chine, en Fédération de Russie, en France et en Norvège.

Tendances

Ces dix dernières années, de nombreux pays ont développé l'éducation de la petite enfance. Cette priorité accrue accordée à ce niveau a donné lieu à l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire dans certains pays, à la gratuité et à la généralisation de l'éducation de la petite enfance, et à la création de programmes intégrés qui allient accueil de la petite enfance et enseignement préprimaire institutionnel.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005 et de 2013 sont disponibles, le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire a augmenté, passant de 52 % en 2005 à 72 % en 2013 à l'âge de 3 ans, et de 69 % en 2005 à 85 % en 2013 à l'âge de 4 ans. Entre 2005 et 2013, les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 4 ans ont progressé de 20 points de pourcentage, voire davantage, en Australie, au Chili, en Corée, en Fédération de Russie, au Mexique, en Pologne et en Turquie.

Remarque

Le niveau 0 de la CITE correspond aux programmes ciblant la petite enfance qui comportent à dessein une composante éducative. Les programmes du niveau 0 de la CITE ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à celui de l'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Ces programmes visent à développer les compétences cognitives, physiques et socio-affectives dont les enfants ont besoin pour participer à la vie scolaire et sociale, et se sentir à l'aise à l'école et dans la société.

Avec la nouvelle version de la CITE, le niveau 0 couvre tous les programmes de l'éducation de la petite enfance, à tous les âges, même ceux destinés aux très jeunes enfants. Les programmes se répartissent en deux catégories selon le degré de complexité de leurs contenus éducatif, à savoir le développement éducatif de la petite enfance (dont le code est « 01 » dans la CITE) et l'enseignement préprimaire (dont le code est « 02 » dans la CITE). En règle générale, les programmes de développement éducatif de la petite enfance (01) s'adressent aux enfants de moins de 3 ans. Il s'agit d'une nouvelle catégorie dans la CITE 2011, car ces programmes n'étaient pas repris dans la CITE 97. Dans la CITE 2011, l'enseignement préprimaire (code « 02 ») correspond exactement au niveau 0 de la CITE 97. Il n'existe pas de programmes de développement éducatif de la petite enfance en Belgique (sauf en Communauté flamande), en France, en Irlande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse. Il existe bien d'autres structures dans ces pays, mais les programmes visés sortent du cadre de la CITE 2011 ou de l'exercice UOE de collecte des données (pour plus de détails, voir l'encadré C2.1 et la section « Définitions »).

Analyse

Dans une majorité des pays de l'OCDE, la politique relative à l'accueil et à l'éducation de la petite enfance s'est développée parallèlement à l'accroissement du taux d'emploi des femmes. De plus en plus de femmes sont salariées depuis les années 70, avec le développement du secteur des services et de l'économie de la connaissance. Comme la prospérité économique est tributaire d'un taux d'emploi élevé dans la population, les gouvernements soucieux d'encourager plus de femmes à travailler se sont attachés à accroître les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Dans les années 70 et 80, des gouvernements, surtout européens, ont adopté des politiques en faveur de la famille et de la petite enfance pour encourager les couples à avoir des enfants et permettre aux femmes de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2013a ; 2011a).

De plus en plus d'éléments montrent que les enfants qui prennent un bon départ en matière d'apprentissage et d'épanouissement auront de meilleurs résultats en grandissant. Ces éléments ont amené les responsables politiques à concevoir des interventions précoces et à revoir leurs orientations en matière de dépenses d'éducation pour accroître le rendement des investissements.

Effectifs de l'éducation de la petite enfance

L'éducation de la petite enfance est, comme la définit la CITE 2011, la première étape de l'instruction organisée pour de nombreux enfants et peut, à ce titre, jouer un rôle important dans leur développement. Les taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont relativement similaires dans les pays de l'OCDE, mais une forte variation s'observe entre les pays de l'OCDE et les autres pays du G20 quant à divers aspects de l'éducation de la petite enfance, notamment le taux de scolarisation et l'âge typique au début de la scolarisation, ainsi que le financement et la durée des programmes (voir le tableau C2.5).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la plupart des enfants sont désormais scolarisés bien avant l'âge de 5 ans. Dans les pays de l'OCDE, près de neuf enfants sur dix (88 %) sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire à l'âge de 4 ans. Dans les pays de l'OCDE qui sont membres de l'Union européenne, 91 % des enfants sont scolarisés à l'âge de 4 ans. À cet âge, les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et primaire vont de 95 %, voire davantage, en Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Islande, en Israël, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, à moins de 60 % en Arabie saoudite, en Colombie, en Indonésie et en Turquie. La Suisse figure également dans ce dernier groupe, mais son taux de scolarisation est vraisemblablement supérieur, car il est calculé abstraction faite des effectifs des programmes intégrés (voir la section « Définitions »), qui ne sont pas déclarés. En Suisse, c'est à l'âge de 5 ans que les effectifs de l'éducation de la petite enfance sont les plus élevés (voir le tableau C2.1).

Scolarisation dans l'enseignement préprimaire et performance PISA à l'âge de 15 ans

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 74 % des élèves de 15 ans qui ont passé les épreuves du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont déclaré avoir été scolarisés plus d'une année dans l'enseignement préprimaire. Selon les déclarations de ces élèves, il y a dix ans environ, la scolarisation dans l'enseignement préprimaire pendant plus d'une année était généralisée en Belgique, en France, en Hongrie, en Islande, au Japon et aux Pays-Bas : plus de 90 % des élèves de 15 ans y ont déclaré avoir été scolarisés à ce niveau d'enseignement pendant plus d'une année. À cette époque, la scolarisation à ce niveau était rare en Turquie : moins de 30 % des élèves de 15 ans y ont déclaré avoir été scolarisés dans l'enseignement préprimaire, quelle que soit la durée considérée. Il est rare d'être scolarisé plus d'une année dans l'enseignement préprimaire en Australie, au Chili, en Irlande et en Pologne : moins de 52 % des élèves de 15 ans disent avoir été scolarisés dans un programme d'enseignement prémiraire de cette durée (voir le tableau IV3.33 dans OCDE, 2013b).

Encadré C2.1. Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance (niveaux 01 et 02 de la CITE) dans l'indicateur C2

Dans la CITE 2011 (sur laquelle se base pour la première fois cette édition de *Regards sur l'*éducation), le niveau 0 couvre l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance à tous les âges, même ceux qui s'adressent aux très jeunes enfants. Les programmes se répartissent en deux catégories selon l'âge des enfants qu'ils ciblent et le degré de complexité de leur contenu éducatif, à savoir le développement éducatif de la petite enfance (dont le code est « 010 » dans la CITE) et l'enseignement préprimaire (dont le code est « 020 » dans la CITE). En règle générale, les programmes de développement éducatif de la petite enfance (code « 010 ») s'adressent aux enfants de moins de 3 ans. Il s'agit d'une nouvelle catégorie dans la CITE 2011, car ces programmes n'étaient pas repris dans la CITE 97. Dans la CITE 2011, l'enseignement préprimaire (code « 020 ») correspond exactement au niveau 0 de la CITE 97.

...

Les programmes intégrés s'adressant aux enfants de moins et de plus de 3 ans doivent être répartis entre les niveaux 010 et 020 selon l'âge des enfants auxquels ils s'adressent, comme indiqué ci-dessus. Cela peut impliquer de répartir les dépenses et les personnels entre les niveaux 010 et 020.

À l'échelle nationale, certains pays définissent toutefois l'éducation de la petite enfance plus largement que d'autres. La comparabilité des statistiques internationales sur les programmes du niveau 0 de la CITE dépend donc de la volonté et de la capacité de chacun des pays de fournir leurs données sur ce niveau dans le respect d'une définition internationale normalisée, même si cette définition s'écarte de celle qu'ils utilisent dans leurs statistiques nationales. Les données publiées dans *Regards sur l'éducation* au sujet de l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) peuvent donc différer de celles publiées dans les rapports nationaux.

Dans un souci de comparabilité internationale, plusieurs critères ont été utilisés pour déterminer si un programme doit être classé dans le niveau 0 de la CITE et être inclus dans les données. Pour qu'un programme soit considéré comme relevant du niveau 0 de la CITE, il doit :

- avoir des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; *et*
- être institutionnalisé ; *et*
- cibler les enfants de 0 à l'âge de l'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE) ; *et*
- 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).

Le programme devrait aussi le cas échéant :

- s'inscrire dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes ; *et*
- être dispensé par des personnels formés ou dont les qualifications sont certifiées, comme prévu dans le cadre réglementaire. Les programmes relevant exclusivement de l'accueil de la petite enfance (surveillance, alimentation et santé) sont exclus de cet indicateur. S'il existe à la fois des programmes avec et sans vocation éducative qui peuvent être suivis indépendamment les uns des autres, seuls les programmes à vocation éducative sont retenus dans l'indicateur C2. Ainsi, si un établissement propose un programme éducatif en journée ainsi qu'un programme d'accueil durant l'après-midi ou en soirée, et si les parents sont libres d'inscrire leur enfant dans l'un de ces programmes ou dans les deux programmes, seul le programme éducatif en journée est retenu dans l'indicateur C2. Les programmes intégrés dont le volet non éducatif est plus important que le volet éducatif peuvent être inclus si leur volet éducatif respecte certains critères.

Dans la CITE 2011, le niveau 0 exclut également les arrangements purement familiaux en matière de garde d'enfants qui ne correspondent pas à la définition UOE de « programme » (par exemple, l'apprentissage informel des enfants au contact de leurs parents, d'autres membres de la famille ou de proches n'est pas inclus dans le niveau 0 de la CITE). Sont également exclues les activités d'apprentissage qui ont lieu chez des particuliers ou dans des centres institutionnalisés qui ne sont pas de la compétence d'autorités ou d'un organisme de réglementation responsables de l'éducation de la petite enfance à l'échelle nationale, que le mode d'organisation de ces activités ressemble ou non à celui d'un programme approuvé d'éducation de la petite enfance. On pourrait citer comme exemple les possibilités d'apprentissage offertes à de jeunes enfants par un particulier, de son propre chef, si ces possibilités respectent les critères de la CITE au sujet des propriétés éducatives intentionnelles, de l'intensité et de la durée et du niveau de qualification des personnels, mais ne sont pas reconnues par un organisme compétent.

Parmi les programmes exclus des données, citons :

- les programmes que les enfants peuvent suivre à la carte, de sorte qu'ils ne proposent pas un ensemble structuré et continu de possibilités d'apprentissage ;
- les programmes de courte durée, par exemple les colonies de vacances, qui peuvent comporter un volet éducatif, mais ne proposent pas de périodes d'instruction ou de possibilités d'apprentissage de longue durée ;
- les programmes qui ont des propriétés éducatives intentionnelles, mais n'imposent pas de degré minimal d'assiduité, par exemple ceux qui permettent aux parents de choisir une durée ou une fréquence qui ne respectent pas les critères du niveau 0 de la CITE ; et
- les services d'accueil de la petite enfance à grande amplitude horaire qui proposent des activités d'apprentissage, mais n'imposent pas aux parents de normes minimales d'assiduité en termes d'intensité ou de durée.

Les pays de l'OCDE continueront de travailler ensemble à l'amélioration des méthodes pour rendre compte des données statistiques sur l'éducation de la petite enfance. Des informations spécifiques aux pays sont fournies dans le tableau C2.5 et à l'annexe 3 de ce rapport.

Il ressort des analyses de l'enquête PISA que les élèves qui ont été scolarisés pendant au moins un an dans l'enseignement préprimaire tendent à obtenir de meilleurs résultats que les élèves qui ne l'ont pas été, même après contrôle de leur milieu socio-économique. Il en ressort aussi que la relation entre la scolarisation dans l'enseignement préprimaire et la performance à l'âge de 15 ans tend à être plus forte dans les systèmes d'éducation où à ce niveau d'enseignement, la scolarisation dure plus longtemps et les taux d'encadrement et les dépenses publiques par élève sont plus élevés (voir le tableau IV.3.33 dans OCDE, 2013b).

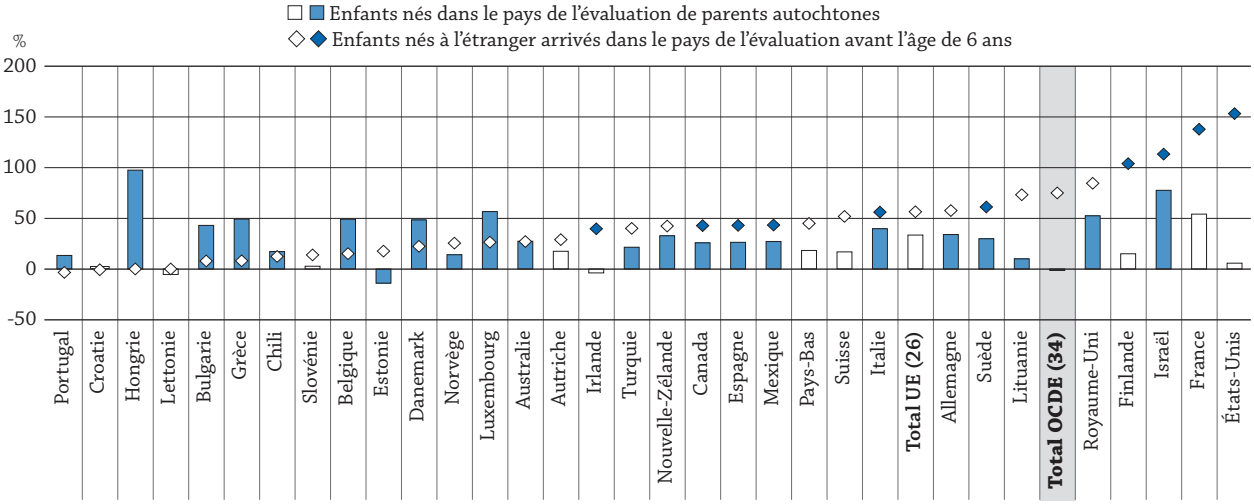
L'éducation de la petite enfance est particulièrement bénéfique pour les enfants issus de l'immigration. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 69 % des enfants issus de l'immigration âgés de 3 à 6 ans étaient scolarisés dans l'enseignement préprimaire en 2012 – soit un taux inférieur de 7 points de pourcentage à celui enregistré la même année pour leurs pairs autochtones. Dans l'Union européenne, les enfants issus de l'immigration ne sont que légèrement moins susceptibles que les enfants autochtones d'être scolarisés dans l'enseignement préprimaire. Quelques pays échappent toutefois à ce constat : les taux de scolarisation des enfants issus de l'immigration sont, par exemple, inférieurs de 10 points de pourcentage à ceux de leurs pairs autochtones en Italie, en Norvège et en République tchèque (voir le graphique 13.5 dans *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques* [OCDE/Union européenne, 2015]).

Chez les élèves issus de l'immigration arrivés avant l'âge de 6 ans dans un pays de l'OCDE, ceux qui y ont été scolarisés dans l'enseignement préprimaire ont obtenu à l'âge de 15 ans de meilleurs résultats aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit que ceux qui ne l'y ont pas été, et ce même après contrôle du milieu socio-économique. L'écart de score entre ces deux groupes représente 75 points, soit l'équivalent d'environ deux années de scolarité (l'écart de score imputable à la scolarisation ou non dans l'enseignement préprimaire est moins important chez les élèves autochtones, mais reste considérable). L'éducation de la petite enfance est particulièrement bénéfique pour les enfants issus de l'immigration aux États-Unis, en Finlande, en France et en Israël. Ce constat revêt d'autant plus d'importance aux États-Unis que le pourcentage d'enfants issus de l'immigration inscrits dans un programme d'éducation de la petite enfance y est relativement peu élevé (voir le graphique C2.2).

De plus, le fait d'émigrer à un jeune âge (avant l'âge de 6 ans) améliore les résultats des élèves issus de l'immigration. En moyenne, les enfants qui ont émigré dans un pays de l'OCDE entre l'âge de 6 et 10 ans ont en effet obtenu 19 points de moins aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit que ceux qui y ont émigré avant l'âge de 6 ans.

Graphique C2.2. Scores moyens des élèves de 15 ans à l'évaluation PISA selon qu'ils ont été préscolarisés ou non dans leur pays d'accueil (2012)

Différence de score à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique



Remarque : les segments et les losanges blancs indiquent les différences qui ne sont pas statistiquement significatives (avec une probabilité de 0.05). Les valeurs positives indiquent que les élèves qui ont été préscolarisés ont obtenu de meilleurs scores à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit que ceux qui ne l'ont pa été.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de score à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit entre les élèves immigrés arrivés dans leur pays d'accueil de la zone OCDE avant l'âge de 6 ans qui ont été préscolarisés et ceux qui ne l'ont pas été.

Sources : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCE. *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques*, (http://dx.doi.org/10.1787/9789264233799-fr), graphqiue 13.6. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284199

Cette différence de score représente plus 39 points (soit l'équivalent d'une année de scolarité environ) en Allemagne, en Belgique, en Finlande, en France, en Islande et en Israël (voir le tableau 13.A1.6 dans *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques* [OCDE/Union européenne, 2015]).

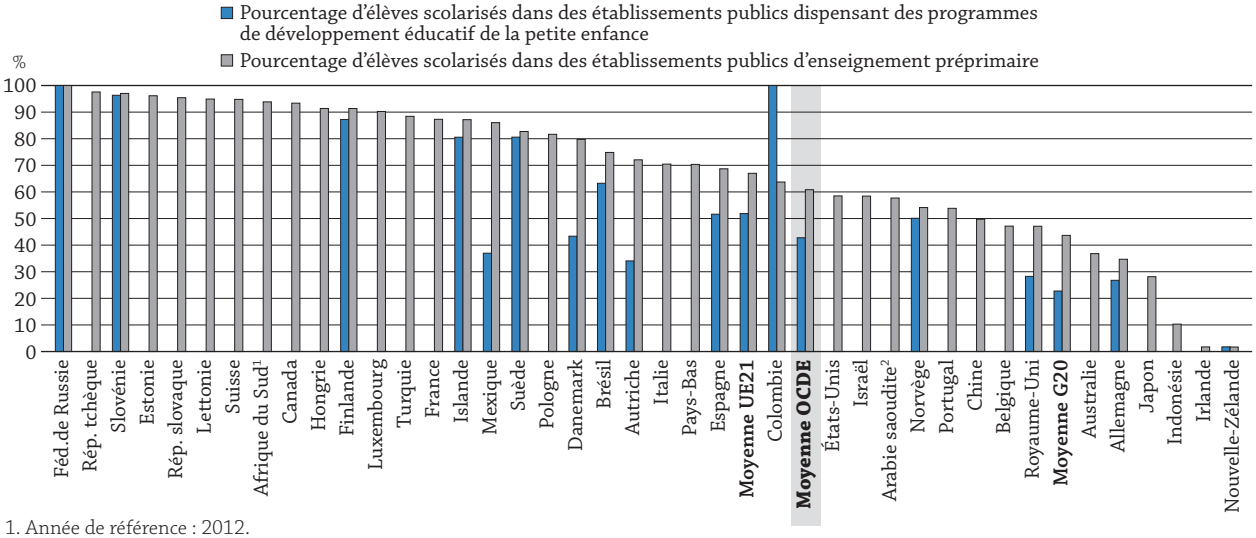
Les programmes d'éducation de la petite enfance destinés aux enfants plus jeunes sont moins courants. Dans l'éducation de la petite enfance, la capacité d'accueil des enfants âgés de 3 ans, voire moins, est largement inférieure à la demande dans certains pays, même parmi ceux qui proposent des congés parentaux de longue durée. Dans les pays de l'OCDE, quatre enfants sur dix sont inscrits dans un programme d'éducation de la petite enfance à l'âge de 2 ans, mais près de trois sur quatre (74 %) le sont à l'âge de 3 ans. C'est en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Islande, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni que les effectifs de l'éducation de la petite enfance sont les plus élevés à l'âge de 3 ans. Dans les pays où le financement public du congé parental est limité, les parents qui travaillent sont nombreux à devoir chercher une solution de garde dans le secteur privé, où le budget qu'ils peuvent y consacrer influe sensiblement sur l'accès à des services de qualité, ou s'arranger avec leurs proches, amis ou voisins (voir le tableau C2.1, le graphique C2.1 et *Petite enfance, grands défis III* [OCDE, 2011b]).

Certains pays ont généralisé l'accès à l'enseignement préprimaire dès l'âge de 3 ans. L'offre d'éducation de la petite enfance se développe rapidement dans la majorité des pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données de 2005 et de 2013 sont disponibles, le taux de scolarisation a augmenté dans l'enseignement préprimaire, passant de 52 % en 2005 à 72 % en 2013 à l'âge de 3 ans, et de 69 % en 2005 à 85 % en 2013 à l'âge de 4 ans (voir le tableau C2.1).

Éducation de la petite enfance, selon le type d'établissement

Comme les pays continuent à développer l'éducation de la petite enfance, il est important de bien cerner les besoins et les attentes des parents par rapport à l'accessibilité des structures, leur coût, la qualité de leur personnel et de leurs programmes, et leur responsabilisation. 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 d'enseignement préprimaire ou dans des structures d'accueil ou d'activités extrascolaires relevant du secteur privé (Shin et al., 2009).

Graphique C2.3. Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements publics d'éducation de la petite enfance (2013)



1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements publics d'enseignement préprimaire.

Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284204

Dans la plupart des pays, une minorité d'élèves sont scolarisés dans un établissement privé de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, les pourcentages d'enfants qui fréquentent un établissement privé dans l'enseignement préprimaire sont nettement supérieurs : quelque 15 % des enfants scolarisés à ce niveau fréquentent un établissement privé indépendant, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Si l'on additionne

les effectifs des établissements privés indépendants et subventionnés par l'État, ceux-ci accueillent 39 % des élèves dans l'enseignement préprimaire. Ce pourcentage est supérieur à 50 % en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Corée, en Indonésie, en Irlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.3). De plus, dans les 13 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf en Nouvelle-Zélande, le pourcentage d'enfants qui fréquentent un établissement privé (subventionné par l'État ou indépendant) est plus élevé dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance (code « 01 » de la CITE) que dans les programmes d'enseignement préprimaire (code « 02 » de la CITE). En Nouvelle-Zélande, la quasi-totalité des établissements d'éducation de la petite enfance sont des établissements privés subventionnés par l'État et accueillent 98 % des effectifs, tous programmes du niveau 0 de la CITE confondus (soit ceux correspondant aux codes « 01 » et « 02 »). En moyenne, environ 58 % des enfants inscrits dans un programme de développement éducatif de la petite enfance fréquentent un établissement privé indépendant ou subventionné par l'État, contre 39 % seulement des enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire. Dans la plupart de ces pays, le pourcentage du financement privé est également plus élevé dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance (CITE « 01 ») que dans l'enseignement préprimaire (CITE « 02 »). Cela peut représenter une lourde charge financière pour les parents, même en cas de subventions publiques (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.3).

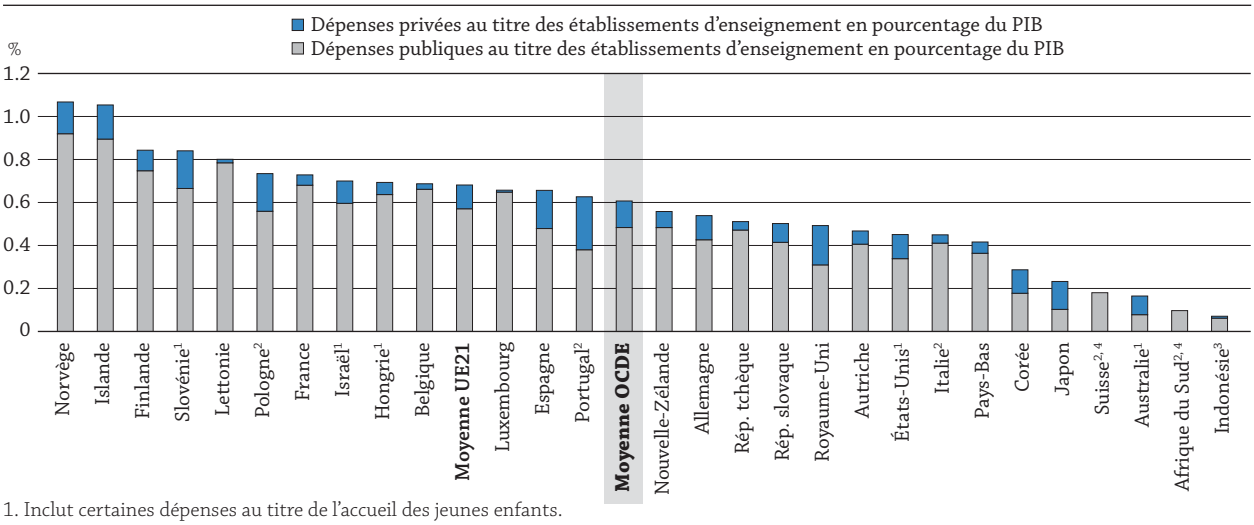
Financement de l'éducation de la petite enfance

Un financement public pérenne est essentiel pour améliorer la qualité des programmes d'éducation de la petite enfance et favoriser leur développement. Prévoir un budget adéquat permet de recruter du personnel compétent et qualifié, à même de stimuler le développement cognitif, social et affectif des enfants. L'investissement dans des structures et leur équipement contribue également au développement d'environnements d'apprentissage centrés sur l'enfant. Dans les pays qui ne prévoient pas un financement public suffisant pour assurer la qualité et la capacité d'accueil, certains parents sont plus susceptibles d'inscrire leurs enfants en bas âge dans des structures privées, ce qui représente un coût élevé (OCDE, 2011b), alors que d'autres préfèrent garder leurs enfants eux-mêmes, ce qui peut empêcher un des deux parents de travailler (OCDE, 2011a).

Les dépenses publiques au titre de l'enseignement préprimaire sont essentiellement consacrées au financement des établissements publics, mais également, à des degrés divers, des établissements privés dans certains pays. Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles (de sources publiques et privées) par élève, tous établissements confondus (publics et privés), s'élèvent à 8 008 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Elles varient toutefois sensiblement selon les pays, de 4 000 USD, voire moins, en Afrique du Sud, en Israël et en Lettonie, à plus de 10 000 USD en Australie, aux États-Unis, en Islande, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Suède (voir le tableau C2.3 ainsi que le tableau B1.1a dans l'indicateur B1).

Graphique C2.4. Dépenses au titre des établissements d'enseignement préprimaire (2012)

En pourcentage du PIB, par source de financement



1. Inclut certaines dépenses au titre de l'accueil des jeunes enfants.
2. Année de référence : 2013.
3. Établissements publics uniquement.
4. Dépenses publiques uniquement.

Source : OCDE. Tableau C2.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291276

Les dépenses annuelles (de sources publiques et privées) par élève au titre du développement éducatif de la petite enfance, tous établissements confondus (publics et privés), s'élèvent à 12 324 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire représentent en moyenne 0.6 % du PIB collectif. Des différences importantes s'observent toutefois entre les pays. Ainsi, l'Afrique du Sud et l'Indonésie ne consacrent pas plus de 0.1 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire, alors que la Finlande, l'Islande, la Lettonie, la Norvège, la Slovénie et la Suède y consacrent 0.8 % de leur PIB, voire davantage (voir le tableau C2.3 et le graphique C2.4). Ces différences s'expliquent en grande partie par la variation entre les pays des taux de scolarisation, des droits d'accès et des coûts, et de l'âge du début de l'enseignement primaire, mais aussi par la variation de la mesure dans laquelle cet indicateur couvre les structures privées d'éducation de la petite enfance. En Suisse, le niveau réel des dépenses au titre de l'éducation de la petite enfance et des effectifs de ce niveau est vraisemblablement aussi sous-estimé en l'absence de données sur les programmes intégrés (voir l'encadré C2.1 pour plus de détails), ce qui peut affecter la comparabilité des données. Une certaine prudence s'impose donc avant de tirer des conclusions sur l'accessibilité et la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance (voir le tableau C2.3 et l'encadré C2.1). La variation des dépenses en pourcentage du PIB peut être influencée par la durée des programmes. Dans certains pays, en Nouvelle-Zélande par exemple, l'enseignement préprimaire dure deux ans, alors que dans d'autres, il dure trois, voire quatre ans (voir le tableau C2.5). La durée des programmes a un impact sur le niveau des dépenses au titre de l'éducation de la petite enfance.

L'enseignement préprimaire subventionné par des sources publiques tend à être plus développé dans les pays européens que dans les autres pays de l'OCDE. En Europe, le concept d'accès généralisé à l'éducation entre l'âge de 3 et 6 ans est communément admis. La plupart des pays européens donnent à tous les enfants accès à deux années au moins d'enseignement préprimaire gratuites subventionnées par des fonds publics, avant l'entrée dans l'enseignement primaire. Cet accès est un droit à partir de l'âge de 3 ans dans tous ces pays, sauf en Irlande et aux Pays-Bas, voire à un âge plus jeune dans certains pays. Par comparaison avec l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, c'est dans l'enseignement préprimaire que le pourcentage de fonds privés est le plus élevé (20 %). Toutefois, ce pourcentage varie fortement selon les pays : il va de 5 %, voire moins, en Belgique, en Lettonie et au Luxembourg, à 50 %, voire davantage, en Australie et au Japon (voir le tableau C2.3 et *Petite enfance, grands défis II* [OCDE, 2006]).

Les taux d'encadrement varient fortement entre les pays de l'OCDE

Des recherches montrent que des environnements riches et stimulants, ainsi qu'une pédagogie de qualité, reposent sur du personnel plus qualifié, et que la qualité des interactions entre le personnel et les enfants sont à la clé d'un meilleur rendement de l'apprentissage. Les qualifications sont l'un des indicateurs les plus probants de la qualité du personnel, mais le niveau de qualification n'est pas tout. Les qualifications indiquent dans quelle mesure la formation initiale du personnel inclut des cours spécialisés et de la pratique, ainsi que les types d'activités de développement professionnel qui sont proposés et suivis par le personnel ; elles montrent également l'ancienneté du personnel. Par ailleurs, les conditions de travail peuvent avoir un impact sur la satisfaction professionnelle qui peut, à son tour, avoir un impact sur la capacité et la volonté du personnel d'établir des relations avec les enfants, et d'entrer en interaction avec eux (Shin et al., 2009). La rotation élevée du personnel perturbe la continuité de l'encadrement et en réduit la qualité globale ; elle sape également les efforts de développement professionnel et nuit au rendement de l'enseignement.

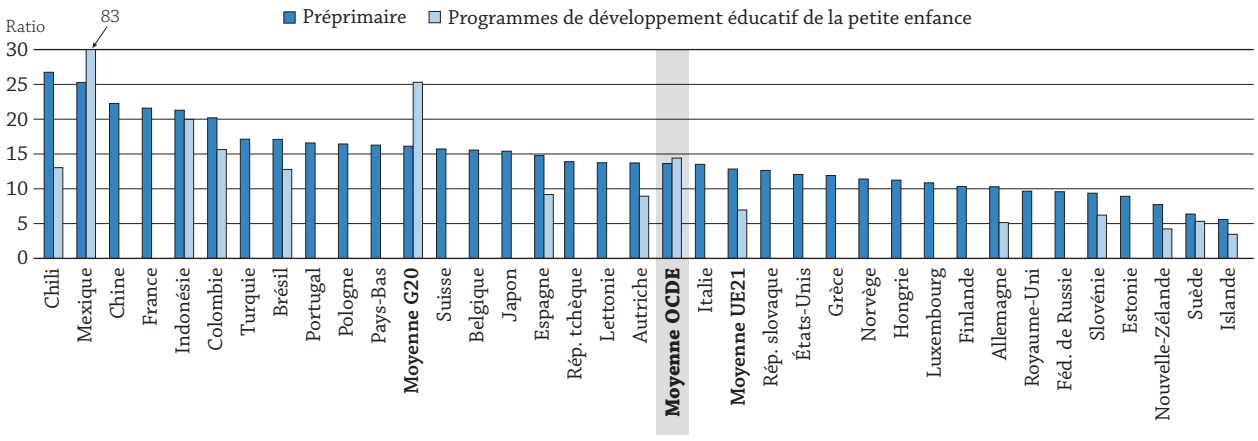
Le taux d'encadrement est aussi un indicateur important des moyens mobilisés en faveur de l'éducation. Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves en équivalents temps plein du niveau d'enseignement considéré est divisé par l'effectif d'enseignants, également en équivalents temps plein, du même niveau et dans le même type d'établissements. Toutefois, ce taux ne tient pas compte du temps d'instruction des élèves, ni du temps d'enseignement des enseignants. En conséquence, il ne peut être interprété en termes de taille des classes. Le nombre d'élèves par classe résume divers facteurs, mais l'établissement d'une distinction entre ces facteurs permet d'identifier des différences de qualité entre les systèmes d'éducation (voir l'indicateur D2).

Le tableau C2.2 indique le nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel de contact (enseignants et personnel non enseignant, comme les auxiliaires d'éducation) dans l'éducation de la petite enfance. Certains pays font largement appel aux auxiliaires d'éducation dans l'enseignement préprimaire. Douze pays des vingt-quatre pays de l'OCDE et du G20 dont les données sont disponibles font état d'un nombre d'élèves moins élevé par membre du personnel de contact (indiqué dans la colonne 10 du tableau C2.2) que par enseignant. Le nombre d'élèves par membre du personnel de contact est nettement inférieur en Autriche, au Chili, en Chine, en Fédération de Russie, en France et

en Norvège. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 14 élèves par enseignant dans l'enseignement préprimaire. Abstraction faite des auxiliaires d'éducation, le taux d'encadrement va de plus de 20 élèves par enseignant au Chili, en Chine, en Colombie, en France, en Indonésie et au Mexique, à moins de 10 élèves par enseignant en Estonie, en Fédération de Russie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suède (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.5).

Graphique C2.5. Taux d'encadrement dans les structures d'éducation de la petite enfance (2013)

Établissements publics et privés, calculs fondés sur des équivalents temps plein



Remarque : la prudence est de mise lors de l'interprétation de ces données car cet indicateur compare le taux d'encadrement (soit le nombre d'élèves par enseignant) dans des pays offrant des programmes strictement pédagogiques d'éducation préprimaire et des programmes intégrés d'éducation et d'accueil de la petite enfance. Dans certains pays, les besoins en personnel de ces deux types de programmes sont très différents.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'encadrement dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE. Tableau C2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291280

Définitions

Dans l'éducation de la petite enfance, les **programmes strictement pédagogiques** sont ceux qui dispensent principalement un enseignement pendant une courte période durant la journée. Les parents qui travaillent ont souvent recours aussi à des services d'accueil le matin ou l'après-midi.

Dans l'éducation de la petite enfance, les **programmes intégrés** sont ceux qui combinent l'accueil des jeunes enfants et l'éducation de la petite enfance au sein du même programme.

Il n'est pas possible de rendre compte de la variation de certains aspects à l'échelle nationale et les caractéristiques des programmes ont été simplifiées dans certains cas. Ainsi, l'âge du début des programmes d'éducation de la petite enfance varie entre des juridictions ou des régions dans certains pays. Dans ce cas, ce sont les données les plus courantes ou typiques qui sont fournies.

Le **niveau 0 de la CITE** regroupe les programmes d'éducation de la petite enfance qui comportent une composante éducative intentionnelle. Les programmes du niveau 0 de la CITE ciblent les enfants avant l'âge du début de l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

En règle générale, les programmes du niveau 0 de la CITE adoptent une approche holistique pour favoriser le développement cognitif, linguistique, physique et socio-affectif des jeunes enfants et leur faire découvrir l'enseignement organisé dans le cadre institutionnel. À ce niveau, les programmes ne sont pas nécessairement très structurés, mais sont conçus pour proposer un ensemble organisé et sensé d'activités d'apprentissage dans un environnement sans danger. Ils permettent aux enfants d'apprendre au fil de leurs interactions avec les autres enfants sous la supervision d'éducateurs, généralement lors d'activités ludiques et créatives.

Le niveau 0 de la CITE regroupe les programmes d'éducation de la petite enfance qui comportent à dessein une composante éducative. Ces programmes visent à développer les compétences socio-affectives dont les enfants ont besoin à l'école et dans la société, à développer certaines des compétences dont ils auront besoin durant leur scolarité et à les préparer à entrer dans l'enseignement primaire.

À côté de la vocation éducative des programmes et de la priorité qu'ils accordent au développement de la petite enfance, ce sont l'intensité et la durée des activités d'apprentissage qu'ils prévoient qui sont déterminantes pour leur classement au niveau 0 de la CITE. C'est ce qui différencie les programmes du niveau 0 de la CITE des autres programmes, comme les services d'accueil ou garderies, où les enfants se rendent de manière occasionnelle, le matin ou l'après-midi, ou durant les vacances.

Les programmes du niveau 0 de la CITE ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à celui de l'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Les programmes du niveau 0 de la CITE se répartissent en deux catégories : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (code « 010 » dans la CITE) et les programmes d'enseignement préprimaire (code « 020 » dans la CITE) La catégorie « 010 » regroupe les programmes dont les contenus éducatifs intentionnels sont conçus pour les enfants plus jeunes (de 0 à 2 ans, généralement), et la catégorie « 020 », les programmes conçus pour les enfants entre l'âge de 3 ans et l'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

Les appellations des programmes du niveau 0 de la CITE varient fortement entre les pays : l'éducation et le développement de la petite enfance, le jardin d'enfants, l'école maternelle ou l'école préprimaire (ainsi que *Kindergarten*, *Kita*, *Krippe* ou *educación inicial* dans d'autres langues). Si les programmes sont organisés dans des *crèches*, des structures d'accueil de jour, chez des particuliers, dans des nurseries (ou *Tagespflege* ou *guarderías*), il est important de vérifier qu'ils respectent les critères de classification au niveau 0 de la CITE qui sont indiqués ci-dessous. Par souci de comparabilité internationale, l'« éducation de la petite enfance » est l'intitulé générique du niveau 0 de la CITE (voir également encadré C2.1 et le manuel opérationnel de la CITE 2011, *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications* [OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2005]).

Outre les caractéristiques présentées ci-dessus, les propriétés éducatives des programmes du niveau 0 de la CITE peuvent être décrites comme suit :

- *Développement éducatif de la petite enfance (CITE* « 010 »)

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. Ces programmes s'adressent généralement aux très jeunes enfants, entre 0 et 2 ans.

- *Enseignement préprimaire (CITE* « 020 »)

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, et sont par ailleurs initiés à des concepts alphabétiques et mathématiques, et encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (qui consistent à faire de l'exercice physique lors de jeux et autres) et des activités récréatives peuvent être organisées pour promouvoir les interactions avec les pairs et amener les enfants à développer leurs compétences, à gagner en autonomie et à se préparer à entrer dans l'enseignement primaire. Ces programmes s'adressent aux enfants avant le début de la scolarité obligatoire, entre l'âge de 3 et 5 ans, en règle générale.

Méthodologie

Les programmes du niveau 0 de la CITE sont généralement organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un *groupe* d'enfants. Comme les structures autorisées à proposer des programmes du niveau 0 de la CITE varient (ces programmes peuvent être proposés dans des centres d'accueil, des structures communautaires et même à domicile), les programmes ne peuvent être déclarés dans l'exercice UOE de collecte de données que si les *programmes* et leur *mode d'organisation* sont reconnus par le système d'éducation de la petite enfance. Les programmes organisés chez les particuliers ont fait l'objet d'une attention particulière : s'ils respectent les critères énoncés ci-dessus *et* qu'ils sont reconnus dans la réglementation, ils sont inclus dans les données.

Pour mieux assurer encore la comparabilité internationale des données, les règles suivantes s'appliquent dans l'exercice UOE de collecte de données aux programmes dont il est établi qu'ils relèvent de l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE). Ces règles s'appliquent aux programmes dans leur intégralité (et non uniquement à leur composante éducative) :

Effectifs en équivalents temps plein

Les concepts utilisés pour définir la scolarisation à temps plein et à temps partiel dans d'autres niveaux de la CITE – par exemple, la charge de travail, 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.

Un consensus reste à trouver au sujet d'une méthode de calcul des effectifs en équivalents temps plein au niveau 0 de la CITE, mais il est recommandé dans l'exercice UOE de collecte de données d'estimer le nombre d'enfants inscrits au niveau 0 de la CITE en équivalents temps plein sur la base des effectifs de ce niveau (en d'autres termes, de considérer que tous les enfants inscrits le sont à temps plein). Cette méthode d'estimation des effectifs à temps plein n'est pas satisfaisante dans certains indicateurs, notamment ceux sur les dépenses unitaires (même si elle est acceptée lorsqu'il s'agit de comparer les taux de scolarisation), mais la plupart des pays y sont favorables, contrairement à d'autres méthodes d'estimation.

Établissements proposant à la fois des services d'accueil et des programmes pédagogiques

Dans certains pays, les établissements d'éducation de la petite enfance proposent également des services de garde durant une grande partie de la journée ou en soirée. Les programmes pédagogiques qu'il était de tradition de proposer en journée peuvent désormais être proposés à d'autres moments pour offrir une plus grande flexibilité aux parents. Ces programmes font l'objet d'une attention particulière.

Lorsque les services de garde sont nettement distincts des programmes d'éducation de la petite enfance (par exemple, si les enfants doivent être inscrits séparément aux deux), les services de garde sont exclus des données. Si le programme est organisé selon une grande amplitude horaire ou en soirée, il est inclus dans les programmes éducatifs s'il respecte tous les critères énoncés ci-dessus.

S'il existe à la fois des programmes éducatifs et non éducatifs, et si les parents peuvent inscrire leurs enfants aux uns et aux autres de façon distincte, seuls les programmes éducatifs sont inclus dans les données. Les programmes intégrés ne sont inclus lorsque leur composante non éducative est plus importante que leur composante éducative que si cette dernière respecte les critères énoncés ci-dessus. Par exemple, si un établissement propose un programme éducatif en journée ainsi qu'un service de garde à grande amplitude horaire durant l'après-midi ou en soirée, et si les parents peuvent choisir d'inscrire leur enfant soit à l'un, soit à l'autre ou aux deux, seul le programme éducatif proposé en journée est inclus dans l'exercice UOE de collecte de données.

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 (2013a), « 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, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkvxr0w-fr.

OCDE (2013b), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr.

OCDE (2011a), *Comment va la vie ? Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.

OCDE (2011b), *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr.

OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264035485-fr.

OCDE/Union européenne (2015), *Les indicateurs de l'intégration des immigrés 2015 : Trouver ses marques,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264233799-fr.

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), « A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model », rapport de recherche du Korean Educational Development Institute, Séoul.

Tableaux de l'indicateur C2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285801

Tableau C2.1	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2013)
Tableau C2.2	Profil des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2013)
Tableau C2.3	Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2012)
Tableau C2.4	Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2013)
Tableau C2.5	Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C2

Tableau C2.1. Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2013)

		Taux de scolarisation (2013)															Taux de scolarisation (2005)			
		2 ans			3 ans			4 ans			5 ans			6 ans			3 ans	4 ans		
		CITE 01	CITE 02	Total	CITE 01	CITE 02	Total	CITE 02	CITE 1	Total	CITE 02	CITE 1	Total	CITE 02	CITE 1	Total	CITE 02	CITE 02	CITE 1	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Australie	55	0	55	47	15	62	80	2	82	16	85	100	0	100	100	17	51	2	53
	Autriche	27	7	34	9	62	71	91	0	91	96	0	96	40	58	98	m	m	m	m
	Belgique	a	51	51	a	98	98	98	0	98	97	1	98	4	93	98	m	m	0	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	0	m	92	0	92	m	99	m	m	m	m	m
	Chili	27	2	29	6	45	51	83	0	83	93	0	93	13	84	97	23	30	12	42
	République tchèque	a	18	18	a	59	59	83	0	83	89	0	89	48	48	97	66	91	0	91
	Danemark	91	1	92	5	91	96	97	0	97	97	2	99	8	92	99	m	m	m	m
	Estonie	x(2)	67[d]	67	x(5)	87[d]	87	91[d]	0	91	90[d]	0	90	79[d]	14	92	80	84	0	84
	Finlande	52	0	52	0	68	68	75	0	75	80	0	80	97	0	98	62	69	0	69
	France	a	11	11	a	100	100	100	0	100	100	1	100	2	99	100	101	101	0	101
	Allemagne	59	0	59	0	92	92	96	0	96	97	0	98	34	62	96	80	89	0	89
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	56	0	56
	Hongrie	m	9	m	m	75	m	93	0	93	96	0	96	69	23	92	73	91	0	91
	Islande	95	0	95	0	96	96	97	0	97	95	0	96	0	99	99	m	m	m	m
	Irlande	a	0	0	a	46	46	57	37	95	3	99	100	0	100	100	m	m	44	m
	Israël	45	0	45	0	100	100	100	0	100	99	0	99	15	83	98	66	84	0	84
	Italie	a	16	16	a	94	94	98	a	98	90	9	99	1	99	100	99	102	0	102
	Japon	a	a	a	a	81	81	95	a	95	97	a	97	a	100	100	69	95	a	95
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	14	30	0	30
	Luxembourg	a	5	5	a	71	71	99	0	99	95	5	100	5	91	96	62	95	a	95
	Mexique	5	0	5	3	40	44	89	0	89	84	28	100	1	100	100	23	69	0	69
	Pays-Bas	a	0	0	a	83	83	100	0	100	99	0	99	0	100	100	m	98	0	98
	Nouvelle-Zélande	65	0	65	0	96	96	100	0	100	4	97	100	0	100	100	m	m	0	m
	Norvège	90	0	90	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	100	100	m	m	0	m
	Pologne	a	6	6	a	52	52	66	a	66	92	8	100	78	9	86	28	38	0	38
	Portugal	a	0	0	a	78	78	90	0	90	97	0	98	6	96	100	61	84	0	84
	République slovaque	a	12	12	a	63	63	74	0	74	81	0	81	41	50	90	m	m	0	m
	Slovénie	68	0	68	0	84	84	89	0	89	91	0	91	5	92	98	67	76	0	76
	Espagne	52	0	52	0	96	96	97	0	97	97	0	97	1	96	97	94	99	0	99
	Suède	88	0	88	0	93	93	94	0	94	95	0	95	96	1	97	m	m	m	m
	Suisse	a	0	0	a	3	3	41	0	41	96	0	97	58	42	100	9	39	0	39
	Turquie	m	m	m	a	7	7	36	a	36	41	32	74	a	99	99	2	5	0	5
	Royaume-Uni	32	0	32	0	97	97	62	34	96	0	97	97	0	97	97	m	m	32	m
	États-Unis	m	m	m	a	41	41	66	0	66	85	5	90	21	76	97	39	68	0	68
	Moyenne OCDE	33	6	39	2	72	74	85	2	88	81	14	95	22	75	97	52	69	3	72
	Moyenne UE21	26	10	35	1	79	80	88	4	91	84	11	95	31	66	97	67	84	4	84
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	31	1	32	44	9	53	70	0	70	81	7	88	10	85	95	m	m	m	m
	Chine	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	31	2	33	37	10	47	34	1	35	60	19	79	8	78	86	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	7	0	7	9	11	21	19	0	19	23	4	27	50	70	100	m	m	m	m
	Lettonie	a	0	0	a	83	83	89	0	89	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
	Fédération de Russie	51	0	51	0	73	73	79	a	79	80	1	81	75	13	88	55	55	0	55
	Arabie saoudite[1]	a	m	m	a	2	2	32	0	32	15	0	15	0	83	83	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	a	m	m	a	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

Remarque : dans les cas où une catégorie n'est pas applicable (code « a »), dans un pays, la valeur 0 a été utilisée pour le calcul des moyennes de l'OCDE et de l'UE21. Les programmes d'éducation de la petite enfance ciblent les enfants dont l'âge est inférieur à l'âge d'accès au niveau CITE 1. Les programmes du niveau CITE 0 se répartissent en deux catégories : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (niveau CITE 01) et l'enseignement préprimaire (niveau CITE 02). Les taux de scolarisation des jeunes enfants doivent être interprétés avec prudence ; les taux de participation peuvent être sous-estimés dans les pays exportateurs nets d'élèves (par ex., le Luxembourg) et surestimés dans les pays importateurs nets d'élèves à cause de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés.

1. Année de référence : 2014

2. Année de référence : 2012

Sources : OCDE. Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285815

Tableau C2.2. Profil des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2013)

Programmes de développement éducatif de la petite enfance = CITE 01, enseignement préprimaire = CITE 02

		Élèves scolarisés dans l'enseignement préprimaire (CITE 02) en pourcentage des effectifs totaux scolarisés dans des structures d'éducation de la petite enfance (CITE 01 + CITE 02)	Répartition des élèves scolarisés au niveau CITE 01, selon le type d'établissement (2013)			Répartition des élèves scolarisés au niveau CITE 02, selon le type d'établissement (2013)			Taux d'encadrement en équivalents temps plein au niveau CITE 01 (2013)		Taux d'encadrement en équivalents temps plein au niveau CITE 02 (2013)		Caractéristiques des programmes d'éducation de la petite enfance						
			Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Nombre d'élèves par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'élèves par enseignant	Nombre d'élèves par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'élèves par enseignant	Âge minimal du début	Âge habituel du début	Durée habituelle (en années)	Âge habituel du début du niveau CITE 1	Âge du début des programmes obligatoires (le cas échéant)	Durée des programmes obligatoires (le cas échéant) (en années)	Temps plein (T. pl.)/ Temps partiel (T. pa.)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	42	m	m	a	37	63	a	m	m	m	m	3	4	1	5	a	a	T. pa.
	Autriche	87	34	66[d]	x(3)	72	28[d]	x(6)	6	9	9	14	3	3	3	6	5	1	T. pl.
	Belgique	m	a	a	a	47	53	m	a	a	m	16	3	3	3 à 4	6	a	a	T. pl.
	Canada	m	m	m	m	93	7[d]	x(6)	m	m	m	m	m	m	m	6	m	m	m
	Chili	80	m	m	m	m	m	m	9	13	19	27	0	4	2	m	a	a	T. pl./T. pa.
	République tchèque	100	a	a	a	98	2	a	a	a	14[d]	14	3	3	3	6	a	a	T. pl.
	Danemark	63	43	12	45	80	20	0	m	m	m	m	0	1	5	6	m	m	T. pl.
	Estonie	m	x(5)	a	x(6)	96[d]	a	4[d]	m	x(11)	m	9[d]	0	3	4	7	m	m	T. pl.
	Finlande	79	87	13	a	91	9	a	m	m	m	10	0	1	5 à 6	7	a	a	T. pl.
	France	100	a	a	a	87	12	0	a	a	15	22	2	2 à 3	3	6	a	a	T. pl.
	Allemagne	77	27	73[d]	x(3)	35	65[d]	x(6)	5	5	9	10	3	3	3	6	a	a	T. pl.
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12	12	4	4	1 à 2	6	5	1	T. pl.
	Hongrie	m	m	m	m	91	9	a	m	m	11	11	3	3	3	7	5	1	T. pl.
	Islande	69	81	19	0	87	13	0	3	3	6	6	0	2	4	6	a	a	T. pl./T. pa.
	Irlande	m	a	a	a	2	0	98	a	a	m	m	3	3	1	4 à 5	a	a	T. pl./T. pa.
	Israël	76	a	73	27	58	29	12	m	m	m	m	3	3	3	6	3	3	T. pl.
	Italie	m	a	a	a	70	a	30	a	a	14	14	m	m	m	m	a	a	T. pl.
	Japon	100	a	a	a	28	a	72	a	a	14	15	3	3	3	6	a	a	T. pl.
	Corée	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	3	3 à 5	3	6	m	m	T. pl.
	Luxembourg	100	a	a	a	90	0	10	a	a	11	11	3	3	3	6	4	2	T. pl.
	Mexique	95	37	a	63	86	a	14	26	83	25	25	3	4 à 5	3	6	3	3	T. pl.
	Pays-Bas	100	a	a	a	70	a	30	a	a	14	16	3	3 à 4	2 à 3	6	5	1	T. pl.
	Nouvelle-Zélande	62	2	98	0	2	98	0	m	4	m	8	0	3	2	5	a	a	T. pl./T. pa.
	Norvège	64	50	50	0	54	46	0	x(10)	x(11)	5[d]	11[d]	0	1	5	6	a	a	T. pl./T. pa.
	Pologne	100	a	a	a	82	2	17	a	a	m	16	3	2 à 3	4	7	6	1	T. pl.
	Portugal	m	a	a	a	54	30	16	a	a	m	17	3	3	3	6	a	a	T. pl.
	République slovaque	100	a	a	a	95	5	a	a	a	13	13	2	3	3	6	a	a	T. pl.
	Slovénie	70	96	3	0	97	3	0	6	6	9	9	3	3	3	6	a	a	T. pl.
	Espagne	77	52	16	32	69	27	4	m	9	m	15	0	2 à 3	3 à 4	6	a	a	T. pl.
	Suède	73	81	19	0	83	17	0	m	5	6	6	1	1 à 2	4 à 5	7	a	a	T. pl./T. pa.
	Suisse	m	a	a	a	95	1	4	a	a	m	16	4	5	2	6	4	2	T. pl.
	Turquie	m	m	m	m	88	a	12	m	m	m	17	3	4 à 5	1 à 3	6	a	a	T. pl.
	Royaume-Uni	83	28	42	30	47	44	9	m	m	m	10	3	3	2	5	a	a	T. pl./T. pa.
	États-Unis	m	m	a	m	59	a	41	a	a	10	12	3	4	1	6	a	a	T. pl./T. pa.
	Moyenne OCDE	81	43	40	18	61	24	15	9	14	12	14							
	Moyenne UE21	86	52	28	20	67	18	15	6	7	11	13							
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	T. pl.
	Brésil	64	63	a	37	75	a	25	8	13	15	17	0	1	5	6	4	2	T. pl.
	Chine	100	a	a	a	50	50[d]	x(6)	a	a	17	22	m	m	m	m	m	m	T. pl.
	Colombie	42	100	0	m	64	0	36	m	16	20	20	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	61	0	a	100	10	a	90	m	20	19	21	m	m	m	m	m	m	T. pl.
	Lettonie	100	a	a	a	95	a	5	m	a	m	14	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	84	100	a	a	100	a	a	x(10)	x(11)	4[d]	10[d]	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite[1]	100	a	a	a	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	100	a	a	a	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	82	23	42	35	44	33	23	11	23	14	16							

1. Année de référence : 2014

2. Année de référence : 2012

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285821

C2

Tableau C2.3. Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2012)

		Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB			Part des dépenses totales provenant de fonds publics			Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève, tous services confondus		
		Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Préprimaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie[1]	0.3	0.2	0.4	4	47	21	10 054	10 298	10 146
	Autriche	0.1	0.5	0.6	69	87	84	9 434	7 716	7 954
	Belgique	m	0.7	m	m	96	m	m	6 975	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	x(3)	x(3)	0.9	x(6)	x(6)	82	x(9)	x(9)	4 599
	République tchèque	a	0.5	0.5	a	92	92	a	4 447	4 447
	Danemark[1]	x(3)	x(3)	1.4	x(6)	x(6)	81	x(9)	x(9)	10 911
	Estonie	x(3)	x(3)	0.4	x(6)	x(6)	99	x(9)	x(9)	2 193
	Finlande	0.4	0.8	1.2	90	89	89	17 860	9 998	11 559
	France	a	0.7	0.7	a	93	93	a	6 969	6 969
	Allemagne	0.3	0.5	0.8	70	79	76	13 720	8 568	9 744
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[1]	m	0.7	m	m	92	m	m	4 539	m
	Islande	0.6	1.1	1.7	88	85	86	12 969	10 250	11 096
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël[1]	m	0.7	m	m	85	m	m	3 416	m
	Italie[3]	a	0.4	0.4	a	91	91	a	7 892	7 892
	Japon	a	0.2	0.2	a	44	44	a	5 872	5 872
	Corée	m	0.3	m	m	62	m	m	5 674	m
	Luxembourg	m	0.7	m	m	99	m	m	19 719	m
	Mexique	x(3)	x(3)	0.6	x(6)	x(6)	83	x(9)	x(9)	2 445
	Pays-Bas	a	0.4	0.4	a	87	87	a	8 176	8 176
	Nouvelle-Zélande	0.4	0.6	1.0	72	87	80	12 656	9 670	10 726
	Norvège	1.0	1.1	2.1	86	86	86	15 604	9 050	11 383
	Pologne[3]	a	0.7	0.7	a	76	76	a	6 505	6 505
	Portugal[3]	m	0.6	m	m	61	m	m	5 713	m
	République slovaque	a	0.5	0.5	a	83	83	a	4 694	4 694
	Slovénie[1]	0.4	0.8	1.3	75	79	78	11 665	7 472	8 726
	Espagne	0.2	0.7	0.9	62	73	70	7 924	6 182	6 588
	Suède	0.5	1.2	1.8	m	m	m	14 180	12 212	12 752
	Suisse[3]	a	0.2	0.2	a	m	m	a	5 457	5 457
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	0.1	0.5	0.6	64	63	63	9 495	10 699	10 548
	États-Unis[1]	m	0.5	m	m	75	m	m	10 042	m
	Moyenne OCDE	0.4	0.6	0.8	68	80	78	12 324	8 008	7 886
	Moyenne UE21	0.3	0.7	0.8	72	84	83	12 040	8 146	7 977
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1, 3]	x(3)	x(3)	0.6	m	m	m	x(9)	x(9)	2 939
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	x(3)	x(3)	0.5	x(6)	x(6)	57	x(9)	x(9)	1 236
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	0.1	m	m	88	m	m	m	m
	Lettonie	a	0.8	0.8	a	98	98	a	3 067	3 067
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	0.8	x(6)	x(6)	89	x(9)	x(9)	4 887
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[3]	a	0.1	0.1	a	m	m	a	806	806
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Inclut certaines dépenses au titre de l'accueil de la petite enfance.
2. Année de référence : 2013.
3. Établissements publics uniquement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285830

Tableau C2.4. Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2013)

		Programmes strictement pédagogiques			Programmes intégrés (incluant des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance)			Répartition des effectifs d'élèves tels qu'indiqués dans *Regards sur l'éducation* (%)		
		Existant à l'échelle nationale	Dispensés par des enseignants qualifiés	Ayant un programme officiel	Existant à l'échelle nationale	Dispensés par des enseignants qualifiés	Ayant un programme officiel	Programmes strictement pédagogiques	Programmes intégrés	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	x(9)	x(9)	100
	Autriche	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	3	97	100
	Belgique	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Canada	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	m	m
	Chili	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	x(9)	x(9)	100
	République tchèque	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Danemark	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	Estonie	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	Finlande	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	31	69	100
	France	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Allemagne	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Grèce	Oui	Oui	Oui	Oui	m	m	100	m	100
	Hongrie	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	Islande	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	1	99	100
	Irlande	Non	a	a	Oui	a	a	a	100	100
	Israël	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	98	2	100
	Italie	Non	a	a	Oui	m	m	a	100	m
	Japon	Oui	Oui	Oui	Oui	Variable	Variable	x(9)	x(9)	100
	Corée	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	x(9)	x(9)	100
	Luxembourg	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Mexique	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	99	1	100
	Pays-Bas	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Variable	70	30	100
	Nouvelle-Zélande	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	Norvège	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	Pologne	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Portugal	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	République slovaque	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Slovénie	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	Espagne	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Suède	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	17	83	100
	Suisse	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	100	m	100
	Turquie	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	100	a	100
	Royaume-Uni	Oui	Oui	Oui	Oui	Variable	Oui	x(9)	x(9)	100
	États-Unis	Oui	Variable	Variable	Oui	Variable	Variable	x(9)	x(9)	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	x(9)	x(9)	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	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
	Lettonie	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

Source : OCDE, collecte de données spéciale du Groupe de travail de l'INES sur les programmes d'éducation de la petite enfance. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285840

C2

Tableau C2.5. [1/3] Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires

CITE 01 et CITE 02, selon la classification de la CITE 2011

		CITE 010 – Programmes de développement éducatif de la petite enfance				CITE 020 – Enseignement préprimaire			
		Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique du début	Durée théorique du programme	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique du début	Durée théorique du programme
OCDE	**Australie**	Early childhood education	Éducation de la petite enfance	0	2 - 4	Pre-primary, preschool	Programmes préscolaires dispensés dans des établissements d'enseignement ou dans des structures éducatives d'accueil (journées entières)	4	1
	Autriche	Kinderkrippe	Crèche	0	3	Kindergarten	Jardin d'enfants	3	3
						Vorschulstufe	Niveau préprimaire (au sein d'un établissement d'enseignement primaire)	6	1
	Belgique (Fl.)	Kinderopvang	Accueil de la petite enfance	0	2.5 - 3	Gewoon kleuteronderwijs	Garderie dispensant un enseignement ordinaire	2.5 - 3	3
						Buitengewoon kleuteronderwijs	Garderie dispensant une enseignement spécialisé	2.5 - 3	3
	Belgique (Fr.)	a				Enseignement maternel ordinaire	Enseignement préprimaire ordinaire	2.5 - 3	3
						Enseignement maternel spécialisé	Enseignement préprimaire spécialisé	2.5 - 3	3
	Canada	Early childhood development or equivalent	Enseignement préélémentaire ou équivalent – développement de la petite enfance	3 - 4	1 - 2	Kindergarten	Enseignement préélémentaire ou équivalent – jardin d'enfants	4 - 5	1
	Chili	Educación Parvularia (Sala Cuna y Nivel Medio Menor)	Enseignement préprimaire (garderie et niveau intermédiaire inférieur)	0 - 2	3	Educación Parvularia (Nivel Medio Mayor, Nivel de Transición 1 y Nivel de Transición 2)	Enseignement préprimaire (niveau intermédiaire supérieur et 1er et 2e niveaux de transition)	3 - 5	3
	République tchèque	a				Mateřská škola	Jardin d'enfants	3	3
						Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním	Classes préparatoires pour les élèves défavorisés sur le plan social	6	1
						Přípravný stupeň základní školy speciální	Niveau préparatoire de l'école élémentaire spécialisée	6	3
	Danemark	Vuggestue	École maternelle	0 - 2	3	Børnehave	Jardin d'enfants	3 - 5	2
	Estonie	Inclus dans le niveau CITE-02				Alushariduse (alushariduse raamõppekava)	Enseignement préprimaire (programme d'enseignement général)	0	6
	Finlande	0-2-v. lapset päiväkodeissa	Jardin d'enfants (enfants âgés de 0 à 2 ans), y compris programmes d'enseignement spécialisé	0 - 2	1 - 3	3-5-v. lapset päiväkodeissa	Jardin d'enfants (enfants âgés de 3 à 5 ans), y compris programmes d'enseignement spécialisé	3 - 5	1 - 3
		0-2-v. lapset perhepäivähoidossa	Accueil familial de jour (enfants âgés de 0 à 2 ans), y compris programmes d'enseignement spécialisé	0 - 2	1 - 3	6-v. lasten esiopetus	Enseignement préprimaire pour les enfants âgés de 6 ans scolarisés dans des jardins d'enfants et des écoles polyvalentes, y compris programmes d'enseignement spécialisé	6	1
						3-5-v. lapset perhepäivähoidossa	Accueil familial de jour (enfants âgés de 3 à 5 ans), programmes d'enseignement spécialisé compris	3 - 5	1 - 3
	France	a				Enseignement préélémentaire	Enseignement préélémentaire	2 - 3	3
	Allemagne	Krippen	Crèche, garderie	0	2 - 3	01 Kindergärten	Jardin d'enfants	3	3
						02 Schulkindergärten	Jardin d'enfants préparatoire	6	1
						03 Vorklassen	Classes de préscolarisation	5	1
	Grèce	Vrefonipiakos stathmos	Jardin d'enfants Petite enfance	0	1 - 3	Nipiagogio	Préprimaire	4 - 5	1 - 2
	Hongrie	Bölcsőde (2 évestől)	Crèche	2	1	Óvoda	Jardin d'enfants (dont une année d'enseignement préscolaire)	3	3
	Islande	Leikskóli I	Établissements préprimaires I	0	1 - 3	Leikskóli II	Établissements préprimaires II	3	0 à 3 ans, variable
						5 ára bekkur	Année d'études pour les enfants de 5 ans	5	1

Source : cartographies de la CITE 2011. Pour de plus amples informations, voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285850

Tableau C2.5. [2/3] Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires

CITE 01 et CITE 02, selon la classification de la CITE 2011

		CITE 010 – Programmes de développement éducatif de la petite enfance				CITE 020 – Enseignement préprimaire			
		Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique du début	Durée théorique du programme	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique du début	Durée théorique du programme
OCDE	**Irlande**	a				Early start	Early start	3 - 4	1
						Traveller Pre-School Programmes	Programmes Traveller Pre-School	3 - 4	1
						Privately provided Pre-Primary education – Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme and the Community Childcare Subvention (CCS) Programme	Enseignement préprimaire financé par des fonds rivés – Dispositif d'éducation et d'accueil de la petite enfance, et Programme communautaire de subvention des services de garde d'enfants	3 ans et 2 mois à 4 ans et 6 mois	1
	Israël	Hinuh be ganey misrad ha kalkala or harevacha	Structures d'éducation de la petite enfance sous la supervision du ministère de l'Économie et du ministère de la Protection sociale	0	3	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-ziburi (misrad ha kalkala, misrad ha revacha ve misrad ha hinuh)	Enseignement préprimaire public (sous la supervision du ministère de l'Économie et du ministère de la Protection sociale)	3	3
						Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-prati	Enseignement préprimaire privé indépendant	3	3
	Italie	a				Scuola dell'infanzia	Établissement préprimaire	3	3
	Japon	a				Yochien	Jardin d'enfants	3 - 5	1 - 3
						Tokubetsu-shien-gakko Yochi-bu	Établissement pour les enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation, département jardins d'enfants	3 - 5	1 - 3
						Hoikusho	Garderie	3 - 5	1 - 3
	Corée	어린이집 (0 - 2세) (Eorinyijip, age 0 - 2)	Classes de tout-petits, garderie	0 - 2	1 - 3	어린이집 (3 - 5세) (Eorinyijip, age 3 - 5)	Jardin d'enfants, garderie	3 - 5	1 - 3
		특수학교 (Teuksu-hakgyo), 영아과정 (Younga kwajeong)	Classes de tout-petits, établissement spécialisé	0 - 2	1 - 3	유치원 (Yuchiwon)	Jardin d'enfants	3 - 5	1 - 3
						특수학교 (Teuksu-hakgyo), 유치원과정 (Yuchiwon-kwajeong)	Jardin d'enfants, établissement spécialisé	3 - 5	1 - 3
	Luxembourg	a				Enseignement fondamental/ cycle 1-éducation précoce	Enseignement fondamental/ cycle 1– éducation précoce	3	1
						Éducation précoce	Éducation précoce	<4	1
						Enseignement fondamental/cycle 1 – éducation préscolaire (Spillschoul)	Enseignement fondamental/ cycle 1 – éducation préscolaire (Spillschoul)	4	2
						Éducation préscolaire	Éducation préscolaire	4	2
	Mexique	Educación Inicial	Éducation de la petite enfance	0	3	Educación Preescolar	Enseignement préprimaire	3	2 - 3
	Pays-Bas	Early childhood education	Éducation de la petite enfance	0	<= 3	Voorschools onderwijs	Enseignement préscolaire en garderie et halte-garderie	3	1
		Barnehage, 0 - 2 åringer	Jardin d'enfants	0	2	Basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, groep 1 en 2	Enseignement préprimaire au sein d'un établissement scolaire, y compris groupes 1 et 2 dédiés aux enfants ayant des besoins spécifiques d'éducation	4	2
	Nouvelle-Zélande	Early childhood education	Éducation de la petite enfance	0	<= 3	Early childhood education	Éducation de la petite enfance	3	2
	Norvège	Barnehage, 0 - 2 åringer	Jardin d'enfants	0	2	Barnehage, 3 - 5 åringer	Jardin d'enfants	3	3
	Pologne	a				Wychowanie przedszkolne	Enseignement préscolaire	3	4
						Wychowanie przedszkolne specjalne	Enseignement préscolaire spécialisé	3	4
	Portugal	a				Educação pré-escolar	Enseignement préprimaire	3 - 5	3

Source : cartographies de la CITE 2011. Pour de plus amples informations, voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285850

C2

Tableau C2.5. [3/3] Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires

CITE 01 et CITE 02, selon la classification de la CITE 2011

		CITE 010 – Programmes de développement éducatif de la petite enfance				CITE 020 – Enseignement préprimaire			
		Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique du début	Durée théorique du programme	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique du début	Durée théorique du programme
OCDE	**République slovaque**	a				Materská škola	Jardin d'enfants	3	3
						Špeciálna materská škola	Jardin d'enfants spécialisé	3	3
						Prípravné triedy na základnej škole	Classes préparatoires dans des établissements ordinaires	6	1
						Prípravné triedy v špeciálnej škole	Classes préparatoires dans des établissements spécialisées	6	1
	Slovénie	Pedšolska vzgoja (1.starostno obdobje)	Enseignement préscolaire (tout-petits)	1	2	Predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	Enseignement préscolaire (moyens)	3	3
	Espagne	Educación Infantil Primer ciclo (0-2 años)	Éducation de la petite enfance	0	3	Educación infantil segundo ciclo (3+ años)	Enseignement préprimaire	3	3
	Suède	Förskola för barn/elever under 3 år	Établissement préscolaire pour les enfants/ élèves de moins de 3 ans	0	0 - 2	Förskola för barn/ elever 3 år eller äldre	Établissement préscolaire pour les enfants/élèves âgés de 3 ans ou plus	3	3
						Förskoleklass	Classes de préscolarisation	6	1
	Suisse	a				Vorschule, préscolarité, prescolarità	Préscolarité	4 - 6	2
						Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Programme d'enseignement spécial	4 - 6	2
	Turquie	Erken çocukluk dönemi eğitimi (0-2 yaş)	Éducation et accueil de la petite enfance (0-2 ans)	0 - 2	1 - 2	Okul öncesi eğitimi (3-5 yaş)	Éducation et accueil de la petite enfance (0-2 ans)	3 - 5	1 - 3
	Royaume-Uni	Children's Centres (including Sure Start centres)	Centres infantiles (y compris les centres Sure Start)	1	2	Reception and nursery classes in schools	Centres infantiles (y compris les centres Sure Start)	3	1 - 2
		Registered childminders	Assistantes maternelles agréées	1	2	Preschool or pre-kindergarten	Assistantes maternelles agréées	2 - 4	1 - 2
		Day nurseries	Halte-garderies	1	2	Kindergarten	Halte-garderies	4 - 6	1
	États-Unis	m				Preschool or pre-kindergarten	Établissement préscolaire ou pré-jardin d'enfants	2 - 4	1 - 2
						Kindergarten	Jardin d'enfants	4 - 6	1
Partenaires	**Brésil**	Educação Infantil – creche	École maternelle/ halte-garderie	0	3	Educação Infantil – pré-escola	Établissement préscolaire	4	2
	Colombie	Atención integral a la primera infnacia	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	0	3	Pre-jardin (3 year-olds) , Jardin (4 year-olds), and Transicicón (5-year-olds)	Enseignement préprimaire	3 - 5	1 - 3
	Lettonie	Pirmskolas izglitibas programmas (līdz 2 gadu vecumam)	Programmes d'enseignement préprimaire (enfants inclus dans le programme jusqu'à l'âge de 2 ans) (éducation de la petite enfance)	0	1 - 2	Pirmskolas izglitibas programmas (no 3 gadu vecuma)	Programmes d'enseignement préprimaire (enfants inclus dans le programme à partir de l'âge de 3 ans)	3	1 - 4
	Fédération de Russie	Программы развития детей младшего возраста	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	0	2	Дошкольное образование	Enseignement préprimaire	3	3

Source : cartographies de la CITE 2011. Pour de plus amples informations, voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

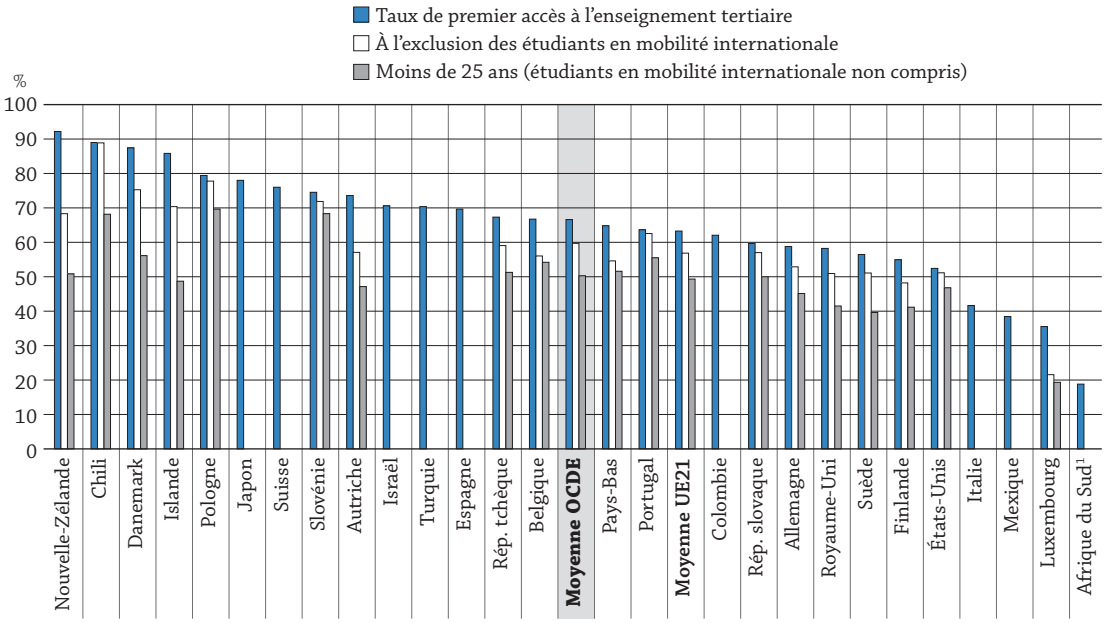
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285850

COMBIEN D'ÉLÈVES ENTAMERONT DES ÉTUDES TERTIAIRES ?

- Dans les pays de l'OCDE, quelque 57 % des jeunes adultes devraient entamer au cours de leur vie une licence ou une formation équivalente, et 22 % d'entre eux, un master ou une formation équivalente.
- Dans tous les pays de l'OCDE sauf en Corée, les domaines d'études les plus prisés par les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire sont les sciences sociales, le commerce et le droit.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des individus qui entament des études tertiaires sont des femmes, et 82 % d'entre eux sont âgés de moins de 25 ans. Les étudiants en mobilité internationale représentent 13 % environ de l'effectif total d'inscrits.

Graphique C3.1. Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire (2013)



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 : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de premier accès à l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C3.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284214

Contexte

Le taux d'accès à l'enseignement tertiaire est une estimation de la probabilité de voir les individus entamer une formation de ce niveau au cours de leur vie. Ce taux montre le degré d'accessibilité de l'enseignement tertiaire et donne des indications sur la valeur subjective qui lui est accordée. Il permet de déterminer jusqu'à un certain point dans quelle mesure la population acquiert des connaissances et des compétences de haut niveau qui peuvent créer des économies de la connaissance et les alimenter. Des taux élevés d'accès à l'enseignement tertiaire et de scolarisation à ce niveau d'enseignement sont le signe qu'une main-d'œuvre hautement qualifiée se développe et s'entretient.

Dans les pays de l'OCDE, la conviction que les compétences acquises dans l'enseignement tertiaire sont davantage valorisées que les compétences des individus moins instruits trouve son origine dans le fait, réel ou craint, que des emplois dits de « routine » peuvent être mécanisés ou délocalisés dans des pays à bas coûts, et dans l'idée assez répandue que le savoir et l'innovation sont indispensables à une croissance économique durable. Les établissements d'enseignement tertiaire doivent non seulement augmenter leur capacité d'accueil, mais aussi adapter leurs programmes de cours et leurs modes d'enseignement et d'apprentissage aux besoins variés d'une nouvelle génération d'étudiants.

Autres faits marquants

- En Allemagne, en Autriche, au Royaume-Uni et en Suisse, au moins 1 étudiant sur 25 devrait entamer un doctorat au cours de sa vie, alors qu'en Arabie saoudite, au Chili, en Chine, en Colombie, en Indonésie et au Mexique, moins de 1 sur 200 devrait en faire autant.
- Dans les pays de l'OCDE, dans l'hypothèse du maintien des taux actuels, on estime qu'en moyenne 18 % des jeunes adultes d'aujourd'hui entameront au cours de leur vie une formation tertiaire de cycle court, et 57 % d'entre eux, une licence ou une formation équivalente.
- En Autriche, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, plus de 20 % des étudiants qui entament une licence sont en mobilité internationale, soit un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (9 %).
- En moyenne, 23 % des étudiants qui entament un master le font dans le cadre d'une première formation de type long ; ce pourcentage est supérieur à 90 % en Suède.

Remarque

Le taux d'accès représente l'estimation du pourcentage d'individus d'une cohorte d'âge qui entameront des études, tertiaires en l'occurrence, au cours de leur vie. Cette estimation se base sur le nombre de nouveaux inscrits en 2013 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 d'aujourd'hui tout au long de leur vie.

Les taux d'accès sont sensibles aux changements intervenus dans le système d'éducation, par exemple l'introduction de nouvelles formations. Durant la mise en œuvre du processus de Bologne dans les pays européens, par exemple, certains étudiants ont fait des études plus longues que prévu dans l'enseignement tertiaire, alors que d'autres ont reporté leur entrée à ce niveau d'enseignement pour obtenir un diplôme qui pourrait s'adapter à la nouvelle classification. Les taux d'accès peuvent être très élevés, et 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 s'expliquer par un phénomène temporaire – découlant des effets des cycles et crises économiques –, lorsque les futurs étudiants revoient leurs aspirations en fonction des réalités du marché du travail ou des mesures incitatives prises par les pouvoirs publics. 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.

Un afflux d'étudiants en mobilité internationale peut entraîner une hausse temporaire des taux d'accès. Les estimations des pourcentages de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varient fortement après déduction des étudiants en mobilité internationale. Avec les étudiants plus âgés, les étudiants en mobilité internationale représentent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays, et peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes adultes d'aujourd'hui qui entameront vraisemblablement une formation tertiaire. Une fois exclus les étudiants plus âgés et les étudiants en mobilité internationale, certains pays se distinguent par des taux élevés d'accès à l'enseignement tertiaire.

C3

Analyse

Accès global à l'enseignement tertiaire

Le passage à la CITE 2011 permet de faire une distinction entre les divers niveaux de l'enseignement tertiaire – soit les formations tertiaires de cycle court, les licences, les masters et les doctorats – dans l'édition de 2015 de *Regards sur l'éducation*.

Dans les pays de l'OCDE, on estime que 67 % des jeunes adultes entameront des études tertiaires au moins une fois au cours de leur vie si les taux actuels d'accès se maintiennent. Ce pourcentage moyen diminue pour s'établir à 60 % après déduction des étudiants en mobilité internationale et à 51 % si seuls les ressortissants nationaux âgés de moins de 25 ans sont pris en considération (voir le graphique C3.1). Dans certains pays, les taux d'accès à l'enseignement tertiaire sont très élevés principalement en raison de la popularité de formations de cycle court. Au Chili, par exemple, quelque 89 % des jeunes devraient entamer des études tertiaires au moins une fois au cours de leur vie – dont 45 % opteront pour une formation tertiaire de cycle court (voir les tableaux C3.1 et C3.2).

Quelque 18 % des étudiants qui entament des études tertiaires choisissent une formation de cycle court dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage est de 12 % dans les 21 pays membres de l'Union européenne qui sont aussi membres de l'OCDE. Dans certains pays, au Chili par exemple, plus de 40 % des étudiants devraient entamer une formation tertiaire de cycle court, alors que dans 6 des 31 pays à l'étude, ce pourcentage est inférieur ou égal à 1 %. Ces formations n'existent pas en Estonie, en Finlande, en Grèce et au Portugal (voir les tableaux C3.1 et C3.2).

Dans la plupart des pays, c'est en licence (niveau CITE 6) que s'inscrivent la plupart des étudiants qui entament des études tertiaires. Dans les pays de l'OCDE, 57 % des jeunes entreprendront une licence au cours de leur vie ; ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays. Au Luxembourg, par exemple, le taux de premier accès en licence n'est que de 22 %, ce qui s'explique par le fait que de nombreux ressortissants luxembourgeois partent faire leurs études à l'étranger. À l'inverse, l'Australie, qui accueille un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale, affiche un taux de premier accès en licence de 91 %. Le taux d'accès de l'Australie chute à 76 % après déduction des étudiants en mobilité internationale.

De nombreux pays de l'OCDE investissent massivement pour proposer des formations au-delà de la licence. Certains pays affichent des taux élevés d'accès, pouvant atteindre 46 % en master (en Pologne) et 5 % environ en doctorat (en Allemagne et en Suisse).

Dans les pays de l'OCDE, 22 % environ des étudiants devraient entamer un master au cours de leur vie, et 14 % des étudiants qui font leurs études dans le pays dont ils sont ressortissants le feront avant l'âge de 30 ans. Après déduction des étudiants en mobilité internationale, les taux d'accès en master varient : ils vont de 3 % en Chine à 35 % en Islande et à 37 % en République slovaque.

Enfin, 2 % seulement des jeunes entameront un doctorat au cours de leur vie, et 1 % seulement de ceux qui font leurs études dans le pays dont ils sont ressortissants devraient le faire avant l'âge de 30 ans.

Les étudiants en mobilité internationale

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les étudiants en mobilité internationale revêtent une grande importance pour comprendre en quoi les taux d'accès décrivent le système d'éducation des pays. Bon nombre de ceux qui entament des études à un niveau d'enseignement donné peuvent venir de l'étranger ou avoir été diplômés du niveau d'enseignement inférieur à l'étranger, ce qui peut influer fortement sur les indicateurs. Ainsi, l'exclusion des étudiants en mobilité internationale entraîne une diminution de 2 points de pourcentage, en moyenne, des taux d'accès en licence.

En master et en doctorat, la déduction des étudiants en mobilité internationale entraîne aussi une variation des taux d'accès. Le taux de premier accès en master est en moyenne inférieur de 3 points de pourcentage si seuls sont pris en considération les étudiants nationaux. Il en va de même pour le taux de premier accès en doctorat, qui diminue pour passer de 2.5 % à 1.8 %, ce qui représente aussi une différence relativement importante. L'indicateur C4 analyse de façon plus détaillée la motivation des étudiants qui poursuivent leurs études à l'étranger, en particulier en master et en doctorat.

Les étudiants au-delà de l'âge typique

Par « âge typique », on entend l'âge auquel la plupart des étudiants entament des études à un niveau d'enseignement donné. Après déduction des étudiants qui ont dépassé l'âge typique à leur inscription, des différences marquées s'observent dans les estimations des taux de premier accès à l'enseignement tertiaire calculés sur la base des étudiants nationaux ; ces taux sont compris entre 60 % et 50 %, en moyenne. Il en ressort que la moitié des jeunes devraient

entamer des études tertiaires avant l'âge de 25 ans dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C3.1). Dans certains pays, un certain nombre des étudiants qui entament pour la première fois des études tertiaires sont plus âgés. En Islande, en Israël et en Suisse, par exemple, 30 % au moins des étudiants qui entament une formation tertiaire sont âgés de plus de 25 ans (voir le tableau C3.2).

Les taux d'accès en doctorat varient aussi après cet ajustement. Si 1.8 % des étudiants nationaux devraient entamer un doctorat, 1.1 % d'entre eux seulement le feront avant l'âge de 30 ans.

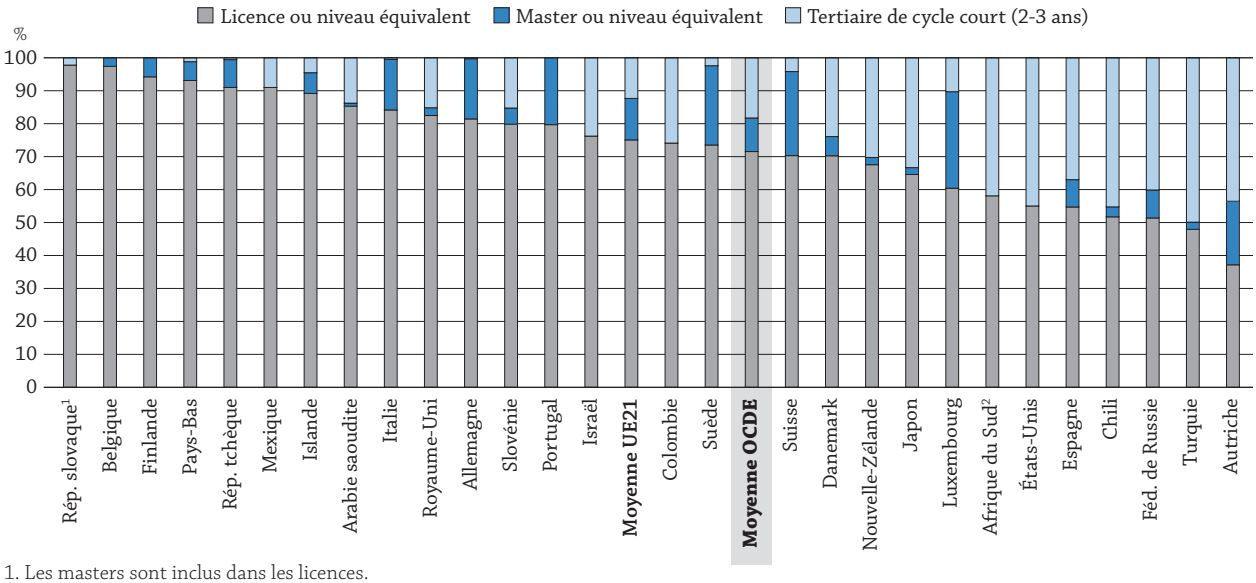
Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Par niveau d'enseignement

Savoir à quel niveau les étudiants entament des études tertiaires aide à déterminer la profondeur et la longueur de la formation dans laquelle ils s'engagent. Dans la plupart des systèmes d'éducation, l'enseignement tertiaire commence par la licence.

Le graphique C3.2 montre que dans les pays de l'OCDE, 72 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire entament une licence et 10 % d'entre eux, un master, lequel correspond le plus souvent à une première formation de type long. En moyenne, quelque 18 % des nouveaux inscrits entament une formation tertiaire de cycle court ; ce pourcentage est toutefois égal ou supérieur à 50 % en Turquie. Au Luxembourg, au Portugal, en Suède et en Suisse, plus d'un nouvel inscrit sur cinq entame un master (voir le tableau C3.2).

Graphique C3.2. Répartition des nouveaux inscrits (première inscription) par niveau de l'enseignement tertiaire (2013)



1. Les masters sont inclus dans les licences.
2. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) en licence ou dans un niveau équivalent.

Source : OCDE. Tableau C3.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284224

Participation des femmes à l'enseignement tertiaire

Les femmes sont majoritaires parmi les étudiants qui entament des études tertiaires dans tous les pays, sauf en Arabie saoudite, au Mexique, en Suisse et en Turquie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des nouveaux inscrits sont des femmes. Les pourcentages les plus élevés de femmes parmi les nouveaux inscrits (58 %) s'observent en Islande, en République tchèque et en Suède. Toutefois, la parité de participation à un niveau d'enseignement donné n'implique pas que les hommes et les femmes se répartissent de la même manière entre les domaines d'études. Les femmes sont ainsi surreprésentées dans les formations aux débouchés relativement moins rémunérateurs, à savoir l'enseignement et les soins infirmiers, tandis que les hommes sont surreprésentés dans les formations en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM). Le tableau C3.3 montre les différences de domaines d'études entre les hommes et les femmes en licence (voir la section ci-dessous).

Pourcentage de nouveaux inscrits après l'âge typique

La pyramide des âges des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varie selon les pays de l'OCDE, ce qui s'explique par des différences dans l'âge typique d'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans la capacité d'accueil des établissements (admissions réglementées par le principe du *numerus clausus*, l'un des nombreux mécanismes utilisés pour limiter l'effectif de l'enseignement tertiaire) et dans le coût d'opportunité d'une incursion dans la vie active avant le début des études tertiaires, ainsi que par des attentes culturelles différentes.

Durant la récente crise économique, de jeunes adultes ont retardé leur entrée dans la vie active et ont poursuivi leurs études. Certains gouvernements ont créé des programmes dits de « seconde chance » à l'intention des individus qui ont quitté l'école de manière précoce pour améliorer le niveau de compétences de la main-d'œuvre et accroître les possibilités d'acquérir des connaissances et des compétences pratiques. Toutefois, entamer des études tertiaires à un âge plus avancé est plus coûteux, tant pour la société que pour les individus. En effet, la productivité potentielle des individus en formation n'est pas exploitée durant une certaine période. Il en résulte une réduction des recettes fiscales, voire une augmentation des dépenses publiques (voir l'indicateur B7). Les étudiants plus âgés peuvent éprouver plus de difficultés à combiner emploi et études, et risquent de ce fait de ne pas terminer leur formation dans le délai imparti. Les gouvernements prennent des mesures pour faire en sorte que les individus terminent leur formation dans le délai prévu, car ils ont compris que les retards pris dans les études augmentaient le coût de l'éducation.

Le pourcentage d'étudiants plus âgés qui commencent pour la première fois des études tertiaires peut témoigner de la souplesse de ces formations et de leur degré d'adéquation avec les besoins d'individus qui n'appartiennent pas au groupe d'âge typique. Ce pourcentage peut également traduire une perception particulière de la valeur de l'expérience professionnelle avant le début des études supérieures, caractéristique des pays où le pourcentage d'inscrits n'ayant pas atteint l'âge typique d'accès est peu élevé (inférieur à 75 %), à savoir la Colombie, le Danemark, l'Islande, Israël, le Luxembourg et la Suisse. Le fait que les nouveaux inscrits soient plus âgés peut aussi s'expliquer par l'effet des politiques visant à développer l'apprentissage tout au long de la vie et à assouplir les conditions d'accès à l'enseignement tertiaire. Les raisons qui expliquent ce phénomène diffèrent sensiblement d'un pays à l'autre. Ainsi, il est désormais d'usage de faire une année de césure avant d'entamer des études tertiaires en Australie. En 2009-10, près d'un étudiant sur quatre a fait une année de césure, et à la question de savoir ce qui avait principalement motivé leur choix d'interrompre leurs études pendant un an, 51 % des étudiants concernés ont répondu qu'ils avaient travaillé (Lumsden et Stanwick, 2012).

Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale

Dans la plupart des pays, les étudiants en mobilité internationale qui entament pour la première fois des études tertiaires dans un pays sont comptabilisés comme nouveaux inscrits, quel que soit leur parcours antérieur dans d'autres pays. Pour montrer l'impact des effectifs d'étudiants en mobilité internationale sur les taux d'accès, le graphique C3.1 compare les taux d'accès avant et après ajustement (c'est-à-dire avant et après déduction des étudiants en mobilité internationale).

Le pourcentage total d'étudiants en mobilité internationale qui entament pour la première fois des études tertiaires est pratiquement nul au Chili, mais passe la barre des 40 % au Luxembourg. Il est également élevé (de l'ordre de 25 %) en Autriche et en Nouvelle-Zélande. En moyenne, toutefois, dans les pays de l'OCDE, 13 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire viennent d'un pays étranger (voir le tableau C3.2).

Pourcentage de nouveaux inscrits par domaine d'études

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Corée, les étudiants sont plus nombreux à suivre une formation tertiaire en sciences sociales, en commerce ou en droit que dans tout autre domaine d'études. En Corée, 25 % des nouveaux inscrits suivent une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production.

Les domaines scientifiques, soit ceux en rapport avec la science, l'ingénierie, les industries de transformation et la production, sont relativement moins populaires. En moyenne, les domaines d'études les moins prisés sont l'agriculture (2 %) et les services (6 %) (voir le tableau C3.2).

Licences

La licence est le niveau le plus populaire de l'enseignement tertiaire dans tous les pays : les étudiants sont en effet plus susceptibles d'entamer une formation en licence qu'à tout autre niveau de l'enseignement tertiaire. Près de trois étudiants sur quatre qui entament des études tertiaires pour la première fois s'inscriront en licence (voir le tableau C3.2). Dans les pays de l'OCDE, quelque 57 % des jeunes devraient entreprendre une licence à un moment de leur vie (voir le tableau C3.1).

Dans 31 des 35 pays dont les données sont disponibles, les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'entamer une licence. Les femmes représentent un pourcentage de l'effectif total de nouveaux inscrits en licence qui s'établit à 61 % en Suède et à 44 % au Japon (voir le tableau C3.3).

Il est de tradition d'entamer des études tertiaires dès la fin des études secondaires, et cet usage reste courant dans de nombreux pays. En moyenne, 83 % des nouveaux inscrits en licence sont âgés de moins de 25 ans. Dans 6 des 26 pays où ces pourcentages sont calculés, 90 % des nouveaux inscrits, voire davantage, sont âgés de moins de 25 ans. Dans d'autres pays de l'OCDE, l'inscription dans l'enseignement tertiaire n'intervient toutefois pas dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais plus tard, après une période d'activité professionnelle ou le service militaire. Le service militaire obligatoire pour les jeunes dans certains pays retarde leur entrée dans l'enseignement tertiaire. Il est, par exemple, obligatoire en Israël et en Suisse, où respectivement 68 % et 67 % des nouveaux inscrits en licence sont âgés de moins de 25 ans.

En moyenne, plus de la moitié (54 %) de ceux qui s'inscrivent en licence choisissent une formation en éducation, en lettres ou en sciences sociales ; ils sont 27 % à opter pour une formation en ingénierie ou en sciences. Quelque 12 % des nouveaux inscrits choisissent une formation dans le domaine de la santé ou de la protection sociale. Les pourcentages les plus élevés (égaux ou supérieurs à 70 %) de nouveaux inscrits en licence qui suivent une formation en éducation, en lettres ou en sciences sociales s'observent en Israël et au Luxembourg ; en Allemagne, 40 % de l'effectif total de nouveaux inscrits en licence optent pour une formation en sciences ou en ingénierie (voir le tableau C3.3).

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à choisir l'éducation, les lettres ou les sciences sociales en licence (sauf au Japon, où elles ne représentent que 15 % des nouveaux inscrits dans ces domaines d'études), et les hommes sont plus nombreux que les femmes à choisir l'ingénierie ou les sciences. Parallèlement, les femmes représentent en moyenne 78 % de l'effectif total d'inscrits en licence qui suivent une formation en rapport avec la santé ou la protection sociale (voir le tableau C3.3).

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif d'inscrits en licence varie fortement entre les pays de l'OCDE : de moins de 1 % au Chili et en Chine, à 24 % en Autriche et 25 % au Luxembourg (voir le tableau C3.3). Les pays où les pourcentages d'étudiants en mobilité internationale sont les plus élevés voient leurs taux d'accès diminuer fortement lorsque ces étudiants sont exclus de leurs chiffres. En Australie, l'exclusion des étudiants en mobilité internationale des chiffres entraîne ainsi une baisse du taux de premier accès en licence, qui passe de 91 % à 76 % (voir le tableau C3.1).

Formations tertiaires de cycle court

Par comparaison avec d'autres niveaux d'enseignement, c'est dans les formations tertiaires de cycle court que la diversité des profils est la plus grande. Les femmes représentent 54 % des nouveaux inscrits en formation tertiaire de cycle court, en moyenne, mais ce pourcentage varie entre les pays : de moins de 25 % en Arabie saoudite et en Italie, à 81 % en Pologne.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 68 % des étudiants qui entament une formation tertiaire de cycle court (niveau CITE 5) sont âgés de moins de 25 ans ; ce pourcentage est supérieur à 80 % dans sept pays. Par contraste, moins d'un nouvel inscrit sur deux est âgé de moins de 25 ans au Danemark, en Islande, au Royaume-Uni et en Suède.

Les étudiants en mobilité internationale sont peu nombreux dans l'ensemble à s'inscrire en formation tertiaire de cycle court, sauf en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, où ils sont 20 % environ, ainsi qu'en Islande, où ils sont 30 %.

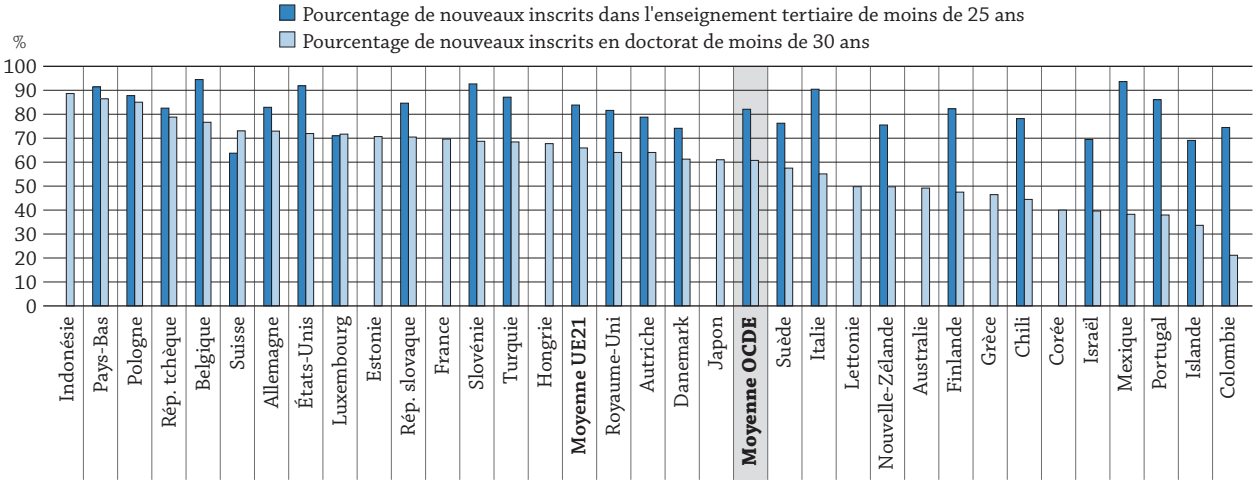
Masters

Cette année, *Regards sur l'éducation* peut proposer une analyse séparée des formations de licence et de master, grâce à la nouvelle collecte de données. Ces deux niveaux d'enseignement gagnent en popularité, en particulier dans les pays de l'OCDE.

Les masters attirent davantage d'étudiants en mobilité internationale que les licences (voir l'indicateur C4). En moyenne, les étudiants en mobilité internationale représentent 21 % de l'effectif de nouveaux inscrits en master.

Tous nouveaux inscrits confondus, 27 % des étudiants sont âgés de plus de 30 ans, l'âge typique d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un master. Ce pourcentage va de plus de 50 % au Chili et en Colombie, à moins de 5 % en Belgique et en Indonésie.

Graphique C3.3. Pourcentage de nouveaux inscrits en deçà de l'âge typique (2013)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de nouveaux inscrits en doctorat de moins de 30 ans.
Source : OCDE. Tableaux C3.2 et C3.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284233

Le pourcentage d'étudiants qui entament une première formation de type long dans l'effectif total d'inscrits en master (ou cursus équivalent) varie entre les pays. En Suède, plus de 94 % des étudiants inscrits en master (niveau CITE 7) suivent une première formation de type long. Par contraste, les premières formations de type long sont rares au Danemark, au Mexique et en Suisse, et n'existent pas en Corée, en Indonésie et aux Pays-Bas.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 56 % des étudiants qui s'inscrivent en master. Le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants en master est inférieur à la moyenne en Arabie saoudite (43 %), en Chine (47 %), en Indonésie (48 %), au Japon (33 %), en Suisse (48 %) et en Turquie (44 %).

Doctorats

La recherche académique, en particulier au niveau doctoral, joue un rôle crucial dans l'innovation et la croissance économique, et contribue dans une grande mesure à enrichir la base nationale et internationale de connaissances. Les entreprises se tournent vers des pays où ce niveau de recherche est facilement accessible (Halse et Mowbray, 2011 ; Smith, 2010), tandis que les individus qui atteignent ce niveau d'enseignement sont mieux rémunérés et affichent des taux d'emploi plus élevés (voir les indicateurs A5 et A6).

Plusieurs pays développent les formations de doctorat ou changent leurs politiques de financement pour attirer des étudiants en mobilité internationale. Pour un pays, attirer les meilleurs étudiants du monde revient à jouer un rôle majeur dans la recherche et l'innovation (Smith, 2010). Il n'est pas surprenant de constater que dans 8 des 22 pays dont les données sont disponibles, plus de 40 % des étudiants qui s'inscrivent en doctorat sont en mobilité internationale – un pourcentage qui est supérieur à 90 % au Luxembourg.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 61 % des étudiants qui entament un doctorat sont âgés de moins de 30 ans (voir le tableau C3.4). Un pourcentage plus élevé d'étudiants plus jeunes peut être le signe que les taux d'abandon sont inférieurs et qu'une plus grande importance est accordée à l'acquisition de connaissances spécialisées lors d'une première formation tertiaire. Certains pays proposent des incitations, telles que des bourses, des programmes de mobilité internationale, des emplois à temps partiel ou des modules d'apprentissage à distance, pour encourager les étudiants à poursuivre des études plus poussées dès l'obtention de leur premier diplôme tertiaire. Par contraste, les frais de scolarité, l'existence de bourses et/ou les attentes culturelles, par exemple le fait que l'on attend des individus d'un certain âge qu'ils entrent dans la vie active ou qu'ils acquièrent une certaine expérience professionnelle avant d'entamer leur doctorat, peuvent expliquer pourquoi certains nouveaux inscrits sont plus âgés.

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 d'accès avant l'âge typique** est la somme des taux d'accès par âge dans les groupes d'âge sous l'âge typique.

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 **nouvel inscrit**, on entend tout individu qui s'inscrit 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'a un jeune adulte d'entamer une formation tertiaire au cours de sa vie.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2014 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les domaines d'études utilisés dans l'exercice UOE de collecte de données sont conformes à la nouvelle version de la classification par domaine d'études (CITE 2011). La même classification est utilisée dans tous les niveaux d'enseignement.

Le tableau C3.1 et le tableau C3.5 (disponible en ligne) indiquent la somme des taux nets d'accès à tous les âges. Les tableaux C3.2, C3.3 et C3.4 indiquent le pourcentage de nouveaux inscrits par profil.

Le **taux net d'accès** à un âge donné est calculé comme suit : le nombre de nouveaux inscrits (pour la première fois) 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 qu'un jeune entame des études tertiaires au cours de sa vie, dans l'hypothèse du maintien des taux d'accès par âge à leur niveau actuel.

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

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.

Lumsden, M. et J. Stanwick (2012), « Who Takes A Gap Year And Why? », Longitudinal Surveys of Australian Youth, *Briefing Paper 28*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaïde, Australie.

OCDE (2013), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr.

Smith, A. (2010), *One Step Beyond: Making the Most of Postgraduate Education,* rapport pour le compte du UK Department for Business, Innovation and Skills.

Tableaux de l'indicateur C3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285864

	Tableau C3.1	Taux de premier accès aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire (2013)
	Tableau C3.2	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2013)
	Tableau C3.3	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) au niveau licence (2013)
	Tableau C3.4	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire (2013)
WEB	Tableau C3.5	Taux d'accès à l'enseignement tertiaire, selon le niveau de la CITE et l'année (2005, 2013)

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C3

Tableau C3.1. Taux de premier accès aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

Somme des taux d'accès par âge, selon le groupe démographique

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans) CITE 5			Licence ou niveau équivalent CITE 6			Master ou niveau équivalent CITE 7			Doctorat ou niveau équivalent CITE 8			Tertiaire (première inscription)		
			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 25 ans	Total	Total	Moins de 25 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	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	91	76	60	28	15	7	3.6	2.2	0.9	m	m	m
	Autriche	35	35	29	45	34	26	28	20	17	4.0	2.6	1.7	74	57	47
	Belgique	m	m	m	69	62	60	26	21	20	1.0	0.5	0.5	67	56	54
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	49	49	34	58	58	45	13	12	6	0.4	0.4	0.2	89	89	68
	République tchèque	0	0	0	64	58	49	31	27	24	3.5	3.0	2.4	67	59	51
	Danemark	32	29	11	71	66	50	32	25	21	3.7	2.5	1.4	87	75	56
	Estonie	a	a	a	70	68	55	25	24	19	2.0	1.8	1.2	m	m	m
	Finlande	a	a	a	55	51	41	11	8	4	2.6	1.9	0.9	55	48	41
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.5	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	48	46	38	25	18	17	5.4	3.9	4.0	59	53	45
	Grèce	a	a	a	66	m	m	11	m	m	2.1	m	m	m	m	m
	Hongrie	13	m	m	41	m	m	14	m	m	1.7	m	m	m	m	m
	Islande	6	4	1	80	68	48	39	35	17	2.5	1.8	0.5	86	70	49
	Irlande	20	20	17	59	57	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	23	m	m	57	55	37	21	20	9	1.8	1.7	0.6	71	m	m
	Italie	0	m	m	37	m	m	23	m	m	1.7	m	m	42	m	m
	Japon	28	m	m	48	m	m	9	8	7	1.2	1.0	m	78	m	m
	Corée	34	m	m	55	m	m	14	m	m	3.3	m	m	m	m	m
	Luxembourg	4	3	3	22	17	16	30	10	7	0.7	0.1	0.0	36	22	19
	Mexique	3	m	m	35	m	m	4	m	m	0.4	m	m	38	m	m
	Pays-Bas	1	1	0	60	54	51	17	13	12	1.2	0.7	0.7	65	55	52
	Nouvelle-Zélande	38	30	13	74	58	43	9	7	3	2.7	1.3	0.5	92	68	51
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	1	1	1	73	m	m	46	m	m	3.0	m	m	79	78	70
	Portugal	a	a	a	52	51	45	36	34	27	3.3	2.7	1.2	64	63	56
	République slovaque	1	1	1	56	54	m	39	37	m	2.9	2.7	2.0	60	57	50
	Slovénie	28	28	19	79	77	71	28	27	23	2.7	2.5	1.8	75	72	68
	Espagne	26	m	m	46	46	42	10	8	7	m	m	m	70	m	m
	Suède	9	9	4	47	45	33	29	24	18	2.7	1.6	0.7	56	51	40
	Suisse	5	m	m	60	m	m	21	m	m	4.9	m	m	76	m	m
	Turquie	35	m	m	34	m	m	8	m	m	1.5	m	m	70	m	m
	Royaume-Uni	9	7	3	58	48	40	28	15	8	4.0	2.2	1.4	58	51	42
	États-Unis	39	38	27	m	m	m	13	12	7	1.2	0.7	0.4	52	51	47
	Moyenne OCDE	18	m	m	57	55	45	22	20	14	2.5	1.8	1.1	67	60	50
	Moyenne UE21	12	m	m	56	52	45	26	21	16	2.7	2.0	1.4	63	57	49
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	25	25	m	25	25	m	3	3	m	0.3	0.3	m	m	m	m
	Colombie	16	m	m	46	m	m	11	m	m	0.1	m	m	62	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Lettonie	26	m	m	77	m	m	18	m	m	2.3	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	38	m	m	72	m	m	11	m	m	2.0	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	12	m	m	72	m	m	3	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m
	Moyenne G20	20	m	m	50	m	m	13	m	m	2	m	m	m	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 : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285873

Tableau C3.2. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2013)

		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) par niveau d'enseignement			Pourcentage de nouveaux inscrits par domaine d'études (tous niveaux tertiaires confondus)							
					Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	54	79	23	44	37	19	13	10	33	11	19	2	6	7
	Belgique	56	94	17	m	97	3	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	52	78	0	45	52	3	10	4	25	6	20	2	19	14
	République tchèque	58	83	12	1	91	8	9	9	32	13	15	5	12	6
	Danemark	54	74	14	24	70	6	7	11	42	9	11	1	17	2
	Estonie	m	m	m	m	m	m	7	13	29	15	16	2	10	8
	Finlande	55	82	12	a	94	6	4	10	23	9	23	2	20	8
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	50	83	10	0	81	18	10	11	30	16	22	2	6	3
	Grèce	m	m	m	m	m	m	8	14	29	14	19	4	11	2
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	6	11	37	10	14	3	9	11
	Islande	58	69	18	5	89	6	11	16	36	12	10	1	12	3
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	56	69	m	24	76	a	18	9	35	9	20	0	8	0
	Italie	56	90	m	1	84	15	4	17	33	11	19	3	10	3
	Japon	50	m	m	36	62	2	9	15	27	3	17	3	16	9
	Corée	m	m	m	m	m	m	7	18	20	7	25	1	14	7
	Luxembourg	53	71	41	10	60	29	16	11	49	10	5	1	9	0
	Mexique	49	94	m	9	91	m	10	5	41	5	26	2	10	1
	Pays-Bas	52	91	16	1	93	6	9	8	40	8	9	1	18	6
	Nouvelle-Zélande	55	76	26	30	68	2	8	16	34	17	8	1	12	5
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	56	88	2	a	m	m	10	10	34	9	17	2	8	9
	Portugal	56	86	2	a	80	20	8	11	34	8	18	2	13	7
	République slovaque	57	85	5	2	98[d]	x(6)	13	7	31	10	16	2	14	7
	Slovénie	53	93	4	15	80	5	6	8	33	11	21	4	7	11
	Espagne	53	84	m	37	55	8	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	58	76	9	2	74	24	11	14	28	10	18	1	16	3
	Suisse	49	64	m	4	70	26	8	9	37	9	16	1	12	6
	Turquie	49	87	m	50	48	2	7	13	39	7	16	3	9	5
	Royaume-Uni	55	82	13	15	82	2	10	16	29	18	9	1	15	1
	États-Unis	53	92	2	45	55	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	54	82	13	18	72	10	9	11	33	10	17	2	12	6
	Moyenne UE21	55	84	13	12	75	13	9	11	33	11	16	2	12	5
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	51	74	m	26	74	a	9	4	48	4	24	2	7	3
	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
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	6	9	40	8	16	2	12	7
	Fédération de Russie	m	m	m	40	51	8	8	4	38	8	27	2	7	7
	Arabie saoudite	45	m	m	14	85	1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	57	78	m	42	58	a	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 : les colonnes 1 à 6 concernent les étudiants s'inscrivant dans l'enseignement tertiaire pour la première fois, tandis que les colonnes 7 à 14 se rapportent à la somme de tous les étudiants s'inscrivant dans un niveau donné de l'enseignement tertiaire pour la première fois.

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285889

C3

Tableau C3.3. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) au niveau licence (2013)

		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits au niveau licence, par domaine d'études				Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin au niveau licence, par domaine d'études			
					Éducation, lettres et sciences sociales	Sciences et ingénierie	Santé et protection sociale	Autre	Éducation, lettres et sciences sociales	Sciences et ingénierie	Santé et protection sociale	Autre
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	57	78	16	57	19	18	5	60	31	73	57
OCDE	Autriche	55	76	24	61	33	3	3	65	35	81	45
OCDE	Belgique	55	96	11	53	16	26	5	59	19	74	52
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	51	79	0	44	27	18	11	60	23	77	47
OCDE	République tchèque	58	82	9	47	29	12	12	68	33	86	48
OCDE	Danemark	56	76	8	50	20	26	4	57	31	78	29
OCDE	Estonie	55	78	4	47	31	11	11	67	29	90	43
OCDE	Finlande	56	80	8	38	32	20	11	67	23	87	63
OCDE	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Allemagne	47	81	5	51	40	4	5	63	24	79	41
OCDE	Grèce	54	90	m	52	33	10	5	65	34	72	47
OCDE	Hongrie	50	84	m	49	32	6	13	64	23	84	51
OCDE	Islande	59	71	14	59	25	12	4	64	36	85	64
OCDE	Irlande	53	91	4	49	26	21	4	56	30	75	48
OCDE	Israël	58	68	4	70	24	6	1	64	34	79	44
OCDE	Italie	55	89	m	53	31	8	8	63	38	72	46
OCDE	Japon	44	m	m	67	20	7	6	48	15	70	69
OCDE	Corée	47	98	m	48	35	9	7	57	30	68	37
OCDE	Luxembourg	51	90	25	72	20	8	0	57	22	70	a
OCDE	Mexique	50	94	m	55	31	10	4	59	29	66	33
OCDE	Pays-Bas	52	94	12	56	16	20	8	54	21	75	48
OCDE	Nouvelle-Zélande	59	75	22	58	27	13	2	63	41	78	49
OCDE	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Pologne	55	88	m	47	32	8	13	65	34	82	50
OCDE	Portugal	57	84	2	56	21	13	9	61	34	82	46
OCDE	République slovaque	56	m	4	51	27	13	9	67	31	78	39
OCDE	Slovénie	54	90	3	50	31	7	12	66	30	78	53
OCDE	Espagne	55	87	1	60	24	10	5	62	30	75	45
OCDE	Suède	61	73	4	58	23	15	4	65	36	84	50
OCDE	Suisse	48	67	m	54	25	14	7	55	20	77	45
OCDE	Turquie	50	92	m	67	23	5	5	54	37	75	36
OCDE	Royaume-Uni	55	84	16	53	31	14	2	59	37	79	66
OCDE	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	54	83	9	54	27	12	7	61	30	78	48
	Moyenne UE21	55	85	9	53	27	13	7	62	30	79	48
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Chine	54	m	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	54	75	m	60	29	8	2	61	34	74	43
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	51	100	m	61	21	12	6	54	36	71	36
Partenaires	Lettonie	55	73	m	56	25	11	9	65	23	78	54
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	63	29	1	7	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285893

Tableau C3.4. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) aux différents niveaux CITE de l'enseignement tertiaire (2013)

Indicateurs descriptifs pour les nouveaux inscrits (première inscription) aux niveaux CITE 5, 7 et 8

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans) CITE 5			Master ou niveau équivalent CITE 7				Doctorat ou niveau équivalent CITE 8		
		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de premières formations de type long	Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	m	m	m	54	66	47	m	50	49	38
	Autriche	53	82	2	54	83	28	41	48	64	36
	Belgique	m	m	m	53	95	21	65	48	77	48
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	50	70	0	58	48	6	10	46	44	10
	République tchèque	62	82	4	59	85	12	14	46	79	15
	Danemark	51	41	11	56	84	20	0	49	61	32
	Estonie	a	a	a	61	79	5	15	53	71	13
	Finlande	a	a	a	57	56	30	10	54	47	27
	France	m	m	m	m	m	m	m	46	70	m
	Allemagne	77	50	a	53	91	25	42	42	73	28
	Grèce	a	a	a	58	53	m	m	50	46	m
	Hongrie	63	77	m	59	82	m	m	49	68	m
	Islande	50	24	30	67	52	9	2	55	34	29
	Irlande	38	83	2	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	51	63	m	61	51	5	m	50	40	6
	Italie	23	75	m	59	92	m	29	51	55	m
	Japon	61	m	m	33	m	m	21	31	m	14
	Corée	51	91	m	50	57	m	a	40	40	m
	Luxembourg	65	90	10	51	61	66	a	47	72	91
	Mexique	38	93	m	53	65	m	a	48	38	m
	Pays-Bas	53	62	0	54	94	24	a	49	86	40
	Nouvelle-Zélande	53	53	21	58	56	26	m	53	50	52
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	81	75	a	65	88	m	12	53	85	m
	Portugal	a	a	a	56	75	6	27	54	38	21
	République slovaque	68	77	1	61	m	5	7	48	70	8
	Slovénie	46	62	1	61	86	5	12	54	69	7
	Espagne	49	79	m	55	78	19	45	m	m	m
	Suède	49	49	0	58	76	15	94	48	58	43
	Suisse	60	53	m	48	80	m	0	47	73	m
	Turquie	47	82	m	44	78	m	20	44	68	m
	Royaume-Uni	57	49	19	59	70	47	m	47	64	44
	États-Unis	54	71	1	62	66	13	m	53	72	42
	Moyenne OCDE	54	68	m	56	73	21	23	48	61	31
	Moyenne UE21	56	69	m	57	79	22	29	49	66	32
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	49	m	0	47	m	13	m	38	m	3
	Colombie	44	72	m	56	36	m	m	35	21	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	48	100	m	a	41	89	m
	Lettonie	60	64	m	62	87	m	4	57	50	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	42	m	m
	Arabie saoudite	24	m	m	43	m	m	m	33	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	48	m	m	50	m	m	m	43	m	m

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

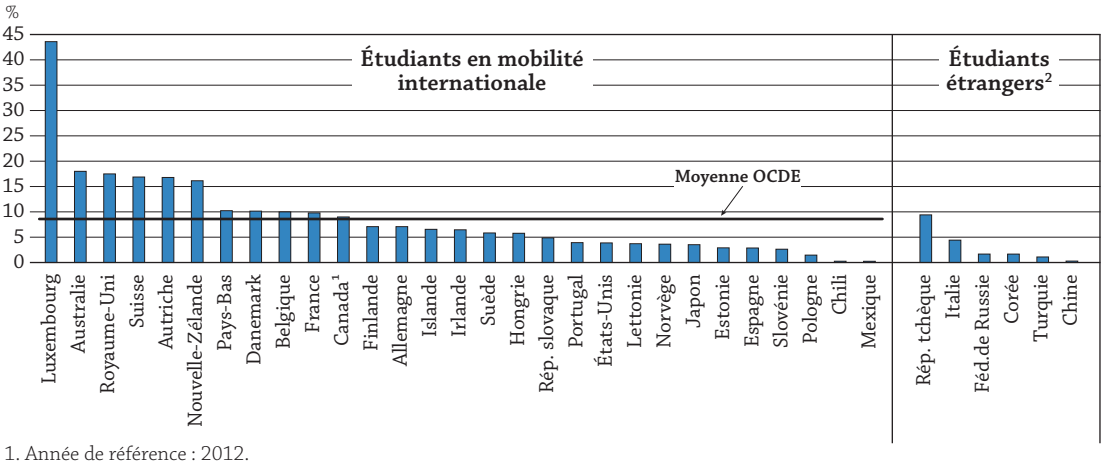
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285907

QUI ÉTUDIE À L'ÉTRANGER ET OÙ ?

- Selon les chiffres de 2013, plus de 4 millions d'étudiants suivent une formation tertiaire dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants. L'Australie, l'Autriche, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suisse sont les pays où le nombre d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire.
- Les étudiants d'Asie représentent 53 % de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité internationale. Les effectifs les plus importants d'étudiants en formation à l'étranger sont originaires de Chine, puis d'Inde et d'Allemagne.
- Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif total d'étudiants tend à être nettement plus important aux niveaux les plus élevés de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 24 % des étudiants en doctorat (ou formation équivalente) sont ainsi en mobilité internationale, contre 9 % tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus.

Graphique C4.1. Mobilité des étudiants dans l'enseignement tertiaire (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire



1. Année de référence : 2012.
2. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau C4.1. Voir les notes à l'annexe 3 ((www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284241

Contexte

Avec l'interdépendance accrue des économies nationales et l'augmentation des taux de scolarisation, le fait de suivre des études tertiaires à l'étranger est devenu un moyen d'élargir l'horizon des étudiants et de les aider à apprendre une langue étrangère, et à mieux comprendre les cultures et les pratiques commerciales dans le monde. L'enseignement tertiaire s'internationalise de diverses façons, notamment à travers l'enseignement à distance, les stages théoriques ou pratiques à l'étranger, les cursus enseignés par-delà les frontières et les campus satellites à l'étranger. Étudier à l'étranger est l'un des aspects de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire qui suscite beaucoup d'intérêt chez les étudiants et les responsables politiques. Pour les étudiants, étudier à l'étranger est non seulement une expérience culturelle et personnelle importante, qui leur permet de mieux connaître d'autres sociétés et d'apprendre d'autres langues, mais c'est aussi un moyen d'améliorer leur employabilité dans les secteurs mondialisés du marché du travail.

La mobilité des étudiants a fortement augmenté ces dernières années, sous l'effet d'un ensemble de facteurs. L'explosion de la demande d'enseignement tertiaire dans le monde et la valeur associée au fait d'étudier à l'étranger dans des établissements post-secondaires prestigieux contribuent

à l'accroissement et à la diversification des effectifs d'étudiants en mobilité internationale, où l'on retrouve à la fois des étudiants qui n'ont pu s'inscrire dans un établissement post-secondaire dans leur pays faute de place et des étudiants au parcours académique remarquable qui poursuivent leur formation dans des cursus ou des établissements de grande qualité. Par ailleurs, la valeur éducative associée à la diversité de l'effectif d'étudiants, les recettes considérables pouvant découler de l'expansion des effectifs d'étudiants en mobilité internationale et des considérations économiques et politiques ont amené certains gouvernements et établissements à tout mettre en œuvre pour attirer des étudiants de l'étranger (Altbach et Knight, 2007 ; Knight, 2008).

L'une des considérations économiques clés des pays accueillant des étudiants en mobilité internationale est que ceux-ci pourraient par la suite devenir des travailleurs très qualifiés. Les pays qui « exportent » des étudiants à l'étranger courent le risque de perdre, pour toujours, des citoyens très doués (ce que l'on appelle communément la « fuite des cerveaux ») ; mais le fait que de nombreux pays en développement subventionnent les études d'un certain nombre d'étudiants en mobilité internationale suggère que parmi ceux-ci, certains au moins reviendront dans leur pays d'origine ou établiront des liens sociaux et commerciaux entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil, ce que certains auteurs (par exemple, Solimano, 2002) appellent la « circulation des cerveaux ».

Dans la conjoncture économique actuelle, la réduction des budgets des bourses et des aides, ainsi que la baisse du pouvoir d'achat des ménages, peuvent freiner la mobilité des étudiants. Toutefois, des débouchés limités sur le marché du travail dans les pays d'origine peuvent accroître l'attrait d'une formation à l'étranger – qui est alors considérée comme un moyen de se procurer un avantage concurrentiel – et donc doper la mobilité des étudiants.

Dans cet indicateur, les étudiants sont déclarés « en mobilité internationale » s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études (selon le critère du pays de scolarisation antérieure ou de résidence habituelle ; voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur). L'expression « étudiants étrangers » désigne les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays où ils suivent leur formation, mais peuvent y être nés ou y résider depuis longtemps. De façon générale, les étudiants en mobilité internationale constituent un sous-ensemble des étudiants étrangers (voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur).

Autres faits marquants

- L'Allemagne, l'Australie, le Canada, les États-Unis, la France, le Japon et le Royaume-Uni accueillent ensemble plus de 50 % de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité internationale.
- Selon les chiffres de 2013, les étudiants en mobilité internationale en formation dans l'enseignement tertiaire dans un pays de l'OCDE sont trois fois plus nombreux que les étudiants de pays de l'OCDE en formation à l'étranger.
- Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale se concentrent dans des domaines d'études particuliers. Par exemple, les étudiants en mobilité internationale sont 53 % à suivre une formation en rapport avec la santé ou la protection sociale en République slovaque, 40 % à suivre une formation en rapport avec les lettres ou les arts en Islande, et 23 % à suivre une formation en rapport avec l'éducation au Chili.

Tendances

Les estimations de 2013 sur le nombre d'individus partis à l'étranger dans l'intention d'y poursuivre leur formation (soit les étudiants en mobilité internationale) ne sont pas comparables avec celles des années précédentes, car les pays fournissant des données à ce sujet étaient trop peu nombreux par le passé. Les séries chronologiques relatives au nombre total d'étudiants scolarisés à l'étranger (soit les étudiants étrangers) peuvent néanmoins être constituées jusqu'en 2012 (voir l'encadré C4.3). Ces séries chronologiques montrent qu'entre 2005 et 2012, le nombre d'étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire à l'étranger a augmenté de 50 %.

Analyse

Importance de la mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire

Parmi les pays dont les données sur les étudiants en mobilité internationale sont disponibles, l'Australie, l'Autriche, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et la Suisse sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants en mobilité internationale en pourcentage de leur effectif de l'enseignement tertiaire. Au Luxembourg, 44 % des étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire sont originaires d'un autre pays. De même, les étudiants en mobilité internationale représentent au moins 16 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Australie, en Autriche, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et en Suisse. Par contraste, les étudiants en mobilité internationale représentent au plus 3 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire au Chili, en Espagne, en Estonie, au Mexique, en Pologne et en Slovénie (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.1).

Parmi les pays où les étudiants en mobilité internationale sont définis en fonction du pays dont ils sont ressortissants, c'est en République tchèque que les étudiants étrangers sont les plus nombreux (9 %) en pourcentage de l'effectif total de l'enseignement tertiaire. Par contraste, les étudiants étrangers représentent moins de 2 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Chine, en Corée, en Fédération de Russie et en Turquie (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.1).

Répartition des étudiants en mobilité internationale entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale varie entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire. Il est le plus important aux niveaux les plus élevés de l'enseignement tertiaire, en master ou en doctorat (ou formations équivalentes). Ce constat peut s'expliquer par diverses raisons : les problèmes de capacité peuvent être particulièrement aigus à ces niveaux dans les pays d'origine ; le rendement d'une formation à l'étranger, et dans un établissement plus prestigieux, peut être plus élevé en master ou en doctorat qu'aux niveaux inférieurs de l'enseignement tertiaire ; et les étudiants en master ou en doctorat peuvent constituer un sous-ensemble de la population, plus susceptible de se rendre à l'étranger et d'y vivre, indépendamment de leurs choix en matière de formation. Les pays d'accueil peuvent avoir tout intérêt à attirer des étudiants en mobilité internationale en doctorat (ou formation équivalente) pour leur contribution potentielle aux activités de recherche et développement, que ce soit durant leurs études ou par la suite, en qualité d'immigrants hautement qualifiés.

Comparer le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale et d'étudiants étrangers à chacun des niveaux de l'enseignement tertiaire entre les pays donne une idée assez précise de la popularité relative de ces niveaux dans chaque pays.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire de cycle court (5 %) est moindre qu'à tout autre niveau de l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2013. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale sont toutefois plus nombreux en formation de cycle court qu'en licence ou en master (ou cursus équivalents). C'est le cas en Islande et en Nouvelle-Zélande, où les étudiants en mobilité internationale représentent 21 % de l'effectif total de ce niveau d'enseignement, en Espagne (6 %) et, parmi les pays qui ont fourni des données sur les étudiants étrangers, en Italie (5 %) (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.2).

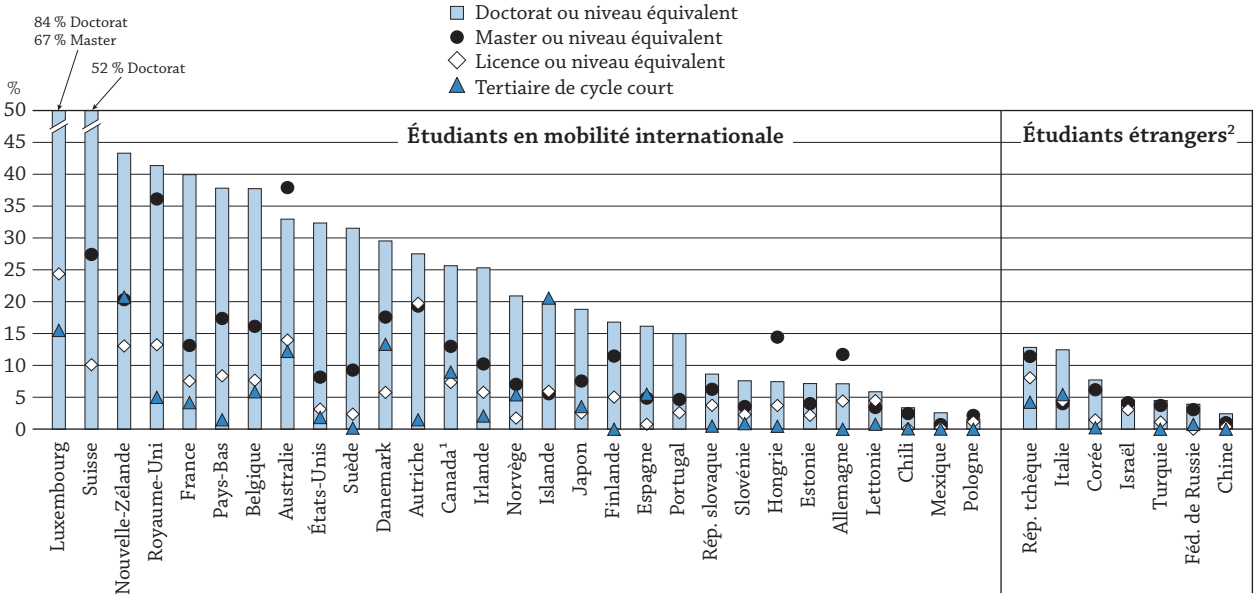
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est relativement peu élevé aussi en licence (6 %). Parmi les pays dont les données sont disponibles, les étudiants en mobilité ne sont plus nombreux en licence qu'en master qu'en Autriche et en Lettonie, où ils représentent respectivement 20 % et 4 % de l'effectif total d'étudiants en licence (ou formation équivalente).

Les étudiants en mobilité internationale sont nettement plus nombreux aux niveaux les plus élevés de l'enseignement tertiaire : leur pourcentage dans l'effectif total d'étudiants atteint 14 % en master (ou formation équivalente) et 24 % en doctorat, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. C'est au Luxembourg que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé en master (ou formation équivalente) (67 %) ; viennent ensuite l'Australie (38 %), le Royaume-Uni (36 %) et la Suisse (27 %) (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.2).

Dans tous les pays qui ont fourni des données, sauf en Allemagne, en Australie, en Hongrie et en Pologne, c'est en doctorat (ou formation équivalente) que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé. Au Luxembourg et en Suisse, la majorité des doctorants sont des étudiants en mobilité internationale. Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est également élevé en doctorat (supérieur à 35 %) en Belgique, en France, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. Par contraste, ce pourcentage représente au plus 5 % au Chili, au Mexique, en Pologne et, parmi les pays qui ont fourni des données sur la base des pays dont les étudiants sont ressortissants, en Chine, en Fédération de Russie, en Israël et en Turquie.

Graphique C4.2. Mobilité des étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de la CITE (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire



1. Année de référence : 2012.
2. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce graphique.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés en doctorat ou dans un niveau équivalent.

Source : OCDE. Tableau C4.1. Voir les notes à l'annexe 3 ((www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284253

Répartition des étudiants en mobilité internationale entre les différents domaines d'études

En moyenne, dans les pays dont les données sur les étudiants en mobilité internationale sont disponibles, plus d'un tiers des étudiants en mobilité internationale suivent une formation en sciences sociales, commerce et droit. Leurs autres domaines de prédilection sont l'ingénierie, les industries de transformation et la production (14 %), la santé et la protection sociale (13 %), les lettres et les arts (13 %) et les sciences (11 %). Dans l'ensemble, les domaines d'études les moins prisés par les étudiants en mobilité internationale sont l'agriculture (2 %), l'éducation (4 %) et les services (4 %) (voir le tableau C4.2).

Toutefois, des différences non négligeables s'observent entre les pays. La majorité des étudiants en mobilité internationale suivent par exemple une formation en sciences sociales, commerce et droit en Australie, en Estonie et au Luxembourg, mais suivent une formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale en République slovaque. D'autres pays se distinguent par des pourcentages particulièrement élevés d'étudiants en mobilité internationale dans l'un des autres domaines d'études : au Chili, 23 % des étudiants en mobilité internationale suivent une formation en rapport avec l'éducation ; en Islande, 40 % d'entre eux suivent une formation dans le domaine des lettres et arts ; en Suède, 20 % d'entre eux suivent une formation en rapport avec les sciences ; et en Finlande, 31 % d'entre eux suivent une formation une en rapport avec l'ingénierie. Un pourcentage relativement élevé d'étudiants en mobilité internationale dans un domaine d'études particulier dans un pays donné peut être le signe que ce pays possède un avantage comparatif dans ce domaine, que ce domaine laisse entrevoir de bons débouchés sur le marché du travail ou que les conditions d'admission applicables à ce domaine sont moins strictes dans ce pays que dans d'autres.

L'indicateur A3 prolonge cette analyse en indiquant le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'effectif total de chaque domaine d'études, par niveau de l'enseignement tertiaire.

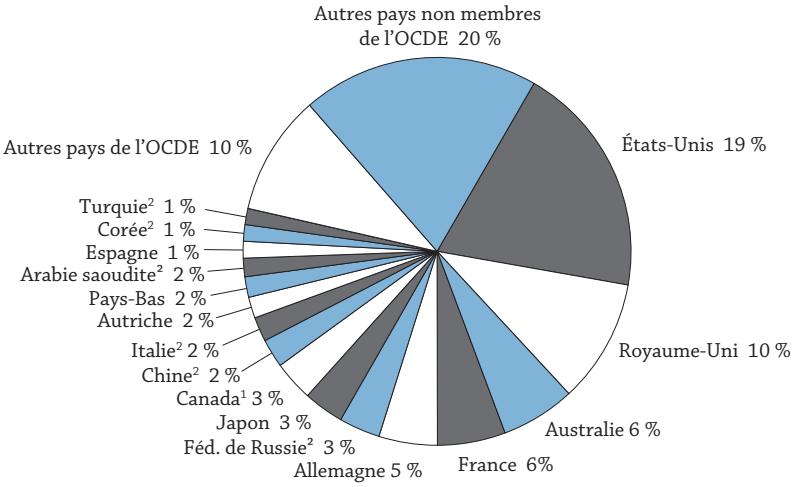
Principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale

Les pays de l'OCDE accueillent 73 % de l'effectif mondial d'étudiants en formation à l'étranger, soit dans des pays qui ont fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Parmi les pays de l'OCDE, ce sont les pays de l'UE21 qui accueillent le pourcentage le plus élevé d'étudiants en mobilité internationale (35 %). Quelque 71 %

des étudiants en mobilité internationale dans un pays de l'UE21 viennent d'un autre pays de l'UE21, ce qui peut en partie résulter des politiques de l'Union européenne en faveur de la mobilité. L'Amérique du Nord est également une destination prisée : le Canada et les États-Unis accueillent ensemble 23 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale. Une plus grande diversité s'observe chez les étudiants en mobilité internationale en formation dans cette région, par comparaison avec ceux en formation dans l'Union européenne. Il apparaît par exemple que les Canadiens en formation à l'étranger sont nombreux à avoir choisi les États-Unis comme destination (55 %), mais qu'ils ne représentent que 3 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale inscrits aux États-Unis. De même, les Américains en formation à l'étranger sont 11 % à avoir choisi le Canada comme destination, mais ils ne représentent que 6 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement tertiaire au Canada (voir les tableaux C4.3 et C4.4, et le tableau C4.6 disponible en ligne).

Graphique C4.3. Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par pays d'accueil (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire par pays d'accueil, selon les données à disposition de l'OCDE



1. Année de référence : 2012 .
2. Les données se rapportent aux étudiants étrangers, et non aux étudiants en mobilité internationale.

Source : OCDE. Tableau C4.4 et tableau C4.6 disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 ((www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284267

Parmi les pays communiquant des données sur les étudiants en mobilité internationale, l'Allemagne, l'Australie, le Canada, les États-Unis, la France, le Japon et le Royaume-Uni accueillaient en 2013 plus d'un étudiant en mobilité internationale sur deux. En valeur absolue, ce sont les États-Unis qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants en mobilité internationale (19 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale) ; viennent ensuite le Royaume-Uni (10 %), l'Australie et la France (6 %), l'Allemagne (5 %), le Canada et le Japon (3 %), et parmi les pays dont les données portent uniquement sur les étudiants étrangers, la Fédération de Russie (3 %). Ces pays accueillent à eux seuls plus de la moitié de l'effectif mondial d'étudiants en formation à l'étranger, mais d'autres pays jouent également un rôle important dans le secteur international de l'éducation (voir le graphique C4.3 et le tableau C4.6 disponible en ligne). Outre ces huit destinations majeures, d'autres pays ont en effet accueilli un pourcentage non négligeable de l'effectif total d'étudiants en formation à l'étranger en 2013, à savoir l'Arabie saoudite, l'Autriche, la Chine, l'Italie et les Pays-Bas (2 %) (voir le tableau C4.6). Il y a lieu de préciser que comme les statistiques présentées dans le graphique C4.3 et le tableau C4.6 portent sur les étudiants en mobilité internationale, elles ne sont pas directement comparables aux statistiques sur la répartition des étudiants étrangers par pays de destination présentées dans l'édition précédente de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014a).

Facteurs sous-jacents intervenant dans le choix du pays d'accueil

Langue d'enseignement

La langue parlée et employée dans l'enseignement est susceptible de compter parmi les facteurs que les étudiants en mobilité internationale prennent en considération lorsqu'ils doivent choisir entre plusieurs pays de destination.

C'est pourquoi 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) sont ceux qui accueillent le plus d'étudiants en mobilité internationale, tant en valeur absolue qu'en valeur relative. Le Japon échappe à ce constat : il accueille un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale, dont 93 % sont originaires d'Asie, malgré une langue d'enseignement peu parlée dans le monde (voir le tableau C4.3).

La popularité de pays à dominante anglophone, tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, s'explique en partie par le fait que l'anglais s'élève progressivement au rang de langue « mondiale ». L'anglais est aussi la langue que les étudiants désireux d'étudier à l'étranger sont susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine et/ou de vouloir perfectionner par le biais d'une immersion en pays anglophone.

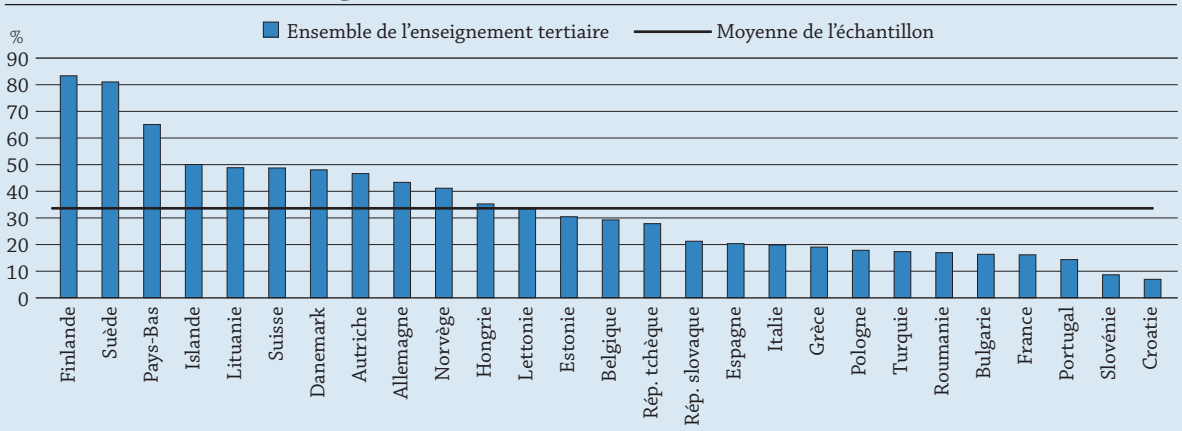
Dans l'enseignement tertiaire, des cursus sont dispensés en anglais dans un nombre croissant d'établissements dans des pays non anglophones. La tendance à l'emploi de l'anglais dans l'enseignement est particulièrement nette dans les pays nordiques (voir l'encadré C4.1).

Encadré C4.1. Pays européens où des cursus sont dispensés en anglais dans l'enseignement tertiaire

Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage d'établissements ayant dispensé des cursus en anglais au niveau 5 ou 6 de la CITE durant l'année académique 2013/2014 varie fortement entre les pays européens. Dans l'échantillon où l'Academic Cooperation Association (ACA) a recueilli des données (Wächter et Maiworm, 2014), les trois pays où une majorité d'établissements dispensent en anglais au moins un cursus en totalité sont la Finlande (83 %), la Suède (81 %) et les Pays-Bas (65 %). Ces pays se situent également en bonne place dans le classement des pays accueillant le plus d'étudiants en mobilité internationale (voir le graphique C4.3). Dans l'ensemble, selon le découpage géographique adopté par Wächter et Maiworm (2014), le pourcentage d'établissements dispensant des cursus en anglais tend à être plus élevé dans les pays situés en Europe du Nord et en Europe centrale occidentale, et inférieur à la moyenne dans les pays d'Europe méridionale et orientale, avec la Slovénie (9 %) et la Croatie (7 %) au bas du classement.

Le pourcentage d'établissements dispensant des cursus en anglais n'est pas nécessairement le meilleur indicateur de l'emploi de l'anglais dans les systèmes d'enseignement tertiaire. La comparaison de ce pourcentage avec un autre indicateur, en l'espèce le pourcentage d'étudiants suivant une formation en anglais, montre que les deux variables sont loin d'être parfaitement corrélées (r = 0.54). Toutefois, les données internationales sur le pourcentage d'établissements dispensant des cursus en anglais sont plus fiables pour l'heure (Wächter et Maiworm, 2014, p. 36).

Graphique C4.a. Pourcentage d'établissements d'enseignement tertiaire dispensant des cursus en anglais au niveau CITE 5 ou 6, année académique 2013/14



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'établissements d'enseignement tertiaire dispensant des cursus en anglais au niveau CITE 5 ou 6.

Source : Wächter et Maiworm (2014), tableau 1.4, www.aca-secretariat.be/index.php?id=792.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284288

Qualité des formations

Les étudiants en mobilité internationale choisissent leur pays de destination entre autres en fonction de la qualité de l'enseignement qui y est dispensé, qu'ils estiment à partir d'un large éventail d'informations et de classements de formations tertiaires publiés sur papier ou en ligne. Le pourcentage élevé d'établissements d'enseignement tertiaire en tête des classements dans les principaux pays de destination et le nombre croissant d'établissements retenus dans ces classements dans des pays de destination dont la popularité augmente rapidement montrent que la qualité est un aspect de plus en plus important pour attirer les étudiants. Il semble y avoir une corrélation entre le rang que les universités occupent dans les classements internationaux et la mesure dans laquelle elles attirent les étudiants en mobilité internationale (voir par exemple Marconi, 2013). Au-delà des classements, d'autres sources d'information et la réputation académique globale des établissements et des cursus jouent vraisemblablement un grand rôle.

Frais de scolarité

Comme les frais de scolarité représentent une partie substantielle du coût des études (voir l'indicateur A7), il est normal que les étudiants en tiennent compte lorsqu'ils décident de partir étudier à l'étranger. Le coût des études varie fortement entre les pays, tout comme le niveau des subventions et des aides publiques (voir les indicateurs B3 et B5). En outre, dans certains pays, les subventions et les aides publiques peuvent cibler essentiellement les ressortissants nationaux, de sorte que des frais de scolarité différents s'appliquent selon que les étudiants sont ressortissants nationaux ou étudiants en mobilité internationale (voir l'encadré C4.2). Dans d'autres pays, les mêmes frais de scolarité s'appliquent aux ressortissants nationaux et aux étudiants originaires d'un sous-groupe spécifique de pays. Dans les pays de l'UE, par exemple, le même traitement est réservé en termes de frais de scolarité aux ressortissants nationaux et aux étudiants en mobilité internationale originaires d'autres pays de l'UE (Commission européenne, 2010). Enfin, certains pays ne font pas de distinction entre leurs ressortissants nationaux et les étudiants en mobilité internationale, quel que soit leur pays d'origine. Tous ces facteurs expliquent pourquoi les frais de scolarité à charge des étudiants en mobilité internationale varient fortement (voir l'encadré C4.2).

Les pays d'accueil où les frais de scolarité sont intégralement à la charge des étudiants en mobilité internationale sont largement gagnants sur le plan financier. Certains pays de la région Asie-Pacifique ont intégré explicitement l'internationalisation de l'enseignement dans leurs stratégies de développement socio-économique et pris des mesures destinées à attirer dans leurs établissements des étudiants en mobilité internationale, souvent dans une optique de rentabilité ou du moins moyennant le financement des études par les intéressés. La Nouvelle-Zélande a instauré des frais de scolarité spécifiques pour les étudiants en mobilité internationale (sauf en doctorat), mais continue à attirer de nombreux étudiants en mobilité internationale (voir le tableau C4.1). Ce constat donne à penser que les frais de scolarité ne découragent pas nécessairement les candidats à la mobilité internationale, pour autant que la qualité de l'enseignement et les avantages qu'ils peuvent en retirer soient à la hauteur de leur investissement.

Politique d'immigration

Au cours de ces dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont assoupli leur politique d'immigration pour encourager l'installation temporaire ou permanente d'étudiants en mobilité internationale (OCDE, 2014b). Cette politique rend ces pays plus attractifs pour les étudiants, car elle améliore leurs perspectives professionnelles ; elle permet aussi à ces pays d'accroître la réserve de talents au service de leur économie. Le Canada et l'Australie laissent par exemple les étudiants en mobilité internationale rester sur leur territoire après leurs études pour y chercher du travail pendant une période maximale de trois et quatre ans, respectivement. La plupart des autres pays de l'OCDE délivrent aux étudiants en mobilité internationale des titres de séjour similaires leur permettant de chercher du travail, mais d'une durée plus courte. Les étudiants se voient délivrer un permis de travail uniquement s'ils trouvent un emploi à la hauteur de leurs qualifications, selon certains critères, dans le délai imparti sur leur titre de séjour. Certains pays où ces critères étaient particulièrement stricts, comme la France, viennent de les assouplir (OCDE, 2014b), dans l'espoir d'attirer, puis de garder des étudiants en mobilité internationale.

Autres facteurs

La décision de partir faire ses études à l'étranger, puis le choix de son pays de destination sont complexes. Les étudiants tiennent compte d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels la reconnaissance des diplômes délivrés et des études faites à l'étranger, dont les politiques visant à faciliter le transfert de crédits entre l'établissement d'origine et l'établissement d'accueil ; la qualité de l'enseignement tertiaire et les critères d'admission qui y sont appliqués dans le pays d'origine ; les possibilités de revenir travailler dans le pays d'origine ; et les aspirations culturelles. Les relations géographiques, commerciales ou migratoires entre les pays peuvent aussi jouer un grand rôle. Ce constat s'applique à des sphères géopolitiques actuelles telles que l'Union européenne et la région de l'Accord de libre-échange nord-américain, ainsi qu'à des pays unis par des liens historiques ou culturels, tels que ceux issus de l'ancienne Union soviétique, les pays du Commonwealth ou les pays membres de l'Organisation internationale de la Francophonie.

Encadré C4.2. Frais de scolarité à charge des étudiants en mobilité internationale

Les frais de scolarité dont les étudiants en mobilité internationale doivent s'acquitter pour s'inscrire dans l'enseignement tertiaire à l'étranger varient fortement selon les pays. En 2013, par exemple, les étudiants en mobilité internationale ne devaient pas verser de frais de scolarité pour s'inscrire en licence (ou formation équivalente) dans un établissement public en Finlande, en Islande, en Norvège, en République slovaque ou en Slovénie. À l'inverse, dans ce type d'établissements et au même niveau d'enseignement, ils devaient verser des frais de scolarité moyens de l'ordre d'au moins 15 000 USD en PPA en Australie, au Canada, en Estonie (uniquement dans certains cursus), aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande (voir l'indicateur B5). Dans de nombreux pays, les frais de scolarité sont plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale que pour les ressortissants nationaux (voir le tableau C.4a).

Tableau C4.a. Différenciation des frais de scolarité entre les ressortissants nationaux et les étudiants en mobilité internationale

Différenciation des frais de scolarité	OCDE et autres pays du G20
Frais de scolarité différents pour les étudiants en mobilité internationale et pour les ressortissants nationaux	Australie[1], Autriche[2], Belgique[2,3], Canada, Chili, République tchèque[2], Danemark[2], Estonie[2], Grèce, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas[2], Nouvelle-Zélande[4], Pologne[2], Fédération de Russie, Suède[5], Turquie, Royaume-Uni[2], États-Unis[6].
Frais de scolarité identiques pour les étudiants en mobilité internationale et pour les ressortissants nationaux	Brésil, Colombie, France, Allemagne, Hongrie, Israël, Italie, Japon[7], Corée, Mexique[8], Portugal, Espagne, Suisse.
Pas de frais de scolarité, ni pour les étudiants en mobilité internationale, ni pour les ressortissants nationaux	Finlande, Islande, Norvège, République slovaque, Slovenie[9].

1. En Australie, les étudiants en mobilité internationale (à l'exception de ceux originaires de Nouvelle-Zélande) ne sont pas éligibles aux places subventionnées par les autorités publiques et doivent donc s'acquitter de la totalité des frais de scolarité. Alors que les étudiants en mobilité internationale doivent habituellement s'acquitter de frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux auxquels on accorde généralement des places subventionnées, certains ressortissants nationaux en formation dans les universités publiques et tous ceux en formation dans les universités privées doivent payer l'intégralité des frais de scolarité, qui sont alors d'un montant égal à ceux appliqués aux étudiants en mobilité internationale.

2. Étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne ou de l'Espace économique européen. Pour les autres pays de l'UE dont les données sont manquantes, la réglementation de l'UE en vertu de laquelle les étudiants en mobilité internationale originaires d'un autre pays de l'UE se voient appliquer le même traitement que les ressortissants nationaux en matière de frais de scolarité (Commission européenne, 2010) est applicable.

3. En Belgique (Communauté flamande), pour les étudiants originaires de pays tiers de l'EEE, les établissements d'enseignement ont le droit de fixer eux-mêmes le montant des frais de scolarité, sauf pour certaines catégories d'étudiants (par exemple, les réfugiés et les demandeurs d'asile).

4. À l'exception des étudiants suivant un programme de recherche de haut niveau et des étudiants originaires d'Australie.

5. Les étudiants ressortissants nationaux ne doivent pas s'acquitter de frais de scolarité en Suède. Des frais de scolarité ne sont demandés qu'aux étudiants ne venant pas de pays membres de l'EEE ou de Suisse.

6. Dans les établissements d'enseignement publics, les frais de scolarité sont équivalents pour les étudiants en mobilité internationale et les ressortissants nationaux originaires d'un autre État des États-Unis. Toutefois, comme la plupart des étudiants nationaux font leurs études tertiaires dans l'État dont ils sont originaires, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent, en pratique, de frais de scolarité supérieurs à ceux versés par la plupart des ressortissants nationaux. Dans les établissements d'enseignement privés, les frais de scolarité sont équivalents pour les étudiants nationaux et les étudiants en mobilité internationale.

7. Ces informations ne valent que pour les établissements d'enseignement publics.

8. Certains établissements d'enseignement demandent des frais de scolarité plus élevés aux étudiants en mobilité internationale.

9. Aucun frais de scolarité en licence et en master pour les étudiants originaires de l'UE ou ressortissants de pays non membres de l'UE, mais ayant signé des accords bilatéraux ou multilatéraux dans le domaine de la coopération éducative avec la Slovénie, ainsi que pour les étudiants qui ont eux-mêmes – ou dont les parents ont – le statut de résidents de la République de Slovénie (résidence pour motifs fiscaux) ; les autres s'acquittent des mêmes frais de scolarité que les étudiants scolarisés à temps partiel. Les étudiants en mobilité internationale inscrits en doctorat s'acquittent des mêmes frais de scolarité que les autres étudiants.

Source : OCDE. Indicateur B5. Voir les notes à l'annexe 3 (http://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Profil des effectifs en mobilité internationale par pays d'accueil

Bilan global de la mobilité internationale dans les pays de l'OCDE

Dans l'enseignement tertiaire, les pays de l'OCDE accueillent plus d'étudiants en mobilité internationale qu'ils n'en envoient à l'étranger. En 2013, ils ont accueilli en moyenne trois étudiants en mobilité internationale par ressortissant de l'OCDE en formation à l'étranger. En valeur absolue, on compte 2.9 millions d'étudiants en mobilité internationale en formation dans les pays de l'OCDE, contre moins de 1 million de ressortissants d'un pays de l'OCDE en formation à l'étranger. Les ressortissants de l'OCDE en formation à l'étranger sont 89 % à avoir choisi un autre pays de l'OCDE ; parmi les étudiants en mobilité internationale en formation dans l'OCDE, sept sur dix environ sont originaires d'un pays tiers de l'OCDE (voir les tableaux C4.4 et C4.5).

À l'échelle nationale, ce ratio varie sensiblement. En Australie, on compte plus de 20 étudiants en mobilité internationale par ressortissant australien en formation à l'étranger ; ce ratio est inférieur à 1 au Chili, en Estonie, en Irlande, en Islande, en Lettonie, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, en République slovaque et en Slovénie, et parmi les pays dont les données portent sur les étudiants étrangers, en Arabie saoudite, au Brésil, en Corée et en Israël. Outre l'Australie, tous les autres pays parmi les cinq qui se distinguent par les ratios plus élevés d'étudiants en mobilité internationale sur leur territoire par ressortissant national en formation à l'étranger (soit des ratios égaux ou supérieurs à 6 :1) ont l'anglais pour langue officielle (que ce soit de droit ou de fait) : l'Afrique du Sud, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (voir le tableau C4.5).

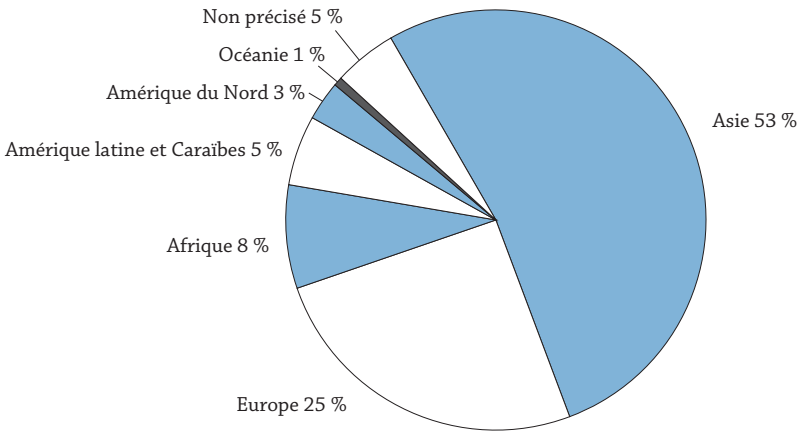
Principales régions d'origine

Ce sont les étudiants d'Asie qui constituent le groupe le plus important d'étudiants en mobilité internationale en formation dans des pays qui ont fourni des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO : ils représentent 53 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale déclaré par les pays d'accueil dans le monde (voir le graphique C4.4). Les étudiants originaires de Chine représentent 22 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement tertiaire dans la zone OCDE, soit le pourcentage le plus élevé de tous les pays ayant communiqué des données (voir le tableau C4.3). Quelque 31 % de ces étudiants chinois en formation à l'étranger ont choisi les États-Unis, tandis que plus de 45 % d'entre eux se répartissent entre l'Australie, le Canada, la Corée, le Japon et le Royaume-Uni (voir le tableau C4.4). Les étudiants originaires d'Inde constituent le deuxième groupe le plus important d'étudiants en mobilité internationale en formation dans la zone OCDE (6 %) ; la moitié d'entre eux a choisi les États-Unis comme destination.

Dans les pays de l'OCDE, les étudiants originaires d'Allemagne représentent le pourcentage le plus élevé dans l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale inscrits dans l'enseignement tertiaire dans l'OCDE (3.9 %) ; viennent ensuite ceux originaires de Corée (3.6 %), de France (2.4 %) et des États-Unis (1.7 %).

Graphique C4.4. Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par région d'origine (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers scolarisés/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire dans le monde



Source : OCDE. Tableau C4.3. Voir les notes à l'annexe 3 ((www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284277

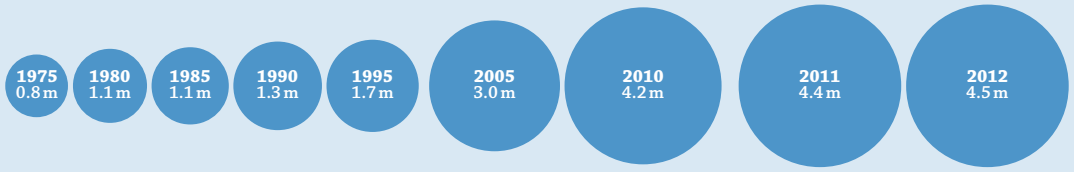
En 2013, 19 % en moyenne des étudiants en mobilité internationale inscrits dans la zone OCDE étaient originaires d'un pays limitrophe de leur pays d'accueil, c'est-à-dire ayant une frontière terrestre ou maritime commune avec ce dernier (voir le tableau C4.5 et le tableau C4.6, disponible en ligne). Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, plus de 60 % des étudiants en mobilité internationale ou des étudiants étrangers étaient originaires de pays limitrophes en Corée, en Estonie, en Fédération de Russie, au Japon, au Luxembourg, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque.

Encadré C4.3. Évolution à long terme de l'effectif mondial d'étudiants étrangers

Les données sur l'effectif mondial d'étudiants étrangers ne sont disponibles que jusqu'en 2012, car à compter de cette année-là, de nombreux pays ont commencé à fournir des données sur les étudiants en mobilité internationale uniquement. C'est pourquoi l'évolution de l'effectif mondial d'étudiants étrangers est décrite jusqu'en 2012 sur la base des données publiées dans l'édition précédente de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014a). Ces données montrent qu'au cours des trois dernières décennies, le nombre d'étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants a fortement augmenté dans le monde : il est passé de 0.8 million en 1975 à 4.5 millions en 2012, soit une progression de plus du quintuple (voir le graphique C4.b). L'augmentation mondiale de la demande d'enseignement tertiaire, la démocratisation des prix des transports et des communications, et l'internationalisation des marchés du travail pour les individus hautement qualifiés, ont fortement incité les étudiants à partir étudier à l'étranger dans le cadre de leur formation tertiaire. De plus, de nombreux gouvernements et institutions supranationales ont à cœur de promouvoir les liens académiques, culturels, sociaux et politiques entre les pays. C'est particulièrement visible dans l'Union européenne qui s'est fixé en 2011 l'objectif ambitieux de voir d'ici 2020 20 % de ses diplômés de l'enseignement supérieur faire des études ou un stage à l'étranger dans l'enseignement tertiaire (Conseil de l'Union européenne, 2011).

Graphique C4.b. Progression à long terme du nombre d'étudiants scolarisés dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants (1975-2012)

Progression de l'internationalisation de l'enseignement tertiaire (en millions)



Les données sur les effectifs d'étudiants scolarisés à l'étranger dans le monde proviennent de deux sources : l'OCDE et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). L'ISU a fourni les données de 1975 à 1995 sur tous les pays et les données de 2000, 2005, 2010, 2011 et 2012 sur la plupart des pays non membres de l'OCDE. L'OCDE a fourni des données de 2000 et 2012 sur ses pays membres et d'autres pays/économies non membres. Les données de ces deux sources ont pu être combinées, car elles se basent sur des définitions identiques. 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 (2014a), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE.*
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933291298

Dans certains cas, la mobilité entre pays limitrophes reflète des tendances locales de mobilité : les étudiants de régions frontalières partent étudier à l'étranger sans toutefois trop s'éloigner de chez eux. L'on sait par exemple, sans que des données ne soient disponibles, que de nombreux étudiants belges, français et allemands en formation au Luxembourg ne sont qu'à quelques centaines de kilomètres de leur foyer. Dans d'autres cas, la mobilité entre pays limitrophes reflète des tendances historiques de mobilité, par exemple la mobilité qui s'était développée dans un pays autrefois unifié, mais aujourd'hui scindé en deux États, voire davantage. Ainsi, 74 % des étudiants étrangers en formation en République tchèque sont originaires de République slovaque (voir le tableau C4.4).

Définitions

Par **pays de scolarisation antérieure**, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis pour s'inscrire dans leur niveau d'enseignement actuel. Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité internationale sont indiquées dans les tableaux ainsi qu'à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

Par **étudiant étranger**, on entend tout étudiant qui n'est pas ressortissant du pays qui a fourni les données. 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. Par exemple, l'Australie a plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. C'est pourquoi le pourcentage d'étudiants étrangers en formation dans l'enseignement 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.

Les étudiants sont déclarés **en mobilité internationale** s'ils ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études. Selon la législation des pays en matière d'immigration (la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'UE et de l'EEE, 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 dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Le **statut de résident permanent ou habituel** est défini en fonction de la législation du pays qui fournit 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.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13, sauf mention contraire, et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2013 par l'OCDE.

Les domaines d'études utilisés dans l'exercice UOE de collecte de données correspondent aux catégories révisées de la CITE par domaine d'études. Les mêmes catégories sont utilisées dans tous les niveaux d'enseignement (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Certaines données proviennent également de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Les données sur les étudiants étrangers et sur les étudiants en mobilité internationale ont été recueillies par les pays d'accueil. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers et les effectifs d'étudiants en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements d'enseignement, où figurent tous les étudiants régulièrement inscrits.

En général, les étudiants nationaux et les étudiants en mobilité internationale sont recensés à une date ou pendant une période précise de l'année. Cette méthode permet de calculer le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans un système d'éducation. Toutefois, le nombre réel d'étudiants en mobilité internationale peut être nettement supérieur, car de nombreux étudiants ne restent pas à l'étranger pendant toute l'année académique ou choisissent des programmes d'échange qui ne nécessitent pas d'inscription au sens strict du terme (certains programmes d'échange entre universités ou de recherche de haut niveau de courte durée, par exemple).

Les tendances sont analysées jusqu'en 2012, car à compter de cette année-là, de nombreux pays ont commencé à fournir des données sur les étudiants en mobilité internationale uniquement, et ont cessé d'en fournir au sujet des étudiants étrangers. Cela améliore les comparaisons internationales, mais interrompt les séries chronologiques. Les données ne comprennent pas les ressortissants étrangers en formation dans des pays qui n'ont pas déclaré leurs effectifs d'étudiants en mobilité internationale ou d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Toutes les analyses sont donc susceptibles de sous-estimer le nombre réel de ressortissants en formation à l'étranger (voir le tableau C4.3), en particulier dans les pays dont les ressortissants sont nombreux à se rendre dans des pays qui n'ont pas déclaré leur effectif d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO (l'Inde, par exemple).

L'effectif total d'étudiants en formation à l'étranger est calculé sur la base du nombre d'étudiants en mobilité internationale et, dans les pays où ces données ne sont pas disponibles, sur la base du nombre d'étudiants étrangers. Ces données ne comprennent pas les étudiants inscrits dans des pays qui n'ont pas déclaré leurs effectifs d'étudiants en mobilité internationale ou d'étudiants étrangers à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO. Les agrégats, les parts de marché et les pourcentages d'étudiants en mobilité internationale par pays d'origine sont calculés sur la base de cette estimation de l'effectif total (voir les tableaux C4.4 et C4.5, le tableau C4.6 disponible en ligne, et les graphiques C4.3 et C4.4).

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

Altbach, P.G. et J. Knight (2007), « The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities », *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, pp. 290-305.

Conseil de l'Union européenne (2011), « Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur », 3128e Conseil Éducation, Jeunesse, Culture et Sport, Bruxelles, 28-29 novembre 2011, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles.

Commission européenne (2010), Droits des étudiants en mobilité – Guide des droits des étudiants mobiles dans l'Union européenne, Commission européenne, Bruxelles.

Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, Sense Publishers, Rotterdam.

Marconi, G. (2013), « Rankings, Accreditations and International Exchange Students », *IZA Journal of European Labor Studies*, vol. 2, n° 5, http://www.izajoels.com/content/2/1/5.

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

OCDE (2014b), *Perspectives des migrations internationales 2014*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-fr.

Solimano, A. (2002), *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*, Nations Unies, Santiago.

Wächter, B. et F. Maiworm (éd.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn.

Tableaux de l'indicateur C4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285911

	Tableau C4.1	**Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2013)**
	Tableau C4.2	**Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par domaine d'études (2013)**
	Tableau C4.3	**Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2013)**
	Tableau C4.4	**Répartition des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil (2013)**
	Tableau C4.5	**Profil des effectifs d'étudiants étrangers/en mobilité internationale (2013)**
WEB	**Tableau C4.6**	**Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine et le pays d'accueil (2013), et parts sur le marché international de l'éducation (2013)**

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

C4

Tableau C4.1. Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale dans les effectifs totaux d'étudiants (nationaux, étrangers et en mobilité)

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 18 % en Australie et 17 % 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 9 % 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				
		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)
		Étudiants en mobilité internationale				
OCDE	Australie	18	12	14	38	33
OCDE	Autriche	17	1	20	19	28
OCDE	Belgique	10	6	8	16	38
OCDE	Canada[1]	9	9	7	13	26
OCDE	Chili	0	0	0	2	3
OCDE	Danemark	10	13	6	18	30
OCDE	Estonie	3	a	2	4	7
OCDE	Finlande	7	0	5	11	17
OCDE	France	10	4	8	13	40
OCDE	Allemagne	7	0	4	12	7
OCDE	Hongrie	6	0	4	14	7
OCDE	Islande	7	21	6	6	20
OCDE	Irlande	6	2	6	10	25
OCDE	Japon	4	4	3	8	19
OCDE	Luxembourg	44	16	24	67	84
OCDE	Mexique	0	0	0	1	3
OCDE	Pays-Bas	10	1	8	17	38
OCDE	Nouvelle-Zélande	16	21	13	20	43
OCDE	Norvège	4	5	2	7	21
OCDE	Pologne	1	0	1	2	2
OCDE	Portugal	4	a	3	5	15
OCDE	République slovaque	5	0	4	6	9
OCDE	Slovénie	3	1	2	4	8
OCDE	Espagne	3	6	1	5	16
OCDE	Suède	6	0	2	9	32
OCDE	Suisse	17	a	10	27	52
OCDE	Royaume-Uni	17	5	13	36	41
OCDE	États-Unis	4	2	3	8	32
	Moyenne OCDE	9	5	6	14	24
Partenaire	Lettonie	4	1	4	3	6
		Étudiants érangers[2]				
OCDE	République tchèque	9	4	8	11	13
OCDE	Grèce	m	m	m	m	m
OCDE	Israël	m	m	3	4	5
OCDE	Italie	4	5	4	4	12
OCDE	Corée	2	0	1	6	8
OCDE	Turquie	1	0	1	4	4
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	0	0	m	m
Partenaires	Chine	0	0	0	1	2
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m
Partenaires	Fédération de Russie	2	1	x(4)	3[d]	4
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m

Remarque : les pays utilisant la catégorie « étudiants étrangers » ne sont pas inclus dans la moyenne de l'OCDE.

1. Année de référence : 2012.

2. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce tableau.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285923

Tableau C4.2. Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par domaine d'études (2013)

		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences					Ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non précisé	Total tous domaines d'études confondus
					Tous domaines scientifiques confondus	Sciences de la vie	Sciences physiques	Mathématiques et statistiques	Sciences informatiques						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
		Étudiants en mobilité internationale													
OCDE	Australie	2	6	52	12	3	2	1	7	13	1	10	2	0	100
	Autriche	6	17	38	12	4	3	1	4	15	2	8	2	0	100
	Belgique	4	14	23	7	2	3	1	1	11	5	34	2	1	100
	Canada[1]	1	6	41	15	4	3	3	5	18	1	5	2	10	100
	Chili	23	6	32	4	1	1	0	1	14	2	7	13	0	100
	Danemark	3	10	41	11	1	1	2	7	20	3	11	1	0	100
	Estonie	0	16	55	9	1	1	0	6	7	8	5	1	0	100
	Finlande	2	11	27	11	2	2	0	6	31	2	10	6	0	100
	France	1	17	38	18	3	5	3	6	14	0	7	2	2	100
	Allemagne[2]	5	19	26	15	m	m	m	m	25	2	6	2	1	100
	Hongrie	3	11	21	4	1	1	0	2	9	8	40	4	0	100
	Islande	7	40	25	14	5	7	0	2	6	2	5	1	0	100
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	2	21	38	2	m	m	m	m	17	2	2	2	13	100
	Luxembourg	6	9	62	12	4	2	1	5	5	1	3	0	3	100
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	3	12	43	7	m	m	m	m	11	2	13	8	2	100
	Nouvelle-Zélande	4	9	39	18	4	3	3	9	9	1	7	7	6	100
	Norvège	5	17	26	14	3	4	1	6	12	2	10	5	10	100
	Pologne	2	11	42	7	1	1	0	5	7	1	22	8	0	100
	Portugal	6	13	35	11	4	4	1	2	18	1	10	6	0	100
	République slovaque	11	5	18	2	1	0	0	1	6	2	53	2	0	100
	Slovénie	5	13	39	13	3	2	1	6	15	3	7	5	0	100
	Espagne	4	9	30	8	1	1	0	5	15	1	26	7	0	100
	Suède	3	11	25	20	6	6	2	6	27	1	11	2	0	100
	Suisse	5	16	33	18	5	7	2	3	17	1	7	2	1	100
	Royaume-Uni	2	13	45	15	5	3	2	5	15	1	8	2	0	100
	États-Unis	2	13	33	18	6	4	2	6	16	1	9	3	4	100
	Moyenne OCDE	4	13	36	11	3	3	1	5	14	2	13	4	2	100
Partenaire	Lettonie	1	8	42	4	0	0	0	4	5	0	27	12	0	100
		Étudiants étrangers[2]													
OCDE	République tchèque	2	10	38	16	3	3	1	9	11	3	17	4	0	100
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	2	21	31	7	2	2	1	2	21	2	15	2	0	100
	Corée	2	22	45	5	2	1	0	2	16	1	4	4	0	100
	Turquie	6	13	38	9	2	3	1	3	16	2	12	5	0	100
Partenaires	Argentine[1]	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
	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les pays utilisant la catégorie « étudiants étrangers » ne sont pas inclus dans la moyenne de l'OCDE.

1. Année de référence : 2012.

2. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce tableau.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285934

C4

Tableau C4.3. [1/2] Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2013)

Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale par pays d'origine en pourcentage des effectifs totaux d'étudiants étrangers/en mobilité internationale par pays d'accueil (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale par pays d'origine, défini comme le pays soit où ils résidaient, soit où ils étaient scolarisés auparavant, dans les effectifs totaux d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, ce tableau indique le pourcentage d'étudiants étrangers par pays d'origine, défini comme le pays dont ils sont ressortissants, dans les effectifs totaux d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil.

Lecture de la 1re colonne : 2.7 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Australie viennent de Corée, 1.2 % viennent des États-Unis, etc.

Lecture de la 7e colonne : 49.3 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Estonie viennent de Finlande, 3.0 % de Turquie, etc.

Lecture de la 29e colonne : 60.5 % des étudiants étrangers scolarisés en République tchèque sont des ressortissants slovaques, 0.8 % des ressortissants norvégiens, etc.

		Pays d'accueil membres de l'OCDE																		
		Étudiants en mobilité internationale																		
	Pays d'origine	Australie	Autriche	Belgique	Canada[1]	Chili	Danemark	Estonie	Finlande	France	Allemagne[2]	Hongrie	Islande	Irlande	Japon	Luxembourg	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	a	0.2	0.1	0.3	0.0	0.5	0.2	0.2	0.1	0.2	0.1	0.2	0.5	0.2	0.1	m	0.1	6.4	0.4	0.1
	Autriche	0.1	a	0.1	0.1	0.0	0.5	0.1	0.3	0.2	4.2	0.8	2.3	0.4	0.0	0.5	m	0.5	0.1	0.4	0.2
	Belgique	0.0	0.3	a	0.2	0.1	0.6	0.2	0.2	0.9	0.6	0.2	1.0	0.7	0.0	14.9	m	3.4	0.0	0.2	0.1
	Canada	1.5	0.2	0.3	a	0.1	0.5	0.4	0.6	0.6	0.3	1.0	2.6	7.5	0.2	0.4	m	0.3	0.9	0.5	1.6
	Chili	0.3	0.1	0.2	0.2	a	0.1	0.1	0.1	0.3	0.3	0.0	0.2	0.1	0.0	0.1	m	0.1	0.3	0.2	0.0
	République tchèque	0.0	0.9	0.1	0.1	0.0	0.6	1.6	0.3	0.3	0.7	0.2	1.8	0.1	0.0	0.5	m	0.3	0.0	0.5	2.9
	Danemark	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	a	0.3	0.2	0.1	0.2	0.1	6.0	0.1	0.0	0.1	m	0.3	0.3	2.3	0.2
	Estonie	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	1.5	a	2.5	0.0	0.2	0.1	0.5	0.1	0.0	0.1	m	0.3	0.0	0.4	0.0
	Finlande	0.0	0.3	0.1	0.1	0.0	0.9	49.3	a	0.1	0.4	0.4	2.5	0.2	0.1	0.2	m	0.5	0.1	0.9	0.1
	France	0.5	0.9	34.9	7.2	0.6	1.7	0.4	0.9	a	2.9	1.6	5.4	3.5	0.5	31.6	m	1.7	0.9	1.1	1.1
	Allemagne	0.6	39.8	1.5	0.7	0.4	11.0	1.8	2.5	2.8	a	12.2	12.7	4.0	0.4	16.2	m	35.8	1.4	5.2	2.2
	Grèce	0.0	0.6	0.7	0.1	0.0	1.6	0.2	0.5	0.9	1.2	0.8	0.4	0.6	0.0	1.7	m	2.8	0.0	0.6	0.1
	Hongrie	0.0	2.3	0.2	0.0	0.0	1.9	0.4	0.8	0.2	0.8	a	1.2	0.2	0.1	0.5	m	0.7	0.0	0.4	0.2
	Islande	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.0	0.2	0.1	0.0	0.0	0.6	a	0.0	0.0	0.0	m	0.2	0.0	1.4	0.0
	Irlande	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.3	0.2	0.2	0.2	0.2	1.1	0.4	a	0.0	0.1	m	0.3	0.1	0.1	0.3
	Israël	0.1	0.2	0.1	0.7	0.0	0.2	0.1	0.1	0.1	0.8	3.6	0.2	0.1	0.0	0.1	m	0.1	0.0	0.1	0.2
	Italie	0.2	11.0	1.7	0.3	0.2	2.7	1.1	1.2	2.7	2.2	1.2	3.8	1.8	0.1	2.7	m	2.2	0.2	1.4	1.0
	Japon	0.7	0.4	0.1	0.6	0.0	0.2	0.4	0.6	0.6	0.8	1.3	1.5	0.2	a	0.1	m	0.2	1.8	0.8	0.2
	Corée	2.7	0.3	0.1	1.3	0.2	0.0	0.4	0.5	0.8	1.8	0.1	0.2	0.4	12.2	0.0	m	0.4	3.4	0.0	0.2
	Luxembourg	0.0	1.2	3.6	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.6	1.6	0.0	0.1	0.1	0.0	a	m	0.2	0.0	0.0	0.0
	Mexique	0.2	0.2	0.2	1.0	2.3	0.4	0.2	0.7	0.9	0.9	0.4	0.6	0.2	0.1	0.4	a	0.5	0.2	0.6	0.1
	Pays-Bas	0.1	0.4	7.7	0.1	0.0	1.2	0.4	0.5	0.2	0.4	0.3	1.4	0.8	0.1	0.7	m	a	0.3	0.9	0.0
	Nouvelle-Zélande	1.1	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	m	0.0	a	0.1	0.0
	Norvège	0.5	0.1	0.1	0.0	0.0	12.1	0.3	0.3	0.1	0.2	4.1	2.9	0.3	0.1	0.0	m	0.6	0.5	a	4.9
	Pologne	0.1	1.6	0.7	0.2	0.0	3.7	0.4	1.1	0.8	2.9	0.5	7.0	1.3	0.1	1.4	m	1.4	0.1	2.2	a
	Portugal	0.0	0.2	0.4	0.1	0.1	0.7	0.2	0.3	0.7	0.2	0.5	0.4	0.4	0.0	1.7	m	0.6	0.1	0.4	0.6
	République slovaque	0.0	1.9	0.1	0.0	0.0	1.2	0.2	0.2	0.2	0.4	11.8	1.0	0.2	0.0	0.2	m	0.4	0.0	0.5	0.4
	Slovénie	0.0	0.9	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.6	0.1	0.0	0.1	m	0.2	0.0	0.1	0.1
	Espagne	0.1	0.9	1.0	0.1	0.4	2.3	0.8	1.0	1.9	2.7	2.2	4.6	1.4	0.1	1.0	m	1.4	0.1	1.6	3.5
	Suède	0.3	0.3	0.1	0.1	0.1	8.5	0.5	2.0	0.2	0.3	2.2	5.4	0.2	0.2	0.2	m	0.4	0.3	8.2	3.8
	Suisse	0.1	1.1	0.3	0.2	0.0	0.4	0.1	0.1	0.5	1.2	0.2	0.6	0.3	0.0	0.3	m	0.4	0.1	0.4	0.1
	Turquie	0.2	4.4	0.4	0.5	0.0	0.5	3.0	0.8	0.8	2.8	2.8	0.3	0.2	0.1	0.6	m	0.8	0.1	0.6	2.0
	Royaume-Uni	0.7	0.9	0.5	0.8	0.0	2.2	0.6	1.0	0.9	0.8	1.6	4.0	16.4	0.3	0.7	m	1.9	1.3	1.1	0.7
	États-Unis	1.2	1.1	0.5	5.5	0.5	2.1	1.8	1.5	1.4	2.0	2.2	6.5	9.0	1.5	1.2	m	0.9	5.4	2.2	3.1
	Total OCDE	11.6	73.1	56.2	20.7	4.9	64.8	65.8	21.4	20.1	34.4	54.2	78.2	52.0	16.9	78.2	m	59.9	24.4	35.7	30.2
Partenaires	Argentine	0.1	0.1	0.1	0.1	2.2	0.1	0.0	0.1	0.3	0.2	0.0	0.2	0.0	0.0	0.2	m	0.0	0.1	0.2	0.0
	Brésil	0.4	0.3	0.3	0.5	9.5	0.5	0.4	0.4	1.7	1.3	0.1	0.2	0.3	0.2	0.2	m	0.3	0.3	1.0	0.1
	Chine	35.2	1.1	1.1	25.6	0.1	4.1	3.4	9.8	11.0	9.9	1.8	2.6	12.6	66.1	2.0	m	7.0	29.5	7.9	2.2
	Colombie	0.6	0.2	0.3	0.5	44.6	0.2	0.2	0.2	1.1	0.7	0.0	0.6	0.1	0.0	0.3	m	0.3	0.2	0.5	0.1
	Inde	6.5	0.5	0.5	7.1	0.1	0.9	1.0	2.9	0.8	2.9	0.4	1.3	4.2	0.4	0.9	m	1.3	16.6	2.6	0.8
	Indonésie	3.8	0.1	0.2	0.4	0.0	0.1	0.3	0.2	0.3	0.8	0.0	0.2	0.1	1.7	0.1	m	1.4	1.0	0.8	0.1
	Lettonie	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	2.8	5.9	0.6	0.1	0.3	0.1	1.4	0.2	0.0	0.2	m	0.7	0.0	0.7	0.2
	Fédération de Russie	0.4	1.4	0.6	0.4	0.0	0.6	9.0	10.1	1.6	4.8	1.0	2.2	0.5	0.2	1.3	m	0.9	0.8	6.8	2.1
	Arabie saoudite	2.0	0.1	0.0	3.4	0.0	0.0	0.1	0.0	0.2	0.1	1.1	0.0	3.9	0.2	0.0	m	0.1	2.4	0.1	1.7
	Afrique du Sud	0.3	0.1	0.1	0.2	0.0	0.2	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	0.1	0.4	0.0	0.1	m	0.2	0.2	0.3	0.1
	Total autres pays du G20 et pays partenaires	49.1	3.9	3.4	38.1	56.5	9.5	20.3	24.3	17.1	21.1	4.6	8.7	22.3	68.9	5.2	m	12.2	51.1	20.9	7.5
	Grandes régions géographiques																				
	Total Afrique	2.9	1.3	12.0	9.5	0.2	2.5	1.4	11.9	40.9	8.3	4.6	1.7	4.6	0.8	8.0	m	1.6	1.0	12.6	2.2
	Total Asie	85.2	10.8	5.6	56.7	0.5	11.2	15.5	35.2	23.2	32.7	22.0	10.7	41.2	93.5	6.9	m	14.5	69.5	34.7	16.2
	Total Europe	4.3	82.0	57.4	11.9	2.0	81.4	79.1	30.0	20.1	43.6	69.5	75.2	35.7	2.9	82.1	m	64.2	7.0	46.1	76.0
	dont UE21	3.1	64.9	57.5	10.2	1.8	43.7	58.6	15.7	13.8	23.1	37.8	62.4	32.8	2.3	74.9	m	55.3	5.4	28.6	17.5
	Total Amérique du Nord	2.6	1.3	0.8	5.8	0.6	2.6	2.2	2.1	2.0	2.4	3.2	9.2	16.5	1.8	1.6	m	1.2	6.3	2.7	4.8
	Total Océanie	2.0	0.2	0.1	0.5	0.0	0.6	0.3	0.3	0.2	0.3	0.2	0.3	0.7	0.4	0.1	m	0.1	9.2	0.4	0.1
	Total Amérique latine et Caraïbes	2.0	1.2	2.0	6.0	95.4	1.8	1.4	2.1	6.0	5.1	0.6	2.8	1.3	0.7	1.3	m	2.5	1.2	3.4	0.6
	Non précisé	0.8	3.2	22.2	9.6	1.3	0.0	0.1	18.4	7.6	7.6	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	m	15.7	5.9	0.0	0.1
	Total tous pays confondus	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	m	100.0	100.0	100.0	100.0

1. Année de référence : 2012.

2. Les doctorats ou niveau équivalent sont exclus (en Allemagne, ces programmes sont inclus uniquement dans les régions géographiques principales).

3. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce tableau.

4. À l'exclusion des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285949

C4

Tableau C4.3. [2/2] Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire, par pays d'origine (2013)

Nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale par pays d'origine en pourcentage des effectifs totaux d'étudiants étrangers/en mobilité internationale par pays d'accueil (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale par pays d'origine, défini comme le pays soit où ils résidaient, soit où ils étaient scolarisés auparavant, dans les effectifs totaux d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, ce tableau indique le pourcentage d'étudiants étrangers par pays d'origine, défini comme le pays dont ils sont ressortissants, dans les effectifs totaux d'étudiants de l'enseignement tertiaire par pays d'accueil.

Lecture de la 1re colonne : 2.7 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Australie viennent de Corée, 1.2 % viennent des États-Unis, etc.

Lecture de la 7e colonne : 49.3 % des étudiants en mobilité internationale scolarisés en Estonie viennent de Finlande, 3.0 % de Turquie, etc.

Lecture de la 29e colonne : 60.5 % des étudiants étrangers scolarisés en République tchèque sont des ressortissants slovaques, 0.8 % des ressortissants norvégiens, etc.

		Pays d'accueil																			
		OCDE														Autres pays du G20					
		Étudiants en mobilité internationale								Étudiants étrangers[3]						Total pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Étudiants en mobilité internationale	Étudiants étrangers[3]		Total pays d'accueil (non membres de l'OCDE)	Total pays d'accueil dont les données sont disponibles
	Pays d'origine	Portugal	Rép. slovaque	Slovénie	Espagne	Suède	Suisse	Royaume-Uni	États-Unis	Rép. tchèque	Grèce	Israël[4]	Italie	Corée	Turquie		Lettonie	Brésil	Fédération de Russie		
		(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(36)	(37)	(37)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Australie	0.1	0.0	0.0	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.0	m	0.6	0.1	0.1	0.2	**0.4**	0.1	m	0.0	**0.0**	**0.4**
	Autriche	0.1	0.9	1.7	0.3	0.5	2.6	0.4	0.1	0.2	m	0.2	0.2	0.0	0.3	**0.5**	0.9	m	0.0	**0.0**	**0.5**
	Belgique	1.2	0.0	0.2	0.6	0.3	0.7	0.7	0.1	0.0	m	0.7	0.2	0.0	0.2	**0.4**	0.3	m	0.0	**0.0**	**0.4**
	Canada	0.3	0.1	0.2	0.2	0.5	0.9	1.5	3.3	0.1	m	2.2	0.1	0.9	0.0	**1.5**	0.2	m	0.0	**0.0**	**1.4**
	Chili	0.1	0.0	0.0	2.3	0.1	0.3	0.2	0.3	0.0	m	0.2	0.4	0.0	0.0	**0.3**	0.0	m	0.0	**0.2**	**0.3**
	République tchèque	0.2	54.0	0.4	0.2	0.3	0.4	0.3	0.1	a	m	0.1	0.2	0.0	0.0	**0.4**	0.4	m	0.0	**0.0**	**0.4**
	Danemark	0.1	0.0	0.5	0.1	1.1	0.2	0.3	0.2	0.0	m	0.2	0.1	0.0	0.1	**0.2**	0.3	m	0.0	**0.0**	**0.2**
	Estonie	0.0	0.0	0.0	0.1	0.5	0.1	0.3	0.0	0.0	m	0.0	0.1	0.0	0.0	**0.1**	2.0	m	0.3	**0.3**	**0.1**
	Finlande	0.1	0.2	0.3	0.2	6.0	0.2	0.4	0.1	0.0	m	0.2	0.1	0.0	0.0	**0.3**	1.6	m	0.0	**0.0**	**0.3**
	France	2.5	0.3	0.5	5.0	2.1	17.4	2.8	1.0	0.3	m	6.8	1.4	0.1	0.4	**2.4**	1.9	m	0.0	**0.2**	**2.3**
	Allemagne	1.8	4.3	1.0	2.7	6.4	25.5	3.4	1.2	1.0	m	1.8	1.7	0.2	3.0	**3.9**	16.2	m	0.0	**0.5**	**3.8**
	Grèce	0.2	10.4	0.2	0.3	2.3	1.4	2.6	0.2	0.9	a	0.1	3.7	0.0	2.5	**1.0**	0.2	m	0.0	**0.0**	**0.9**
	Hongrie	0.1	0.9	0.4	0.2	0.3	0.5	0.3	0.1	0.1	m	0.4	0.4	0.0	0.0	**0.3**	0.5	m	0.0	**0.0**	**0.3**
	Islande	0.0	0.1	0.0	0.0	1.1	0.1	0.1	0.0	0.0	m	0.0	0.0	0.0	0.0	**0.1**	0.1	m	0.0	**0.0**	**0.1**
	Irlande	0.1	0.5	0.1	0.2	0.3	0.1	3.0	0.1	0.1	m	0.1	0.0	0.0	0.0	**0.5**	0.1	m	0.0	**0.0**	**0.5**
	Israël	0.0	1.1	0.0	0.1	0.1	0.2	0.1	0.3	0.3	m	a	1.8	0.0	0.1	**0.3**	0.2	m	0.0	**0.0**	**0.3**
	Italie	2.3	0.5	6.9	8.4	1.9	8.8	2.0	0.5	0.4	m	1.2	a	0.0	0.1	**1.6**	1.6	m	0.0	**0.2**	**1.5**
	Japon	0.1	0.0	0.1	0.2	0.3	0.6	0.7	2.4	0.1	m	0.2	0.4	2.1	0.2	**1.1**	0.1	m	0.0	**0.3**	**1.0**
	Corée	0.0	0.0	0.0	0.1	0.2	0.3	1.1	8.6	0.1	m	1.3	0.7	a	0.0	**3.6**	0.4	m	0.0	**0.1**	**3.4**
	Luxembourg	0.5	0.0	0.1	0.1	0.0	1.0	0.3	0.0	0.0	m	0.0	0.0	0.0	0.0	**0.3**	0.0	m	0.0	**0.0**	**0.3**
	Mexique	0.3	0.1	0.1	4.4	0.5	0.6	0.4	1.7	0.1	m	0.5	0.4	0.1	0.0	**0.9**	0.0	m	0.0	**0.1**	**0.8**
	Pays-Bas	0.9	0.1	0.3	0.5	1.1	0.6	0.8	0.2	0.1	m	0.7	0.2	0.0	0.0	**0.4**	0.7	m	0.0	**0.0**	**0.4**
	Nouvelle-Zélande	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.2	0.0	m	0.1	0.0	0.1	0.0	**0.2**	0.0	m	0.0	**0.0**	**0.2**
	Norvège	0.1	4.4	0.1	0.2	1.7	0.2	1.2	0.3	0.8	m	0.2	0.1	0.0	0.2	**0.6**	3.8	m	0.0	**0.1**	**0.6**
	Pologne	1.1	2.6	0.6	1.0	1.2	1.1	1.3	0.2	1.0	m	0.4	1.7	0.1	0.4	**0.8**	1.7	m	0.0	**0.0**	**0.8**
	Portugal	a	0.7	0.1	3.2	0.5	0.5	0.6	0.1	1.1	m	0.0	0.2	0.0	0.0	**0.3**	0.8	m	0.0	**0.4**	**0.3**
	République slovaque	0.1	a	0.3	0.2	0.2	0.2	0.3	0.0	60.5	m	0.1	0.3	0.0	0.3	**1.1**	0.5	m	0.0	**0.0**	**1.1**
	Slovénie	0.1	0.1	a	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	m	0.0	0.3	0.0	0.0	**0.1**	0.0	m	0.0	**0.0**	**0.1**
	Espagne	5.8	1.1	0.5	a	1.4	1.5	1.4	0.6	0.1	m	0.4	0.9	0.0	0.0	**1.0**	2.8	m	0.0	**0.2**	**0.9**
	Suède	0.2	0.6	0.2	0.2	a	0.4	0.8	0.5	0.4	m	0.3	0.2	0.0	0.1	**0.6**	4.7	m	0.0	**0.1**	**0.5**
	Suisse	0.4	0.1	0.2	0.4	0.3	a	0.7	0.2	0.0	m	0.7	1.0	0.0	0.1	**0.4**	0.3	m	0.0	**0.0**	**0.4**
	Turquie	0.4	0.2	0.3	0.4	1.1	1.3	0.8	1.4	0.2	m	0.3	1.1	0.2	a	**1.0**	3.3	m	0.0	**0.1**	**1.0**
	Royaume-Uni	2.6	1.2	0.3	1.0	1.3	1.0	a	1.2	1.1	m	2.4	0.4	0.2	0.2	**0.9**	1.2	m	0.0	**0.1**	**0.8**
	États-Unis	1.9	0.2	0.5	1.5	1.8	1.9	3.5	a	0.5	m	19.5	0.7	2.6	0.5	**1.7**	0.8	m	0.0	**0.3**	**1.6**
	Total OCDE	23.5	84.8	15.8	34.5	35.6	71.1	32.7	25.9	70.0	m	42.1	19.3	7.0	9.2	**28.9**	47.5	m	0.3	**3.8**	**27.7**
Partenaires	Argentine	0.2	0.0	0.2	2.4	0.1	0.4	0.0	0.2	0.0	m	1.9	0.4	0.1	0.0	**0.2**	0.0	m	0.0	**0.5**	**0.2**
	Brésil	32.8	0.1	0.1	2.4	0.4	1.2	0.4	1.3	0.1	m	1.3	1.1	0.1	0.0	**1.0**	0.1	a	0.0	**0.0**	**1.0**
	Chine	1.7	0.2	0.8	2.2	10.0	2.6	19.6	28.7	0.3	m	0.6	11.9	68.6	0.6	**21.9**	0.3	m	0.0	**0.2**	**20.8**
	Colombie	0.3	0.0	0.0	10.2	0.4	0.7	0.2	0.8	0.1	m	0.4	1.0	0.1	0.0	**0.8**	0.0	m	0.0	**0.2**	**0.7**
	Inde	0.4	0.0	0.5	0.5	4.2	1.5	5.3	11.8	0.4	m	0.7	1.2	1.1	0.6	**5.6**	2.7	m	0.0	**0.1**	**5.3**
	Indonésie	0.2	0.0	0.1	0.1	0.2	0.1	0.4	0.9	0.0	m	0.0	0.2	1.3	2.1	**0.9**	0.1	m	0.0	**0.0**	**0.9**
	Lettonie	0.0	0.0	0.1	0.1	0.5	0.1	0.5	0.0	0.0	m	0.2	0.1	0.0	0.0	**0.2**	a	m	0.5	**0.4**	**0.2**
	Fédération de Russie	0.7	0.6	1.5	1.3	1.7	2.0	0.9	0.6	8.6	m	8.4	2.6	0.6	0.1	**1.3**	11.0	m	a	**0.3**	**1.3**
	Arabie saoudite	0.0	0.9	0.0	0.1	0.1	0.1	2.2	5.4	0.2	m	0.0	0.0	0.3	0.1	**2.2**	0.0	m	0.0	**0.0**	**2.1**
	Afrique du Sud	0.4	0.0	0.1	0.0	0.1	0.2	0.3	0.2	0.0	m	0.9	0.0	0.1	0.0	**0.2**	0.0	m	0.0	**0.2**	**0.2**
	Total autres pays du G20 et pays partenaires	36.9	2.0	3.4	19.3	17.6	8.8	29.9	50.1	9.9	m	14.3	18.5	72.2	3.6	**34.2**	14.2	m	0.5	**1.8**	**32.6**
	Grandes régions géographiques																				
	Total Afrique	29.1	1.1	0.8	8.2	4.5	4.6	8.2	4.4	1.3	m	2.7	12.6	2.2	5.0	**8.2**	2.7	m	0.0	**2.7**	**8.0**
	Total Asie	8.0	6.0	3.2	5.6	33.5	10.8	53.6	74.4	11.4	m	8.5	27.5	91.5	48.6	**52.5**	25.8	m	59.9	**55.1**	**52.6**
	Total Europe	24.2	92.1	94.7	35.3	37.6	73.1	30.6	8.9	85.4	m	49.7	50.1	1.7	16.6	**25.2**	70.3	m	30.6	**30.4**	**25.4**
	dont UE21	19.7	78.5	14.4	24.5	27.6	64.3	22.0	6.7	67.6	m	16.3	12.3	0.8	7.8	**17.1**	38.3	m	0.3	**2.4**	**16.4**
	Total Amérique du Nord	2.3	0.3	0.6	1.8	2.3	2.9	5.1	3.4	0.6	m	21.7	0.8	3.5	0.5	**3.2**	1.0	m	0.0	**0.4**	**3.0**
	Total Océanie	0.3	0.0	0.0	0.1	0.3	0.4	0.6	0.7	0.0	m	0.6	0.1	0.3	0.2	**0.7**	0.1	m	0.0	**0.0**	**0.7**
	Total Amérique latine et Caraïbes	36.0	0.4	0.6	48.9	2.2	4.6	2.0	8.1	0.6	m	6.3	8.9	0.8	0.1	**5.5**	0.1	m	0.0	**3.0**	**5.4**
	Non précisé	0.0	0.0	0.0	0.1	19.6	3.5	0.0	0.0	0.0	m	10.4	0.0	0.0	29.0	**4.7**	0.0	m	9.4	**8.4**	**4.9**
	Total tous pays confondus	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	m	100.0	100.0	100.0	100.0	**100.0**	100.0	m	100.0	**100.0**	**100.0**

1. Année de référence : 2012.

2. Les doctorats ou niveau équivalent sont exclus (en Allemagne, ces programmes sont inclus uniquement dans les régions géographiques principales).

3. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Comme ces données ne sont pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce tableau.

4. À l'exclusion des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285949

C4

Tableau C4.4. [1/2] Répartition des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans un pays d'accueil donné dans les effectifs totaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans les pays d'accueil communiquant des données à ce sujet (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique pour chaque pays le pourcentage d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans un pays d'accueil donné.

Lecture de la 2e colonne : l'Autriche accueille 4.9 % des ressortissants tchèques scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, 15.9 % des ressortissants italiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Lecture de la 1re ligne : la France accueille 2.4 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, la Nouvelle-Zélande accueille 21.8 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

		Pays d'accueil																				
		OCDE																				
	Pays d'origine	Australie	Autriche	Belgique	Canada[1]	Chili	Rép. tchèque[2]	Danemark	Estonie	Finlande	France	Allemagne[3]	Grèce2	Hongrie	Islande	Irlande	Israël[2]	Italie[2]	Japon	Corée[2]	Luxembourg	Mexique	Pays-Bas
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OCDE	Australie	a	1.1	0.3	2.8	0.0	0.1	1.2	0.0	0.3	2.4	3.8	m	0.1	0.0	0.6	0.5	0.5	2.8	0.6	0.0	m	0.6
	Autriche	1.4	a	0.2	0.7	0.0	0.5	0.9	0.0	0.5	2.6	51.8	m	1.1	0.2	0.3	0.1	1.2	0.4	0.1	0.1	m	2.3
	Belgique	0.8	1.4	a	1.7	0.0	0.1	1.5	0.0	0.4	17.0	8.6	m	0.3	0.1	0.7	0.6	1.4	0.4	0.1	3.4	m	18.7
	Canada	7.6	0.3	0.2	a	0.0	0.1	0.3	0.0	0.3	2.8	1.3	m	0.4	0.1	2.0	0.5	0.2	0.6	1.1	0.0	m	0.5
	Chili	6.4	0.6	0.8	2.4	a	0.1	0.4	0.0	0.3	7.6	6.2	m	0.1	0.0	0.1	0.2	3.5	0.3	0.1	0.0	m	0.6
	République tchèque	0.9	4.9	0.3	0.6	0.0	a	1.4	0.2	0.5	5.2	10.9	m	0.3	0.2	0.1	0.1	1.0	0.4	0.1	0.1	m	1.9
	Danemark	3.3	1.5	0.4	1.4	0.0	0.1	a	0.1	0.8	3.0	8.4	m	0.3	1.4	0.3	0.4	0.8	1.0	0.1	0.1	m	3.7
	Estonie	0.8	1.7	0.5	0.2	0.0	0.2	10.1	a	12.1	2.4	11.0	m	0.3	0.1	0.3	0.1	1.3	0.5	0.0	0.0	m	4.2
	Finlande	1.3	2.6	0.5	0.9	0.0	0.1	3.2	10.9	a	3.3	9.0	m	0.9	0.4	0.3	0.2	0.9	1.6	0.1	0.1	m	3.9
	France	1.5	0.9	20.7	12.9	0.0	0.2	0.7	0.0	0.3	a	7.5	m	0.4	0.1	0.6	0.9	1.6	1.0	0.1	1.2	m	1.5
	Allemagne	1.2	23.4	0.6	0.8	0.0	0.3	2.7	0.0	0.5	5.3	a	m	2.1	0.1	0.4	0.2	1.2	0.5	0.1	0.4	m	20.5
	Grèce	0.3	1.2	0.8	0.3	0.0	1.0	1.3	0.0	0.3	5.4	6.4	a	0.5	0.0	0.2	0.0	8.2	0.1	0.0	0.1	a	5.3
	Hongrie	1.2	18.6	1.2	0.6	0.0	0.6	6.3	0.1	1.9	5.7	18.1	m	a	0.2	0.3	0.4	4.0	1.1	0.1	0.1	m	5.1
	Islande	1.1	0.8	0.3	1.9	0.0	0.2	41.6	0.1	0.6	1.5	3.3	m	4.4	a	0.2	0.0	0.9	0.7	0.0	0.0	m	4.1
	Irlande	1.6	0.6	0.2	0.7	0.0	0.2	0.4	0.0	0.2	2.5	2.1	m	1.4	0.0	a	0.0	0.2	0.1	0.1	0.0	m	1.2
	Israël	1.8	0.6	0.2	5.6	0.0	0.7	0.3	0.0	0.1	1.1	9.1	m	4.3	0.0	0.1	a	8.7	0.2	0.0	0.0	m	0.6
	Italie	1.2	15.9	1.5	0.8	0.0	0.3	1.6	0.0	0.5	12.4	8.8	m	0.5	0.1	0.5	0.2	a	0.4	0.0	0.2	m	3.0
	Japon	5.2	0.8	0.2	2.5	0.0	0.2	0.2	0.0	0.4	4.1	5.0	m	0.8	0.1	0.1	0.1	1.0	a	3.5	0.0	m	0.4
	Corée	6.1	0.2	0.0	1.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	1.7	3.1	m	0.0	0.0	0.0	0.1	0.5	14.8	a	0.0	m	0.2
	Luxembourg	0.1	9.3	17.7	0.3	0.0	0.0	0.9	0.0	0.1	14.5	35.2	m	0.0	0.0	0.2	0.0	0.1	0.0	0.0	a	m	1.5
	Mexique	2.1	0.5	0.4	4.8	0.2	0.1	0.4	0.0	0.5	7.4	6.6	m	0.3	0.0	0.1	0.2	1.3	0.6	0.2	0.0	a	1.2
	Pays-Bas	1.8	2.1	24.4	0.7	0.0	0.2	2.6	0.0	0.7	3.5	5.6	m	0.5	0.1	0.8	0.5	1.2	0.9	0.1	0.1	m	a
	Nouvelle-Zélande	50.6	0.6	0.1	2.0	0.0	0.1	0.7	0.0	0.3	1.1	2.0	m	0.3	0.0	0.4	0.1	0.2	1.5	1.2	0.0	m	0.4
	Norvège	6.4	0.4	0.2	0.2	0.0	1.8	19.8	0.0	0.3	1.8	2.0	m	4.7	0.2	0.2	0.1	0.6	0.5	0.0	0.0	m	2.1
	Pologne	0.8	4.9	1.3	1.2	0.0	1.6	4.6	0.0	1.0	7.7	24.3	m	0.5	0.4	0.7	0.2	5.9	0.4	0.1	0.2	m	4.0
	Portugal	1.1	1.3	1.7	1.5	0.0	3.9	1.7	0.0	0.5	13.4	4.1	m	0.9	0.0	0.4	0.0	1.7	0.3	0.0	0.4	m	3.7
	République slovaque	0.3	4.0	0.2	0.1	0.0	73.8	1.1	0.0	0.1	1.1	2.6	m	7.4	0.0	0.1	0.0	0.6	0.1	0.0	0.0	m	0.9
	Slovénie	1.0	24.9	0.7	1.0	0.0	0.7	2.3	0.0	0.7	2.8	9.9	m	0.8	0.3	0.4	0.1	10.0	0.5	0.1	0.1	m	4.9
	Espagne	0.8	2.2	1.5	0.4	0.0	0.2	2.3	0.0	0.8	14.4	17.6	m	1.5	0.2	0.6	0.1	2.5	0.5	0.1	0.1	m	3.2
	Suède	3.9	1.1	0.4	0.8	0.0	1.0	14.0	0.1	2.4	2.3	3.1	m	2.5	0.4	0.2	0.2	0.7	1.3	0.1	0.0	m	1.7
	Suisse	3.1	6.6	1.3	1.9	0.0	0.1	0.9	0.0	0.3	9.3	18.8	m	0.3	0.1	0.4	0.6	7.1	0.5	0.1	0.1	m	2.2
	Turquie	0.9	6.1	0.4	1.4	0.0	0.2	0.3	0.1	0.3	3.5	10.5	m	1.1	0.0	0.1	0.1	1.8	0.3	0.2	0.0	m	1.1
	Royaume-Uni	5.7	2.1	0.8	3.6	0.0	1.5	2.2	0.0	0.8	6.9	5.1	m	1.1	0.2	7.2	0.9	1.0	1.4	0.3	0.1	m	4.5
	États-Unis	4.3	1.2	0.3	11.3	0.0	0.3	0.9	0.1	0.5	4.8	5.9	m	0.7	0.1	1.7	3.0	0.8	3.2	2.2	0.1	m	0.9
	Total pays de l'OCDE	3.1	5.4	2.6	2.9	0.0	2.9	2.0	0.1	0.5	4.8	7.1	m	1.2	0.1	0.7	0.5	1.7	2.4	0.4	0.2	m	4.3
	dont UE21	1.4	8.5	4.5	2.6	0.0	5.0	2.4	0.2	0.6	5.9	8.4	m	1.5	0.1	0.8	0.3	1.9	0.6	0.1	0.4	m	7.1
Partenaires	Argentine	1.6	0.5	0.3	1.4	0.8	0.0	0.4	0.0	0.2	8.2	4.2	m	0.0	0.0	0.0	2.5	4.1	0.7	0.4	0.1	m	0.4
	Brésil	2.8	0.6	0.5	2.0	0.9	0.1	0.5	0.0	0.3	11.7	7.7	m	0.0	0.0	0.1	0.4	2.7	0.8	0.1	0.0	m	0.6
	Chine	12.1	0.1	0.1	4.7	0.0	0.0	0.2	0.0	0.3	3.5	2.7	m	0.1	0.0	0.2	0.0	1.3	12.3	5.2	0.0	m	0.7
	Colombie	5.3	0.5	0.5	2.5	5.0	0.1	0.2	0.0	0.2	9.3	5.2	m	0.0	0.0	0.0	0.1	3.2	0.2	0.1	0.0	m	0.9
	Inde	8.4	0.2	0.1	5.0	0.0	0.1	0.1	0.0	0.3	1.0	2.9	m	0.0	0.0	0.3	0.0	0.5	0.3	0.3	0.0	m	0.5
	Indonésie	21.7	0.2	0.2	1.4	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1	1.5	3.6	m	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	5.1	1.7	0.0	m	2.2
	Lettonie	0.4	1.4	0.6	0.3	0.0	0.1	12.1	1.6	1.8	2.5	9.9	m	0.3	0.3	0.4	0.2	1.8	0.4	0.0	0.1	m	7.3
	Fédération de Russie	1.7	1.8	0.5	0.9	0.0	6.2	0.3	0.3	4.0	6.5	17.0	m	0.4	0.0	0.1	1.6	3.8	0.6	0.6	0.1	m	1.1
	Arabie saoudite	6.4	0.1	0.0	5.9	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.6	0.3	m	0.3	0.0	0.6	0.0	0.0	0.4	0.2	0.0	m	0.1
	Afrique du Sud	10.4	0.7	0.8	2.7	0.0	0.2	0.7	0.0	0.3	1.3	2.8	m	0.1	0.0	0.7	1.2	0.3	0.2	0.7	0.0	m	1.5
	Total autres G20	10.7	0.2	0.1	4.5	0.1	0.3	0.2	0.0	0.5	3.4	3.6	m	0.1	0.0	0.2	0.1	1.3	8.2	3.5	0.0	m	0.7
	Total tous pays confondus, 2013	6.2	1.8	1.1	3.4	0.1	1.0	0.7	0.0	0.5	5.7	4.9	0.7	0.5	0.0	0.3	0.3	2.0	3.4	1.4	0.1	0.2	1.7

Remarque : le pourcentage d'étudiants scolarisés à l'étranger est calculé uniquement sur la base des effectifs totaux d'étudiants scolarisés dans des pays ayant communiqué des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Année de référence : 2012.

2. Les données se rapportent aux étudiants étrangers, et non aux étudiants en mobilité internationale.

3. Les doctorats ou niveau équivalent sont exclus (en Allemagne, ces programmes sont inclus uniquement dans les régions géographiques principales).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285958

Tableau C4.4. [2/2] Répartition des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil (2013)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans un pays d'accueil donné dans les effectifs totaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans les pays d'accueil communiquant des données à ce sujet (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique pour chaque pays le pourcentage d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans un pays d'accueil donné.

Lecture de la 2e colonne : l'Autriche accueille 4.9 % des ressortissants tchèques scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, 15.9 % des ressortissants italiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

Lecture de la 1re ligne : la France accueille 2.4 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, la Nouvelle-Zélande accueille 21.8 % des ressortissants australiens scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, etc.

		Pays d'accueil																	
		OCDE													Autres pays du G20 et pays partenaires				
	Pays d'origine	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	Rép. slovaque	Slovénie	Espagne	Suède	Suisse	Turquie[2]	Royaume-Uni	États-Unis	Total pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Total pays d'accueil (membres de l'UE21)	Brésil[2]	Lettonie[2]	Fédération de Russie[2]	Total pays d'accueil (non membres de l'OCDE)	Total pays d'accueil dont les données sont disponibles
		(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)
OCDE	Australie	21.8	0.3	0.1	0.1	0.0	0.0	0.4	0.5	1.1	0.7	15.3	32.6	**90.8**	**27.6**	m	0.0	0.0	**9.2**	**100.0**
	Autriche	0.4	0.2	0.3	0.1	0.6	0.3	1.0	0.8	7.8	1.2	11.2	6.2	**94.4**	**75.8**	m	0.2	0.0	**5.6**	**100.0**
	Belgique	0.1	0.1	0.2	1.4	0.0	0.0	2.6	0.6	2.5	0.8	22.8	6.8	**95.2**	**81.2**	m	0.1	0.0	**4.8**	**100.0**
	Canada	0.8	0.1	1.0	0.1	0.0	0.0	0.3	0.3	0.9	0.1	12.9	54.9	**89.7**	**23.0**	m	0.0	0.0	**10.3**	**100.0**
	Chili	1.1	0.2	0.0	0.1	0.0	0.0	13.4	0.2	1.2	0.0	6.7	22.9	**75.7**	**40.8**	m	0.0	0.0	**24.3**	**100.0**
	République tchèque	0.1	0.4	6.4	0.2	43.8	0.1	0.9	0.5	1.3	0.1	9.8	5.9	**98.5**	**88.4**	m	0.1	0.0	**1.5**	**100.0**
	Danemark	2.6	4.0	0.9	0.1	0.1	0.2	1.2	5.2	1.4	0.7	26.0	24.3	**93.9**	**53.4**	m	0.2	0.0	**6.1**	**100.0**
	Estonie	0.0	0.8	0.2	0.1	0.0	0.0	0.9	3.0	1.0	0.1	25.9	4.7	**82.7**	**74.4**	m	1.6	8.7	**17.3**	**100.0**
	Finlande	0.4	1.0	0.4	0.1	0.2	0.1	1.4	18.0	1.1	0.1	21.4	7.8	**92.2**	**77.4**	m	0.7	0.0	**7.8**	**100.0**
	France	0.5	0.1	0.4	0.5	0.0	0.0	3.7	0.7	10.9	0.3	15.2	10.5	**95.0**	**56.2**	m	0.1	0.0	**5.0**	**100.0**
	Allemagne	0.5	0.4	0.5	0.2	0.4	0.0	1.3	1.3	10.0	1.3	11.8	7.8	**95.6**	**72.8**	m	0.5	0.0	**4.4**	**100.0**
	Grèce	0.0	0.2	0.1	0.1	2.9	0.0	0.5	1.6	1.8	3.8	29.5	5.3	**77.2**	**65.4**	m	0.0	0.0	**22.8**	**100.0**
	Hongrie	0.2	0.4	0.7	0.1	1.0	0.1	1.3	0.9	2.5	0.2	13.6	7.4	**94.2**	**79.8**	m	0.2	0.0	**5.8**	**100.0**
	Islande	0.1	4.5	0.2	0.1	0.3	0.0	0.8	9.5	1.3	0.1	7.5	12.9	**99.0**	**76.5**	m	0.1	0.0	**1.0**	**100.0**
	Irlande	0.3	0.0	0.4	0.1	0.3	0.0	0.6	0.4	0.3	0.1	76.4	6.7	**97.5**	**87.6**	m	0.0	0.0	**2.5**	**100.0**
	Israël	0.1	0.1	0.4	0.0	0.6	0.0	0.3	0.1	0.5	0.2	2.9	13.6	**52.2**	**30.1**	m	0.0	0.0	**47.8**	**100.0**
	Italie	0.2	0.3	0.5	0.7	0.1	0.4	9.7	1.0	8.4	0.1	16.8	8.3	**94.5**	**74.5**	m	0.1	0.0	**5.5**	**100.0**
	Japon	2.2	0.2	0.1	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3	0.8	0.4	9.3	56.4	**94.4**	**23.1**	m	0.0	0.0	**5.6**	**100.0**
	Corée	1.3	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	4.1	60.8	**95.1**	**10.3**	m	0.0	0.0	**4.9**	**100.0**
	Luxembourg	0.0	0.0	0.0	0.8	0.0	0.0	0.5	0.1	5.3	0.0	11.7	0.9	**99.5**	**92.7**	m	0.0	0.0	**0.5**	**100.0**
	Mexique	0.3	0.2	0.1	0.1	0.0	0.0	8.9	0.4	1.1	0.0	5.6	49.0	**92.8**	**34.1**	m	0.0	0.0	**7.2**	**100.0**
	Pays-Bas	0.7	0.6	0.1	0.9	0.0	0.0	2.0	1.9	2.1	0.0	23.3	13.2	**91.1**	**70.3**	m	0.2	0.0	**8.9**	**100.0**
	Nouvelle-Zélande	a	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.2	0.9	0.0	8.9	22.9	**94.9**	**15.5**	m	0.0	0.0	**5.1**	**100.0**
	Norvège	1.1	a	7.6	0.1	2.5	0.0	0.5	2.4	0.5	0.7	26.8	11.1	**94.8**	**73.9**	m	0.7	0.0	**5.2**	**100.0**
	Pologne	0.1	0.9	a	0.6	1.1	0.1	2.4	1.3	2.1	1.0	22.0	6.4	**97.7**	**84.1**	m	0.2	0.0	**2.3**	**100.0**
	Portugal	0.2	0.4	1.3	a	0.7	0.0	15.5	1.1	2.0	0.1	20.7	7.9	**86.6**	**72.9**	m	0.2	0.0	**13.4**	**100.0**
	République slovaque	0.0	0.1	0.4	0.0	a	0.0	0.3	0.1	0.4	0.5	4.2	1.1	**99.6**	**97.0**	m	0.1	0.0	**0.4**	**100.0**
	Slovénie	0.1	0.4	0.9	0.4	0.3	a	1.2	0.7	1.9	0.4	12.7	8.1	**88.4**	**74.5**	m	0.0	0.0	**11.6**	**100.0**
	Espagne	0.2	0.5	3.3	2.8	0.4	0.0	a	1.2	2.4	0.0	19.7	16.0	**95.5**	**74.2**	m	0.3	0.0	**4.5**	**100.0**
	Suède	0.6	4.2	5.9	0.2	0.4	0.0	0.8	a	1.2	0.2	18.3	22.9	**90.6**	**54.9**	m	0.9	0.0	**9.4**	**100.0**
	Suisse	0.5	0.3	0.1	0.5	0.1	0.0	1.9	0.6	a	0.4	23.5	11.3	**92.8**	**74.1**	m	0.1	0.0	**7.2**	**100.0**
	Turquie	0.1	0.1	1.1	0.1	0.0	0.0	0.4	0.5	1.2	a	6.4	21.0	**59.6**	**34.3**	m	0.2	0.0	**40.4**	**100.0**
	Royaume-Uni	1.8	0.3	0.7	1.3	0.4	0.0	1.9	1.1	1.6	0.4	a	31.0	**86.0**	**38.8**	m	0.1	0.0	**14.0**	**100.0**
	États-Unis	3.4	0.3	1.3	0.4	0.0	0.0	1.3	0.7	1.4	0.4	22.1	a	**73.6**	**44.0**	m	0.0	0.0	**26.4**	**100.0**
	Total pays de l'OCDE	1.1	0.3	0.9	0.4	0.9	0.0	2.0	0.9	3.5	0.5	14.3	21.3	**89.3**	**53.2**	m	0.2	0.0	**10.7**	**100.0**
	dont UE21	0.4	0.5	0.9	0.5	1.5	0.1	2.6	1.3	5.6	0.8	17.1	9.8	**93.4**	**71.1**	m	0.2	0.1	**6.6**	**100.0**
Partenaires	Argentine	0.3	0.2	0.1	0.4	0.0	0.1	17.1	0.2	2.1	0.0	2.3	22.0	**70.4**	**38.6**	m	0.0	0.0	**29.6**	**100.0**
	Brésil	0.4	0.3	0.1	14.6	0.0	0.0	4.1	0.3	1.7	0.0	4.8	31.9	**90.2**	**48.8**	a	0.0	0.0	**9.8**	**100.0**
	Chine	1.7	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2	0.3	0.2	0.0	11.2	30.9	**88.2**	**20.9**	m	0.0	0.0	**11.8**	**100.0**
	Colombie	0.2	0.2	0.1	0.1	0.0	0.0	21.5	0.4	1.2	0.0	3.5	23.4	**84.1**	**45.7**	m	0.0	0.0	**15.9**	**100.0**
	Inde	3.6	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2	0.6	0.4	0.2	11.5	48.2	**84.9**	**18.5**	m	0.0	0.0	**15.1**	**100.0**
	Indonésie	1.0	0.2	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1	2.6	3.8	16.8	**63.0**	**12.4**	m	0.0	0.0	**37.0**	**100.0**
	Lettonie	0.0	1.0	1.0	0.1	0.1	0.0	0.6	1.8	0.7	0.0	30.6	4.1	**81.6**	**74.1**	m	a	9.7	**18.4**	**100.0**
	Fédération de Russie	0.6	1.1	1.0	0.2	0.1	0.1	1.3	0.8	1.7	0.1	6.5	8.4	**69.3**	**52.0**	m	0.7	a	**30.7**	**100.0**
	Arabie saoudite	1.3	0.0	0.6	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	12.0	54.8	**84.0**	**15.0**	m	0.0	0.0	**16.0**	**100.0**
	Afrique du Sud	1.3	0.3	0.2	0.8	0.0	0.0	0.3	0.4	1.3	0.3	16.3	23.2	**69.0**	**27.4**	m	0.0	0.0	**31.0**	**100.0**
	Total autres G20	1.8	0.2	0.2	0.5	0.0	0.0	0.9	0.4	0.4	0.2	10.9	34.3	**85.3**	**23.8**	m	0.0	0.1	**14.7**	**100.0**
	Total tous pays confondus, 2013	1.0	0.2	0.7	0.4	0.3	0.1	1.4	0.6	1.2	1.3	10.3	19.4	**72.9**	**34.8**	0.4	0.1	3.4	**27.1**	**100.0**

Remarque : le pourcentage d'étudiants scolarisés à l'étranger est calculé uniquement sur la base des effectifs totaux d'étudiants scolarisés dans des pays ayant communiqué des données à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO.

1. Année de référence : 2012.

2. Les données se rapportent aux étudiants étrangers, et non aux étudiants en mobilité internationale.

3. Les doctorats ou niveau équivalent sont exclus (en Allemagne, ces programmes sont inclus uniquement dans les régions géographiques principales).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285958

C4

Tableau C4.5. Profil des effectifs d'étudiants étrangers/en mobilité internationale (2013)

Mobilité régionale ou transfrontalière, répartition des effectifs en mobilité et usage de la langue officielle du pays d'accueil dans le pays d'origine

		Pourcentage de ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé à l'étranger	Nombre d'étudiants en mobilité internationale par ressortissant national scolarisé à l'étranger	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale originaires d'un pays limitrophe[1]	Pourcentage d'étudiants originaires d'un pays dont la langue officielle est identique
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	1	21	34	21
	Autriche	4	4	58	54
	Belgique	3	3	48	58
	Canada[2]	3	3	6	32
	Chili	1	0	18	84
	République tchèque[3]	3	3	63	0
	Danemark	2	6	43	0
	Estonie	7	0	65	0
	Finlande	3	3	15	2
	France	3	3	15	27
	Allemagne	4	2	16	10
	Grèce	m	m	m	m
	Hongrie	3	2	38	0
	Islande	14	0	9	0
	Irlande	8	1	16	45
	Israël[3]	4	1	1	0
	Italie[3]	3	2	25	4
	Japon	1	4	79	0
	Corée[3]	3	0	71	0
	Luxembourg	68	0	63	35
	Mexique	1	0	m	m
	Pays-Bas	2	5	41	4
	Nouvelle-Zélande	2	8	9	36
	Norvège	7	1	21	0
	Pologne	1	1	62	0
	Portugal	3	1	6	62
	République slovaque	14	0	61	0
	Slovénie	3	1	40	7
	Espagne	2	2	24	43
	Suède	4	1	20	6
	Suisse	5	4	56	61
	Turquie[3]	1	1	20	11
	Royaume-Uni	1	14	12	25
	États-Unis[4]	0	12	6	22
	Total OCDE	2	3	19	21
	Total EU21	3	3	23	21
Partenaires	Argentine	m	m	m	m
	Brésil[3]	0	0	m	m
	Chine[3]	2	m	m	m
	Colombie[3]	1	m	m	m
	Inde	m	m	m	m
	Indonésie[3]	1	m	m	m
	Lettonie	7	1	m	m
	Fédération de Russie[3, 5]	1	3	87	46
	Arabie saoudite[3]	6	1	32	44
	Afrique du Sud[2, 3]	1	6	48	70

1. Les pays limitrophes considérés partagent une frontière maritime ou terrestre avec le pays d'accueil.
2. Année de référence : 2012.
3. Les données se rapportent aux étudiants étrangers, et non aux étudiants en mobilité internationale.
4. Même s'il n'existe pas de langue officielle aux États-Unis, l'anglais a été retenu pour la colonne (4).
5. Le pourcentage d'étudiants étrangers venant de pays limitrophes inclut les étudiants originaires des pays de l'ex-Union soviétique, principalement d'Asie centrale.

Sources : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données relatives aux pays non membres de l'OCDE. Lettonie : Eurostat. *World Factbook 2014* de la CIA sur les langues officielles dans le monde. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

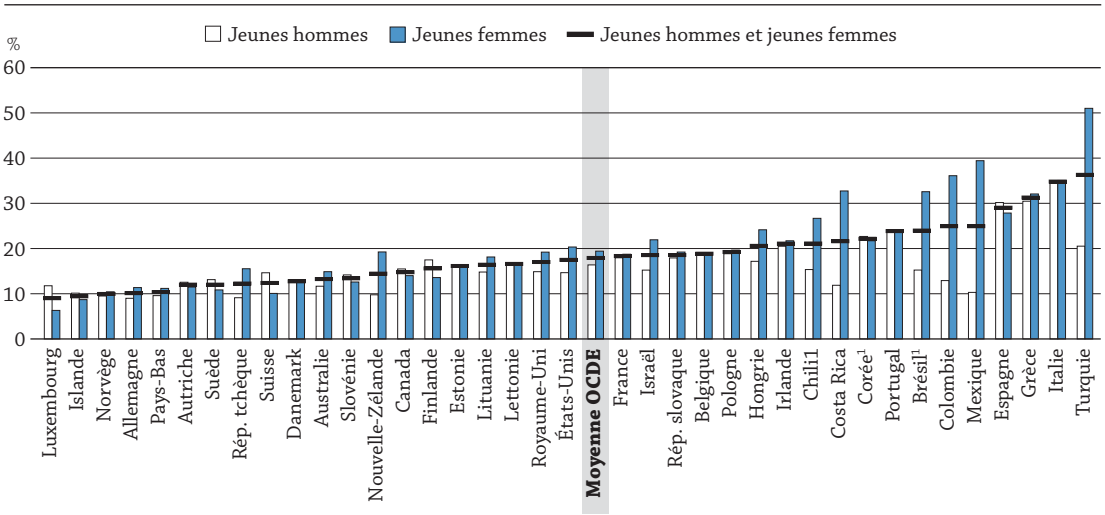
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285960

TRANSITION ENTRE LES ÉTUDES ET LA VIE ACTIVE : OÙ EN SONT LES 15-29 ANS ?

- Le pourcentage d'individus âgés de 20 à 24 ans qui ne sont pas scolarisés va de moins de 40 % au Danemark et en Slovénie, à plus de 70 % au Brésil, en Colombie, en Israël et au Mexique.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des individus âgés de 20 à 24 ans sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation.
- Dans les pays où les individus âgés de 15 à 29 ans sont nombreux à travailler pendant leurs études, rares sont ceux qui travaillent 35 heures ou plus par semaine. Au Danemark, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en République tchèque, plus de 25 % des adultes travaillent pendant leurs études, mais moins de 30 % d'entre eux, à raison de 35 heures ou plus par semaine.

Graphique C5.1. Pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) parmi les 20-24 ans, selon le sexe (2014)



Remarque : par « NEET », on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.
1. Brésil, Chili et Corée : année de référence : 2013.
Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes hommes et de jeunes femmes sans emploi ne suivant ni études ni formation parmi les 20 à 24 ans.
Source : OCDE. Tableau C5.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284290

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 l'évolution démographique. Il est 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 entre l'école et la vie active ne diffère guère entre les jeunes femmes et les jeunes hommes, alors que dans d'autres, les jeunes 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.

Dans les pays de l'OCDE, le vieillissement démographique devrait favoriser l'emploi chez les jeunes adultes, dans la mesure où les emplois libérés par les travailleurs partis à la retraite s'offrent théoriquement à eux. En temps de récession économique, la transition entre l'école et la vie active est toutefois nettement plus difficile pour les jeunes, car sur le marché du travail, les travailleurs plus expérimentés sont préférés aux débutants. Lorsque le marché du travail est morose, les jeunes ont souvent tendance à prolonger leurs études : des taux de chômage élevés diminuent en effet le coût d'opportunité de l'éducation. Parallèlement, la plupart des pays sont en train de relever l'âge du départ à la retraite, ralentissant ainsi la rotation des emplois, ce qui entraîne une diminution du nombre de postes vacants. Cela peut expliquer les différences de nombre entre les individus plus jeunes (entrants) et les individus plus âgés (sortants) sur le marché du travail.

Pour améliorer la transition entre l'école et la vie active, quelle que soit la conjoncture économique, les systèmes d'éducation devraient faire en sorte que les individus acquièrent 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.

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 48 % des individus âgés de 15 à 29 ans étaient scolarisés en 2014. Parmi les 52 % restants, 36 % occupaient un emploi, 7 % étaient au chômage et 9 % étaient inactifs.
- Les femmes sont plus susceptibles que les hommes de compter parmi le groupe des sans-emploi ne suivant ni études ni formation. Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, 19.4 % des femmes et 16.4 % des hommes étaient sans emploi et ne suivaient ni études ni formation en 2014, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Au Mexique et en Turquie, la différence entre les sexes de pourcentage d'individus sans emploi ne suivant ni études ni formation était de l'ordre de 30 points de pourcentage chez les 20-24 ans.
- Dans les pays de l'OCDE, les jeunes actifs occupés qui ne sont plus scolarisés sont plus susceptibles de travailler à temps plein s'ils sont de sexe masculin que s'ils sont de sexe féminin. En moyenne, le pourcentage d'actifs occupés à temps plein est ainsi de 82 % chez les jeunes hommes, mais de 67 % chez les jeunes femmes.

Tendances

La plupart des pays ont encouragé les jeunes à faire des études au-delà de la scolarité obligatoire, ce qui a entraîné une forte progression du nombre moyen d'années d'études après la scolarité obligatoire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la durée des études dans le cadre institutionnel a augmenté d'un an environ depuis 2000 ; elle a même augmenté de deux ans, voire davantage, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie (voir le tableau C5.1b disponible en ligne).

Les efforts déployés par les pouvoirs publics pour accroître le niveau de formation de la population ont entraîné une évolution significative des taux de scolarisation au fil du temps. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 35 % des 20-24 ans étaient scolarisés en 2000, un pourcentage qui a augmenté depuis lors pour s'établir à 46 % en 2014 (voir le tableau C5.2b disponible en ligne).

Durant cette période, le pourcentage d'actifs occupés parmi les 20-24 ans non scolarisés a diminué, passant de 42 % à 36 %. Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le pourcentage d'individus scolarisés n'a cessé de progresser entre 2000 et 2014, tandis que le pourcentage d'individus sans emploi ne suivant ni études ni formation est resté stable, de l'ordre de 17-19 % durant cette période (voir le tableau C5.2b disponible en ligne).

C5

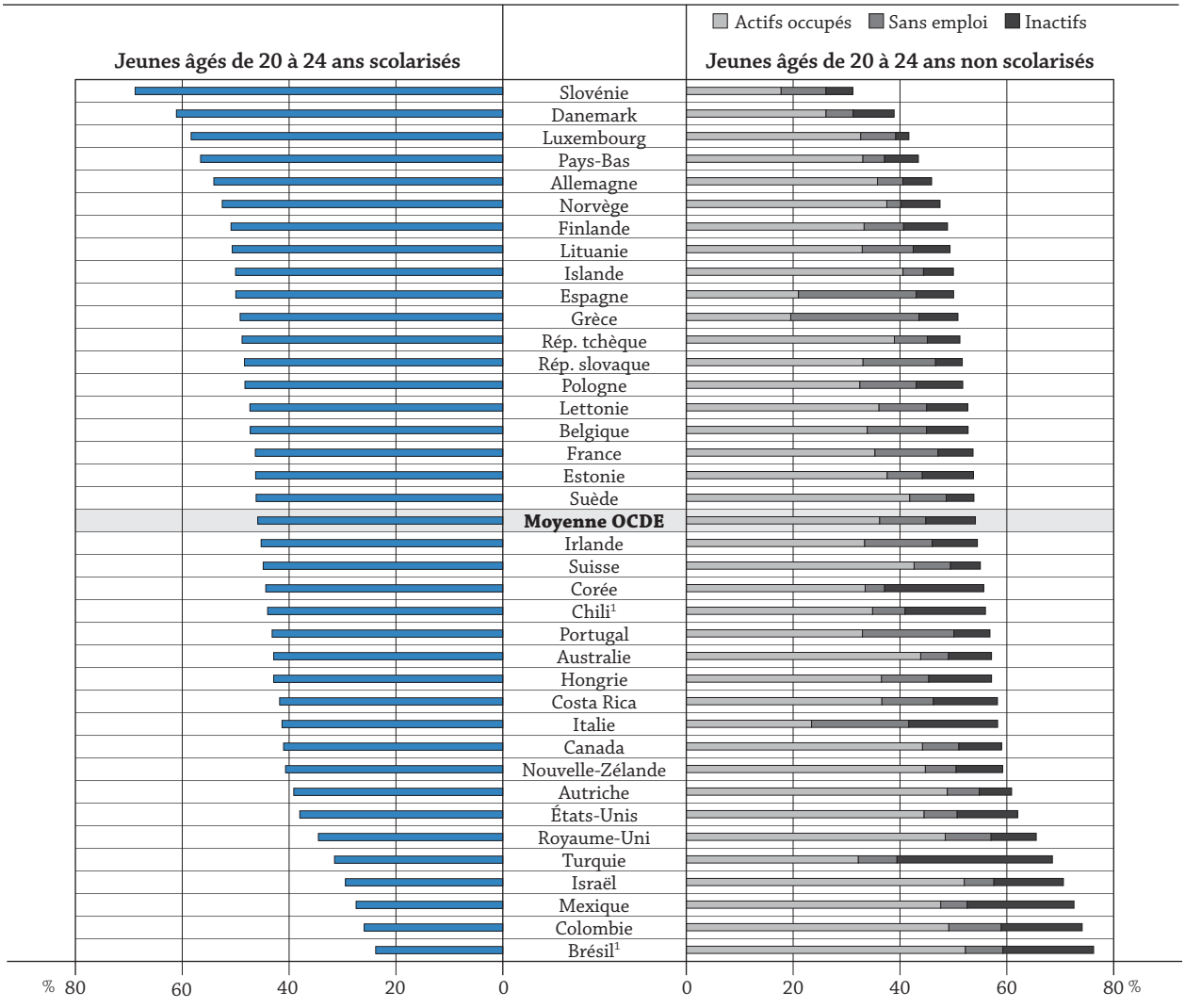
Analyse

Les jeunes scolarisés ou non, et leur situation au regard de l'emploi

Les jeunes tendent à passer de l'école au monde du travail entre l'âge de 15 et 29 ans. Dans ce groupe d'âge, les individus plus âgés sont, en toute logique, moins susceptibles d'être scolarisés que les individus plus jeunes. En 2014, les taux de scolarisation étaient de 86 % chez les 15-19 ans, de 46 % chez les 20-24 ans et de 17 % chez les 25-29 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays, les jeunes qui travaillent pendant leurs études sont relativement nombreux. Par exemple, plus d'un individu sur quatre travaille pendant ses études dans le groupe d'âge des 20-24 ans en Allemagne, en Australie, au Danemark, en Islande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse (voir le tableau C5.2a).

Quelle était donc la situation au regard de l'emploi des jeunes non scolarisés en 2014 (soit 14 % des 15-19 ans, 54 % des 20-24 ans et 83 % des 25-29 ans) ? Chez les 20-24 ans, le graphique C5.2 montre qu'en moyenne, 36 % étaient non scolarisés et occupaient un emploi, 9 % environ étaient non scolarisés et au chômage, et 9 % étaient non scolarisés et inactifs (c'est-à-dire ni occupés, ni à la recherche d'un emploi). Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le pourcentage d'individus non scolarisés va de moins de 40 % au Danemark et en Slovénie, à plus de 70 % au Brésil, en Colombie, en Israël et au Mexique (voir le tableau C5.2a).

Graphique C5.2. Répartition des jeunes âgés de 20 à 24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2014)



1. Brésil et Chili : année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes âgés de 20 à 24 ans non scolarisés.

Source : OCDE. Tableau C5.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284300

Les taux de scolarisation et d'emploi varient aussi selon le niveau de formation. En règle générale, les individus non scolarisés occupent un emploi s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire (le niveau de formation le plus élevé), mais se répartissent presque uniformément entre occupés, chômeurs et inactifs si leur niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Mexique et en Turquie, moins de 40 % des individus âgés de 15 à 29 ans qui sont diplômés du premier cycle, mais pas du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont encore scolarisés. Au Danemark, en Finlande, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie, en Suède et en Suisse, 80 % au moins des jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont encore scolarisés (voir le tableau C5.3a).

Les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET)

Les taux d'emploi et de chômage sont des indicateurs probants du nombre d'individus présents sur le marché du travail. Les jeunes sont particulièrement susceptibles de reporter leur entrée dans la vie active ou d'y renoncer et de devenir inactifs. De plus en plus de jeunes tendent à poursuivre leurs études au-delà de la scolarité obligatoire et, donc, à ne pas être présents sur le marché du travail, mais ils ne constituent pas un groupe à risque, loin s'en faut. En fait, le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation est un meilleur indicateur des difficultés qu'éprouvent les jeunes à trouver du travail, car il inclut non seulement ceux qui ne réussissent pas à en trouver (les chômeurs), mais également ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs).

En 2014, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'individus sans emploi ne suivant ni études ni formation s'établissait à 15.5 % chez les 15-29 ans, à 7.2 % chez les 15-19 ans, à 17.9 % chez les 20-24 ans et à 20.5 % chez les 25-29 ans (voir le tableau C5.2a).

Chez les individus sans emploi ne suivant i études ni formation, le groupe d'âge le plus important à étudier est celui des 20-24 ans. Dans ce groupe d'âge, en effet, la scolarité obligatoire n'a plus d'impact sur le pourcentage de chômeurs ou d'inactifs. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue le fait qu'un pourcentage significatif d'individus continuent leurs études après leur scolarité obligatoire lors de l'analyse de la population de sans-emploi ne suivant ni études ni formation chez les 20-24 ans.

La Grèce, l'Italie et la Turquie sont les seuls pays où plus de 30 % des 20-24 ans étaient sans emploi et ne suivaient ni études ni formation en 2014. C'est en Turquie que ce pourcentage est le plus élevé, mais ce pays est le seul des trois cités ci-dessus où il a régressé entre 2005 et 2014, passant de 49.7 % à 36.3 % (voir le tableau C5.2b disponible en ligne).

En Allemagne, le pourcentage de 20-24 ans sans emploi et ne suivant ni études ni formation (18.7 %) était supérieur à la moyenne de l'OCDE (17.4 %) en 2005, mais il a diminué pour passer à 10.1 % en 2014, bien en dessous de la moyenne de l'OCDE (17.9 %). De fait, le pourcentage de sans-emploi ne suivant ni études ni formation dans le groupe d'âge des 20-24 ans enregistré en Allemagne en 2014 est parmi les moins élevés des pays de l'OCDE ; c'est le cas également en Islande (9.4 %), au Luxembourg (9.0 %), en Norvège (10.0 %) et aux Pays-Bas (10.4 %) (voir le tableau C5.2a).

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les sans-emploi ne suivant ni études ni formation. En 2014, le pourcentage de 20-24 ans sans emploi ne suivant ni études ni formation était de 16.4 % chez les hommes, contre 19.4 % chez les femmes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Au Mexique et en Turquie, la différence de pourcentage de sans-emploi ne suivant ni études ni formation entre les hommes et les femmes était de l'ordre de 30 points de pourcentage chez les 20-24 ans, en 2014. La différence la plus forte en faveur des femmes s'observe au Luxembourg, où le pourcentage de sans-emploi ne suivant ni études ni formation était de 6.3 % chez les femmes, contre 11.8 % chez les hommes. Le graphique C5.1 montre qu'il n'y a pas de lien direct entre le pourcentage global de sans-emploi ne suivant ni études ni formation et la mesure dans laquelle ce pourcentage varie entre les hommes et les femmes. En Italie et en Turquie, plus 30 % des 20-24 ans sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation ; toutefois, dans ce groupe d'âge, la différence de pourcentage entre les sexes est importante en Turquie, mais quasi nulle en Italie (voir le tableau C5.2a).

Temps de travail

La mesure dans laquelle les individus âgés de 15 à 29 ans sont présents sur le marché du travail varie non seulement en fonction de leur situation au regard de l'emploi, mais également en fonction de l'intensité de leur activité. Comme c'est durant cette période que la plupart des jeunes vivront la transition entre l'école et le monde du travail, il est préférable d'analyser l'intensité de l'activité des individus séparément, chez ceux qui sont scolarisés, d'une part, et chez ceux qui ne le sont plus, d'autre part. Les jeunes qui ne sont plus scolarisés sont pour la plupart ceux qui viennent de terminer leurs études et qui peuvent travailler à temps plein, alors que ceux qui sont encore scolarisés doivent partager leur temps entre études et travail. C'est pourquoi l'intensité de l'activité varie fortement entre ces deux groupes. Le taux d'emploi et le temps de travail sont moins élevés chez les individus scolarisés et plus élevés chez les individus non scolarisés.

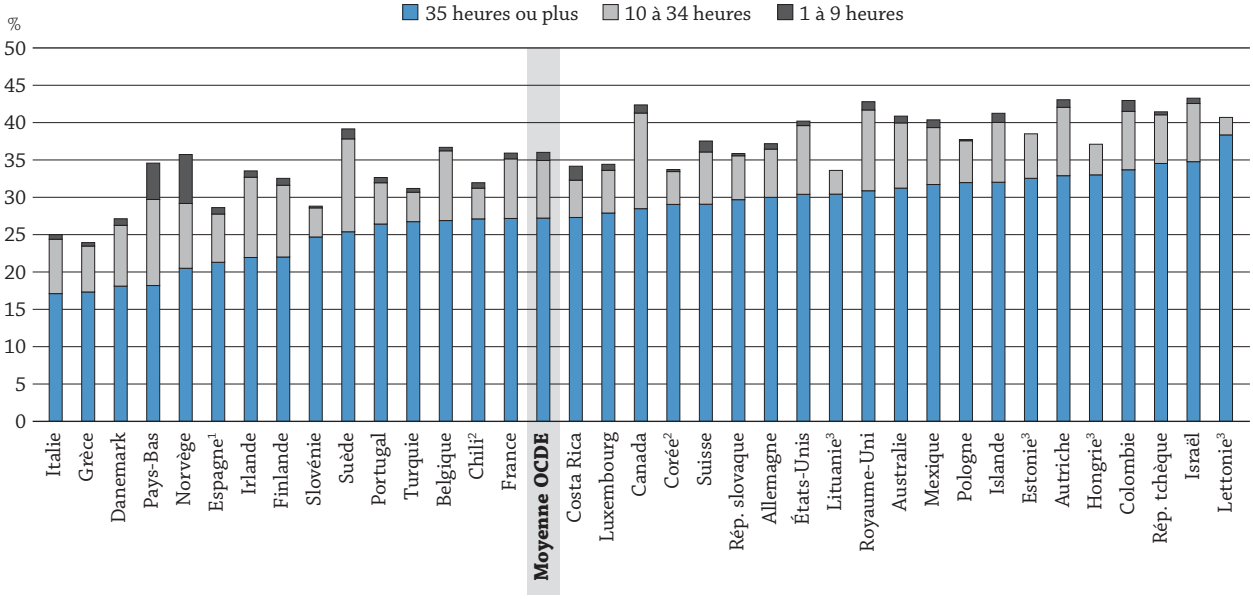
Travailler tout en faisant ses études : trouver le bon équilibre

Chez les individus scolarisés âgés de 15-29 ans, la variation des taux d'emploi peut s'expliquer par des différences culturelles, économiques et sociales entre les pays. Par exemple, les jeunes ont tendance à ne commencer à chercher du travail qu'à la fin de leurs études dans certains pays, mais à travailler pendant leurs études pour acquérir de l'expérience ou pour financer leurs études (et/ou d'autres frais) dans d'autres pays. Si les jeunes mènent de front études et emploi, il est important de savoir quel est leur temps de travail pour déterminer si leur activité professionnelle ne finit pas par faire obstacle à leur formation.

Il n'existe pas de recommandation internationale claire quant au temps de travail qui est approprié pour les jeunes scolarisés, mais des études montrent que les compétences et l'expérience qu'ils acquièrent sur le marché du travail peuvent être bénéfiques tant dans la sphère des études que dans la sphère professionnelle. Travailler pendant les études donne aux jeunes la possibilité d'occuper différents postes avant d'entrer réellement dans le monde du travail. Travailler peut aider les individus scolarisés à être financièrement moins dépendants de leurs parents, à aiguiser leur sens des responsabilités, à s'accomplir et à s'intégrer socialement, ainsi qu'à acquérir des savoirs et savoir-faire grâce auxquels ils trouveront plus facilement du travail après leurs études (Dundes et Marx, 2006 ; Murier, 2006 ; OCDE, 2010).

Dans les pays où les individus âgés de 15 à 29 ans sont nombreux à travailler pendant leurs études, rares sont ceux qui travaillent 35 heures ou plus par semaine. Au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Suède, plus de 25 % des jeunes adultes travaillent pendant leurs études, mais moins de 30 % d'entre eux, à raison de 35 heures ou plus par semaine. La situation est différente en Allemagne et en Autriche, à cause de l'importance des programmes emploi-études. Dans ces deux pays, un jeune adulte sur cinq environ a travaillé tout en étant scolarisé en 2014, à raison de 35 heures ou plus par semaine pour la moitié d'entre eux. Dans un certain nombre de pays, le pourcentage élevé d'individus scolarisés qui travaillent beaucoup s'explique par des conventions entre établissements d'enseignement et employeurs. Par contraste, dans les pays où moins de 10 % des jeunes adultes travaillent pendant leurs études, la moitié d'entre eux environ travaillent à temps plein, en moyenne (voir le tableau C5.4b).

Graphique C5.3. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans non scolarisés, selon le nombre d'heures travaillées durant une semaine de référence (2014)



Remarque : par « nombre d'heures travaillées », on entend le nombre d'heures réellement prestées par semaine, y compris les heures supplémentaires. Lorsque le nombre d'heures réellement travaillées par semaine était nul ou qu'un pays n'était pas en mesure de communiquer des données à ce sujet, ce sont les données sur le nombre d'heures habituellement travaillées qui ont été utilisées.

1. Espagne : les données portent sur les jeunes âgés de 16 à 29 ans.
2. Chili et Corée : année de référence : 2013.
3. Estonie, Hongrie, Lettonie et Lituanie : la catégorie « 1 à 9 heures » n'est pas présentée car les observations sont trop peu nombreuses pour fournir des estimations fiables.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans non scolarisés travaillant 35 heures ou plus durant une semaine de référence.

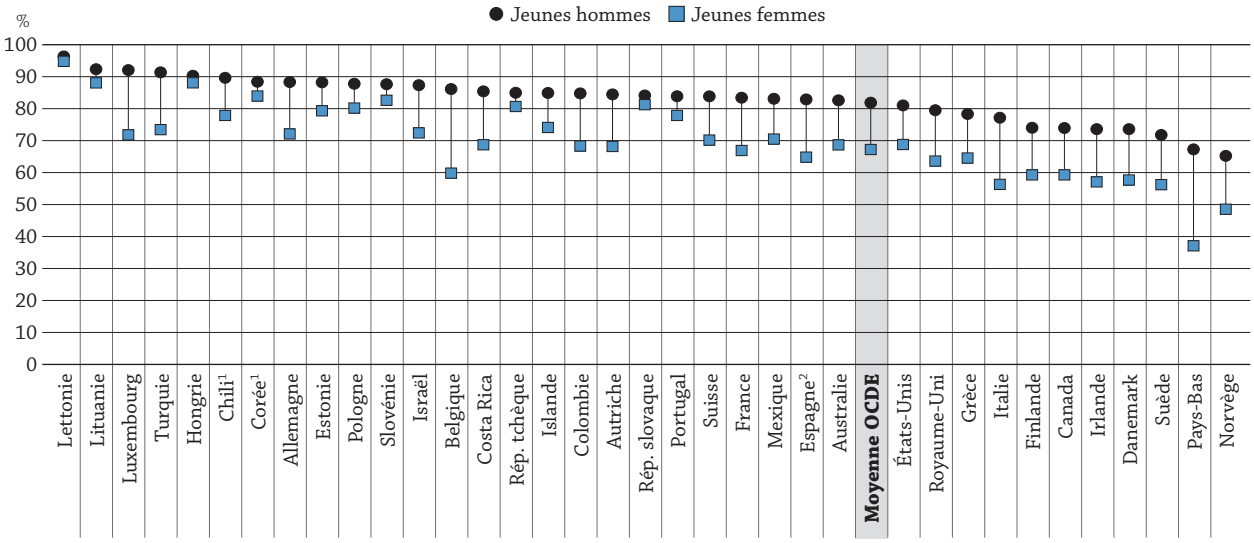
Source : OCDE. Tableau C5.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284314

Chercher un emploi à temps plein au sortir des études

Dans les pays de l'OCDE, chez les 15-29 ans, un individu sur trois n'est plus scolarisé, mais occupe un emploi. Le graphique C5.3 montre que la plupart des jeunes actifs occupés travaillent à temps plein une fois leurs études terminées. Dans le groupe d'âge des 15-29 ans, les pourcentages d'individus non scolarisés qui travaillent, mais à raison de moins de 35 heures par semaine, sont élevés dans certains pays, par exemple en Norvège (43 %) et aux Pays-Bas (47 %). Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi des jeunes travaillent à temps partiel alors qu'ils ne sont plus scolarisés. Certains d'entre eux peuvent décider de travailler à temps partiel pour assumer des responsabilités familiales, par exemple s'occuper de leurs enfants ou d'autres membres de leur famille ; mais d'autres voudraient travailler à temps plein, mais ne trouvent pas de poste (voir le tableau C5.4b).

Graphique C5.4. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans travaillant 35 heures ou plus par semaine parmi l'ensemble des jeunes actifs occupés non scolarisés de ce groupe d'âge, selon le sexe (2014)



Remarques : par « nombre d'heures travaillées », on entend le nombre d'heures réellement prestées par semaine, y compris les heures supplémentaires. Lorsque le nombre d'heures réellement travaillées par semaine était nul ou qu'un pays n'était pas en mesure de communiquer des données à ce sujet, ce sont les données sur le nombre d'heures habituellement travaillées qui ont été utilisées.

1. Chili et Corée : année de référence : 2013.

2. Espagne : les données portent sur les jeunes âgés de 16 à 29 ans.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes hommes âgés de 15 à 29 ans non scolarisés travaillant 35 heures ou plus durant une semaine de référence.

Source : OCDE. Tableau C5.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284323

Le graphique C5.4 montre que parmi les jeunes actifs occupés qui ne sont plus scolarisés, les hommes sont plus susceptibles que les femmes de travailler à temps plein, dans les pays de l'OCDE. En moyenne, 82 % des jeunes hommes travaillent à temps plein, contre 67 % des jeunes femmes. Les différences les plus importantes entre les sexes – de plus de 20 points de pourcentage – s'observent en Belgique, en Italie, au Luxembourg et aux Pays-Bas. Aux Pays-Bas, les actifs occupés à temps plein sont par exemple 67 % chez les hommes, contre 37 % chez les femmes, dans l'effectif total de jeunes non scolarisés qui occupent un emploi. Les différences les plus ténues entre les sexes, soit celles de moins de 5 points de pourcentage, s'observent en Corée, en Hongrie, en Lettonie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque (voir le tableau C5.4b).

Espérance de scolarisation

En 2014, un jeune de 15 ans type d'un pays de l'OCDE pouvait s'attendre à rester scolarisé environ 7 ans de plus en moyenne au cours des 15 années suivantes. Pendant ces sept ans de scolarité, il pouvait s'attendre à travailler pendant deux ans (y compris dans le cadre d'un programme emploi-études) et à être au chômage ou à être inactif pendant cinq ans. Puis cet individu type devrait être non scolarisé pendant près de huit ans, période durant laquelle il devrait travailler pendant cinq ans et demi environ, être au chômage pendant un peu plus d'un an, et être inactif – c'est-à-dire n'être ni scolarisé, ni à la recherche d'un emploi – pendant un peu plus d'un an. Ces tendances

varient fortement entre les pays : en moyenne, les élèves âgés de 15 ans peuvent s'attendre à rester scolarisés environ cinq années de plus au Brésil, en Colombie, au Mexique et en Turquie, mais neuf années de plus au Danemark et en Slovénie (voir le tableau C5.1a disponible en ligne).

Dans la plupart des pays, les jeunes ne travaillent généralement pas pendant leurs études ; le Danemark, l'Islande, les Pays-Bas et la Suisse sont les seuls pays qui échappent à ce constat : les jeunes y travaillent au moins durant quatre ans pendant leurs études (y compris dans le cadre de programmes emploi-études). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les jeunes scolarisés travaillent pendant près de deux années durant les sept années d'études qu'il leur reste à compter de l'âge de 15 ans (voir le tableau C5.1a disponible en ligne).

L'espérance de scolarisation ne varie guère entre les sexes, mais elle tend à être plus élevée chez les femmes que chez les hommes, sauf en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Colombie, en France, en Israël, au Japon, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse, où elle est similaire chez les femmes et chez hommes. En Corée et en Turquie, l'espérance de scolarisation est plus élevée chez les hommes que chez les femmes. Dans certains autres pays, les taux d'emploi varient fortement entre les sexes parmi les individus qui ne sont plus scolarisés. Les hommes travaillent par exemple pendant trois ans de plus que les femmes au Mexique et en Turquie (voir le tableau C5.1a disponible en ligne).

Définitions

Les **actifs occupés** sont les individus qui, durant la semaine de référence, ont effectué un travail d'une durée d'une heure au moins moyennant un salaire (travailleurs salariés) ou en vue d'un bénéfice (travailleurs indépendants et travailleurs familiaux non rémunérés), ou avaient un emploi, mais étaient temporairement absents de leur travail (pour cause de maladie ou d'accident, de congé, de conflit du travail ou de grève, de congé-éducation ou de formation, de congé de maternité ou de congé parental, etc.).

Par **heures travaillées**, on entend le nombre d'heures réellement prestées, c'est-à-dire la somme de toutes les périodes de temps consacrées, directement ou accessoirement, à des activités de production de biens et services. Le nombre d'heures travaillées inclut toutes les heures travaillées, y compris les heures supplémentaires, qu'elles aient ou non été rémunérées. La période de référence des heures réellement prestées est en principe la semaine de référence. Les données sur le nombre d'heures habituellement travaillées ont été utilisées lorsque les données sur le nombre d'heures réellement travaillées n'ont pu être recueillies.

Par **inactifs**, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'étaient ni occupés, ni chômeurs à la recherche d'un emploi. Le nombre d'inactifs correspond au nombre d'individus en âge de travailler (population active) diminué du nombre d'actifs occupés.

Niveaux de formation : deux versions différentes de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) sont utilisées dans cet indicateur : la CITE 2011 et la CITE 97.

Lorsque la CITE 2011 est utilisée, 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 et 2 de la CITE 2011 ; se classent également dans cette catégorie au sens de la CITE 2011 les formations intermédiaires de niveau 3 qui ne sont pas suffisantes pour que les individus qui les ont réussies soient considérés comme diplômés du niveau 3 et qui ne donnent pas directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou à l'enseignement tertiaire ; les niveaux de formation **égaux au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3 et 4 de la CITE 2011 ; et les niveaux de formation **égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5, 6, 7 et 8 de la CITE 2011 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2012).

Lorsque la CITE 97 est utilisée, 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) 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.

Voir la présentation de tous les niveaux d'enseignement de la CITE 2011 dans la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 », au début de cet ouvrage, ainsi que la présentation de tous les niveaux de la CITE 97 à l'annexe 3.

Par **NEET**, on entend les individus sans emploi ne suivant ni études ni formation.

Par **chômeurs**, on entend les individus qui, durant la semaine de référence, n'ont pas travaillé (c'est-à-dire qui n'ont pas d'emploi ou qui n'ont pas travaillé pendant une heure au moins moyennant un salaire ou en vue d'un bénéfice) et ont activement cherché un emploi (c'est-à-dire qui ont effectué des démarches spécifiques au cours des quatre semaines précédant la semaine de référence pour trouver un emploi ou exercer une activité indépendante) et étaient disponibles pour commencer à travailler, comme salariés ou indépendants, dans les deux semaines suivant la semaine de référence.

Méthodologie

Dans la plupart des pays, les données démographiques et les chiffres sur le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi proviennent des bases de données de l'OCDE et d'Eurostat qui ont été compilées à partir d'enquêtes nationales sur la population par le Réseau LSO (*Labour Market, Economic 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. Ces données se rapportent habituellement au premier trimestre de l'année ou correspondent à la moyenne des trois premiers mois de l'année. Des écarts ne sont pas à exclure dans les données recueillies. Certains pays font par exemple référence à tous les emplois, et non à l'emploi principal. Vois l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations.

En Israël, les pourcentages de sans-emploi ne suivant ni études ni formation de 2013 ne sont pas comparables avec ceux de 2011 et des années précédentes. Les conscrits sont considérés comme des actifs occupés depuis 2013, alors qu'ils étaient considérés comme inactifs en 2011 et les années précédentes.

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

Dundes, L. et J. Marx (2006), « Balancing Work and Academics in College: Why Do Students Working 10 to 19 Hours per Week Excel ? », *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, vol. 8, nº 1.

Institut de statistique de l'UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation : CITE 2011*, UNESCO-ISU, Montréal, http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-fr.pdf.

Murier, T. (2006), « L'activité professionnelle des élèves et des étudiants : Une étude basée sur les résultats de l'enquête suisse sur la population active 1996-2005 », *Actualité OFS*, nº 3, Neuchâtel.

OCDE (2010), « Le travail à temps partiel : une bonne option ?, in *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2010 : Sortir de la crise de l'emploi*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-fr.

Tableaux de l'indicateur C5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285971

WEB	Tableau C5.1a	Tableau C5.1a. Estimation du nombre d'années durant lesquelles les jeunes âgés de 15 à 29 ans sont scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi et leur sexe (2014)
WEB	Tableau C5.1b	Évolution de l'estimation du nombre d'années durant lesquelles les jeunes âgés de 15 à 29 ans sont scolarisés ou non, selon leur sexe (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau C5.2a	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi, leur groupe d'âge et leur sexe (2014)
WEB	Tableau C5.2b	Évolution du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon leur groupe d'âge et leur sexe (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau C5.3a	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur niveau de formation, leur situation au regard de l'emploi et leur sexe (2014)
WEB	Tableau C5.3b	Évolution du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon leur niveau de formation et leur sexe (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau C5.4a	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon le nombre d'heures travaillées et le groupe d'âge (2014)
	Tableau C5.4b	Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon le nombre d'heures travaillées et le sexe (2014)

C5

Tableau C5.2a. [1/2] Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi, leur groupe d'âge et leur sexe (2014)

		Jeunes âgés de 20 à 24 ans											
		Jeunes hommes											
		Scolarisés						Non scolarisés					
			Actifs occupés							NEET			
		Actifs occupés	Scolarisés dans des programmes emploi-études[1]	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total (actifs occupés + chômeurs + inactifs)	Actifs occupés	NEET	Chômeurs	Inactifs	Sous-total (actifs occupés + chômeurs + inactifs)	Total des jeunes hommes scolarisés et des jeunes hommes non scolarisés
		(85)	(86)	(87)	(88)	(89)	(90)	(91)	(92)	(93)	(94)	(95)	(96)
OCDE	Australie	24.2	7.2	17.0	2.8	15.0	41.9	46.4	11.7	6.2	5.4	58.1	100
	Autriche	15.9	3.5	12.4	1.8	19.3	37.0	50.4	12.5	7.1	5.4	63.0	100
	Belgique	3.8	c	2.6	c	39.4	43.9	37.3	18.8	12.9	5.9	56.1	100
	Canada	15.7	x(87)	15.7	1.5	19.4	36.6	47.9	15.5	8.6	6.8	63.4	100
	Chili[2]	10.7	x(87)	10.7	2.2	29.2	42.1	42.6	15.4	6.7	8.6	57.9	100
	République tchèque	10.3	6.7	3.6	c	31.8	42.6	48.3	9.1	6.9	2.2	57.4	100
	Danemark	31.8	x(87)	31.8	4.9	21.3	58.0	29.2	12.8	5.6	7.2	42.0	100
	Estonie	12.6	x(87)	12.6	c	26.6	40.8	43.3	16.0	9.0	7.0	59.2	100
	Finlande	14.2	x(87)	14.2	4.9	25.5	44.6	37.8	17.5	10.5	7.0	55.3	100
	France	12.4	x(87)	12.4	1.0	31.1	44.5	37.5	18.0	13.5	4.5	55.5	100
	Allemagne	26.6	15.3	11.4	0.9	25.7	53.2	37.8	9.0	5.4	3.6	46.8	100
	Grèce	2.6	a	2.6	2.4	41.1	46.1	23.4	30.5	24.1	6.3	53.9	100
	Hongrie	2.2	a	2.2	c	37.1	39.8	43.1	17.2	9.1	8.1	60.2	100
	Islande	30.9	a	30.9	c	13.3	47.2	42.7	10.1	5.5	4.6	52.8	100
	Irlande	12.5	a	12.5	2.0[r]	31.5	46.0	33.2	20.5	15.4	5.1	53.7	100
	Israël	8.4	x(87)	8.4	1.2	15.8	25.4	59.4	15.2	5.7	9.5	74.6	100
	Italie	1.7	a	1.7	1.3	34.0	37.0	28.0	34.6	20.0	14.6	62.5	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée[2]	9.4	a	9.4	0.7	38.5	48.6	28.7	22.7	3.3	19.3	51.4	100
	Luxembourg	3.7[r]	a	3.7[r]	c	53.3	57.7	30.6	11.8	11.0	c	42.3	100
	Mexique	9.2	a	9.2	0.8	18.1	28.1	61.6	10.3	6.1	4.2	71.9	100
	Pays-Bas	34.9	x(87)	34.9	3.6	18.4	56.8	33.6	9.6	3.9	5.6	43.2	100
	Nouvelle-Zélande	20.2	a	20.2	1.4	19.6	41.2	48.8	9.8	5.5	4.2	58.5	100
	Norvège	30.5	19.5	10.9	1.6	19.3	51.4	39.1	9.5	3.3	6.2	48.6	100
	Pologne	9.4	a	9.4	1.7	29.0	40.1	41.0	18.9	12.1	6.7	59.9	100
	Portugal	4.3	a	4.3	3.1	34.8	42.2	34.1	23.7	17.4	6.3	57.8	100
	République slovaque	1.9	c	c	c	37.1	39.8	42.3	17.9	16.7	1.2[r]	60.2	100
	Slovénie	13.5	x(87)	13.5	3.2[r]	43.8	60.5	25.3	14.2	9.3	4.8[r]	39.5	100
	Espagne	4.8	x(87)	4.8	8.0	34.2	46.9	22.9	30.2	24.1	6.1	53.1	100
	Suède	9.9	a	9.9	7.4	23.7	41.0	45.8	13.1	8.4	4.7	59.0	100
	Suisse	24.1	10.2	13.9	c	16.7	42.0	43.1	14.6	8.6	6.0	57.7	100
	Turquie	17.1	a	17.1	2.9	16.8	36.8	42.7	20.5	9.5	11.1	63.2	100
	Royaume-Uni	14.1	3.8	10.3	2.0	18.5	34.6	50.5	14.9	10.6	4.2	65.4	100
	États-Unis	16.7	x(87)	16.7	1.1	18.8	36.6	48.7	14.7	6.2	8.4	63.4	100
	Moyenne OCDE (à l'exclusion du Japon)	13.9	m	12.2	2.6	27.2	43.4	40.2	16.3	10.0	6.6	56.5	100
	Moyenne UE21	11.6	m	10.5	3.2	31.3	45.4	36.9	17.6	12.0	5.8	54.6	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	13.6	a	13.6	1.7	6.2	21.6	63.2	15.2	6.3	9.0	78.4	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	12.1	a	12.1	2.7	10.0	24.7	62.4	12.9	8.6	4.3	75.3	100
	Costa Rica	21.8	a	21.8	6.1	11.1	39.0	49.1	11.9	9.2	2.7	61.0	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
	Lettonie	17.0	a	17.0	3.0[r]	22.4	42.4	40.8	16.9	10.7	6.1	57.6	100
	Lituanie	12.1	a	c	c	32.0	46.0	39.2	14.8	10.1	c	54.0	100
	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

Remarques : par « NEET », on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation. Les colonnes présentant les données de la population totale et/ou d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés à la fois comme des actifs occupés et comme scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

2. Brésil, Chili et Corée : les données de 2014 se rapportent à 2013.

Sources : OCDE. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285989

Tableau C5.2a. [2/2] Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi, leur groupe d'âge et leur sexe (2014)

		Jeunes âgés de 20 à 24 ans											
		Jeunes femmes											
		Scolarisées						Non scolarisées					
			Actives occupées							NEET			
		Actives occupées	Scolarisés dans des programmes emploi-études[1]	Autres actives occupées	Chômeuses	Inactives	Sous-total (actives occupées + chômeuses + inactives)	Actives occupées	NEET	Chômeuses	Inactives	Sous-total (actives occupées + chômeuses + inactives)	Total des jeunes femmes scolarisées et des jeunes femmes non scolarisées
		(97)	(98)	(99)	(100)	(101)	(102)	(103)	(104)	(105)	(106)	(107)	(108)
OCDE	Australie	27.5	0.5r	27.0	2.9	13.6	43.9	41.2	14.9	4.1	10.7	56.1	100
	Autriche	16.8	2.9	13.9	2.5	21.9	41.3	47.3	11.5	4.8	6.7	58.7	100
	Belgique	4.9	c	3.8	1.5	44.4	50.8	30.4	18.9	9.2	9.6	49.2	100
	Canada	24.4	x(99)	24.4	1.9	19.4	45.7	40.3	14.0	4.9	9.1	54.3	100
	Chili[2]	9.2	x(99)	9.2	3.4	33.3	46.0	27.4	26.7	5.4	21.2	54.0	100
	République tchèque	10.1	4.9	5.2	c	44.6	55.3	29.2	15.5	5.4	10.1	44.7	100
	Danemark	35.0	x(99)	35.0	4.0	25.3	64.3	23.1	12.7	4.5	8.2	35.7	100
	Estonie	20.0	x(99)	20.0	c	31.0	52.2	31.5	16.3	3.9	12.4	47.8	100
	Finlande	25.6	x(99)	25.6	4.9	27.1	57.6	28.4	13.6	4.1	9.5	42.0	100
	France	10.3	x(99)	10.3	1.2	36.7	48.2	33.1	18.7	10.1	8.6	51.8	100
	Allemagne	28.5	13.3	15.2	0.7	25.9	55.0	33.6	11.4	4.0	7.3	45.0	100
	Grèce	2.4	a	2.4	2.6	47.2	52.2	15.7	32.1	23.8	8.2	47.8	100
	Hongrie	2.6	a	2.6	c	43.0	46.2	29.7	24.1	8.6	15.5	53.8	100
	Islande	39.4	a	39.4	c	11.8	53.0	38.4	8.7	c	6.6	47.0	100
	Irlande	12.0	a	12.0	1.6r	31.0	44.5	33.5	21.7	9.7	12.0	55.2	100
	Israël	16.6	x(99)	16.6	1.4	15.6	33.6	44.5	21.9	5.4	16.6	66.4	100
	Italie	2.5	a	2.5	1.4	42.0	45.9	18.7	35.1	16.3	18.8	53.7	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée[2]	10.1	a	10.1	0.8	29.9	40.8	37.5	21.7	3.9	17.8	59.2	100
	Luxembourg	11.4	a	11.4	3.9r	43.7	59.0	34.7	6.3r	c	4.1r	41.0	100
	Mexique	6.6	a	6.6	0.9	19.4	26.8	33.8	39.4	3.8	35.7	73.2	100
	Pays-Bas	33.8	x(99)	33.8	4.1	18.5	56.4	32.5	11.2	4.2	7.0	43.6	100
	Nouvelle-Zélande	20.1	a	20.1	2.9	17.2	40.1	40.6	19.2	6.0	13.2	59.8	100
	Norvège	31.1	8.2	22.9	1.7	21.0	53.7	35.8	10.4	1.8	8.6	46.3	100
	Pologne	12.9	a	12.9	3.0	41.1	57.0	23.4	19.6	8.8	10.8	43.0	100
	Portugal	4.6	a	4.6	4.2	35.3	44.2	31.8	24.1	16.9	7.2	55.8	100
	République slovaque	3.1	c	c	c	53.5	57.4	23.4	19.2	10.3	8.9	42.6	100
	Slovénie	22.5	x(99)	22.5	2.7r	52.7	77.9	9.5	12.6	7.3r	5.3r	22.1	100
	Espagne	7.4	x(99)	7.4	8.7	37.0	53.1	19.0	27.9	19.9	7.9	46.9	100
	Suède	16.6	a	16.6	7.1	27.8	51.6	37.6	10.8	5.2	5.6	48.4	100
	Suisse	27.5	7.4	20.0	2.7	17.7	47.8	42.1	10.1	5.0	5.1	52.2	100
	Turquie	7.0	a	7.0	2.1	17.5	26.6	22.4	51.0	5.1	45.9	73.4	100
	Royaume-Uni	15.1	1.9	13.2	1.6	17.8	34.5	46.3	19.2	6.5	12.7	65.5	100
	États-Unis	21.7	x(99)	21.7	1.2	16.6	39.4	40.2	20.3	6.2	14.2	60.6	100
	Moyenne OCDE (à l'exclusion du Japon)	16.3	m	15.5	2.8	29.7	48.5	32.0	19.4	7.6	12.2	51.4	100
	Moyenne UE21	14.2	m	13.5	3.3	35.6	52.6	29.2	18.2	9.2	9.4	47.4	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	14.0	a	m	2.2	9.8	26.0	41.4	32.6	7.7	24.9	74.0	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	11.8	a	m	3.2	12.0	27.1	36.8	36.1	10.9	25.2	72.9	100
	Costa Rica	16.7	a	m	8.4	19.9	45.0	22.3	32.7	10.1	22.6	55.0	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
	Lettonie	14.6	a	m	c	36.7	52.5	31.2	16.3	7.0	9.3	47.5	100
	Lituanie	13.3	a	c	c	40.1	55.7	26.2	18.1	8.9	9.2	44.3	100
	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

Remarques : par « NEET », on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation. Les colonnes présentant les données de la population totale et/ou d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés à la fois comme des actifs occupés et comme scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

2. Brésil, Chili et Corée : les données de 2014 se rapportent à 2013.

Sources : OCDE. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285989

C5

Tableau C5.3a. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon leur niveau de formation, leur situation au regard de l'emploi et leur sexe (2014)

		Tertiaire											
		Total (jeunes hommes + jeunes femmes)											
		Scolarisés						Non scolarisés					Total des jeunes scolarisés et des jeunes non scolarisés
			Actifs occupés							NEET			
		Actifs occupés	Scolarisés dans des programmes emploi-études[1]	Autres actifs occupés	Chômeurs	Inactifs	Sous-total (actifs occupés + chômeurs + inactifs)	Actifs occupés	NEET	Chômeurs	Inactifs	Sous-total (actifs occupés + chômeurs + inactifs)	
		(73)	(74)	(75)	(76)	(77)	(78)	(79)	(80)	(81)	(82)	(83)	(84)
OCDE	Australie	15.2	c	15.0	1.4	8.7	25.3	66.1	8.6	2.5	6.1	74.7	100
	Autriche	20.8	c	20.5	2.4	15.0	38.2	55.9	5.9	3.1	2.9	61.8	100
	Belgique	5.5	c	5.2	c	16.0	22.2	68.3	9.5	6.0	3.5	77.8	100
	Canada	13.4	x(75)	13.4	1.0	9.8	24.2	65.0	10.8	5.2	5.6	75.8	100
	Chili[2]	5.8	a	5.8	1.0	7.0	13.8	68.2	18.0	8.6	9.4	86.2	100
	République tchèque	11.0	m	10.9	c	20.0	31.8	56.4	11.8	4.4	7.4	68.2	100
	Danemark	27.4	x(75)	27.4	2.4[r]	9.6	39.4	49.3	11.3	7.6	3.6	60.6	100
	Estonie	16.6	x(75)	16.6	c	8.2	26.3	60.0	13.7	4.8	8.9	73.7	100
	Finlande	17.7	x(75)	17.7	1.8[r]	6.9	26.4	60.4	13.2	5.6	7.5	73.6	100
	France	10.6	x(75)	10.6	0.5	16.2	27.4	60.9	11.7	8.1	3.6	72.6	100
	Allemagne	14.5	1.1	13.3	1.3	9.7	25.5	68.9	5.6	2.3	3.2	74.5	100
	Grèce	2.2	a	2.2	1.5[r]	5.4	9.1	50.6	40.3	35.8	4.5	90.9	100
	Hongrie	3.6	a	3.6	c	9.8	13.7	71.8	14.5	5.7	8.8	86.3	100
	Islande	14.8	a	14.8	c	c	21.6	73.1	c	c	c	78.4	100
	Irlande	7.7	a	7.7	1.2[r]	11.7	20.7	67.4	11.9	7.4	4.5	79.3	100
	Israël	15.2	x(75)	15.2	0.7	4.2	20.0	67.6	12.3	5.3	7.1	80.0	100
	Italie	4.5	a	4.5	1.7	29.4	35.5	34.5	29.2	14.0	15.2	63.7	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée[2]	1.4	a	1.4	0.0	1.6	3.0	72.2	24.8	5.8	18.9	97.0	100
	Luxembourg	11.5	a	11.5	m	19.9	31.3	59.5	9.1	7.3	c	68.7	100
	Mexique	8.0	a	8.0	0.7	12.1	20.7	63.0	16.2	7.4	8.8	79.3	100
	Pays-Bas	21.4	x(75)	21.4	1.6	8.7	31.7	62.4	5.9	3.1	2.9	68.3	100
	Nouvelle-Zélande	12.8	a	12.8	0.7	6.9	20.4	70.9	8.7	3.8	4.9	79.6	100
	Norvège	12.3	m	12.3	0.8	13.0	26.2	68.5	5.2	2.4	2.8	73.8	100
	Pologne	10.6	a	10.6	1.6	12.2	24.5	63.0	12.5	7.1	5.4	75.5	100
	Portugal	8.8	a	8.8	3.1	18.1	30.0	51.8	18.1	13.9	4.2	70.0	100
	République slovaque	4.5	c	c	c	26.8	31.6	52.3	16.1	9.1	7.0	68.4	100
	Slovénie	17.2	x(75)	17.2	4.0[r]	12.4	33.6	50.5	15.9	11.6	4.3[r]	66.4	100
	Espagne[3]	10.9	x(75)	10.9	7.4	14.3	32.6	46.7	20.7	16.7	4.0	67.4	100
	Suède	17.7	a	17.7	4.4	17.3	39.5	55.0	5.5	3.0	2.5	60.5	100
	Suisse	15.8	c	15.3	1.2	7.6	24.7	67.8	7.2	4.3	3.0	75.1	100
	Turquie	18.9	a	18.9	3.1	6.2	28.2	46.3	25.6	10.2	15.4	71.8	100
	Royaume-Uni	11.8	0.9	10.8	1.3	8.9	21.9	69.8	8.3	4.1	4.2	78.1	100
	États-Unis	13.6	x(75)	13.6	0.4	8.4	22.4	66.5	11.1	3.7	7.4	77.6	100
	Moyenne OCDE (à l'exclusion du Japon)	12.2	m	12.4	1.8	11.9	25.6	60.9	13.7	7.5	6.4	74.4	100
	Moyenne UE21	12.2	m	12.5	2.4	14.1	28.2	57.9	13.8	8.6	5.4	71.7	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	3.1	a	3.1	0.3	1.2	4.7	82.1	13.3	5.6	7.7	95.3	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	15.5	a	15.5	2.5	4.2	22.3	61.2	16.5	10.7	5.9	77.7	100
	Costa Rica	28.7	a	29.0	7.0	6.7	42.4	47.8	9.8	7.5	2.3	57.6	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
	Lettonie	12.3	a	12.3	c	4.7	17.8	69.8	12.4	3.4[r]	9.0	82.2	100
	Lituanie	c	a	c	c	c	9.1	78.9	12.0	7.0	c	90.9	100
	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

Remarques : par « NEET », on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation. Les données se rapportent en général à la classification CITE 2011, mais celles du Brésil à la classification CITE 97. Voir la description des différents niveaux de formation dans la section « Définitions ». Les colonnes présentant les données ventilées par sexe et/ou concernant d'autres niveaux de formation peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Les effectifs des programmes emploi-études sont considérés à la fois comme des actifs occupés et comme scolarisés, quelle que soit leur situation au regard de l'emploi selon les critères de l'OIT.

2. Brésil, Chili et Corée : les données de 2014 se rapportent à 2013.

3. Les données de l'Espagne portent sur les jeunes âgés de 16 à 29 ans.

Sources : OCDE. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933285997

Tableau C5.4a. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon le nombre d'heures travaillées et le groupe d'âge (2014)

		Jeunes âgés de 20 à 24 ans													
		Scolarisés							Non scolarisés						
		Actifs occupés – Nombre d'heures travaillées par semaine					Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Actifs occupés – Nombre d'heures travaillées par semaine					Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs
		1-9	10-19	20-34	35+	Non précisé				10-19	20-34	35+	Non précisé		
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	Australie	3.6	x(17)	14.0[d]	8.2	0.0	25.8	17.1	1.2	x(24)	10.7[d]	31.9	0.0	43.8	13.2
	Autriche	3.9	4.2	2.7	5.5	16.4	16.4	22.8	0.8	1.2	7.6	39.3	0.0	48.8	12.0
	Belgique	1.3	c	0.8	1.2	c	4.3	43.0	c	2.2	7.5	23.8	c	33.9	18.9
	Canada	4.4	8.3	5.2	2.2	0.0	20.0	21.0	1.2	3.1	12.5	27.4	0.0	44.2	14.8
	Chili[1]	1.1	1.1	1.9	5.6	0.3	9.9	34.1	0.7	1.3	3.1	29.1	0.7	34.9	21.1
	République tchèque	c	0.8	1.8	1.9	5.3	10.2	38.6	c	0.9	5.0	32.6	c	38.9	12.3
	Danemark	12.4	8.9	3.3	8.6	c	33.4	27.7	1.5	2.5	6.4	15.7	0.0	26.1	12.7
	Estonie	c	1.5	7.1	5.9	c	16.2	30.1	c	c	4.2	29.8	2.4	37.6	16.1
	Finlande	5.5	5.7	4.7	3.4	c	19.7	31.2	1.3	2.2	8.5	21.1	c	33.3	15.6
	France	1.4	2.0	1.5	6.4	0.1	11.3	35.0	0.9	1.9	6.6	25.8	0.1	35.3	18.3
	Allemagne	4.4	3.8	2.1	17.2	0.0	27.5	26.6	0.6	1.7	3.9	29.6	0.0	35.8	10.1
	Grèce	c	0.5[r]	0.9[r]	1.1	0.0	2.5	46.7	0.4[r]	1.1	4.7	13.4	0.0	19.5	31.3
	Hongrie	c	c	1.0	1.0	c	2.4	40.5	c	c	3.6	32.1	c	36.5	20.6
	Islande	7.4	9.2	7.0	11.4	0.0	35.1	14.9	c	c	5.2	32.8	0.0	40.5	9.4
	Irlande	1.9	4.9	2.8	2.6	c	12.2	33.0	0.9[r]	2.3	9.2	20.7	c	33.4	21.1
	Israël	1.9	2.7	4.6	3.3	0.0	12.4	17.0	0.9	2.3	7.7	41.1	0.0	52.0	18.5
	Italie	0.4	0.4	0.7	0.5	c	2.1	39.3	0.6	1.2	6.1	15.3	0.3	23.4	34.8
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée[1]	1.6	x(17)	5.2[d]	2.9	0.0	9.8	34.6	0.4	x(24)	4.8[d]	28.0	0.3	33.5	22.2
	Luxembourg	c	c	2.2[r]	3.7	c	7.6	50.8	c	3.3[r]	4.1	21.9	1.9[r]	32.6	9.0
	Mexique	0.7	1.1	2.0	3.9	0.2	7.9	19.6	1.0	2.5	5.8	37.2	1.0	47.6	24.9
	Pays-Bas	14.3	8.0	6.3	4.8	0.9	34.3	22.3	4.4	2.6	9.1	15.8	1.1	33.0	10.4
	Nouvelle-Zélande	x(19)	x(19)	x(19)	x(19)	20.1[d]	20.1	20.5	x(26)	x(26)	x(26)	x(26)	44.7[d]	44.7	14.4
	Norvège	9.9	5.8	5.0	7.9	0.0	30.8	21.7	6.2	3.0	7.4	21.0	0.0	37.5	10.0
	Pologne	0.3	0.7	2.9	7.3	0.0	11.1	37.2	0.0	0.7	4.1	27.6	0.0	32.5	19.2
	Portugal	c	c	0.8	1.8	c	4.4	38.8	c	1.8	4.6	24.3	1.5	32.9	23.9
	République slovaque	0.0	c	0.7[r]	1.2	0.0	2.5	45.9	c	1.2	4.2	27.2	c	33.1	18.6
	Slovénie	2.3[r]	3.2[r]	7.2	5.0	0.0	17.8	51.1	c	1.2[r]	1.5[r]	15.0	0.0	17.7	13.4
	Espagne	1.2	x(17)	3.1[d]	1.7	0.0	6.1	43.9	0.9	x(24)	5.7[d]	14.4	0.0	21.0	29.0
	Suède	4.8	3.5	2.9	1.9	c	13.2	33.0	1.7	3.3	11.7[d]	25.0	c	41.8	12.0
	Suisse	4.6	3.1	3.4	4.2	10.5	25.7	19.1	0.9	0.9	5.5	30.7	4.5	42.6	12.4
	Turquie	0.2	0.6	1.0	10.0	0.0	11.8	19.7	0.4	1.6	2.5	27.7	0.0	32.2	36.3
	Royaume-Uni	2.2	3.9	2.7	4.7	1.2	14.6	19.9	1.2	4.2	8.1	33.4	1.5	48.4	17.0
	États-Unis	1.6	4.3	7.9	5.3	0.1	19.2	18.9	0.7	2.0	9.2	32.6	0.0	44.5	17.5
	Moyenne OCDE (à l'exclusion du Japon)	3.6	3.7	3.6	4.8	2.4	15.1	30.8	1.3	2.0	6.3	26.4	2.3	36.2	17.9
	Moyenne UE21	3.8	3.5	2.8	4.2	2.2	12.9	36.1	1.2	2.0	6.0	24.0	0.6	33.1	17.9
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	x(19)	x(19)	x(19)	x(19)	13.8[d]	13.8	10.0	x(26)	x(26)	x(26)	x(26)	52.2[d]	52.2	24.0
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1.1	1.3	2.3	7.3	0.0	11.9	14.0	1.6	2.5	6.2	38.8	0.0	49.1	24.9
	Costa Rica	1.4	1.5	2.1	14.4	0.0	19.4	22.4	1.9	2.0	2.9	29.8	0.0	36.6	21.6
	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
	Lettonie	c	c	5.2	10.0	0.0	15.8	31.5	0.0	c	1.3[r]	33.2	c	36.1	16.6
	Lituanie	c	c	4.1	8.1	c	12.7	38.0	c	c	c	28.9	c	32.9	16.4
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : par « nombre d'heures travaillées », on entend le nombre d'heures réellement prestées par semaine, y compris les heures supplémentaires. Lorsque le nombre d'heures réellement travaillées par semaine était nul ou qu'un pays n'était pas en mesure de communiquer des données à ce sujet, ce sont les données sur le nombre d'heures habituellement travaillées qui ont été utilisées. Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili et Corée : les données de 2014 se rapportent à 2013.

Sources : OCDE. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286000

C5

Tableau C5.4b. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans scolarisés ou non, selon le nombre d'heures travaillées et le sexe (2014)

		Total (jeunes hommes + jeunes femmes)													
		Scolarisés							Non scolarisés						
		Actifs occupés – Nombre d'heures travaillées par semaine					Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Actifs occupés – Nombre d'heures travaillées par semaine					Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs
		1-9	10-19	20-34	35+	Non précisé				10-19	20-34	35+	Non précisé		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	5.5	x(3)	10.6[d]	7.3	0.0	23.5	23.0	0.9	x(10)	8.7[d]	31.2	0.0	40.9	12.6
	Autriche	3.3	2.6	2.7	9.2	0.0	17.9	27.5	1.0	1.8	7.4	32.9	0.0	43.1	11.6
	Belgique	0.9	c	0.8	1.3	0.5	3.8	44.3	0.5	2.1	7.2	26.9	c	36.9	15.0
	Canada	5.1	7.1	3.6	1.8	0.0	17.6	26.6	1.1	2.6	10.2	28.5	0.0	42.4	13.4
	Chili[1]	0.7	0.8	1.4	4.6	0.2	7.6	41.0	0.7	1.1	3.0	27.1	0.7	32.7	18.8
	République tchèque	0.2	0.6	1.4	2.0	21.3	25.5	20.5	0.4	0.9	5.6	34.5	c	41.5	12.5
	Danemark	13.5	8.1	2.2	6.2	c	30.0	32.1	0.9	1.9	6.2	18.1	0.0	27.1	10.7
	Estonie	0.7	1.2	3.7	5.3	c	11.1	34.2	c	1.3	4.7	32.5	1.2	40.1	14.6
	Finlande	4.7	3.7	3.1	3.9	0.3[r]	15.7	38.6	0.9	1.9	7.7	22.0	c	32.6	12.9
	France	0.8	1.0	0.9	4.5	0.0	7.2	40.5	0.8	1.7	6.2	27.2	0.0	36.0	16.3
	Allemagne	3.5	2.6	1.8	12.4	0.0	20.3	33.4	0.7	1.7	4.7	30.0	0.0	37.2	9.2
	Grèce	c	0.3[r]	0.6	1.0	0.0	1.8	45.9	0.5	1.2	4.9	17.3	0.0	23.9	28.3
	Hongrie	c	c	0.5	1.0	c	1.7	43.4	c	0.5	3.6	33.0	c	37.4	17.5
	Islande	7.7	7.7	6.3	9.9	0.0	31.6	18.4	1.2	2.3	5.7	32.0	0.0	41.2	8.8
	Irlande	1.5	2.5	1.7	1.7	c	7.5	40.4	0.8	2.4	8.3	21.9	0.4	34.0	18.0
	Israël	2.2	2.5	4.1	3.9	0.0	12.6	30.2	0.7	1.9	5.9	34.8	0.0	43.3	13.8
	Italie	0.2	0.3	0.6	0.6	0.0	1.8	44.9	0.6	1.3	5.9	17.1	0.3	25.3	27.6
	Japon[2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	10.8[d]	10.8	53.5	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	29.2[d]	29.2	6.6
	Corée[1]	0.7	x(3)	2.9[d]	1.8	0.0	5.5	42.2	0.3	x(10)	4.4[d]	29.0	0.5	34.3	18.0
	Luxembourg	1.5	0.7[r]	1.9	2.9	0.7[r]	7.6	48.0	0.8[r]	1.2	4.5	27.9	1.8	36.2	8.2
	Mexique	1.0	1.4	1.9	3.1	0.2	7.5	28.7	1.0	2.2	5.4	31.7	1.0	41.4	22.4
	Pays-Bas	14.4	6.5	4.7	3.9	1.2	30.7	24.5	4.9	2.4	9.1	18.2	1.0	35.5	9.2
	Nouvelle-Zélande	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	16.6[d]	16.6	28.5	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	41.8[d]	41.8	12.9
	Norvège	10.0	4.4	3.6	6.4	0.0	25.8	30.0	6.6	2.4	6.3	20.5	0.0	35.7	8.5
	Pologne	0.1	0.5	1.5	4.3	0.0	6.5	39.9	0.2	0.8	4.8	32.0	0.0	37.7	15.8
	Portugal	0.5	0.3	0.7	1.7	0.3	3.6	44.4	0.7	1.3	4.2	26.4	1.7	34.3	17.7
	République slovaque	0.0	0.3	0.5	1.1	0.0	2.0	43.1	0.3	1.3	4.6	29.7	0.3	36.2	18.7
	Slovénie	1.5	1.8	3.5	5.6	0.0	12.3	45.2	0.2[r]	0.9[r]	3.0	24.7	0.0	28.8	13.7
	Espagne[3]	0.8	x(3)	2.2[d]	2.2	0.0	5.1	40.4	0.9	x(10)	6.5[d]	21.3	0.0	28.6	25.8
	Suède	4.6	2.7	2.3	2.2	c	11.9	39.4	1.3	2.6	9.8	25.4	0.1[r]	39.3	9.4
	Suisse	3.3	1.9	2.4	3.4	16.2	27.2	21.7	1.5	1.8	5.2	29.1	3.6	41.2	9.9
	Turquie	0.2	0.6	1.4	7.1	0.0	9.2	28.0	0.5	1.3	2.6	26.7	0.0	31.2	31.6
	Royaume-Uni	3.0	3.1	2.1	4.1	1.1	13.3	28.2	1.1	3.6	7.2	30.9	1.3	44.1	14.4
	États-Unis	1.7	3.7	5.4	3.8	0.1	14.6	30.1	0.6	1.6	7.6	30.4	0.0	40.3	15.0
	Moyenne OCDE (à l'exclusion du Japon)	3.1	2.5	2.6	4.1	2.1	13.2	34.8	1.1	1.7	6.0	27.2	1.9	36.4	15.5
	Moyenne UE21	2.9	2.1	1.9	3.7	1.6	11.3	38.1	0.9	1.6	6.0	26.2	0.5	35.0	15.6
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	13.0[d]	13.0	22.7	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	44.0[d]	44.0	20.3
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1.3	1.6	2.1	5.8	0.0	10.9	24.7	1.5	2.3	5.5	33.7	0.0	43.0	21.4
	Costa Rica	1.1	1.4	2.0	10.8	0.0	15.3	31.7	1.9	1.7	3.3	27.3	0.0	34.2	18.8
	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
	Lettonie	c	c	2.0	6.5	0.0	8.9	35.2	0.0	0.6[r]	1.7	38.4	0.6[r]	41.3	14.5
	Lituanie	c	c	2.0	4.7	c	7.0	44.0	c	c	3.2	30.4	c	34.8	14.2
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : par « nombre d'heures travaillées », on entend le nombre d'heures réellement prestées par semaine, y compris les heures supplémentaires. Lorsque le nombre d'heures réellement travaillées par semaine était nul ou qu'un pays n'était pas en mesure de communiquer des données à ce sujet, ce sont les données sur le nombre d'heures habituellement travaillées qui ont été utilisées. Les colonnes présentant les données d'autres groupes d'âge peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Brésil, Chili et Corée : les données de 2014 se rapportent à 2013.

2. Les données du Japon concernant la catégorie 15-29 ans portent sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans.

3. Les données de l'Espagne concernant la catégorie 15-29 ans portent sur les jeunes âgés de 16 à 29 ans.

Sources : OCDE. Lettonie et Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

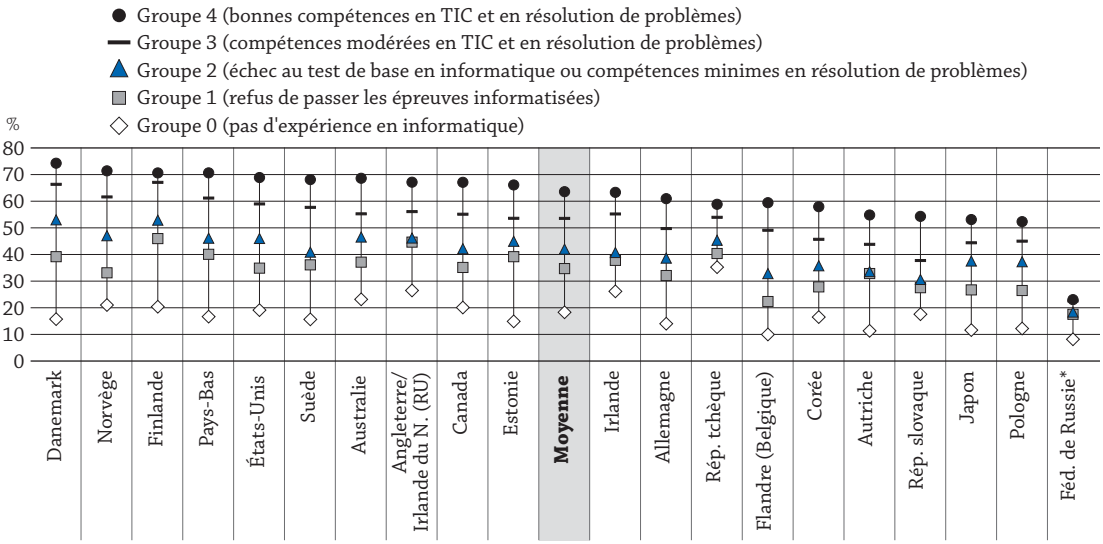
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286011

COMBIEN D'ADULTES PARTICIPENT À DES ACTIVITÉS DE FORMATION ?

- Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) en 2012, quelque 50 % des adultes salariés prennent part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur chaque année. Ce pourcentage va de plus de 60 % au Danemark, en Finlande, en Norvège et aux Pays-Bas, à moins de 40 % en Fédération de Russie, en France, en Italie, en Pologne et en République slovaque.
- Quelque 60 % des adultes salariés qui ont de bonnes compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et en résolution de problèmes participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 18 % seulement de ceux qui n'ont pas d'expérience en informatique.
- Quelque 60 % des salariés qui exercent une profession très qualifiée participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre environ 25 % seulement des salariés qui exercent une profession élémentaire.

Graphique C6.1. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans



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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur parmi les salariés se situant dans le groupe 4 de compétences (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes).

Source : OCDE. Tableau C6.1 (P). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284339

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. La formation continue est désormais pertinente pour les travailleurs qui exercent des professions tant qualifiées que peu qualifiées. Dans les secteurs de haute technologie, les travailleurs doivent adapter leurs compétences et se tenir au courant des progrès technologiques rapides. Quant aux travailleurs qui sont en poste dans des secteurs où la technologie intervient moins

ou qui effectuent des tâches peu qualifiées, ils doivent apprendre à s'adapter, car ils risquent davantage de perdre leur emploi, sachant que les tâches de routine sont de plus en plus souvent automatisées et que les entreprises peuvent les délocaliser dans des pays où le coût de la main-d'œuvre est moindre (OCDE, 2013). En règle générale, plus un travailleur est productif, plus son employeur est enclin à investir dans son capital humain.

Autres faits marquants

- Dans tous les pays, la participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur est fortement liée à leur degré de maîtrise de compétences clés, notamment en littératie et en numératie, et à leur niveau de formation. Ces facteurs se conjuguent pour créer un cercle vertueux favorisant les individus très qualifiés et très instruits qui tendent à acquérir encore plus de compétences en participant à des activités de formation pour adultes. Ces facteurs se conjuguent aussi pour créer un cercle vicieux qui dessert les individus dont le niveau de formation et de compétences est peu élevé, et qui manquent de soutien pour participer aux possibilités formelles d'apprentissage pour combler leurs lacunes.
- Les taux de participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur sont les plus élevés chez ceux qui utilisent le plus souvent leurs compétences de lecture, d'écriture et de numératie dans le cadre professionnel.
- Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 57 % des salariés travaillant à temps plein sous contrat à durée indéterminée participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 33 % seulement des salariés travaillant à temps partiel sous contrat à durée déterminée.
- Dans tous les pays, les salariés âgés de 25 à 34 ans sont plus susceptibles de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur que ceux âgés de 55 à 64 ans.

C6

Analyse

Activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs

Les employeurs soutiennent la participation de leurs salariés à des activités de formation lorsqu'ils ont intérêt à investir dans le capital humain. Ils peuvent apporter un soutien en nature, par exemple en proposant des activités de formation que leurs salariés suivent en tout ou partie pendant leur temps de travail, ou un soutien financier, en offrant des bourses aux salariés pour qu'ils participent à des activités de formation.

Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 50 % environ des adultes salariés participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur chaque année. Ce pourcentage va de plus de 60 % au Danemark, en Finlande, en Norvège et aux Pays-Bas, à moins de 40 % en Fédération de Russie, en France, en Italie, en Pologne et en République slovaque (voir le tableau C6.1 [P]).

La forte variation du taux de participation à des activités de formation pour adultes suggère de grandes différences dans les cultures d'apprentissage, dans les possibilités d'apprentissage proposées dans le cadre professionnel et dans les structures de formation pour adultes. Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), révèlent une relation nette dans un pays donné entre le degré de participation aux activités de formation pour adultes et le degré moyen de maîtrise des compétences clés en traitement de l'information.

Variation du taux de participation selon les compétences en TIC et le niveau de formation

En 2012, l'Évaluation des compétences des adultes a déterminé dans quelle mesure les adultes étaient capables d'utiliser les TIC pour résoudre des problèmes. Le graphique C6.1 montre que dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 63 % des adultes qui ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 18 % seulement de ceux qui n'ont pas d'expérience en informatique. Les adultes les plus performants sont ainsi environ trois fois plus susceptibles de participer à activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur que les adultes les moins performants (voir le tableau C6.1 [P]).

Le taux de participation augmente avec le niveau de compétences dans tous les pays de l'OCDE et entités infranationales à l'étude. Les adultes les plus compétents sont plus de trois fois plus susceptibles de prendre part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur que les adultes les moins compétents dans tous les pays et entités infranationales participants, sauf en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Fédération de Russie, en Irlande, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en République tchèque, où les adultes les plus compétents sont deux fois, mais moins de trois fois, plus susceptibles d'y prendre part que les adultes les moins compétents. En Angleterre (Royaume-Uni), en Irlande, en Irlande du Nord (Royaume-Uni) et en République tchèque, 25 % au moins des salariés sans expérience en informatique participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suède, les salariés ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes sont deux sur trois environ (67 %, voire davantage) à recevoir de leur employeur un soutien pour la poursuite de leur apprentissage (voir le tableau C6.1 [P]).

La fréquence à laquelle les adultes utilisent leurs compétences en TIC et en résolution de problèmes dans le cadre professionnel est également en lien avec leur taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. Les activités en rapport avec les TIC qui ont été retenues sont les suivantes : utiliser des courriels, Internet, des feuilles de calcul, des logiciels de traitement de texte et des langages de programmation ; effectuer des transactions en ligne ; et participer à des discussions en ligne (conférences, messagerie instantanée). Les personnes interrogées ont indiqué à quelle fréquence elles se livraient à chaque activité : jamais ; moins d'une fois par mois ; moins d'une fois par semaine, mais au moins une fois par mois ; moins d'une fois par semaine, mais pas tous les jours ; ou tous les jours. L'indice créé pour mesurer la fréquence d'utilisation des TIC compare la fréquence des activités déclarée par chaque personne interrogée à la fréquence des activités toutes personnes interrogées confondues.

Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, le taux moyen de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs passe en moyenne de 36 % chez les adultes qui ne se livrent jamais aux activités en rapport avec les TIC citées ci-dessus à 67 % chez ceux qui s'y livrent le plus souvent. Parallèlement, au moins 60 % des adultes qui se livrent à ces activités à une fréquence modérée à élevée (soit ceux qui ont indiqué s'y livrer moins d'une fois par semaine,

mais au moins une fois par mois ; ou moins d'une fois par semaine, mais pas tous les jours ; ou tous les jours) participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, ce qui suggère l'existence d'un effet de plafonnement (voir le tableau C6.3e disponible en ligne).

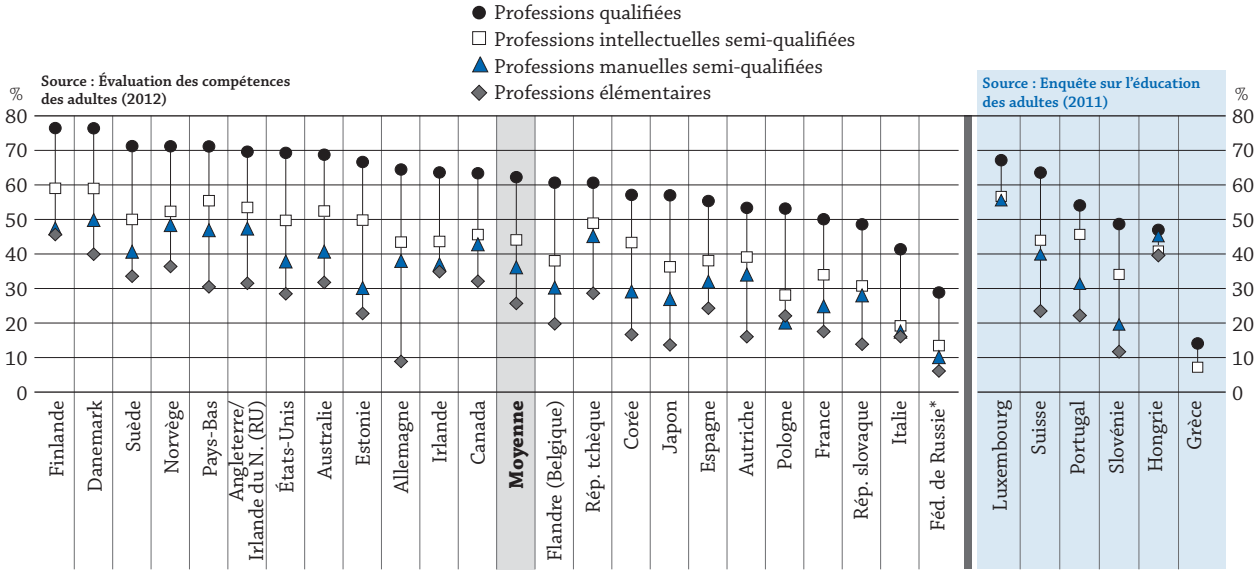
Le niveau de formation des salariés est également étroitement lié à leur taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, les travailleurs très instruits sont environ deux fois plus susceptibles que les travailleurs peu instruits de prendre part à des activités de formation (le taux de participation s'établit ainsi à 62 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre 29 % seulement chez les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire [niveau de formation le plus élevé atteint]). Dans l'ensemble, cette différence entre les deux groupes est plus importante dans les pays où les taux de participation sont moins élevés (le coefficient de corrélation est de 0.86) (voir le tableau C6.2a).

Variation du taux de participation selon l'environnement professionnel

Les exigences associées aux fonctions professionnelles influent aussi sur les besoins de formation des travailleurs et leur propension à prendre part à des activités de formation. La profession exercée est l'un des indicateurs du niveau de compétences exigé des travailleurs. Dans l'Évaluation des compétences des adultes, quatre groupes différents de professions ont été retenus : les professions intellectuelles qualifiées (soit les professions des directeurs, les professions intellectuelles et scientifiques, et les professions intermédiaires) ; les professions intellectuelles semi-qualifiées (soit celles exercées par les employés de type administratif, les commerçants et les vendeurs) ; les professions manuelles semi-qualifiées (soit celles exercées par les ouvriers qualifiés) ; et les professions élémentaires.

Graphique C6.2. Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon le type de profession exercée (2011, 2012)

Évaluation des compétences des adultes et Enquête sur l'éducation des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans



Remarques : les données des pays ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes se réfèrent aux « activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur », tandis que celles des pays ayant participé à l'Enquête sur l'éducation des adultes d'Eurostat se réfèrent aux « activités non formelles de formation financées par l'employeur en rapport avec les fonctions professionnelles exercées ».

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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur parmi les salariés exerçant une profession qualifiée.

Source : OCDE. Tableau C6.2c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284342

Le graphique C6.2 combine des informations provenant de l'Évaluation des compétences des adultes et des informations provenant de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA), pour les pays qui n'ont pas participé à l'Évaluation des compétences des adultes. Les résultats sont présentés dans des sections distinctes, car ils ne sont pas directement comparables. Dans la partie gauche du graphique, les données portent sur les activités formelles

et/ou non formelles de formation, et proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes (2012), tandis que dans la partie droite du graphique, les données portent sur les activités non formelles de formation financées par les employeurs et en rapport avec les fonctions professionnelles exercées et proviennent de l'EEA (2011).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 62 % des salariés exerçant une profession intellectuelle qualifiée participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 26 % seulement des salariés exerçant une profession élémentaire. Les premiers sont donc plus de deux fois plus susceptibles que les seconds de participer à des activités de formation (voir le tableau 6.2c). Ces résultats étayent la thèse selon laquelle les salariés exerçant une profession plus exigeante en termes de compétences sont plus susceptibles de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. La profession exercée par les travailleurs est reconnu comme le facteur le plus déterminant de la fréquence à laquelle ils utilisent leurs compétences dans le cadre professionnel (OCDE, 2013, p. 194).

Ce sont les travailleurs exerçant une profession qualifiée qui participent le plus souvent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, et les travailleurs exerçant une profession élémentaire qui y participent le moins souvent. Parmi les pays et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, en Italie et en Pologne, les taux de participation sont similaires, relativement peu élevés, chez tous les adultes qui n'exercent pas une profession qualifiée. Les taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs varient peu entre les salariés exerçant une profession intellectuelle semi-qualifiée et ceux exerçant une profession manuelle semi-qualifiée en Allemagne, en Autriche, au Canada, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque, alors qu'ils sont plus élevés chez les salariés exerçant une profession intellectuelle dans la plupart des autres pays. Au Danemark, en Finlande et en Norvège, plus de 35 % des salariés exerçant une profession élémentaire participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre plus de 70 % de ceux exerçant une profession qualifiée. C'est en Autriche, en Corée, en Espagne, en Fédération de Russie, en France, en Italie, au Japon, en Pologne et en République slovaque que les salariés exerçant une profession qualifiée participent le moins à ces activités : leurs taux de participation y sont inférieurs à 60 %. Dans les pays qui ont participé à l'EEA, c'est en Hongrie que le taux de participation est le plus élevé chez les salariés exerçant une profession élémentaire : 40 % d'entre eux y prennent part à des activités non formelles de formation financées par leur employeur et en rapport avec leurs fonctions professionnelles ; quant aux salariés exerçant une profession qualifiée, c'est au Luxembourg que leur taux de participation est le plus élevé : 67 % d'entre eux y prennent part à de telles activités (voir le tableau C6.2c).

Variation du taux de participation selon le type de contrat de travail et le secteur d'activité

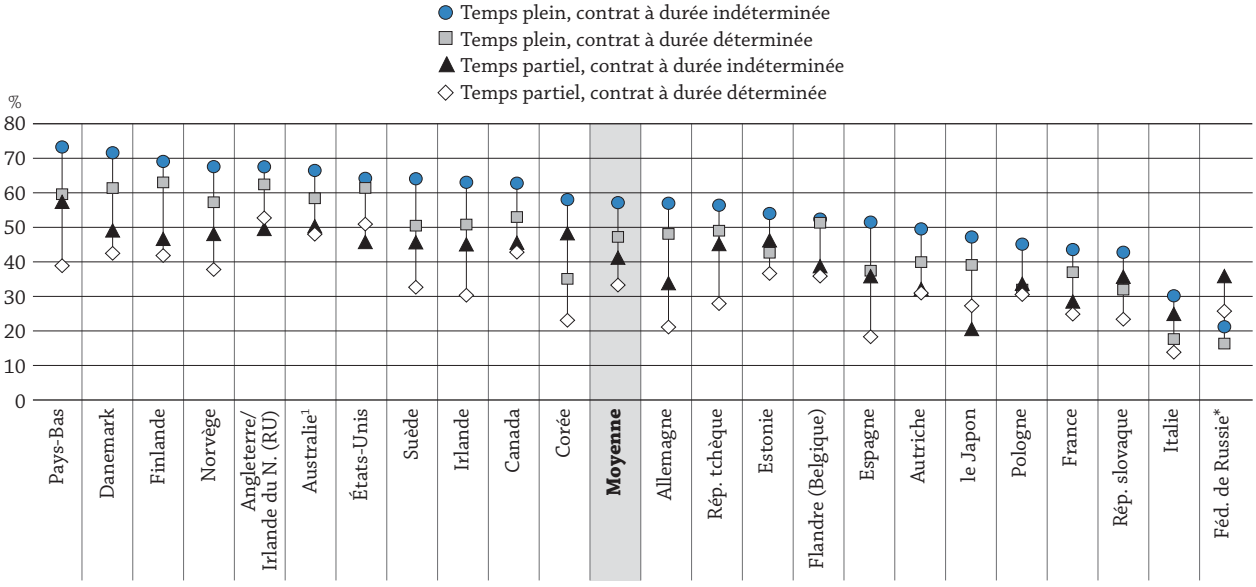
Sans grande surprise, les actifs occupés à temps partiel, soit ceux qui travaillent au plus 30 heures par semaine, sont moins susceptibles que les actifs occupés à temps plein de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation, en particulier celles financées par leur employeur. Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 52 % des actifs occupés à temps plein, soit ceux qui travaillent au moins 30 heures par semaine, prennent part à ces activités, contre 35 % des actifs occupés à temps partiel. Les travailleurs sous contrat à durée déterminée tendent aussi à moins participer à ces activités (43 %) que les travailleurs sous contrat à durée indéterminée (55 %) (voir le tableau C6.2d).

Le graphique C6.3 montre l'effet conjugué des deux variables ci-dessus sur le taux de participation. Les employeurs estiment moins risqué d'investir dans le capital humain des personnes qu'ils emploient à temps plein et sous contrat à durée indéterminée, car ils considèrent que ces personnes resteront vraisemblablement plus longtemps dans leur entreprise et que leur gain de productivité remboursera l'investissement. L'inverse vaut pour les travailleurs à temps partiel sous contrat à durée déterminée. Les résultats le confirment : dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 57 % des salariés travaillant à temps plein sous contrat à durée indéterminée prennent part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 33 % seulement des salariés travaillant à temps partiel sous contrat à durée déterminée (voir le tableau 6.2d).

La classification des secteurs d'activité utilisée dans l'Évaluation des compétences des adultes (à savoir le secteur primaire, le secteur secondaire, le secteur tertiaire de niveau inférieur et le secteur tertiaire de niveau supérieur) reflète les compétences demandées dans chaque catégorie. Assez logiquement, les travailleurs en poste dans le secteur tertiaire de niveau supérieur affichent les taux de participation les plus élevés dans tous les pays, tandis que ceux en poste dans le secteur primaire accusent les taux de participation les moins élevés dans la plupart des pays.

Graphique C6.3. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur temps de travail et leur type de contrat (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans



1. Pour l'Australie, les données relatives au statut temps plein/temps partiel utilisent une variable plafonnée à 60 heures par semaine ; il n'existe pas de plafond pour les autres pays.

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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur parmi les salariés travaillant à temps plein sous contrat à durée indéterminée.

Source : OCDE. Tableau C6.2d. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284355

Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales participants, 59 % des travailleurs en poste dans le secteur tertiaire de niveau supérieur participent à de telles activités, contre 36 % seulement des travailleurs en poste dans le secteur primaire. Les taux de participation dans le secteur secondaire et le secteur tertiaire de niveau inférieur varient, ce qui s'explique vraisemblablement par les compétences demandées dans le secteur secondaire dans les pays (voir le tableau C6.2e disponible en ligne). Voir l'annexe 3 pour plus de détails sur la classification des secteurs d'activité (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

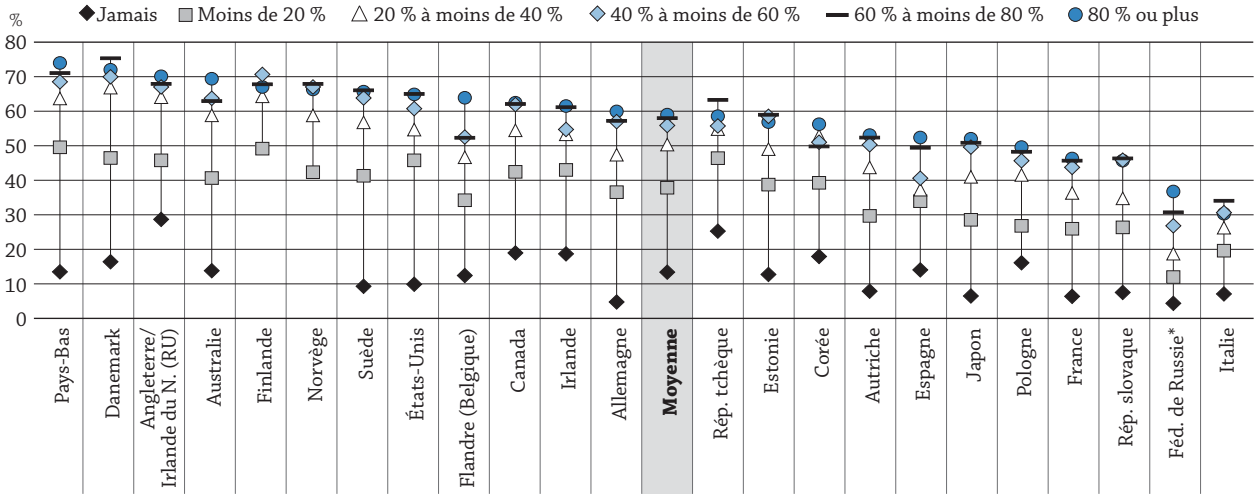
Variation du taux de participation en fonction de l'existence d'autres formes d'apprentissage dans le cadre professionnel

L'existence d'autres formes d'apprentissage dans le cadre professionnel donne des indications sur la mesure dans laquelle l'entreprise est aussi un environnement d'apprentissage. L'indice créé pour le déterminer est constitué à partir de plusieurs variables : apprendre auprès de superviseurs ou de collègues ; apprendre par la pratique ; et rester au courant des nouveaux produits et services. Le graphique C6.4 montre que ce sont les salariés qui se livrent davantage à ces autres activités d'apprentissage qui participent le plus à des activités de formation financées par leur employeur. Il montre aussi qu'il existe un effet de plafonnement : le taux de participation augmente ainsi fortement entre les salariés qui ne se livrent à aucune activité d'apprentissage et ceux qui s'y livrent occasionnellement, mais pas entre ces derniers et ceux qui se livrent souvent à ces activités. Cet effet s'observe dans les trois variables retenues dans l'indice ; en d'autres termes, il n'est pas imputable à la construction de l'indice (voir le tableau C6.3a).

Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 13 % des salariés qui ont indiqué ne jamais se livrer à l'une des activités d'apprentissage prennent part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 59 % de ceux qui se livrent le plus souvent à ces activités d'apprentissage. Ces derniers sont quatre fois plus susceptibles d'y participer que les premiers. En Allemagne, en Fédération de Russie, en France, au Japon et en Suède, le coefficient de variation du taux de participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur est supérieur à 7 selon la fréquence à laquelle ils se livrent à d'autres activités d'apprentissage dans le cadre professionnel.

Graphique C6.4. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs autres formes d'apprentissage dans le cadre professionnel (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans



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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur parmi les salariés dont l'indice d'apprentissage dans le cadre professionnel est de 80 % ou plus.

Source : OCDE. Tableau C6.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284364

Dans ces pays, le taux de participation est peu élevé chez les salariés qui ne se livrent jamais à de telles activités d'apprentissage. À l'inverse, dans de nombreux pays affichant des taux relativement élevés de participation aux activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs (soit des taux supérieurs à 16 %) chez les salariés qui ne se livrent jamais à des activités d'apprentissage dans le cadre professionnel, le coefficient de variation des taux est peu élevé (inférieur à 4) selon la fréquence des activités d'apprentissage dans le cadre professionnel. Ces pays de l'OCDE et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont l'Angleterre (Royaume-Uni), le Canada, la Corée, l'Irlande, l'Irlande du Nord (Royaume-Uni), la Pologne et la République tchèque (voir le tableau C6.3a).

Variation du taux de participation selon l'utilisation des compétences en traitement de l'information dans le cadre professionnel

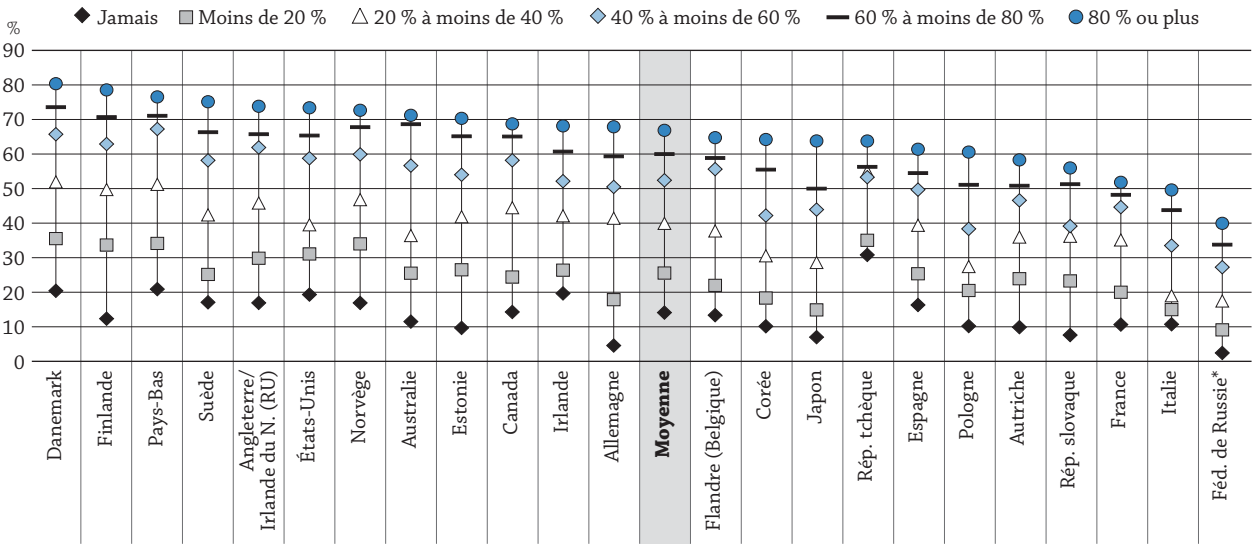
Lors de l'Évaluation des compétences des adultes, il a été demandé aux personnes interrogées d'indiquer à quelle fréquence elles utilisaient diverses compétences dans le cadre professionnel. Ces compétences ont ensuite été regroupées pour constituer des indices de compétences en traitement de l'information (lecture, écriture, numératie, compétences en TIC et en résolution de problèmes) et d'autres compétences génériques (hiérarchisation des tâches, apprentissage dans le cadre professionnel, compétences d'influence, compétences de coopération, compétences d'auto-organisation, dextérité et aptitudes physiques) (OCDE, 2013).

Toutes les compétences en traitement de l'information qui ont été mesurées sont en forte corrélation avec la participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. Les résultats confirment l'hypothèse générale selon laquelle les salariés qui utilisent davantage leurs compétences participent également davantage aux activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur (voir les tableaux C6.3b à C6.3e disponibles en ligne).

L'indice de lecture dans le cadre professionnel est constitué à partir de huit tâches différentes. Le graphique C6.5 montre que dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 67 % des adultes qui lisent le plus souvent dans le cadre professionnel prennent part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. Par contraste, 14 % seulement des adultes qui ont déclaré ne jamais lire dans le cadre professionnel en font autant. Plus les salariés lisent dans le cadre professionnel, plus leur taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur augmente (voir le tableau C6.3b disponible en ligne).

Graphique C6.5. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences en lecture dans le cadre professionnel (2012)

Survey of Adult Skills, employed 25-64 year-olds



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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur parmi les salariés dont l'indice d'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel est de 80 % ou plus.

Source : OCDE. Tableau C6.3b disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284377

Au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède, parmi les salariés qui lisent souvent dans le cadre professionnel, plus de trois sur quatre participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur (soit 75 %, voire davantage). À l'autre extrême, en Allemagne, en Autriche, en Estonie, en Fédération de Russie, au Japon et en République slovaque, parmi les salariés qui ne lisent jamais dans le cadre professionnel, moins d'1 sur 10 (moins de 10 %) participe à de telles activités (voir le tableau C6.3b disponible en ligne).

Dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 19 % des salariés qui n'écrivent jamais dans le cadre professionnel prennent part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 67 % de ceux qui écrivent très souvent dans le cadre professionnel. Les taux de participation tendent à augmenter plus les adultes écrivent dans le cadre professionnel (voir le tableau C6.3c disponible en ligne).

Les résultats sont similaires si l'analyse porte sur l'utilisation des compétences de numératie dans le cadre professionnel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 63 % des salariés qui utilisent très souvent leurs compétences en numératie dans le cadre professionnel prennent part à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, contre 33 % seulement de ceux qui n'utilisent jamais ces compétences dans le cadre professionnel (voir le tableau C6.3d disponible en ligne).

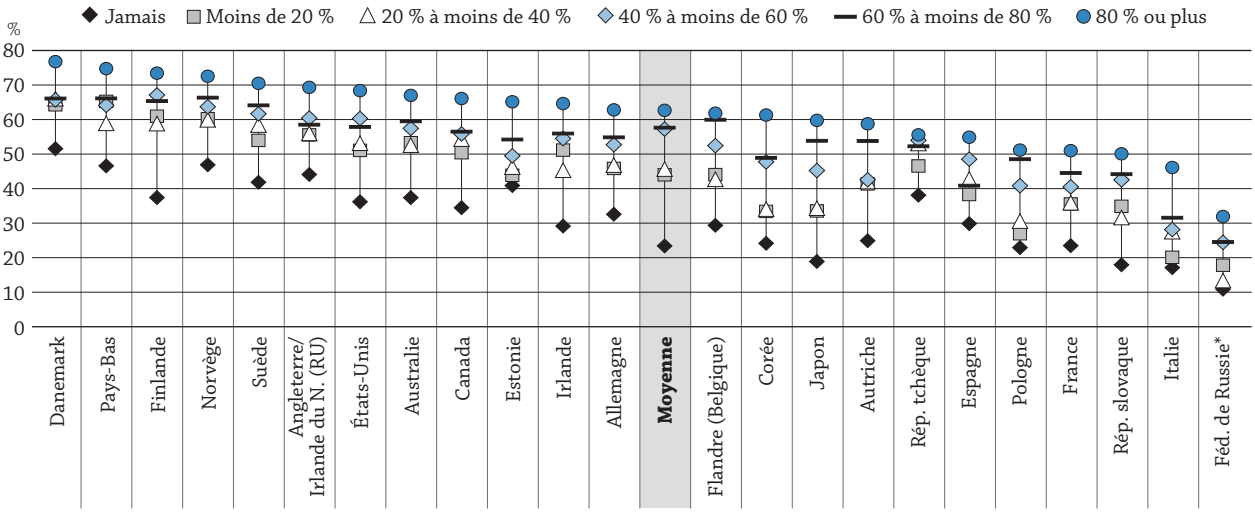
Variation du taux de participation selon l'utilisation de certaines compétences génériques dans le cadre professionnel

Le graphique C6.6 montre que l'utilisation des compétences d'influence dans le cadre professionnel est en forte corrélation avec la participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. Les taux de participation augmentent plus les compétences d'influence sont utilisées dans le cadre professionnel : ils s'établissent à 33 % chez les salariés qui n'utilisent jamais leurs compétences d'influence dans le cadre professionnel, mais à 63 % chez ceux qui les utilisent très souvent dans ce cadre. Ces derniers sont donc deux fois plus susceptibles que les premiers de participer à des activités de formation financées par leur employeur (voir le tableau C6.3f disponible en ligne).

C6

Graphique C6.6. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences d'influence dans le cadre professionnel (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans



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

Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par l'employeur parmi les salariés dont l'indice d'utilisation des compétences d'influence dans le cadre professionnel est de 80 % ou plus.

Source : OCDE. Tableau C6.3f disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284386

Dans la plupart des pays, la participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur augmente plus ils utilisent leurs compétences d'influence dans le cadre professionnel. En Allemagne, en Autriche, en Flandre (Belgique), en Pologne et en République tchèque, les taux de participation des deux groupes de salariés qui utilisent le plus souvent leurs compétences d'influence dans le cadre professionnel sont proches (ils ne diffèrent pas de plus de 5 points de pourcentage), ce qui suggère un léger effet de plafonnement (voir le tableau C6.3f disponible en ligne).

Les salariés qui n'utilisent jamais leurs compétences de hiérarchisation (pour choisir ou modifier la séquence de tâches professionnelles, le rythme de travail ou les horaires, ou pour déterminer comment effectuer une tâche) dans le cadre professionnel sont ceux qui participent le moins à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et les entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), 29 % seulement de ces salariés prennent part à ces activités. Dans la plupart des pays, le taux de participation augmente fortement entre ceux qui n'utilisent jamais leurs compétences de hiérarchisation des tâches dans le cadre professionnel et ceux qui les y utilisent occasionnellement, mais il est plus élevé chez ces derniers que chez ceux qui utilisent le plus souvent ces compétences (voir le tableau C6.3g disponible en ligne).

Définitions

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

Activités de formation : 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 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.

Activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs : les employeurs peuvent apporter un soutien en nature (par exemple en proposant des activités de formation que leurs salariés suivent en tout ou partie pendant leur temps de travail) ou un soutien financier (en offrant des bourses aux salariés pour qu'ils participent à des activités de formation).

Compétences génériques dans le cadre professionnel : par **apprentissage dans le cadre professionnel**, on entend le fait d'apprendre auprès de superviseurs ou de collègues ; d'apprendre par la pratique ; et de rester au courant des nouveaux produits et services ; par **compétences d'influence**, on entend les compétences utilisées pour donner des ordres, enseigner ou former ; faire des présentations ou des discours ; vendre des produits ou services ; conseiller ; planifier les activités d'autrui ; convaincre ou influencer ; et négocier ; par **compétences de hiérarchisation des tâches**, on entend les compétences utilisées pour choisir ou modifier la séquence de tâches professionnelles, le rythme de travail ou les horaires ; et déterminer comment effectuer une tâche ; et par **compétences de coopération**, on entend les compétences utilisées pour coopérer ou collaborer avec des collègues.

Indices d'apprentissage dans le cadre professionnel, d'utilisation des compétences de lecture dans le cadre professionnel, d'utilisation des compétences d'écriture dans le cadre professionnel, d'utilisation des compétences de numératie dans le cadre professionnel, d'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel, d'utilisation des compétences d'influence dans le cadre professionnel, d'utilisation des compétences de hiérarchisation des tâches dans le cadre professionnel et d'utilisation des compétences de coopération dans le cadre professionnel : les indices ont été construits selon la méthode de l'estimation de la vraisemblance moyenne pondérée de Warm. Ils sont dérivés de variables basées sur une échelle de Likert, allant de « Jamais » à « Chaque jour ». Il est possible de comparer à l'aide de valeurs numériques la fréquence d'utilisation de ces différentes compétences : la valeur 0 indique que les compétences visées ne sont jamais utilisées ; la valeur 1, qu'elles sont utilisées moins d'une fois par mois ; la valeur 2, qu'elles sont utilisées moins d'une fois par semaine, mais au moins une fois par mois ; la valeur 3, qu'elles sont utilisées moins d'une fois par semaine, mais pas tous les jours ; et la valeur 4, qu'elles sont utilisées tous les jours. Il convient dès lors d'interpréter la fréquence de l'utilisation des compétences comme suit : une utilisation nulle correspond à l'utilisation la moins fréquente, et une utilisation égale ou supérieure à 80 %, à l'utilisation la plus fréquente. Pour plus de détails sur les indices, voir *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes,* p. 154 (OCDE, 2013).

Secteurs d'activité : le **secteur primaire**, le **secteur secondaire**, le **secteur tertiaire de niveau inférieur** et le **secteur tertiaire de niveau supérieur** sont définis en fonction de la variable ISIC2C. Voir la liste détaillée des branches d'activité incluses dans chaque secteur à l'annexe 3.

Compétences en traitement de l'information : les **compétences de lecture** sont celles utilisées pour lire des documents (consignes, instructions, lettres, mémos, courriers, articles, livres, manuels, notes, factures, graphiques, cartes) ; les **compétences d'écriture** sont celles utilisées pour rédiger des documents (lettres, mémos, courriels, articles, rapports, formulaires) ; les **compétences de numératie** sont celles utilisées pour calculer des prix, des coûts ou des budgets ; utiliser des fractions, des décimales ou des pourcentages ; utiliser une calculatrice ; préparer des graphiques ou des tableaux ; faire de l'algèbre ou utiliser des formules ; et utiliser les mathématiques ou des statistiques avancées (calcul, trigonométrie, régressions) ; et les **compétences en TIC** sont celles utilisées pour utiliser les courriels, Internet, des feuilles de calcul, des traitements de texte, des langages de programmation ; effectuer des transactions en ligne ; et participer à des discussions en ligne (conférences, messagerie instantanée).

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.

Professions : par **professions qualifiées**, on entend la profession des membres de l'exécutif et des corps législatifs, ainsi que des directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP), les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2) et les professions intermédiaires (grand groupe 3) ; par **professions intellectuelles semi-qualifiées**, on entend les professions des employés de type administratif (grand groupe 4), du personnel

des services aux particuliers, des commerçants et des vendeurs (grand groupe 5) ; par **professions manuelles semi-qualifiées**, on entend les professions des agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7) ; et les professions des conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8) ; et par **professions élémentaires**, on entend les professions des aides de ménage et des manœuvres, et autres professions non qualifiées (grand groupe 9).

Par **groupes de compétences**, on entend les groupes d'individus constitués en fonction de leurs compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur volonté d'utiliser ces compétences pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les individus sont répartis entre ces groupes en fonction des caractéristiques des tâches qu'ils ont été capables de mener à bien et des scores qu'ils ont obtenus aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique lors de l'Évaluation des compétences des adultes.

- Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)
- Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)
- Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes – scores inférieurs au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes – scores égaux au niveau 2 ou 3 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)

Temps de travail et type de contrat : par **travailleurs à temps plein**, on entend les actifs occupés dont le temps de travail est égal ou supérieur à 30 heures par semaine ; par **contrat à durée déterminée**, on entend les contrats temporaires, les contrats d'intérimaires, les contrats d'apprentissage ou autre programme de formation.

Méthodologie

Toutes les données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC).

Un certain nombre de variables relatives à l'utilisation des compétences proviennent directement de questions posées dans le questionnaire de base administré lors de l'Évaluation des compétences des adultes. D'autres variables ont été dérivées de plusieurs questions posées dans le questionnaire de base. Ces variables ont été manipulées de sorte que leur moyenne est égale à 2 et leur écart-type à 1, dans l'échantillon global de tous les pays participants, ce qui permet de faire des comparaisons probantes entre les pays (OCDE, 2013, p. 154). Voir le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OCDE, 2014, chapitre 20), pour des informations plus détaillées, ainsi que les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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* (OCDE, 2014).

Références

OCDE (2014), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical_%20Report_17OCT13.pdf (version avant publication).

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

Tableaux de l'indicateur C6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286024

WEB	Tableau C6.1 (L)	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur niveau de compétences en littératie (2012)
WEB	Tableau C6.1 (N)	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur niveau de compétences en numératie (2012)
	Tableau C6.1 (P)	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)
	Tableau C6.2a	Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon leur niveau de formation (2011, 2012)
WEB	Tableau C6.2b	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur sexe et leur groupe d'âge (2012)
	Tableau C6.2c	Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon leur profession (2011, 2012)
	Tableau C6.2d	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur temps de travail et leur type de contrat (2012)
WEB	Tableau C6.2e	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur secteur d'activité (2012)
	Tableau C6.3a	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs autres formes d'apprentissage dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau C6.3b	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences en lecture dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau C6.3c	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences en écriture dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau C6.3d	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences en numératie dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau C6.3e	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau C6.3f	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences d'influence dans le cadre professionnel (2012)
WEB	Tableau C6.3g	Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon l'utilisation de leurs compétences de hiérarchisation des tâches dans le cadre professionnel (2012)

C6

Tableau C6.1 (P). Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans

		Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)		Tous groupes de compétences confondus	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	23	(5.6)	37	(2.3)	46	(2.7)	55	(1.8)	68	(1.5)	56	(1.0)
	Autriche	11	(2.6)	33	(2.6)	34	(2.6)	44	(2.0)	55	(1.9)	43	(0.8)
	Canada	20	(2.7)	35	(2.6)	42	(1.4)	55	(1.2)	67	(1.1)	54	(0.6)
	République tchèque	35	(5.6)	40	(3.3)	45	(3.5)	54	(2.7)	59	(2.5)	51	(1.4)
	Danemark	16	(5.3)	39	(3.1)	53	(2.3)	66	(1.5)	74	(1.2)	65	(0.8)
	Estonie	15	(2.1)	39	(1.8)	45	(2.1)	53	(1.5)	66	(1.5)	50	(0.8)
	Finlande	20	(6.2)	46	(2.8)	53	(2.4)	67	(1.6)	70	(1.2)	64	(0.8)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	(0.7)
	Allemagne	14	(2.4)	32	(3.7)	39	(2.3)	50	(2.0)	61	(1.6)	48	(1.1)
	Irlande	26	(3.3)	38	(2.3)	41	(2.7)	55	(2.0)	63	(2.0)	50	(0.9)
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26	(1.1)
	Japon	12	(1.9)	27	(2.2)	37	(2.4)	44	(2.4)	53	(1.6)	41	(0.9)
	Corée	16	(1.6)	28	(2.7)	36	(2.1)	46	(1.9)	58	(2.5)	41	(0.9)
	Pays-Bas	17	(5.3)	40	(5.0)	46	(3.0)	61	(1.6)	70	(1.4)	62	(0.9)
	Norvège	21	(8.5)	33	(3.1)	47	(2.7)	61	(1.9)	71	(1.3)	61	(0.9)
	Pologne	12	(1.8)	26	(1.9)	37	(2.4)	45	(2.5)	52	(2.5)	35	(1.0)
	République slovaque	18	(2.0)	27	(2.7)	31	(3.0)	38	(2.0)	54	(2.1)	37	(1.0)
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41	(0.9)
	Suède	16	(7.8)	36	(3.8)	41	(2.4)	58	(2.1)	68	(1.3)	58	(0.8)
	États-Unis	19	(4.5)	35	(3.8)	46	(3.0)	59	(2.1)	69	(1.6)	56	(1.3)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	10	(2.6)	22	(3.4)	33	(2.3)	49	(1.7)	59	(1.5)	47	(0.9)
	Angleterre (RU)	27	(5.9)	45	(4.0)	46	(2.4)	56	(2.1)	67	(1.6)	57	(1.1)
	Irlande du Nord (RU)	25	(4.5)	42	(9.4)	43	(3.1)	57	(2.4)	64	(2.7)	53	(1.3)
	Angleterre /Irlande du N. (RU)	26	(5.4)	45	(3.9)	46	(2.4)	56	(2.0)	67	(1.6)	57	(1.1)
	Moyenne	18	(1.0)	35	(0.7)	42	(0.6)	53	(0.4)	63	(0.4)	49	(0.2)
Partenaire	Fédération de Russie*	8	(1.8)	18	(6.7)	18	(2.8)	23	(2.0)	23	(2.3)	19	(1.5)

Remarques : participation à des activités de formation au cours des 12 mois précédents. La catégorie « Tous groupes de compétences confondus » correspond à la participation moyenne des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, quel que le groupe de compétences dans lequel ils se situent.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286032

Tableau C6.2a. Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon leur niveau de formation (2011, 2012)

Salariés âgés de 25 à 64 ans

		Activités formelles et/ou non formelles de formation, Évaluation des compétences des adultes (2012)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	37	(1.9)	52	(1.4)	70	(1.2)	56	(1.0)
	Autriche	25	(2.1)	42	(1.1)	57	(2.1)	43	(0.8)
	Canada	30	(1.9)	48	(1.0)	62	(0.8)	54	(0.6)
	République tchèque	33	(3.8)	50	(1.6)	59	(3.2)	51	(1.4)
	Danemark	46	(2.2)	61	(1.3)	76	(1.0)	65	(0.8)
	Estonie	30	(2.2)	41	(1.2)	63	(1.0)	50	(0.8)
	Finlande	39	(3.0)	57	(1.3)	74	(1.1)	64	(0.8)
	France	21	(1.4)	34	(1.1)	51	(1.2)	37	(0.7)
	Allemagne	20	(2.9)	43	(1.4)	61	(1.6)	48	(1.1)
	Irlande	32	(2.2)	43	(1.4)	64	(1.5)	50	(0.9)
	Italie	15	(1.8)	28	(1.4)	48	(2.4)	26	(1.1)
	Japon	22	(2.5)	32	(1.4)	52	(1.2)	41	(0.9)
	Corée	18	(1.4)	33	(1.3)	58	(1.4)	41	(0.9)
	Pays-Bas	44	(1.7)	60	(1.5)	74	(1.2)	62	(0.9)
	Norvège	43	(2.2)	58	(1.7)	72	(1.1)	61	(0.9)
	Pologne	18	(3.2)	25	(1.2)	53	(1.8)	35	(1.0)
	République slovaque	12	(2.1)	33	(1.4)	55	(1.7)	37	(1.0)
	Espagne	25	(1.4)	40	(2.4)	56	(1.3)	41	(0.9)
	Suède	38	(2.9)	56	(1.2)	69	(1.2)	58	(0.8)
	États-Unis	25	(3.2)	49	(1.7)	70	(1.3)	56	(1.3)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	24	(2.5)	38	(1.5)	61	(1.5)	47	(0.9)
	Angleterre (RU)	41	(2.6)	55	(1.5)	67	(1.6)	57	(1.1)
	Irlande du Nord (RU)	31	(2.5)	54	(2.4)	67	(1.8)	53	(1.3)
	Angleterre /Irlande du N. (RU)	41	(2.5)	55	(1.5)	67	(1.5)	57	(1.1)
	Moyenne	29	(0.5)	44	(0.3)	62	(0.3)	49	(0.2)
Partenaire	Fédération de Russie*	11	(7.6)	9	(1.6)	23	(1.5)	19	(1.5)

		Activités non formelles de formation en rapport avec les fonctions professionnelles exercées, Enquête sur l'éducation des adultes (2011)							
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Tous niveaux de formation confondus	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Grèce	0	m	3	m	12	m	5	m
	Hongrie	17	m	29	m	40	m	29	m
	Luxembourg	36	m	49	m	55	m	48	m
	Portugal	21	m	41	m	50	m	29	m
	Slovénie	6	m	20	m	46	m	23	m
	Suisse	17	m	42	m	60	m	45	m

Remarques : participation à des activités de formation au cours des 12 mois précédents. La catégorie « Tous niveaux de formation confondus » correspond à la participation moyenne des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, quel que soit leur niveau de formation.

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

Sources : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) et Enquête sur l'éducation des adultes (EEA). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286042

C6

Tableau C6.2c. Participation des salariés à des activités de formation financées par leur employeur, selon leur profession (2011, 2012)

Salariés âgés de 25 à 64 ans

		Activités formelles et/ou non formelles de formation, Évaluation des compétences des adultes (2012)							
		Professions qualifiées		Professions intellectuelles semi-qualifiées		Professions manuelles semi-qualifiées		Professions élémentaires	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	69	(1.3)	52	(2.1)	41	(2.0)	32	(2.8)
	Autriche	53	(1.4)	39	(1.6)	34	(2.2)	16	(2.7)
	Canada	63	(0.8)	46	(1.4)	43	(1.5)	32	(2.7)
	République tchèque	61	(2.4)	49	(3.2)	45	(2.3)	29	(5.6)
	Danemark	76	(0.9)	59	(1.7)	50	(2.2)	40	(3.0)
	Estonie	67	(1.0)	50	(2.0)	30	(1.2)	23	(2.2)
	Finlande	76	(1.0)	59	(1.7)	47	(1.6)	46	(4.4)
	France	50	(1.1)	34	(1.3)	25	(1.4)	18	(1.7)
	Allemagne	64	(1.5)	43	(1.8)	38	(2.0)	9	(1.9)
	Irlande	64	(1.3)	44	(1.8)	37	(2.5)	35	(3.6)
	Italie	41	(1.8)	19	(2.1)	18	(2.3)	16	(3.2)
	Japon	57	(1.4)	36	(1.5)	27	(2.0)	14	(3.3)
	Corée	57	(1.8)	43	(1.6)	29	(1.7)	17	(2.0)
	Pays-Bas	71	(0.9)	55	(1.9)	47	(2.6)	30	(3.6)
	Norvège	71	(1.2)	52	(2.1)	48	(2.5)	36	(4.7)
	Pologne	53	(1.6)	28	(2.1)	20	(1.5)	22	(3.8)
	République slovaque	49	(1.3)	31	(2.2)	28	(1.7)	14	(2.4)
	Espagne	55	(1.6)	38	(1.7)	32	(1.6)	24	(2.6)
	Suède	71	(1.2)	50	(1.7)	41	(2.2)	34	(5.5)
	États-Unis	69	(1.4)	50	(2.1)	38	(2.7)	28	(3.9)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	61	(1.4)	38	(1.8)	30	(2.3)	20	(2.7)
	Angleterre (RU)	70	(1.5)	53	(1.8)	48	(2.7)	31	(3.5)
	Irlande du Nord (RU)	66	(2.2)	55	(2.0)	34	(3.5)	34	(4.1)
	Angleterre /Irlande du N. (RU)	70	(1.5)	53	(1.8)	47	(2.6)	32	(3.4)
	Moyenne	62	(0.3)	44	(0.4)	36	(0.4)	26	(0.7)
Partenaire	Fédération de Russie*	29	(2.9)	13	(2.0)	10	(2.2)	6	(4.6)

		Activités non formelles de formation en rapport avec les fonctions professionnelles exercées, Enquête sur l'éducation des adultes (2011)							
		Professions qualifiées		Professions intellectuelles semi-qualifiées		Professions manuelles semi-qualifiées		Professions élémentaires	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Grèce	14	m	7	m	0	m	0	m
	Hongrie	47	m	41	m	45	m	40	m
	Luxembourg	67	m	57	m	56	m	0	m
	Portugal	54	m	46	m	31	m	22	m
	Slovénie	49	m	34	m	20	m	12	m
	Suisse	64	m	44	m	40	m	24	m

Remarque : participation à des activités de formation au cours des 12 mois précédents.

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

Sources : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012) et Enquête sur l'éducation des adultes (EEA). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286050

Tableau C6.2d. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leur temps de travail et leur type de contrat (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans

		Temps de travail selon le type de contrat							
		Temps plein, contrat à durée indéterminée		Temps plein, contrat à durée déterminée		Temps partiel, contrat à durée indéterminée		Temps partiel, contrat à durée déterminée	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie[1]	67	(1.3)	58	(1.9)	50	(2.5)	48	(3.0)
	Autriche	50	(1.1)	40	(3.8)	32	(2.4)	31	(5.4)
	Canada	63	(0.9)	53	(2.2)	46	(2.9)	43	(3.9)
	République tchèque	56	(1.8)	49	(4.7)	45	(7.7)	28	(7.3)
	Danemark	72	(0.9)	61	(2.9)	49	(2.8)	42	(6.8)
	Estonie	54	(1.0)	43	(2.4)	46	(3.2)	37	(4.4)
	Finlande	69	(0.8)	63	(2.6)	47	(3.7)	42	(5.8)
	France	44	(0.9)	37	(3.1)	29	(2.0)	25	(4.0)
	Allemagne	57	(1.3)	48	(3.7)	34	(2.5)	21	(3.3)
	Irlande	63	(1.5)	51	(2.9)	45	(3.3)	30	(3.0)
	Italie	30	(1.5)	18	(3.0)	25	(3.4)	14	(4.9)
	Japon	47	(1.2)	39	(3.2)	21	(2.1)	27	(3.0)
	Corée	58	(1.4)	35	(1.6)	48	(5.2)	23	(3.3)
	Pays-Bas	73	(1.2)	60	(3.5)	57	(1.8)	39	(3.8)
	Norvège	68	(1.1)	57	(3.7)	48	(3.0)	38	(4.9)
	Pologne	45	(1.5)	32	(2.0)	34	(4.7)	31	(4.7)
	République slovaque	43	(1.2)	32	(2.9)	36	(6.7)	23	(7.5)
	Espagne	52	(1.1)	37	(2.5)	36	(4.0)	18	(3.5)
	Suède	64	(0.9)	51	(3.8)	46	(4.1)	33	(5.1)
	États-Unis	64	(1.8)	61	(1.8)	46	(6.6)	51	(3.7)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	52	(1.3)	51	(5.4)	39	(2.3)	36	(8.9)
	Angleterre (RU)	68	(1.4)	63	(3.4)	50	(2.7)	53	(5.2)
	Irlande du Nord (RU)	65	(1.9)	49	(3.7)	48	(3.1)	40	(5.3)
	Angleterre /Irlande du N. (RU)	68	(1.3)	62	(3.3)	50	(2.6)	53	(5.0)
	Moyenne	57	(0.3)	47	(0.7)	41	(0.8)	33	(1.1)
Partenaire	Fédération de Russie*	21	(1.8)	16	(2.7)	36	(5.2)	26	(2.8)

Remarques : participation à des activités de formation au cours des 12 mois précédents. Des colonnes supplémentaires présentant des données sur le temps de travail et les types de contrat peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Pour l'Australie, les données relatives au statut temps plein/temps partiel utilisent une variable plafonnée à 60 heures par semaine ; il n'existe pas de plafond pour les autres pays.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286060

C6

Tableau C6.3a. Participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur, selon leurs autres formes d'apprentissage dans le cadre professionnel (2012)

Évaluation des compétences des adultes, salariés âgés de 25 à 64 ans

		Indice d'apprentissage dans le cadre professionne[1]											
		Jamais		Moins de 20 %		20 % à moins de 40 %		40 % à moins de 60 %		60 % à moins de 80 %		80 % ou plus	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	14	(4.3)	41	(2.6)	59	(2.5)	64	(1.8)	63	(2.2)	69	(2.1)
	Autriche	8	(4.4)	30	(1.9)	44	(1.8)	50	(1.9)	52	(2.3)	53	(3.1)
	Canada	19	(3.3)	42	(1.9)	54	(1.5)	62	(1.2)	62	(1.3)	62	(1.4)
	République tchèque	25	(7.0)	46	(2.8)	55	(3.2)	56	(2.9)	63	(3.6)	59	(4.3)
	Danemark	16	(6.1)	46	(2.2)	67	(1.6)	70	(1.7)	75	(1.6)	72	(1.8)
	Estonie	13	(3.0)	39	(1.8)	49	(1.7)	59	(1.5)	59	(2.1)	57	(1.8)
	Finlande	c	c	49	(2.4)	64	(2.1)	71	(1.6)	68	(1.9)	67	(2.0)
	France	6	(1.9)	26	(1.7)	36	(1.7)	44	(1.8)	46	(1.7)	46	(1.6)
	Allemagne	5	(2.8)	37	(2.1)	47	(2.0)	57	(1.9)	57	(2.6)	60	(3.1)
	Irlande	19	(4.6)	43	(2.1)	53	(2.5)	55	(2.5)	61	(2.2)	62	(2.1)
	Italie	7	(3.1)	20	(2.2)	26	(2.2)	31	(2.6)	34	(3.0)	30	(2.9)
	Japon	6	(2.2)	29	(1.7)	41	(2.0)	50	(1.7)	51	(2.1)	52	(3.5)
	Corée	18	(2.1)	39	(1.6)	53	(2.0)	51	(2.4)	50	(2.9)	56	(4.1)
	Pays-Bas	13	(4.0)	50	(2.1)	64	(2.0)	69	(1.9)	71	(2.0)	74	(2.5)
	Norvège	c	c	42	(3.0)	59	(2.0)	67	(1.4)	68	(1.7)	66	(1.9)
	Pologne	16	(3.6)	27	(1.7)	42	(2.4)	46	(3.3)	48	(2.4)	50	(2.8)
	République slovaque	8	(2.8)	26	(1.9)	35	(2.4)	46	(2.2)	46	(2.4)	46	(2.6)
	Espagne	14	(3.4)	34	(2.7)	37	(2.6)	41	(2.8)	49	(2.5)	52	(1.5)
	Suède	9	(5.8)	41	(2.6)	57	(2.2)	64	(1.7)	66	(1.9)	66	(2.1)
	États-Unis	10	(4.4)	46	(3.1)	55	(2.7)	61	(2.2)	65	(2.1)	65	(1.7)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	12	(4.1)	34	(2.1)	47	(1.8)	53	(1.7)	52	(2.6)	64	(2.4)
	Angleterre (RU)	29	(5.9)	46	(2.4)	64	(2.6)	67	(2.1)	68	(2.3)	70	(2.5)
	Irlande du Nord (RU)	20	(5.5)	44	(2.8)	60	(2.9)	65	(3.1)	66	(3.5)	62	(3.9)
	Angleterre /Irlande du N. (RU)	29	(5.6)	46	(2.4)	64	(2.5)	67	(2.0)	68	(2.2)	70	(2.4)
	Moyenne	13	(0.9)	38	(0.5)	50	(0.5)	56	(0.4)	58	(0.5)	59	(0.5)
Partenaire	**Fédération de Russie***	4	(2.0)	12	(2.3)	19	(2.2)	27	(3.3)	31	(3.4)	37	(4.1)

Remarque : participation à des activités de formation au cours des 12 mois précédents.

1. L'indice d'apprentissage dans le cadre professionnel a été construit selon la méthode de l'estimation de la vraisemblance moyenne pondérée de Warm. Il est dérivé de variables basées sur une échelle de Likert, allant de « Jamais » à « Chaque jour ». Il convient dès lors d'interpréter les catégories en fonction de la fréquence de l'activité, « Jamais » correspondant à l'occurrence la moins fréquente et « 80 % ou plus », à l'occurrence la plus fréquente. Pour de plus amples informations sur cet indice, consulter la page 154 des *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr).

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286070

Chapitre

D

Environnement d'apprentissage et organisation scolaire



Indicateur D1 Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286089

Indicateur D2 Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286136

Indicateur D3 Quel est le niveau de salaire des enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286177

Indicateur D4 Quel est le temps de travail des enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286246

Indicateur D5 Qui sont les enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286275

Indicateur D6 Quels sont les mécanismes d'évaluation en place ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286339

Indicateur D7 Quels sont les systèmes d'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286387

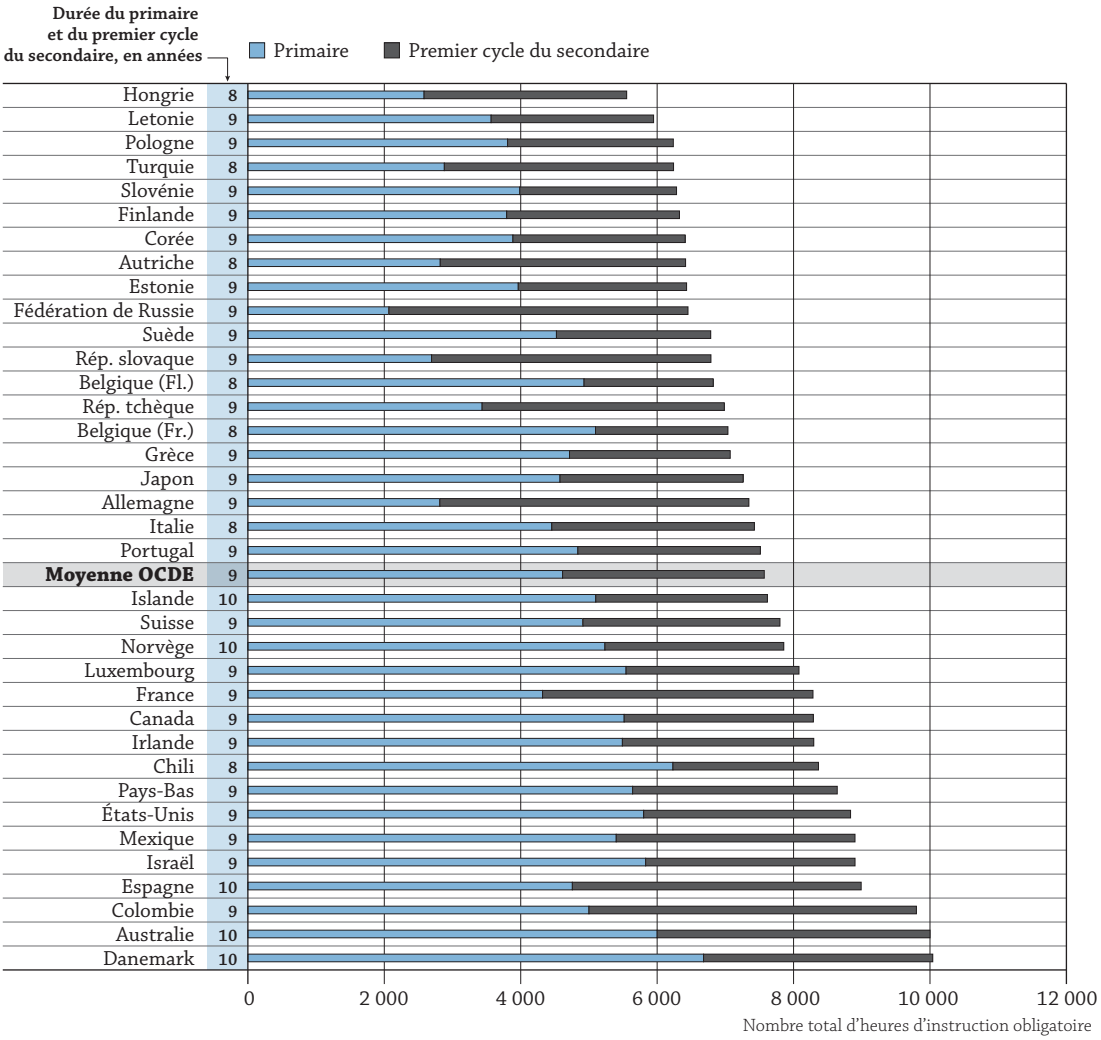
Indicateur D8 Dans quelle mesure les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont-elles utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286444

COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 7 570 heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature, de mathématiques et de disciplines artistiques représentent 46 % 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 38 % du temps d'instruction obligatoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D1.1. Temps d'instruction obligatoire en filière générale (2015)

Dans le primaire et le premier cycle du secondaire



1. Estimation du nombre d'heures par niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, la répartition du temps d'instruction entre différentes années d'études étant flexible.

2. Année de référence : 2014.

3. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.

4. Temps d'instruction réel dans le premier 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.

6. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre croissant du nombre total d'heures d'instruction obligatoire.

Source : OCDE. Tableau D1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284394

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. En règle générale, les 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 de l'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 B7, qui décrit les facteurs influant sur le coût salarial des enseignants par élève).

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire est, en moyenne et par an, de 804 heures dans l'enseignement primaire ; les élèves suivent, en moyenne, 112 heures d'instruction obligatoire de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.
- 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 18 % en Pologne à 37 % en France ; dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il va de 12 % en Australie, en Finlande, en Irlande, au Japon et en République tchèque à 33 % en Italie.
- Le pourcentage du programme obligatoire qui est consacré aux mathématiques va de 13 % au Danemark et en Grèce à 27 % au Portugal dans l'enseignement primaire ; il va de 11 % en Grèce à 20 % en Italie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans les pays de l'OCDE, la part du temps d'instruction obligatoire qui est consacrée à des matières obligatoires modulables représente, en moyenne, 12 % dans l'enseignement primaire et 6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. À ces deux niveaux d'enseignement, 5 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières obligatoires modulables choisies par les établissements.
- Dans un tiers environ 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.

D1

Analyse

Scolarité obligatoire en filière générale

Le temps annuel d'instruction doit être examiné en fonction de la durée de la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la scolarité obligatoire est moins longue et la charge de travail des élèves est plus importante ; dans d'autres pays, la charge de travail des élèves est répartie de manière uniforme sur une période plus longue, et le nombre total d'heures d'instruction est plus élevé pour tous.

Les élèves entrent dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans dans trois pays sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles, mais pas avant l'âge de 7 ans en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie et en Suède. En Pologne, l'enseignement primaire est obligatoire pour les enfants âgés de 7 ans ainsi que pour ceux âgés de 6 ans qui sont nés durant le premier semestre de l'année 2008. 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, l'enseignement primaire dure 6 ans, mais sa durée va de 4 ans en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en République slovaque et en Turquie, à 7 ans 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 en Belgique (Communautés flamande et française) et au Chili, à 5 ans en Fédération de Russie et en République slovaque. Dans environ deux pays sur trois 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 D1.2).

Les pays se distinguent aussi par la façon dont ils répartissent le temps d'instruction durant l'année. Dans les pays de l'OCDE, les élèves passent, en moyenne et par an, 185 jours en classe dans l'enseignement primaire et 183 jours en classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, ils passent au plus 170 jours en classe par an en Fédération de Russie (dans l'enseignement primaire), en France (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Grèce (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Irlande (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Islande (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Lettonie (dans l'enseignement primaire) et au Luxembourg (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Par contraste, les élèves passent au moins 200 jours en classe par an dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire au Brésil, en Colombie, en Israël, en Italie, au Japon et au Mexique (voir le tableau D1.2).

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 de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 4 614 heures de cours durant l'enseignement primaire et 2 957 heures de cours durant le premier cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire est de 7 570 heures dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais il varie selon les pays, allant de 5 553 heures en Hongrie à 10 040 heures au Danemark (voir le tableau D1.1).

Le temps d'instruction obligatoire en milieu scolaire n'est pas défini dans la réglementation en Angleterre et en Écosse (Royaume-Uni). Les établissements y sont toutefois tenus de prévoir un temps d'instruction suffisant pour enseigner un programme vaste et équilibré qui respecte toutes les exigences énoncées dans la réglementation.

Le temps d'instruction obligatoire peut différer du temps d'instruction réel, car il correspond uniquement au temps que les élèves passent en classe. Il ne représente qu'une partie du temps total d'instruction des élèves. L'instruction peut avoir lieu 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. Ils peuvent également suivre d'autres cours indépendants. Ces cours sont financés soit par les pouvoirs publics, soit par les élèves et leur famille (voir l'encadré D1.1 dans OCDE, 2011).

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.

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.

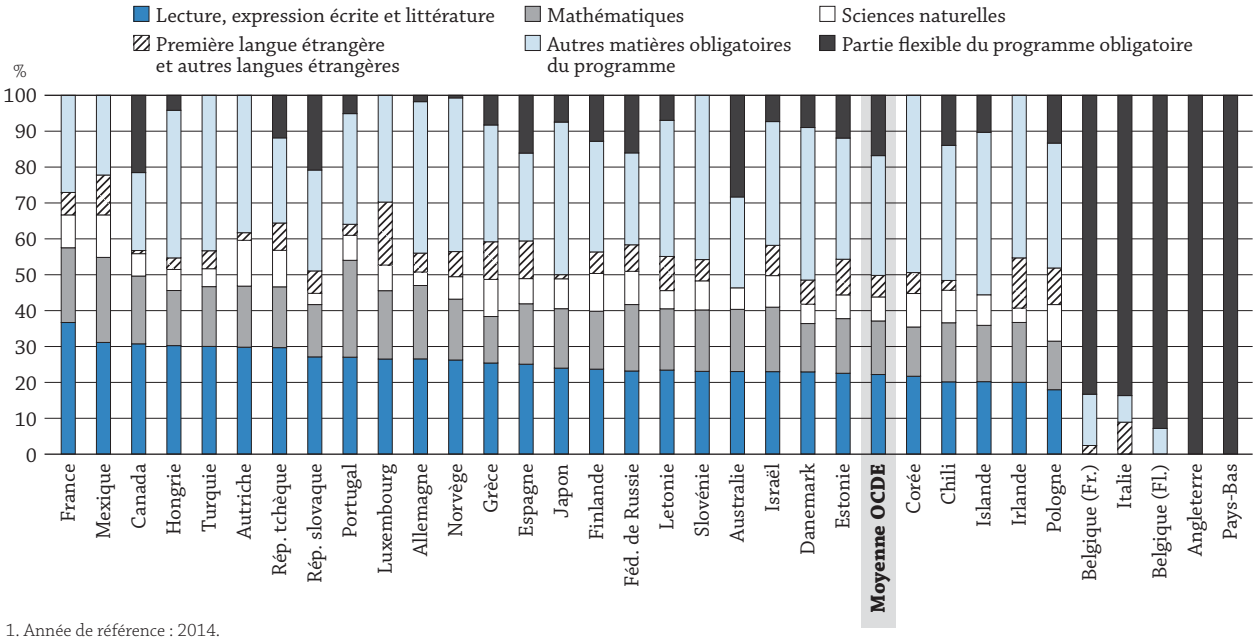
Le temps d'instruction prévu et le temps d'instruction obligatoire sont de la même durée (le temps d'instruction prévu est totalement obligatoire) dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans environ trois pays sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles. Le temps d'instruction prévu est toutefois supérieur de 4 % au moins au temps d'instruction obligatoire au Danemark, en Finlande, en France (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Grèce (dans l'enseignement primaire), en Pologne, au Portugal et en Slovénie.

Temps d'instruction par matière

Dans l'enseignement primaire, 46 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature (22 %), les mathématiques (15 %) et les disciplines artistiques (9 %). Ces matières sont, avec l'éducation physique et la santé (8 %), 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 (15 %) du programme obligatoire non flexible est consacré aux cours de langues étrangères, de religion, de technologies de l'information et de la communication (TIC), de technologie, de formation professionnelle et pratique, etc. (voir le tableau D1.3a et le graphique D1.2a).

Graphique D1.2a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2015)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire



1. Année de référence : 2014.

2. 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 sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source : OCDE. Tableau D1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284408

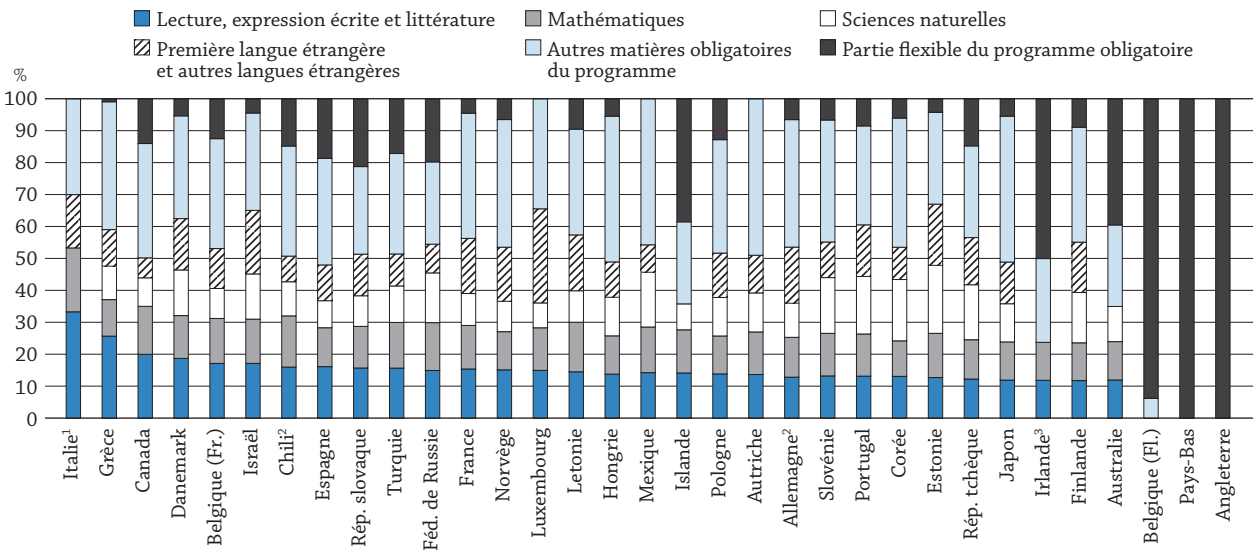
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 38 % du programme obligatoire est en moyenne consacré à trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature (14 %), les langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) (13 %) et les mathématiques (12 %). En moyenne, les sciences naturelles représentent 11 % du programme obligatoire, et les sciences sociales, 10 %. Ces matières sont, avec l'éducation physique et la santé (7 %) et les disciplines artistiques (6 %), les sept matières principales du programme de ce niveau d'enseignement dans tous les pays de l'OCDE où le temps d'instruction est spécifié par matière. Le reste (11 %) du programme obligatoire non flexible de ce niveau d'enseignement est consacré aux cours de religion, de TIC, de technologie, de formation professionnelle et pratique, etc. (voir le tableau D1.3b et le graphique D1.2b).

C'est une répartition sensiblement différente du temps par rapport à l'enseignement primaire. La part de la lecture, de l'expression écrite et de la littérature diminue pour passer de 22 % à 14 % du temps d'instruction obligatoire. La part des mathématiques diminue et passe de 15 % à 12 % du temps d'instruction obligatoire. À l'inverse, la part des sciences naturelles et des sciences sociales augmente, passant respectivement de 7 % et de 6 % du programme obligatoire à 11 % et à 10 %, comme celle des langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères), qui passe de 6 % à 13 %. À l'échelle nationale, les langues étrangères représentent la partie la plus importante du programme obligatoire de base dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Finlande (avec les sciences naturelles), en France, en Israël, au Japon, en Lettonie, au Luxembourg, en Norvège et en Pologne (avec la lecture, l'expression écrite et la littérature) (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 % du temps d'instruction obligatoire en Australie, en Finlande, au Japon et en République tchèque, mais plus de 25 % du temps d'instruction obligatoire en Grèce et en Italie. En Irlande, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature sont donnés dans les deux langues nationales, et leur pourcentage combiné peut atteindre, selon les estimations, quelque 24 % du temps total d'instruction obligatoire. La première langue étrangère ne représente pas plus de 7 % du temps d'instruction obligatoire au Canada et en Grèce, contre 17 % au Luxembourg. Par ailleurs, dans un peu moins 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.

Graphique D1.2b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire



1. Les sciences naturelles sont incluses dans les mathématiques.
2. Année de référence : 2014.
3. Temps d'instruction réel.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source : OCDE. Tableau D1.3b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284418

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 25 % chez les élèves âgés de 7 ans, 17 % chez les élèves âgés de 11 ans et 12 % 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 9 % 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 4 % pour les autres langues étrangères à l'âge de 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée aux sciences augmente avec l'âge, passant de 6 % chez les élèves âgés de 7 ans à 8 %

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 8 % chez les élèves âgés de 11 ans et à 9 % chez les élèves âgés de 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée aux disciplines artistiques diminue avec l'âge, passant de respectivement 9 % et 8 % à l'âge de 7 ans et 11 ans à 4 % à l'âge de 15 ans, tout comme la part de l'éducation physique, qui passe de respectivement 9 % et 8 % à l'âge de 7 ans et 11 ans à 6 % à l'âge de 15 ans (voir les tableaux D1.5b, f et j disponibles en ligne).

Encadré D1.1. Récréations et pauses durant la journée de classe

Pour apprendre en classe, les élèves doivent être attentifs et concentrés pendant de longues périodes. 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 ; Pellegrini et al., 2002). On considère de plus en plus que les récréations et les pauses constituent une composante importante de la journée de classe dans les pays de l'OCDE.

La façon dont les pauses sont organisées dans les pays de l'OCDE dépend du mode de gouvernance des systèmes d'éducation et du degré d'autonomie dont jouissent les établissements. Les décisions sur la longueur des pauses, voire du moment de la journée où elles doivent être programmées sont généralement prises par l'organe de décision en charge du temps d'instruction. Dans les pays où les établissements ou leur conseil de direction jouissent d'une grande autonomie, comme en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Canada, en Italie, aux Pays-Bas et en Suisse, les établissements peuvent prendre des décisions au sujet de l'organisation des pauses. Dans d'autres pays, en Colombie par exemple, les décisions en la matière sont du ressort des chefs d'établissement et de département.

Dans certains pays, les pauses sont réglementées à l'échelle centrale, mais leur organisation est du ressort des établissements et/ou de leur conseil de direction. En Communauté flamande de Belgique, par exemple, la législation précise le temps à consacrer à la pause-déjeuner dans l'enseignement primaire (60 minutes au moins) et dans l'enseignement secondaire (50 minutes au moins). Toutefois, les établissements et les groupes ou réseaux scolaires ont le pouvoir de décision final et peuvent déterminer la longueur des pauses qui leur convient.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les pauses sont généralement organisées en fonction du temps d'instruction obligatoire quotidien. Le temps que les élèves passent à l'école est le plus souvent défini en fonction du volume d'instruction qu'ils sont censés recevoir par jour et par semaine. 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 également 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 pause d'une vingtaine de minutes 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. Des pauses peuvent également être prévues tout au long de la journée.

...

En Suisse, par exemple, les établissements organisent généralement deux longues pauses, l'une dans la matinée et l'autre dans l'après-midi. 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 10 minutes peuvent être ramenées à 5 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.

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 pays sur trois parmi ceux 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 que le temps à y consacrer durant chaque année d'études ne 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 le tableau D1.2).

Il est plus courant d'inscrire les matières obligatoires dans un horaire flexible dans l'enseignement primaire, où elles représentent 12 % du temps d'instruction obligatoire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans ce cas, les matières obligatoires et le temps d'instruction total 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. La part des matières obligatoires dans l'emploi du temps modulable représente au moins 80 % du temps d'instruction dans l'enseignement primaire en Belgique (Communautés flamande et française) et en Italie. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'Angleterre (Royaume-Uni) et les Pays-Bas offrent une flexibilité totale dans la répartition du temps d'instruction entre les matières obligatoires. 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.

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, 5 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les établissements et 5 %, à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays réservent une partie substantielle du temps d'instruction obligatoire à des matières à option. En Australie (dans l'enseignement primaire), en Belgique (en Communautés flamande et française, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Canada (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Chili, en Estonie (dans l'enseignement primaire), en Pologne et en République tchèque, par exemple, 10 % au moins du temps d'instruction est consacré à des matières choisies par les établissements ; en République slovaque, jusqu'à 21 % du temps d'instruction obligatoire y est consacré. En Australie, en Espagne, en Irlande, en Islande et en Turquie, 17 % au moins du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (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. Un temps d'instruction non obligatoire est prévu dans l'enseignement primaire dans six pays seulement et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans sept pays seulement. Dans ces pays, le temps d'instruction non obligatoire représente l'équivalent de 3 % du temps total d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire, et de 2 % de

ce temps dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains cas, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire peut toutefois être considérable. Dans l'enseignement primaire, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire représente 35 % en Grèce et 23 % au Portugal. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 19 % du temps total d'instruction obligatoire en Slovénie et 10 % en France (voir les tableaux D1.3a et b).

Encadré D1.2. **Activités périscolaires dans les établissements d'enseignement**

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, dans des établissements d'enseignement.

Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, il est plus courant de proposer des activités périscolaires durant l'année scolaire (avant et/ou après la journée de classe) que durant les vacances scolaires. Les établissements jouissent souvent d'une certaine autonomie pour décider de proposer ou non ces activités périscolaires, mais il arrive qu'ils soient tous dans l'obligation d'en organiser. C'est le cas en Pologne et en Slovénie, par exemple. En Hongrie, les établissements sont tenus d'organiser des activités périscolaires jusqu'à 16 heures dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et les élèves sont tenus d'y participer.

Ces activités peuvent être organisées par les établissements, comme au Brésil et en Hongrie, par les municipalités, comme en Israël, ou par du personnel volontaire des établissements, comme en Irlande. Des partenaires publics externes participent souvent aussi à l'organisation d'activités périscolaires dans les établissements, de même que des partenaires privés, mais dans une moindre mesure. Au Portugal, par exemple, ces activités peuvent être proposées par des associations de parents d'élèves et des organisations non gouvernementales. En Estonie, en Islande, en Italie, au Japon, en République tchèque et en Slovénie, les enseignants peuvent bénéficier de primes s'ils participent à ces activités périscolaires, et ce de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D3).

L'accueil des enfants (dans l'enseignement primaire), le tutorat, les cours de soutien et les activités sportives, artistiques ou culturelles sont autant d'exemples typiques d'activités périscolaires organisées avant et/ou après la journée de classe. Ces activités incluent aussi des travaux d'intérêt général en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Turquie, et des cours de langues étrangères et de TIC ainsi que des clubs de lecture et des ateliers d'écriture en Espagne.

Définitions

Par **programme obligatoire**, on entend le temps d'instruction et sa répartition entre matières obligatoires qui s'appliquent à la quasi-totalité des établissements publics et à la quasi-totalité des élèves qui y sont scolarisés. Le programme obligatoire peut être flexible, puisque les autorités locales, les établissements, les enseignants et/ou les élèves peuvent jouir d'une certaine liberté quant au choix des matières et/ou à 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 à une partie du 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.

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

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, 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 2014/15.

Dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2014, les données sur le temps d'instruction étaient recueillies dans le cadre d'une autre enquête, dont la portée, la méthodologie et les définitions sont différentes de celles retenues dans la collecte de données conjointe d'Eurydice et de l'OCDE publiée pour la première fois dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation*. Par voie de conséquence, les données sur le temps d'instruction ne sont pas comparables avec les chiffres publiés dans les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*.

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. Selon une étude réalisée par Regioplan Beleidsonderzoek (Pays-Bas), 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).

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.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays à propos de cet indicateur figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-fr.

OCDE (2007), *Regards sur l'éducation 2007 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2007-fr.

Pellegrini, A.D. et C. Bohn (2005), « The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment », *Educational Researcher*, vol. 34/1, pp. 13-19.

Pellegrini, A.D., K. Kato, P. Blatchford et E. Baines (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.

Tableaux de l'indicateur D1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286089

	Tableau D1.1	**Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2015)**
	Tableau D1.2	**Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2015)**
	Tableau D1.3a	**Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2015)**
	Tableau D1.3b	**Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)**
WEB	**Tableau D1.4**	**Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire, selon l'âge (2015)**
WEB	**Tableau D1.5a**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 6 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5b**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 7 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5c**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 8 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5d**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 9 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5e**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 10 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5f**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 11 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5g**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 12 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5h**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 13 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5i**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 14 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5j**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 15 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5k**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 16 ans (2015)**
WEB	**Tableau D1.5l**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 17 ans (2015)**

D1

Tableau D1.1. [1/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2015)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Primaire							Premier cycle du secondaire			
		Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen d'heures			Nombre total d'heures			Nombre d'années d'études comprises dans l'enseignement obligatoire	Nombre annuel moyen 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		Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
		(1)	(2)	(3)	(4)=(2)+(3)	(5)	(6)	(7)=(5)+(6)	(8)	(9)	(10)	(11)=(9)+(10)
OCDE	Australie	6	1 000	m	m	6 000	m	m	4	1 000	m	m
	Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m	4	899	m	m
	Belgique (Fl.)[2]	6	821	a	821	4 928	a	4 928	2	947	a	947
	Belgique (Fr.)[2]	6	849	m	m	5 096	m	m	2	971	m	m
	Canada	6	919	a	919	5 516	a	5 516	3	924	6	930
	Chili[3]	6	1 039	a	1 039	6 231	a	6 231	2	1 067	a	1 067
	République tchèque	5	687	m	m	3 434	m	m	4	888	m	m
	Danemark	7	954	97	1 051	6 680	680	7 360	3	1 120	80	1 200
	Angleterre[4]	6	a	a	a	a	a	a	3	a	a	a
	Estonie	6	661	a	661	3 964	a	3 964	3	823	a	823
	Finlande[5]	6	632	29	661	3 794	171	3 965	3	844	57	901
	France	5	864	a	864	4 320	a	4 320	4	991	99	1 090
	Allemagne[3, 6]	4	703	a	703	2 814	a	2 814	5	906	a	906
	Grèce	6	786	279	1 065	4 715	1 672	6 387	3	785	n	785
	Hongrie	4	646	a	646	2 583	a	2 583	4	743	a	743
	Islande	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839
	Irlande[7]	6	915	a	915	5 490	a	5 490	3	935	a	935
	Israël	6	972	n	972	5 831	n	5 831	3	1 023	n	1 023
	Italie	5	891	a	891	4 455	a	4 455	3	990	a	990
	Japon	6	763	a	763	4 575	a	4 575	3	895	a	895
	Corée	6	648	a	648	3 885	a	3 885	3	842	a	842
	Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845
	Mexique	6	900	a	900	5 400	a	5 400	3	1 167	a	1 167
	Pays-Bas[8]	6	940	m	m	5 640	m	m	3	1 000	m	m
	Nouvelle-Zélande	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	Norvège	7	748	a	748	5 234	a	5 234	3	874	a	874
	Pologne	6	635	58	693	3 807	349	4 156	3	810	65	875
	Portugal	6	806	189	995	4 838	1 133	5 971	3	892	27	919
	Écosse[4]	7	a	a	a	a	a	a	3	a	a	a
	République slovaque	4	673	a	673	2 693	a	2 693	5	819	a	819
	Slovénie	6	664	114	778	3 986	683	4 669	3	766	145	911
	Espagne	6	793	a	793	4 757	a	4 757	4	1 059	a	1 059
	Suède[5]	6	754	m	m	4 523	m	m	3	754	m	m
	Suisse	6	819	m	m	4 912	m	m	3	963	m	m
	Turquie	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	840	a	840
	États-Unis[9]	6	967	m	m	5 802	m	m	3	1 011	m	m
	Moyenne OCDE[4]	6	804	31	~	4 614	188	~	3	916	19	~
	Moyenne UE21[4]	6	776	48	~	4 328	293	~	3	895	30	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	1 000	m	m	5 000	m	m	4	1 200	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	6	594	m	m	3 566	m	m	3	794	m	m
	Fédération de Russie	4	517	m	m	2 068	m	m	5	877	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 (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.
2. Il est obligatoire pour les élèves d'être scolarisés à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Toutefois, les élèves scolarisés en filière générale doivent poursuivre leur scolarité jusqu'à 18 ans.
3. Année de référence : 2014.
4. L'Angleterre et l'Écosse ne sont pas incluses dans les moyennes.
5. Estimation du nombre d'heures par niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, la répartition du temps d'instruction entre différentes années d'études étant flexible.
6. 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.
7. Temps d'instruction réel dans les premier et deuxième cycles du secondaire.
8. 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.
9. Année de référence : 2012.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286093

Tableau D1.1. [2/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2015)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Premier cycle du secondaire			Primaire et premier cycle du secondaire			
		Nombre total d'heures				Nombre total d'heures		
		Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu	Durée théorique en nombre d'années	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
		(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	4 000	m	m	**10**	**10 000**	**m**	**m**
OCDE	Autriche	3 597	m	m	**8**	**6 417**	**m**	**m**
OCDE	Belgique (Fl.)[2]	1 893	a	1 893	**8**	**6 821**	**a**	**6 821**
OCDE	Belgique (Fr.)[2]	1 941	m	m	**8**	**7 037**	**m**	**m**
OCDE	Canada	2 773	17	2 790	**9**	**8 289**	**17**	**8 306**
OCDE	Chili[3]	2 134	a	2 134	**8**	**8 365**	**a**	**8 365**
OCDE	République tchèque	3 550	m	m	**9**	**6 984**	**m**	**m**
OCDE	Danemark	3 360	240	3 600	**10**	**10 040**	**920**	**10 960**
OCDE	Angleterre[4]	a	a	a	**9**	**a**	**a**	**a**
OCDE	Estonie	2 468	a	2 468	**9**	**6 431**	**a**	**6 431**
OCDE	Finlande[5]	2 533	171	2 704	**9**	**6 327**	**342**	**6 669**
OCDE	France	3 964	396	4 360	**9**	**8 284**	**396**	**8 680**
OCDE	Allemagne[3, 6]	4 531	a	4 531	**9**	**7 345**	**a**	**7 345**
OCDE	Grèce	2 356	n	2 356	**9**	**7 071**	**1 672**	**8 744**
OCDE	Hongrie	2 970	a	2 970	**8**	**5 553**	**a**	**5 553**
OCDE	Islande	2 516	a	2 516	**10**	**7 616**	**a**	**7 616**
OCDE	Irlande[7]	2 806	a	2 806	**9**	**8 296**	**a**	**8 296**
OCDE	Israël	3 070	n	3 070	**9**	**8 901**	**n**	**8 901**
OCDE	Italie	2 970	a	2 970	**8**	**7 425**	**a**	**7 425**
OCDE	Japon	2 684	a	2 684	**9**	**7 260**	**a**	**7 260**
OCDE	Corée	2 525	a	2 525	**9**	**6 410**	**a**	**6 410**
OCDE	Luxembourg	2 535	a	2 535	**9**	**8 079**	**a**	**8 079**
OCDE	Mexique	3 500	a	3 500	**9**	**8 900**	**a**	**8 900**
OCDE	Pays-Bas[8]	3 000	m	m	**9**	**8 640**	**m**	**m**
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	**10**	**m**	**m**	**m**
OCDE	Norvège	2 622	a	2 622	**10**	**7 856**	**a**	**7 856**
OCDE	Pologne	2 430	194	2 624	**9**	**6 237**	**542**	**6 779**
OCDE	Portugal	2 675	80	2 756	**9**	**7 513**	**1 214**	**8 726**
OCDE	Écosse[4]	a	a	a	**10**	**a**	**a**	**a**
OCDE	République slovaque	4 095	a	4 095	**9**	**6 788**	**a**	**6 788**
OCDE	Slovénie	2 298	435	2 733	**9**	**6 284**	**1 118**	**7 401**
OCDE	Espagne	4 234	a	4 234	**10**	**8 991**	**a**	**8 991**
OCDE	Suède[5]	2 262	m	m	**9**	**6 785**	**m**	**m**
OCDE	Suisse	2 888	m	m	**9**	**7 800**	**m**	**m**
OCDE	Turquie	3 360	a	3 360	**8**	**6 240**	**a**	**6 240**
OCDE	États-Unis[9]	3 033	m	m	**9**	**8 835**	**m**	**m**
	Moyenne OCDE[4]	2 957	61	~	**9**	**7 570**	**249**	**~**
	Moyenne UE21[4]	2 975	95	~	**9**	**7 302**	**388**	**~**
Partenaires	Argentine	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Partenaires	Brésil	m	m	m	**9**	**m**	**m**	**m**
Partenaires	Chine	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Partenaires	Colombie	4 800	m	m	**9**	**9 800**	**m**	**m**
Partenaires	Inde	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Partenaires	Indonésie	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Partenaires	Lettonie	2 381	m	m	**9**	**5 947**	**m**	**m**
Partenaires	Fédération de Russie	4 384	m	m	**9**	**6 452**	**m**	**m**
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Partenaires	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 (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.

2. Il est obligatoire pour les élèves d'être scolarisés à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Toutefois, les élèves scolarisés en filière générale doivent poursuivre leur scolarité jusqu'à 18 ans.

3. Année de référence : 2014.

4. L'Angleterre et l'Écosse ne sont pas incluses dans les moyennes.

5. Estimation du nombre d'heures par niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, la répartition du temps d'instruction entre différentes années d'études étant flexible.

6. 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.

7. Temps d'instruction réel dans les premier et deuxième cycles du secondaire.

8. 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.

9. Année de référence : 2012.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286093

D1

Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2015)

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'instruction par semaine d'école	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'instruction par semaine d'école	Répartition flexible du temps d'instruction entre différentes années d'études
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	6	5	196	5	No	4	11	196	5	No
OCDE	Autriche	4	6	180	5	No	4	10	180	5	No
OCDE	Belgique (Fl.)[2]	6	6	176	5	No	2	12	178	5	No
OCDE	Belgique (Fr.)[2]	6	6	182	5	No	2	12	182	5	No
OCDE	Canada	6	6	183	5	No	3	12	183	5	No
OCDE	Chili[3]	6	6	182	5	No	2	12	182	5	No
OCDE	République tchèque	5	6	194	5	Yes	4	11	194	5	Yes
OCDE	Danemark	7	6	a	5	No	3	13	a	5	No
OCDE	Angleterre[4]	6	5	190	5	Yes	3	11	190	5	Yes
OCDE	Estonie	6	7	175	5	Yes	3	13	175	5	Yes
OCDE	Finlande	6	7	187	5	Yes	3	13	187	5	Yes
OCDE	France	5	6	162	5	No	4	11	162	5	No
OCDE	Allemagne[3, 5]	4	6	188	5	No	5	10	188	5	No
OCDE	Grèce	6	6	171	5	No	3	12	152	5	No
OCDE	Hongrie	4	6	181	5	No	4	10	181	5	No
OCDE	Islande	7	6	170	5	Yes	3	13	170	5	Yes
OCDE	Irlande	6	6	183	5	No	3	12	167	5	No
OCDE	Israël	6	6	223	6	No	3	12	214	6	Yes
OCDE	Italie	5	6	200	5	No	3	11	200	6	No
OCDE	Japon	6	6	201	5	No	3	12	202	5	No
OCDE	Corée	6	6	190	5	Yes	3	12	190	5	Yes
OCDE	Luxembourg	6	6	180	5	Yes	3	12	169	5	No
OCDE	Mexique	6	6	200	5	No	3	12	200	5	No
OCDE	Pays-Bas[6]	6	6	m	5	Yes	3	12	m	5	Yes
OCDE	Nouvelle-Zélande	6	5	193	5	m	4	11	192	5	m
OCDE	Norvège	7	6	190	5	Yes	3	13	190	5	Yes
OCDE	Pologne[7]	6	7	182	5	Yes	3	13	180	5	Yes
OCDE	Portugal	6	6	179	5	No	3	12	178	5	No
OCDE	Écosse[4]	7	5	190	5	Yes	3	12	190	5	Yes
OCDE	République slovaque	4	6	187	5	Yes	5	10	187	5	Yes
OCDE	Slovénie	6	6	190	5	No	3	12	185	5	No
OCDE	Espagne	6	6	175	5	No	4	12	175	5	No
OCDE	Suède	6	7	178	5	Yes	3	13	178	5	Yes
OCDE	Suisse	6	6	189	5	m	3	12	189	5	m
OCDE	Turquie	4	6	180	5	No	4	10	180	5	No
OCDE	États-Unis	6	6	180	5	m	3	12	180	5	m
	Moyenne OCDE[4]	6	6	185	5	~	3	12	183	5	~
	Moyenne UE21[4]	6	6	182	5	~	3	12	179	5	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	5	6	200	5	m	4	11	200	5	m
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	5	6	200	5	m	4	11	200	5	m
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	6	7	169	5	No	3	13	173	5	No
Partenaires	Fédération de Russie	4	7	169	5	No	5	11	175	5	No
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	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 (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.
2. Il est obligatoire pour les élèves d'être scolarisés à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Toutefois, les élèves scolarisés en filière générale doivent poursuivre leur scolarité jusqu'à 18 ans.
3. Année de référence : 2014.
4. L'Angleterre et l'Écosse ne sont pas incluses dans les moyennes.
5. 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.
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.
7. Pour l'année scolaire 2014/15, l'enseignement primaire était obligatoire pour les enfants de 6 ans nés durant le premier semestre 2008.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286104

Tableau D1.3a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2015)

En pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire

		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 obligatoires	Matières à option facultatives
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	23	17	6	9	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4	x(11)	x(16)	x(16)	m	28	**100**	m
	Autriche	30	17	13	x(3)	2	n	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	n	a	**100**	m
	Belgique (Fl.)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(3)	n	a	x(14)	x(14)	7	a	x(3)	a	a	93	n	x(14)	**100**	a
	Belgique (Fr.)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83	a	n	**100**	m
	Canada	31	19	6	5	1	a	10	6	n	a	n	n	1	17	a	4	**100**	a
	Chili[2]	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14	**100**	a
	République tchèque	30	17	10	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4	x(11)	x(16)	a	x(16)	12	**100**	m
	Danemark	23	13	5	3	5	1	7	9	4	a	a	5	16	9	n	n	**100**	10
	Angleterre[3]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100	a	a	**a**	a
	Estonie	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12	**100**	a
	Finlande	24	16	11	2	6	n	10	13	5	a	a	a	n	6	a	7	**100**	5
	France	37	21	9	5	6	a	13	9	x(17)	x(3)	n	a	a	n	a	n	**100**	a
	Allemagne[2]	26	20	4	6	5	n	11	14	7	n	1	n	3	a	2	a	**100**	a
	Grèce	25	13	10	7	8	2	8	10	4	3	a	a	a	a	a	8	**100**	35
	Hongrie	30	15	6	a	3	a	19	15	2	1	4	a	a	a	a	4	**100**	a
	Islande	20	16	8	13	x(14)	x(14)	9	19	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5	5	a	**100**	a
	Irlande[4]	20	17	4	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	m	**100**	a
	Israël	23	18	9	8	6	2	6	5	11	a	x(3)	4	n	n	n	7	**100**	n
	Italie	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84	a	x(17)	**100**	a
	Japon	24	17	8	8	1	a	10	12	3	a	a	a	10	7	a	a	**100**	a
	Corée	22	14	9	9	6	a	7	9	x(4)	x(13)	x(12)	x(3)	24	a	a	a	**100**	a
	Luxembourg[4]	26	19	7	2	x(1)	18	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Mexique	31	24	12	9	11	a	4	4	4	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Pays-Bas	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	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	6	7	7	a	11	15	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
	Pologne[5]	18	14	10	5	10	a	14	7	x(18)	3	3	a	3	n	a	13	**100**	9
	Portugal	27	27	7	8	3	a	8	9	x(18)	x(18)	2	a	4	a	a	5	**100**	23
	Écosse[3]	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	a	a	a	**a**	a
	République slovaque	27	15	3	3	6	x(16)	8	8	4	3	a	1	x(16)	a	x(16)	21	**100**	a
	Slovénie	23	17	8	7	6	x(18)	15	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	17
	Espagne	25	17	7	7	10	n	9	9	x(15)	a	a	a	n	a	7	9	**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	m	m	m	**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
	Moyenne OCDE[3]	22	15	7	6	5	1	8	9	5	1	1	1	3	12	n	5	**100**	3
	Moyenne UE21[3]	21	14	6	4	5	1	8	9	5	1	1	1	2	16	n	4	**100**	5
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
	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
	Lettonie	23	17	5	6	8	1	8	13	2	1	a	4	4	a	a	7	**100**	m
	Fédération de Russie	23	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	16	a	m	**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

Remarques : veuillez vous référer aux tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* ci-dessous).

Les moyennes ont été ajustées à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne.

1. Il est obligatoire pour les élèves d'être scolarisés à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Toutefois, les élèves scolarisés en filière générale doivent poursuivre leur scolarité jusqu'à 18 ans.
2. Année de référence : 2014.
3. L'Angleterre et l'Écosse ne sont pas incluses dans les moyennes.
4. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.
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. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286110

D1

Tableau D1.3b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2015)

En pourcentage du temps total d'instruction du programme obligatoire

		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 obligatoires	Matières à option facultatives
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie[1]	12	12	11	10	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4	x(11)	x(16)	x(16)	18	22	**100**	m
	Autriche	14	13	12	11	12	n	11	12	7	x(17)	n	8	n	a	n	a	**100**	m
	Belgique (Fl.)[2]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73	n	20	**100**	a
	Belgique (Fr.)[2]	17	14	9	13	13	a	9	3	6	m	3	m	x(15)	n	x(16)	13	**100**	m
	Canada	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
	Chili[3]	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15	**100**	a
	République tchèque	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2	x(11)	x(16)	a	x(16)	15	**100**	m
	Danemark	19	13	14	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	15	a	5	n	**100**	7
	Angleterre[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(15)	a	100	x(14)	a	**a**	a
	Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4	**100**	a
	Finlande	12	12	16	8	9	7	9	9	4	a	a	a	6	4	a	5	**100**	7
	France	15	14	10	11	12	5	12	7	x(4)	x(11)	6	x(15)	3	n	4	1	**100**	10
	Allemagne[3]	13	12	11	11	12	6	9	9	5	1	2	2	1	a	7	a	**100**	a
	Grèce	26	11	10	12	6	6	7	6	6	3	2	5	a	a	a	1	**100**	n
	Hongrie	14	12	12	11	11	a	16	7	3	3	3	a	3	a	a	5	**100**	a
	Islande	14	14	8	8	x(14)	x(14)	8	8	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19	20	a	**100**	a
	Irlande[5, 6]	12	12	x(15)	17	x(15)	x(15)	7	x(15)	2	x(15)	x(15)	x(15)	x(14)	10	40	m	**100**	a
	Israël	17	14	14	15	11	9	5	x(16)	9	x(3)	x(3)	1	n	3	n	2	**100**	n
	Italie	33	20	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	n	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	19	15	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6	**100**	a
	Luxembourg[6]	15	13	8	11	17	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Mexique	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
	Pays-Bas	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	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	8	9	9	6	a	a	7	a	a	7	a	**100**	a
	Pologne	14	12	12	12	14	x(5)	12	4	x(18)	2	2	a	4	a	a	13	**100**	8
	Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	x(18)	2	n	a	n	a	a	9	**100**	3
	Écosse[4]	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	a	a	a	**a**	a
	République slovaque	16	13	10	10	10	3	7	5	3	1	x(16)	1	x(16)	a	x(16)	21	**100**	a
	Slovénie	13	13	17	15	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7	a	**100**	19
	Espagne	16	12	8	11	11	n	7	7	x(15)	x(11)	5	a	3	a	18	a	**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	m	m	m	**m**	m
	Turquie	16	14	11	8	10	a	6	6	6	3	3	1	a	a	17	a	**100**	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Moyenne OCDE[4]	14	12	11	10	9	4	7	6	4	1	3	1	2	6	5	5	**100**	2
	Moyenne UE21[4]	14	11	11	10	9	4	7	6	4	1	2	1	2	8	4	5	**100**	3
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
	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
	Lettonie	15	16	10	14	9	9	6	6	a	1	a	4	3	a	a	10	**100**	m
	Fédération de Russie	15	15	16	8	9	a	6	5	a	2	4	1	a	20	m	m	**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

Remarques : veuillez vous référer aux tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* ci-dessous).

Les moyennes ont été ajustées à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne.

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.

2. Il est obligatoire pour les élèves d'être scolarisés à temps plein jusqu'à l'âge de 15 ou 16 ans. Toutefois, les élèves scolarisés en filière générale doivent poursuivre leur scolarité jusqu'à 18 ans.

3. Année de référence : 2014.

4. L'Angleterre et l'Écosse ne sont pas incluses dans les moyennes.

5. Temps d'instruction réel.

6. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

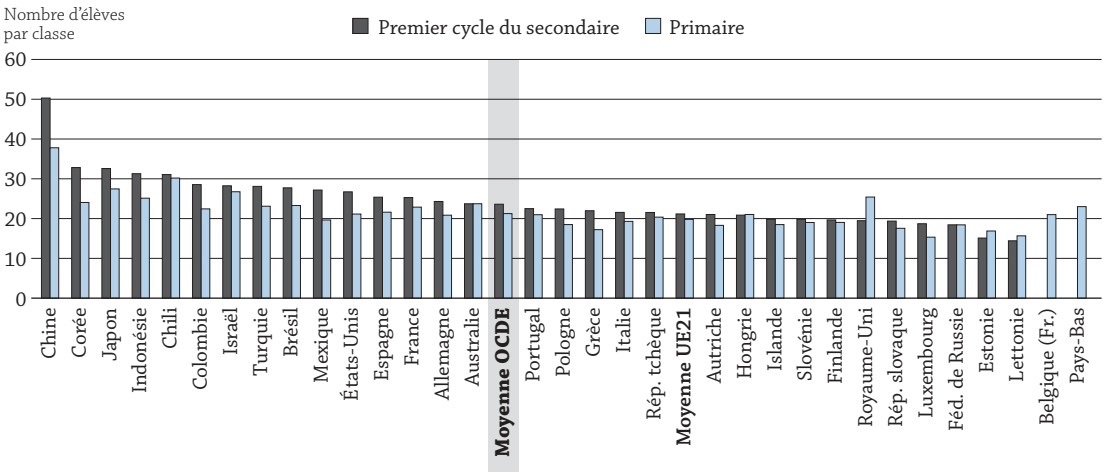
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286121

QUELS SONT LE TAUX D'ENCADREMENT ET LA TAILLE DES CLASSES ?

- Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 21 élèves par classe dans l'enseignement primaire. Cette moyenne s'élève à 24 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Les différences de taille moyenne des classes dans les établissements publics et privés dans l'enseignement primaire varient sensiblement entre les pays de l'OCDE, mais sont nettement plus marquées dans les pays partenaires.
- Les élèves sont 15 par enseignant dans l'enseignement primaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire en 2013.

Source : OCDE. Tableau D2.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284429

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 (voir l'indicateur D4) et la répartition de leur temps de travail entre l'enseignement proprement dit et d'autres tâches. 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 B6 et B7).

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, même s'il apparaît que les classes plus réduites pourraient avoir un impact sur des groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (Finn, 1998 ; Krueger, 2002 ; Piketty et Valdenaire, 2006). Toutefois, les résultats de 2013 de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) suggèrent une corrélation entre des classes plus grandes et une augmentation du pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement, ainsi que du temps consacré au maintien de l'ordre, plutôt qu'à l'enseignement et à l'apprentissage (voir l'encadré D2.1).

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 qualifiés. En outre, la scolarisation dans des classes normales d'un plus grand nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation requiert davantage de moyens, tant en termes de personnel spécialisé que de services d'assistance, ce qui peut réduire les ressources disponibles pour accroître les taux d'encadrement.

Autres faits marquants

- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Colombie, en Corée, au Luxembourg et au Mexique, 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 l'enseignement secondaire sont légèrement supérieurs dans les établissements privés que dans les établissements publics. L'exemple le plus frappant est celui du Mexique où les établissements publics comptent au moins 17 élèves de plus par enseignant que les établissements privés dans l'enseignement secondaire.
- La taille des classes varie sensiblement entre les pays. Dans l'enseignement primaire, c'est au Chili et en Chine que les classes sont les plus denses, avec respectivement 30 et 38 élèves par classe ; en Lettonie et au Luxembourg, en revanche, les élèves sont moins de 17 par classe, en moyenne.

D2

Analyse

Taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Selon la moyenne calculée sur la base des chiffres de 2013, on compte plus de 21 élèves par classe dans l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Dans l'enseignement primaire, les élèves sont moins de 26 par classe dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Chine, en Israël et au Japon.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont en moyenne 24 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, au Luxembourg, en République slovaque et au Royaume-Uni, à environ 33 élèves par classe en Corée et au Japon, et à 50 élèves par classe en Chine (voir le tableau D2.1).

Les effectifs des classes tendent à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Chine et en Corée, on compte en moyenne plus de sept élèves de plus par classe que dans l'enseignement primaire. En revanche, au Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, en Estonie et en Lettonie, les effectifs des classes diminuent entre ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique 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.

Encadré D2.1. Relation entre la taille des classes et l'environnement en classe

En dépit d'une littérature abondante relative aux effets de la taille des classes sur l'enseignement, les éléments de recherche concernant l'impact de la taille des classes sont contrastés. Il a été démontré, par exemple, qu'il existe une corrélation positive entre la taille des classes et la performance des élèves, mais uniquement au sein de groupes spécifiques et dans certains contextes, comme dans les établissements d'enseignement considérés « à risque » ou chez les élèves en difficulté. Dans l'ensemble, les recherches ne donnent guère d'éléments étayant l'hypothèse selon laquelle la taille des classes détermine, à elle seule, la réussite des élèves. Ainsi, les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ne fournissent aucun élément probant qui établirait une relation entre la taille des classes et la performance des élèves de 15 ans. En outre, l'enquête PISA révèle que les pays devraient donner la priorité à la mise en œuvre de politiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement – en augmentant les salaires pour attirer et retenir des enseignants de qualité –, même si la taille des classes doit augmenter en contrepartie. L'édition de 2013 de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) démontre également que la taille des classes ne constitue pas un facteur déterminant de la satisfaction professionnelle des enseignants ou encore du fait que ceux-ci utilisent des pratiques pédagogiques axées sur l'apprentissage en petits groupes, des exercices basés sur des projets concrets ou encore les technologies de l'information et de la communication. Une relation mérite néanmoins d'être analysée de manière plus approfondie : la relation entre la taille des classes et l'environnement en classe.

Il est courant de considérer que des effectifs moins nombreux par classe permettent aux enseignants de passer moins de temps à gérer leur classe et de se concentrer davantage sur les besoins de chacun de leurs élèves (OCDE, 2012). L'enquête TALIS permet de mieux cerner cette relation. Après avoir demandé aux enseignants d'indiquer le temps qu'ils consacraient d'une part aux activités d'enseignement et d'apprentissage, et d'autre part, aux tâches administratives et au maintien de l'ordre (gestion des comportements), l'enquête TALIS montre que les enseignants consacrent, en moyenne, 79 % de leur temps à l'enseignement et à l'apprentissage. Toutefois, ce pourcentage varie sensiblement selon les pays (de 87 % en Bulgarie à 67 % au Brésil) et la taille des classes pourrait en partie expliquer cette variation.

Le graphique D2.a montre que des effectifs plus importants par classe sont corrélés avec une diminution du temps consacré à l'enseignement et l'apprentissage, et une augmentation du temps passé à maintenir l'ordre en classe (bien qu'elle ne soit pas représentée dans ce graphique, il existe également une corrélation entre des effectifs plus importants par classe et une augmentation du temps consacré aux tâches administratives).

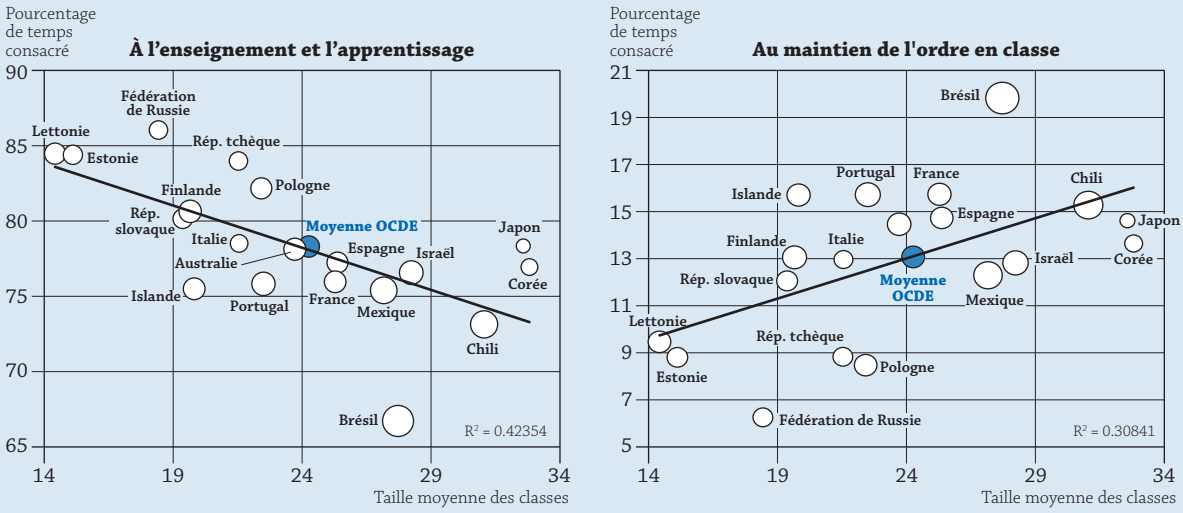
...

Plus précisément, l'ajout d'un élève supplémentaire à la taille moyenne des classes se traduit par une diminution de 0.5 point de pourcentage du temps consacré aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Le graphique met également en évidence un mécanisme important par lequel la taille des classes peut influer sur le pourcentage de temps consacré à l'enseignement et l'apprentissage. La taille de chaque bulle représente le pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant indiqué qu'au moins 10 % des élèves de leur classe ont des problèmes de comportement (OCDE, 2014). Plus la bulle est grande, plus le pourcentage d'enseignants ayant indiqué qu'au moins 10 % des élèves de leur classe ont des problèmes de comportement est élevé. La taille moyenne des classes est en corrélation positive avec le pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement. Cette corrélation est importante car les enseignants dont la classe compte plus d'un élève sur dix ayant des problèmes de comportement passent près de deux fois plus de temps à maintenir l'ordre en classe que leurs collègues dont les classes comptent moins de 10 % d'élèves de ce type (OCDE, 2015). En d'autres termes, des effectifs plus importants par classe sont associés à un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des problèmes de comportement et donc à une diminution du temps consacré aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Le temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage est une composante essentielle pour garantir un environnement d'apprentissage de qualité. Ce constat est d'autant plus pertinent que le temps consacré au maintien de l'ordre en classe et celui consacré aux tâches administratives sont tous deux associés à des niveaux moindres de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle chez les enseignants. Par conséquent, ces résultats donnent à penser que des mesures devraient être mises en œuvre pour que les enseignants des pays et des établissements d'enseignement avec des effectifs plus importants et un plus grand nombre d'élèves ayant des problèmes de comportement par classe puissent utiliser leur temps de classe de manière plus efficace.

Graphique D2.a. Relation entre d'une part, la taille moyenne des classes et d'autre part, le temps consacré à l'enseignement/l'apprentissage et au maintien de l'ordre en classe dans le premier cycle du secondaire (2013)



Remarque : la taille de chaque bulle représente le pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant indiqué avoir plus de 10 % d'élèves présentant des problèmes de comportement dans leur classe (OCDE, 2014).

Sources : OCDE. Données concernant la taille moyenne des classes : tableau D2.1. Données concernant l'utilisation du temps de classe : *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284447

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 ; 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 (voir le tableau D2.1). Toutefois, des écarts importants s'observent entre les pays. Dans l'enseignement primaire, par exemple, on compte en moyenne au moins quatre élèves de plus par classe dans les établissements publics que dans les établissements privés au Brésil, en Colombie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et au Royaume-Uni. Toutefois, dans tous ces pays sauf au Brésil, en Colombie et au Royaume-Uni, le secteur privé est relativement peu important dans l'enseignement primaire et accueille, au plus, 5 % des élèves (voir le tableau C1.4a). Par contraste, en Chine et au Luxembourg, les établissements privés comptent, en moyenne, au moins 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 8 pays. On observe la situation inverse dans 18 pays et les classes sont de même taille entre ces deux types d'établissements dans 4 pays. Les écarts sont toutefois moins marqués que dans l'enseignement primaire.

Dans les pays où la part du secteur privé (soit les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements privés indépendants) est plus élevée dans l'enseignement primaire (c'est-à-dire où plus de 15 % des élèves fréquentent ce type d'établissement), comme en Australie, au Brésil, en Colombie, en Espagne, en Indonésie et en Israël, l'effectif des classes varie parfois sensiblement entre les établissements publics et les établissements privés. En Australie et en Espagne, les élèves tendent à être plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics (voir les tableaux C1.4a et D2.1). Ce constat montre que dans certains pays où de nombreux parents choisissent d'inscrire leur enfant dans un établissement privé, la taille des classes n'est généralement pas un facteur déterminant à leurs yeux.

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 D2.2).

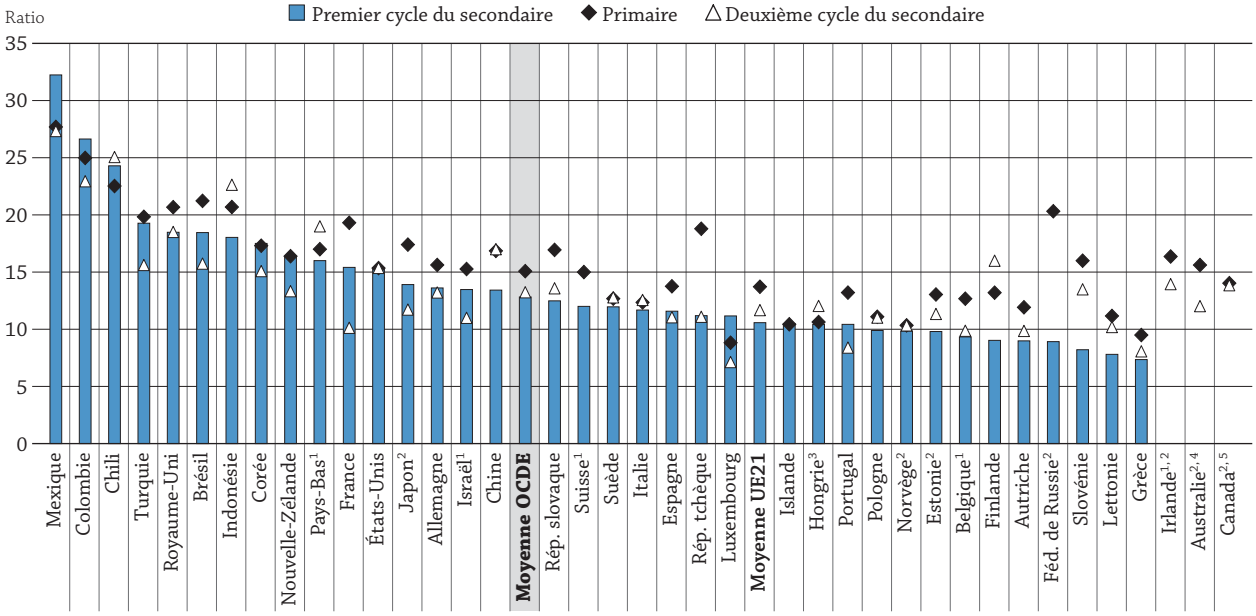
Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Le taux d'encadrement va de 28 élèves par enseignant au Mexique, à 10 élèves par enseignant, voire moins, en Grèce, en Islande, au Luxembourg et en Norvège (voir le graphique D2.2).

Dans l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement varie également entre les pays, et ce de façon plus marquée. En équivalents temps plein, il va de 30 élèves par enseignant au Mexique, à moins de 10 élèves par enseignant en Autriche, en Fédération de Russie, en Grèce, en Lettonie, au Luxembourg et au Portugal. 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).

Comme le montrent les différences de taux d'encadrement, le nombre d'élèves par enseignant (en équivalents temps plein) est moins élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Malgré un accroissement des effectifs des classes entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement augmente entre ces deux niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Seuls cinq pays échappent à ce constat : le Chili, la Colombie, la Corée, le Luxembourg et le Mexique. Au Luxembourg, toutefois, le taux d'encadrement est très élevé dans ces deux niveaux d'enseignement.

L'augmentation du taux d'encadrement est imputable à la variation du temps annuel d'instruction : comme ce dernier tend à s'allonger avec l'élévation du niveau d'enseignement (voir l'indicateur D1), le nombre d'enseignants augmente lui aussi. Cette variation peut également s'expliquer par des décalages entre l'évolution démographique et l'adaptation de l'offre d'enseignants, ou par des différences dans le nombre d'heures d'enseignement que les enseignants doivent donner selon les niveaux d'enseignement (le nombre d'heures d'enseignement tend à diminuer avec l'élévation du niveau d'enseignement, à mesure que la spécialisation des enseignants par matière s'accentue). Même si cette tendance est généralisée, il est difficile de justifier par des raisons pédagogiques probantes le bien-fondé d'une augmentation des taux d'encadrement aux niveaux supérieurs d'enseignement.

Graphique D2.2. Nombre d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)



1. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire. Pour la Belgique, les données n'incluent pas les établissement privés subventionnés par l'État.

2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau D2.2.

3. Inclut des données concernant le personnel de direction.

4. Inclut uniquement la filière générale du deuxième cycle du secondaire.

5. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'élèves par enseignant dans le premier cycle du secondaire en 2013.

Source : OCDE. Tableau D2.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284432

Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement va de plus de 20 étudiants par enseignant en Belgique, au Brésil, en Colombie, en Indonésie, en République tchèque et en Turquie, à seulement 10 étudiants par enseignant en Norvège (voir le tableau D2.2). Toutefois, la prudence est de mise lors de la comparaison des chiffres relatifs à l'enseignement tertiaire, car il est difficile de calculer des taux d'encadrement en équivalents temps plein qui soient comparables à ce niveau d'enseignement. Dans 6 des 18 pays dont les données concernant l'enseignement tertiaire sont comparables, le taux d'encadrement est plus élevé dans l'enseignement tertiaire de cycle court qu'aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents. Parmi les pays où le taux d'encadrement est moindre dans l'ensegnement tertiaire de cycle court qu'aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents, c'est en Turquie que s'observe la différence la plus marquée : les étudiants y sont 55 par enseignant dans l'enseignement tertiaire de cycle court, contre 17 par enseignant aux niveaux licence, master, doctorat ou équivalents (voir le tableau D2.2)

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). Les écarts les plus importants à cet égard s'observent au Brésil, en Colombie, au Mexique, au Royaume-Uni et en Turquie où, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements publics comptent au moins sept élèves de plus par enseignant que les établissements privés. Au Mexique, la différence de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés est encore plus élevée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (une différence de 18 élèves par enseignant) que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (une différence de 16 élèves par enseignant).

À l'inverse, dans certains pays, les taux d'encadrement sont plus élevés dans les établissements publics que dans les établissements privés. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est au Luxembourg que cette tendance est la plus marquée : à ce niveau d'enseignement, les élèves sont environ 24 par enseignant dans les établissements privés, mais 10 par enseignant dans les établissements publics.

Encadré D2.2. Quelle est la relation entre la taille des classes et le taux d'encadrement ?

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 d'enseignement et dans le même type d'établissement. Le calcul de la taille des classes se base quant à lui sur plusieurs éléments : le taux d'encadrement (nombre d'élèves/étudiants par enseignant), le nombre de classes ou d'élèves/étudiants dont les enseignants sont responsables, le rapport entre le temps d'instruction et le temps de travail quotidien des enseignants, la part du temps de travail des enseignants qui est consacrée à l'enseignement proprement dit, le mode de regroupement des élèves par classe, et la pratique du co-enseignement (*team-teaching*).

À titre d'exemple, le taux d'encadrement d'un établissement comptant 100 élèves et 10 enseignants en équivalents temps plein correspond à 10 élèves par enseignant. Si le temps de travail des enseignants comprend 20 heures d'enseignement par semaine, et si le temps d'instruction est pour chaque élève de 30 heures par semaine, la taille moyenne des classes peut être estimée comme suit dans cet établissement, quel que soit le mode de regroupement par classe qui y est appliqué :

> Estimation de la taille de la classe = 10 élèves par enseignant * (30 heures d'instruction par élève/20 heures d'enseignement par enseignant) = 15 élèves.

La taille des classes indiquée dans le tableau D2.1 est calculée selon une approche différente, en l'occurrence 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. Les estimations de la taille des classes sont proches des tailles moyennes de classe indiquées dans le tableau D2.1 dans les cas où les cours donnés à des sous-groupes d'élèves sont moins fréquents, par exemple dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

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'enacdrement similaires d'avoir néanmoins 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 (voir le tableau D2.1).

Définitions

Le **personnel enseignant** 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 ; et
- 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 prenant 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 donnant des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants lors des cours aux élèves/étudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2013 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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/étudiants 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'établissement.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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

Finn, J. (1998), *Class Size and Students at Risk: What is Known? What is Next?*, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Institute on the Education of At-Risk Students, Washington, DC.

Krueger, A.B. (2002), « Economic Considerations and Class Size », *National Bureau of Economic Research Working Paper,* n° 8875.

OCDE (2015), « Améliorer le climat scolaire et les possibilités d'apprentissage pour les élèves », *L'enseignement à la loupe*, n° 9, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js016zwc7vd-fr.

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

OCDE (2012), « 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, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvll77d-fr.

Piketty, T. et M. Valdenaire (2006), *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995,* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris.

Tableaux de l'indicateur D2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286136

Tableau D2.1	**Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2013)**
Tableau D2.2	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2013)**
Tableau D2.3	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement (2013)**

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

D2

Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement et le niveau d'enseignement (2013)

Calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

		Primaire					Premier cycle du secondaire				
			Établissements privés					Établissements privés			
		Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total : établissements publics et établissements privés confondus	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total : établissements publics et établissements privés confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	23	25	25	a	**24**	23	25	25	a	**24**
	Autriche	18	19	19[d]	x(3)	**18**	21	22	22[d]	x(8)	**21**
	Belgique (Fr.)	20	22	22	a	**21**	m	m	m	m	**m**
	Canada	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Chili	29	31	32	24	**30**	31	31	33	25	**31**
	République tchèque	20	15	15	a	**20**	22	19	19	a	**22**
	Danemark	21	m	19	m	**m**	21	m	20	m	**m**
	Estonie	17	16	x(4)	16[d]	**17**	15	12	x(9)	12[d]	**15**
	Finlande	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
	France	23	23	23[d]	x(3)	**23**	25	26	26	14	**25**
	Allemagne	21	21	x(2)	x(2)	**21**	24	24	x(7)	x(7)	**24**
	Grèce	17	19	a	19	**17**	22	23	a	23	**22**
	Hongrie	21	20	20	a	**21**	21	20	20	a	**21**
	Islande	19	16	16	a	**18**	20	13	13	a	**20**
	Irlande	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
	Israël	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
	Italie	19	20	a	20	**19**	22	22	a	22	**22**
	Japon	27	30	a	30	**27**	32	34	a	34	**33**
	Corée	24	29	a	29	**24**	33	32	32	a	**33**
	Luxembourg	15	19	16	19	**15**	19	18	20	17	**19**
	Mexique	20	19	a	19	**20**	28	24	a	24	**27**
	Pays-Bas	23[d]	m	x(1)	m	**23**	m	m	a	m	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Norvège[1]	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Pologne	19	11	10	12	**18**	23	17	23	16	**22**
	Portugal	21	21	23	20	**21**	22	23	25	22	**22**
	République slovaque	18	17	17	a	**18**	19	18	18	a	**19**
	Slovénie	19	22	22	a	**19**	20	19	19	a	**20**
	Espagne	21	24	25	22	**22**	25	26	27	22	**25**
	Suède	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Suisse	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Turquie	23	20	a	20	**23**	28	20	a	20	**28**
	Royaume-Uni	27	18	27	12	**25**	20	19	21	12	**19**
	États-Unis	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
	Moyenne OCDE	21	21	21	20	**21**	24	22	23	20	**24**
	Moyenne UE21	20	19	20	17	**20**	21	21	21	18	**21**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Brésil	25	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**28**
	Chine	37	44	44[d]	x(3)	**38**	50	52	52[d]	x(8)	**50**
	Colombie	24	19	a	19	**22**	30	25	a	25	**29**
	Inde	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Indonésie	26	22	a	22	**25**	31	31	a	31	**31**
	Lettonie	16	8	a	8	**16**	15	9	a	9	**14**
	Fédération de Russie	18	13	a	13	**18**	19	11	a	11	**18**
	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	24	23	30	20	**24**	28	26	31	21	**28**

1. Les élèves sont organisés en groupes dont la taille varie durant la journée d'école.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286142

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2013)

Par niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Niveaux licence, master, doctorat ou équivalents	Ensemble du tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie[1]	16	x(3)	12[d]	12	m	m	14	14
	Autriche	12	9	10	9	10	9	17	15
	Belgique[2]	13	9	10	10	15	x(7)	21[d]	21
	Canada[3, 4]	14[d]	x(1)	14	14	m	m	m	m
	Chili	23	24	25	25	a	m	m	m
	République tchèque	19	11	11	11	31	13	22	22
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	13	10	11[d]	11[d]	x(3)	m	m	m
	Finlande	13	9	16	13	17	a	14	14
	France	19	15	10	13	x(6, 7)	17[d]	17[d]	17[d]
	Allemagne	16	14	13	13	13	15	12	12
	Grèce	9	7	8	8	m	a	m	m
	Hongrie[5]	11	10	12	11	13	19	14	15
	Islande	10	10	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	16	x(3)	14[d]	14	m	x(8)	20[d]	20
	Israël[2]	15	13	11	12	m	m	m	m
	Italie	12	12	13	12	m	a	19	19
	Japon[6]	17	14	12[d]	13[d]	m	m	m	m
	Corée	17	18	15	16	m	m	m	m
	Luxembourg	9	11	7	9	m	m	m	m
	Mexique	28	32	27	30	a	17	14	14
	Pays-Bas[2]	17	16	19	17	20	15	15	15
	Nouvelle-Zélande	16	16	13	15	21	16	17	17
	Norvège	10	10	10[d]	10[d]	x(3)	x(3)	10	10
	Pologne	11	10	11	10	16	8	15	15
	Portugal	13	10	8[d]	9[d]	x(3, 7)	a	14[d]	14[d]
	République slovaque	17	12	14	13	13	9	14	14
	Slovénie	16	8	13	11	a	21	18	18
	Espagne	14	12	11	11	m	12	12	12
	Suède	13	12	13	12	11	10	11	11
	Suisse[2]	15	12	m	m	m	m	m	m
	Turquie	20	19	16	17	a	55	17	22
	Royaume-Uni	21	18	19	18	a	20	18	18
	États-Unis	15	15	15	15	x(8)	x(8)	x(8)	15[d]
	Moyenne OCDE	15	13	13	13	16	17	16	16
	Moyenne UE21	14	11	12	12	16	14	16	16
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	21	18	16	17	17	57	27	27
	Chine	17	13	17	15	m	m	m	m
	Colombie	25	27	23	25	12	x(7)	24[d]	35
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	21	18	23	20	a	x(7)	31[d]	31
	Lettonie	11	8	10	9	16	25	19	20
	Fédération de Russie	20	9[d]	x(2)	9	17	11	11	11
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	18	17	16	16	m	m	m	m

1. Seule la filière générale est comprise dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.
2. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire. Pour la Belgique, les données n'incluent pas les établissement privés subventionnés par l'État.
3. Année de référence : 2012.
4. Le primaire inclut le préprimaire.
5. Inclut des données concernant le personnel de direction.
6. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286152

D2

Tableau D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement (2013)

Par 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	12[d]	12[d]	12[d]	a	12	12	12	a
	Autriche	9	11	11[d]	x(3)	10	9	9[d]	x(7)	9	10	10[d]	x(11)
	Belgique	9	m	9	m	10	m	10	m	10	m	10	m
	Canada[2]	m	m	m	m	14	12	12[d]	x(7)	14	12	12[d]	x(11)
	Chili	21	27	29	22	24	26	28	16	23	26	28	18
	République tchèque	11	10	10	a	11	12	12	a	11	12	12	a
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[3]	10	8	a	8	11[d]	8[d]	a	8[d]	11[d]	8[d]	a	8[d]
	Finlande	9	9	9	a	16	16	16	a	12	15	15	a
	France	15	m	18	m	10	m	11	m	12	m	14	m
	Allemagne	14	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	14	13	x(11)	x(11)
	Grèce	7	7	m	7	8	8	m	8	8	8	m	8
	Hongrie[4]	10	10	10	a	12	12	12	a	11	11	11	a
	Islande	11	3	3	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	x(5)	m	m	m	14[d]	m	a	m	14	m	m	m
	Israël	14	7	7	a	11	m	m	a	12	m	m	a
	Italie	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
	Japon[3]	14	12	a	12	11[d]	13[d]	a	13[d]	13[d]	13[d]	a	13[d]
	Corée	17	18	18	a	14	16	16	a	16	17	17	a
	Luxembourg	10	24	12	a	9	4	12	2	9	6	12	4
	Mexique	35	19	a	19	33	15	a	15	34	17	a	17
	Pays-Bas	16	m	a	m	19	m	a	m	17	m	a	m
	Nouvelle-Zélande	17	13	a	13	14	12	13	10	15	12	13	11
	Norvège[5]	10	9	9[d]	x(3)	10[d]	16[d]	16[d]	x(7)	10[d]	14[d]	14[d]	x(11)
	Pologne	10	9	11	8	11	11	13	11	10	10	12	10
	Portugal[3]	10	12	14	10	8[d]	9[d]	16[d]	8[d]	9[d]	10[d]	15[d]	8[d]
	République slovaque	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Slovénie	8	8	8	a	14	13	10	32	11	13	10	32
	Espagne	10	15	15	14	10	14	15	13	10	14	15	13
	Suède	11	17	17	a	12	14	14	a	12	15	15	a
	Suisse	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	20	9	a	9	16	7	a	7	18	8	a	8
	Royaume-Uni	27	14	16	7	22	18	19	9	24	16	18	8
	États-Unis	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
	Moyenne OCDE	14	12	13	12	14	12	14	11	14	12	14	12
	Moyenne UE21	12	12	12	9	12	11	13	11	12	11	13	11
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	20	12	a	12	17	10	a	10	19	11	a	11
	Chine	13	18	18[d]	x(3)	18	10	10[d]	x(3)	15	13	13[d]	x(11)
	Colombie	31	17	a	17	27	16	a	16	30	17	a	17
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	20	16	a	16	18	28	a	28	19	21	a	21
	Lettonie	8	4	a	4	10	7	a	7	9	6	a	6
	Fédération de Russie	9[d]	4[d]	a	4[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	9	4	a	4
	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	18	13	18	11	16	13	13	13	17	13	14	11

1. Seule la filière générale est comprise dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.
2. Année de référence : 2012.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
4. Inclut des données concernant le personnel de direction.
5. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire et du tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

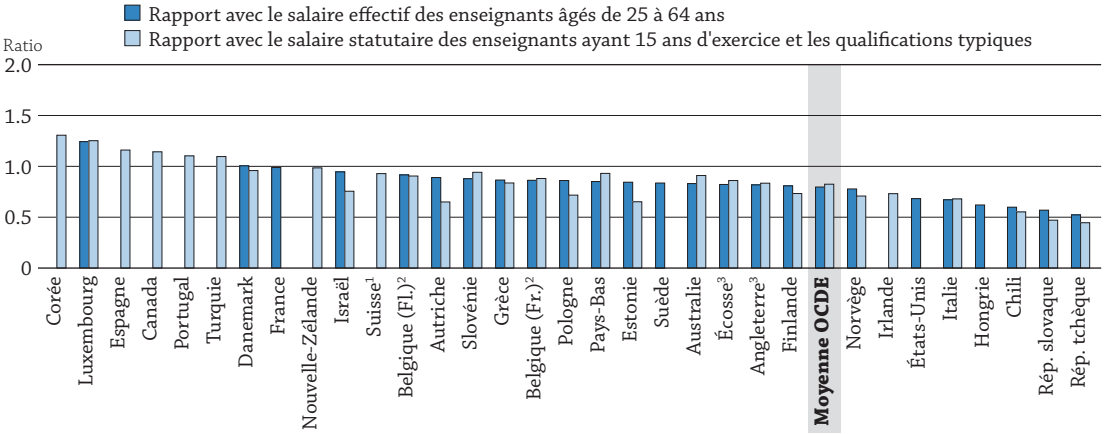
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286160

QUEL EST LE NIVEAU DE SALAIRE DES ENSEIGNANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire représente 78 % du salaire des diplômés du même niveau d'enseignement âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Ce pourcentage du revenu de référence représente 80 % pour les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire et 82 % pour ceux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le salaire statutaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif s'établit, en moyenne, à 38 653 USD dans l'enseignement préprimaire, à 41 245 USD dans l'enseignement primaire, à 42 825 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 44 600 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D3.1. Salaire des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (2013)

Salaire des enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire dans les établissements publics



Remarques : la définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation typique dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour de plus amples informations et voir dans la section « Méthodologie ».

1. Salaire statutaire des enseignants ayant 11 ans d'exercice et les qualifications minimales au lieu de 15 ans d'exercice et les qualifications typiques.

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.

3. 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.

Les pays 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. Tableau D3.2a et tableau D3.2b disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284456

Contexte

La rémunération des enseignants représente le principal poste de dépenses du budget de l'éducation dans le cadre institutionnel. Elle a également un impact sur l'attractivité de la profession. Elle intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant, de devenir enseignant à la fin des études (sachant que les choix de carrière sont associés à des revenus relatifs et à leur évolution probable dans les professions avec ou sans rapport avec l'enseignement), 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). L'accroissement de la dette publique, qui a résulté de l'action des gouvernements pendant la crise financière de la fin 2008, a amené les décideurs 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 atouts importants pour constituer, développer et entretenir un corps enseignant compétent et de qualité, les décideurs politiques doivent étudier de près le salaire des enseignants à l'heure où ils tentent à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et de maintenir le budget de l'éducation en équilibre (voir les indicateurs B6 et B7).

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En Belgique, en Finlande, en Hongrie et en République slovaque, par exemple, les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif, gagnent au moins 25 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire.
- En moyenne, pour les enseignants titulaires des qualifications typiques, les salaires à l'échelon maximal du barème sont supérieurs de respectivement 64 %, 66 %, 65 % et 66 % aux salaires en début de carrière dans l'enseignement préprimaire, dans l'enseignement primaire, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est dans les pays où la progression sur l'échelle barémique s'étend sur de nombreuses années que cet écart de rémunération tend à être le plus important. Dans les pays où il faut au moins 30 ans d'exercice pour parvenir au sommet de l'échelle barémique, les salaires à l'échelon maximal sont parfois supérieurs de 90 %, en moyenne, aux salaires en début de carrière.
- Le salaire des enseignants titulaires des qualifications maximales qui ont atteint le sommet de l'échelle barémique s'établit, en moyenne, à 49 176 USD dans l'enseignement préprimaire, à 51 177 USD dans l'enseignement primaire, à 53 786 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 54 666 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans 11 des 28 pays dont les données sont disponibles, le salaire annuel moyen des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, primes et allocations comprises, est supérieur de 10 % au moins au salaire statutaire des enseignants de ce niveau d'enseignement ayant 15 ans d'exercice à leur actif et disposant des qualifications typiques.
- Dans les 17 pays dont les données sont disponibles, le salaire annuel moyen des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire, en équivalents temps plein, varie significativement entre les pays, de 13 348 USD en Lettonie à 74 305 USD en Allemagne. Dans les 12 pays dont les données sont disponibles, les salaires moyens sont toujours plus élevés pour les hommes que pour les femmes.

Tendances

Entre 2000 et 2013, le salaire des enseignants a augmenté, en valeur réelle, dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en France et en Italie. Toutefois, les salaires n'ont pas autant progressé depuis 2005 qu'entre 2000 et 2005 dans la plupart des pays. Le ralentissement économique de 2008 a également eu un impact direct sur les salaires des enseignants qui ont été gelés ou diminués dans certains pays. Il en résulte qu'entre 2008 et 2013, le salaire des enseignants n'a augmenté, en valeur réelle, que dans environ la moitié des pays de l'OCDE.

Analyse

Salaire statutaire des enseignants

Le salaire des enseignants n'est 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 détaxations sur l'achat de matériel pédagogique. De plus, le régime fiscal et le système de prestations sociales varient énormément entre les pays de l'OCDE. Pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des salaires statutaires des enseignants entre les pays.

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays. Le salaire des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ayant 15 ans d'exercice à leur actif et disposant des qualifications typiques va de moins de 15 000 USD en Estonie et en Hongrie, à 60 000 USD en Allemagne, au Canada, aux États-Unis et aux Pays-Bas ; il passe même la barre des 100 000 USD au Luxembourg (voir le tableau D3.1 et le graphique D3.2).

Dans la plupart des pays, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Ainsi, en Belgique, au Danemark, en Hongrie, en Norvège, aux Pays-Bas et en République slovaque, les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnent entre 20 % et 40 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire ; cet écart de salaire s'établit à environ 55 % en Finlande. 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 Belgique, le salaire des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est nettement plus élevé que celui des autres niveaux d'enseignement. En Hongrie, l'écart de salaire le plus important s'observe entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que l'écart de salaire est nul entre le primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il y a lieu d'interpréter les différences de salaire entre les niveaux d'enseignement à la lumière des titres requis pour accéder à la profession d'enseignant (voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2014]).

En Australie, en Corée, aux États-Unis, en Slovénie et en Turquie, la différence de salaire entre les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif représente moins de 5 % selon qu'ils sont en poste dans l'enseignement préprimaire ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Pologne et au Portugal, les enseignants perçoivent le même salaire quel que soit leur niveau d'enseignement. C'est également le cas pour les enseignants du primaire et du secondaire en Estonie, au Japon, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie. En Israël, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagne 17 % de plus que les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à la suite de l'introduction de la réforme « Nouvel Horizon », lancée en 2008 et partiellement mise en œuvre en 2013, qui a entraîné l'augmentation des salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire, dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une autre réforme, lancée en 2012, vise à augmenter les salaires des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Luxembourg, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnaient environ 50 % de moins que leurs collègues en poste dans l'enseignement secondaire ayant autant d'ancienneté avant la réforme de 2009. Aujourd'hui, la différence de salaire entre les enseignants en poste dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire est inférieure à 10 %.

La variation du salaire des enseignants entre les niveaux d'enseignement peut influer sur la capacité des établissements et des systèmes d'éducation à attirer et à retenir les enseignants, et peut aussi avoir un effet sur la mobilité des enseignants entre les niveaux d'enseignement.

Qualifications minimales et typiques

Les différences de salaire statutaire entre les pays doivent de préférence être interprétées à la lumière des concepts de qualifications minimales et de qualifications typiques. Les qualifications minimales requises pour enseigner à un niveau d'enseignement donné renvoient à la nature et à la durée de la formation à suivre pour enseigner à ce niveau (voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'*éducation [OCDE, 2014]), et non aux conditions à réunir pour obtenir le titre d'enseignant accrédité ou agréé dans le secteur public, qui peuvent par exemple consister à se soumettre à une période probatoire.

La définition des qualifications typiques des enseignants varie selon les pays (voir l'encadré D3.1). Le niveau typique des qualifications des enseignants correspond au niveau de la formation que la plupart des enseignants ont suivie et aux qualifications dont la plupart d'entre eux sont titulaires, y compris les certificats et titres qui leur ont été

délivrés alors qu'ils exerçaient déjà la profession d'enseignant. Ces qualifications sont dites « typiques » dans la mesure où elles sont celles dont la plupart des enseignants sont titulaires dans un système d'éducation, lors d'une année de référence.

Toutefois, les qualifications minimales et typiques ne sont pas nécessairement différentes, loin s'en faut. Dans 17 des 36 pays dont les données sont disponibles, il n'y a pas de différences entre les qualifications minimales et typiques durant la carrière d'un enseignant. Dans les 19 autres pays, le salaire statutaire des enseignants peut varier selon que leurs qualifications sont minimales ou typiques, du moins dans un niveau d'enseignement et à un moment de leur carrière, c'est-à-dire en début de carrière, après 10 ou 15 ans d'exercice, et à l'échelon maximal du barème. Toutefois, les différences de salaire imputables à des qualifications autres que les qualifications minimales varient entre les pays.

Encadré D3.1. **Salaires des enseignants dans l'enseignement tertiaire**

Les taux de scolarisation ont considérablement augmenté dans l'enseignement tertiaire au cours des deux dernières décennies. Cette augmentation des effectifs est allée de pair avec une progression des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire, un développement des infrastructures et un accroissement de la dotation en personnel. Dans les pays de l'OCDE, les responsables politiques et l'opinion sont de plus en plus préoccupés par la capacité des établissements d'enseignement tertiaire à recruter suffisamment d'enseignants de qualité.

Proposer des salaires compétitifs est un moyen parmi d'autres d'attirer et de garder des enseignants de qualité. Lors d'une enquête menée en 2015, des données préliminaires ont été recueillies au sujet des structures des salaires dans l'enseignement tertiaire et des salaires moyens proposés dans les établissements publics et privés subventionnés par l'État à ce niveau d'enseignement (voir les détails à l'annexe 3). Il en ressort que dans de nombreux pays, les structures des salaires des enseignants utilisées dans l'enseignement tertiaire sont très différentes de celles utilisées dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans la plupart des pays, ce sont des barèmes salariaux nationaux qui sont utilisés pour définir le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire, comme dans l'enseignement primaire et secondaire d'ailleurs. Dans la majorité des pays, toutefois, les établissements sont libres d'adapter ces barèmes dans l'enseignement tertiaire, mais ne le sont pas dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans l'enseignement tertiaire, les critères retenus pour fixer les salaires des enseignants sont, entre autres, le niveau de formation et l'ancienneté – qui sont également appliqués dans l'enseignement primaire et secondaire –, ainsi que le rang académique, la ou les matières enseignées et l'activité dans le domaine de la recherche – qu'il n'est pas d'usage d'appliquer dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans 25 des 32 pays dont les données sont disponibles, l'activité dans le domaine de la recherche est ainsi citée parmi les critères retenus pour déterminer le salaire des enseignants dans l'enseignement tertiaire.

Les données recueillies lors de l'enquête menée en 2015 ont également permis d'estimer le salaire effectif moyen versé par an aux enseignants, rapportés en équivalents temps plein, en poste dans l'enseignement tertiaire (durant l'année académique 2012/13 dans la majorité des pays qui ont fourni des données). Ces résultats, bien que préliminaires, sont intéressants à plusieurs égards. Dans 17 pays de l'OCDE et pays partenaires, les salaires moyens des enseignants, en équivalents temps plein, vont de 13 348 USD en Lettonie à 74 305 USD en Allemagne, dans l'enseignement tertiaire (les salaires des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire ont été convertis en fonction des parités de pouvoir d'achat [PPA] pour la consommation privée, telles qu'elles figurent dans la *Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux*). Dans les 12 pays qui ont fourni des données ventilées par sexe, les salaires moyens des hommes sont systématiquement supérieurs aux salaires moyens des femmes. Douze pays ont également communiqué les salaires effectifs annuels moyens des professeurs à temps plein. Dans les pays de l'OCDE et les pays partenaires, les professeurs perçoivent des salaires moyens qui sont nettement plus élevés que les salaires moyens des enseignants, tous rangs académiques confondus et en équivalents temps plein, en poste dans l'enseignement tertiaire dans leur pays ; cet écart de salaire varie entre 18 % (en Norvège) et 105 % (en République tchèque). De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est en Allemagne (107 889 USD), aux États-Unis (101 685 USD) et au Royaume-Uni (97 079 USD) que les professeurs à temps plein sont les mieux rémunérés. Comme dans le cas des enseignants tous rangs académiques confondus, le salaire des professeurs est plus élevé chez les hommes que chez les femmes dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Portugal. Toutefois, le différentiel salarial entre les hommes et les femmes est moins important parmi les professeurs que dans leur corps enseignant tous rangs académiques confondus ; cet écart est même inférieur à 2 % en en Islande et en Norvège.

En Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Islande, en Israël et au Mexique, les enseignants perçoivent tous le même salaire en début de carrière. Ce n'est qu'après quelques années d'exercice que leur salaire commence à se différencier selon qu'ils ont les qualifications minimales ou typiques. En Belgique (Communauté française), en Colombie, au Canada, aux États-Unis, en Irlande et en République tchèque, les enseignants titulaires des qualifications typiques perçoivent un salaire statutaire supérieur à celui des enseignants titulaires des qualifications minimales durant toute leur carrière, même en début de carrière, et à tous les niveaux d'enseignement pour lesquels les données sont disponibles. Il en va de même en Australie, sauf à l'échelon maximal du barème, où le salaire des enseignants ne dépend généralement pas de leurs qualifications. En Norvège, les enseignants titulaires des qualifications typiques perçoivent un salaire statutaire plus élevé durant toute leur carrière et à tous les niveaux d'enseignement, sauf dans l'enseignement préprimaire, où il n'existe pas de différence entre les qualifications minimales et typiques. En Pologne, les enseignants titulaires des qualifications typiques perçoivent un salaire statutaire plus élevé que les enseignants titulaires des qualifications minimales à tous les niveaux d'enseignement, sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, car un diplôme de master (niveau 7 de la CITE) est exigé pour enseigner à ce niveau, mais pas aux niveaux inférieurs (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b disponible en ligne).

En Pologne toujours, la différence de salaire statutaire après 15 ans d'exercice peut être importante entre les enseignants selon que leurs qualifications sont typiques ou minimales ; elle représente 13 % environ dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais elle est de l'ordre de 26 % dans l'enseignement préprimaire et primaire. Au Mexique, les différences de salaire sont importantes aussi – elles représentent au moins 24 % dans tous les niveaux d'enseignement pour lesquels les données sont disponibles. En Belgique (Communauté française), les différences de salaire entre enseignants après 15 ans d'exercice ne représentent que 5 % environ de l'enseignement préprimaire au premier cycle de l'enseignement secondaire, mais atteignent 30 % environ dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'inverse, en République tchèque, les différences de salaire statutaire imputables aux différences de qualifications entre enseignants après 15 ans d'exercice sont de l'ordre de 4 % de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais atteignent 24 % dans l'enseignement préprimaire (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b disponible en ligne).

Le niveau de formation typique des enseignants est la licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE) dans près de deux tiers des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais le master ou équivalent (niveau 7 de la CITE) dans plus d'un tiers d'entre eux. Dans quelques pays, le niveau de formation typique des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire est inférieur à la licence (niveau 6 de la CITE). En Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Chili, en Corée, en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Grèce, en Islande et au Mexique, le niveau de formation typique des enseignants est identique de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, toutefois, le niveau de formation typique des enseignants ne varie que dans un niveau d'enseignement, par exemple dans l'enseignement préprimaire en Allemagne, en Finlande, au Japon, en République slovaque et en République tchèque, ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Belgique, au Danemark, en Hongrie et en Norvège (voir le tableau D3.2a et le tableau D3.2b, disponible en ligne).

Salaire en début de carrière et salaire maximal des enseignants

En matière de recrutement des enseignants, les systèmes d'éducation sont en concurrence avec d'autres secteurs économiques qui cherchent également à attirer les diplômés de grande qualité. Des études ont montré que les salaires et les autres débouchés influent sur l'attractivité de la profession d'enseignant (Santiago, 2004). Le niveau de salaire des enseignants en début de carrière par rapport à d'autres professions et sa progression probable interviennent beaucoup dans la décision d'un diplômé de devenir enseignant. Les pays qui cherchent à étoffer leur corps enseignant, en particulier ceux où les enseignants sont vieillissants ou dont la population en âge d'être scolarisée augmente, pourraient envisager d'agir sur les salaires de base et sur les perspectives de carrière des enseignants. Toutefois, afin de préserver la qualité du corps enseignant, des efforts s'imposent non seulement pour recruter des enseignants qualifiés parmi les sujets les plus compétents, mais aussi pour retenir les enseignants efficaces.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants titulaires des qualifications typiques gagnent, en moyenne, 31 013 USD en début de carrière. Ce salaire en début de carrière va de moins de 15 000 USD en Estonie, en Hongrie et en République slovaque, à plus de 40 000 USD en Allemagne, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, au Luxembourg et en Norvège. Les enseignants titulaires des qualifications maximales gagnent, en moyenne, 53 786 USD à l'échelon maximal du barème. Ce salaire maximal va de moins de 20 000 USD en Estonie, en Hongrie et en République slovaque, à 75 000 USD, voire davantage, en Autriche et en Corée, et passe même la barre des 130 000 USD au Luxembourg.

Encadré D3.2. **Qualifications typiques des enseignants**

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les enseignants doivent être diplômés d'un niveau d'enseignement spécifique ou être titulaires d'un titre particulier, voire de plusieurs qualifications. Les enseignants titulaires des qualifications typiques réunissent généralement plusieurs conditions, outre celle d'être diplômés du niveau d'enseignement typique (voir le tableau D3.2a et le tableau D3.2b disponible en ligne). Très souvent, les enseignants doivent suivre une formation, acquérir de l'expérience pratique et/ou apporter la preuve qu'ils sont compétents durant une période de probation avant d'être pleinement habilités à enseigner. Ils doivent parfois réunir d'autres conditions, par exemple réussir des concours, pour pouvoir enseigner à des niveaux supérieurs, atteindre un échelon salarial supérieur ou assumer de plus grandes responsabilités dans le système d'éducation. Les conditions à réunir peuvent varier selon le niveau d'enseignement où les enseignants exercent (pour de plus amples informations, voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2014]).

C'est pourquoi les qualifications minimales requises pour accéder à la profession d'enseignant ne sont pas nécessairement celles dont la plupart des enseignants sont titulaires. Dans plusieurs systèmes d'éducation, l'enseignant « typique » est plus que probablement passé par des processus de certification et d'accréditation grâce auxquels il fait plus que réunir les conditions minimales et a certainement atteint un échelon salarial donné. C'est pourquoi l'on parle de « qualifications typiques » des enseignants, lesquelles varient selon les pays et les systèmes d'éducation.

Des différences s'observent souvent entre les qualifications minimales et typiques des enseignants dans les pays qui viennent de changer d'orientations politiques ou de dispositions réglementaires, et où les conditions d'accès à la profession d'enseignant ont été assouplies ou durcies. Dans certains pays, les qualifications minimales et typiques des enseignants ne sont pas différentes en début de carrière, mais le deviennent après quelques années d'exercice.

Au Chili, en Islande et en Israël, le développement professionnel des enseignants a un impact sur leurs qualifications ainsi que sur leur salaire. En Islande, par exemple, la plupart des enseignants en exercice sont titulaires d'un diplôme de master (ou équivalent) (niveau 7 de la CITE), mais ils sont tenus de suivre chaque année 150 heures de développement professionnel, dont des cours dans le cadre institutionnel qui s'inscrivent dans le cadre du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (*European Credits Transfer System*, ECTS). Les qualifications typiques d'un enseignant ayant 15 ans d'exercice à son actif comprennent donc tous les crédits qu'il a accumulés au fil de sa participation à des activités de développement professionnel durant sa carrière d'enseignant.

Des différences peuvent également s'observer entre les qualifications minimales et typiques dans les systèmes où plusieurs types de qualifications (différents diplômes et/ou niveaux de la CITE) ou diverses voies alternatives permettent d'accéder à la profession d'enseignant. En Australie, par exemple, la réussite d'une formation tertiaire de quatre ans ou d'un cursus équivalent (niveau 6 de la CITE) s'impose depuis 2013, à titre de qualification minimale, pour devenir enseignant. Les enseignants doivent suivre un cursus qui respecte les critères d'un programme national reconnu de formation des enseignants. Pourtant, la formation initiale des enseignants comporte une série de cursus d'une durée de quatre ans et plus (à temps plein) dans l'enseignement tertiaire (au niveau 6 ou 7 de la CITE), qui sont autant de voies alternatives ou flexibles d'accès à la profession d'enseignant conformes aux exigences de l'*Australian Qualifications Framework* (AQF). Les différences de qualifications peuvent impliquer des différences de salaire même en début de carrière, puisque le nombre d'années de formation peut influer sur l'échelon salarial auquel se situent les enseignants débutants.

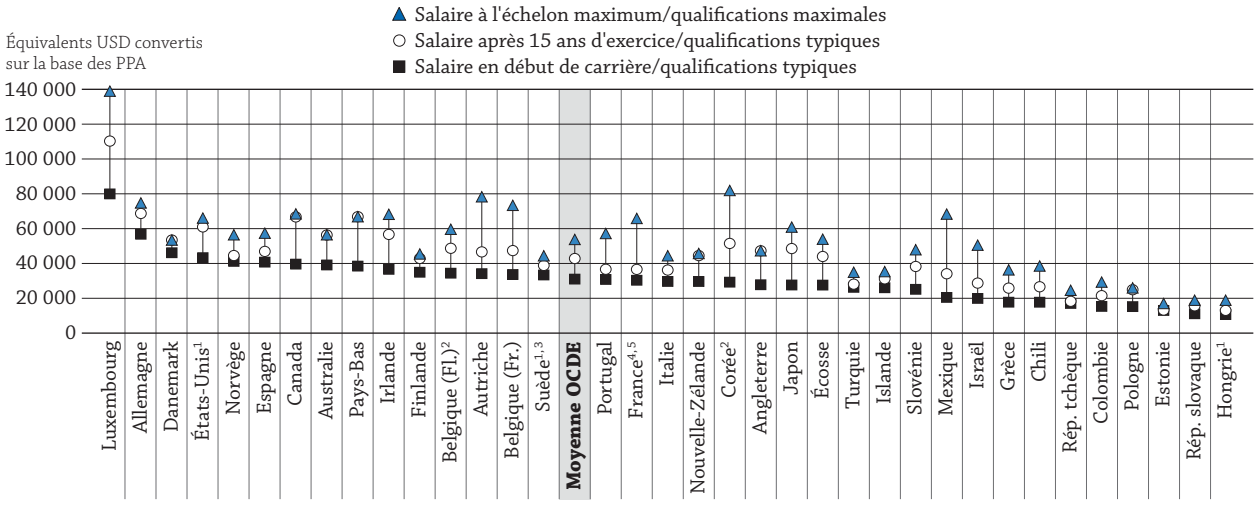
Par contraste, en Communauté française de Belgique, les qualifications minimales et typiques dépendent généralement du diplôme délivré à la fin de la formation initiale d'enseignants, lequel dépend du niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants se destinent. Cependant, une pénurie d'enseignants dans plusieurs niveaux d'enseignement a entraîné une réaffectation des enseignants titulaires de qualifications différentes. Par exemple, les enseignants habilités à enseigner dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont été affectés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour y pallier la pénurie d'enseignants, ce qui a donné lieu à une modification des qualifications typiques des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Des différences entre les qualifications minimales et typiques peuvent être des indicateurs de l'évolution de la carrière des enseignants ou des changements introduits dans les systèmes d'éducation au fil du temps. Ces exemples montrent que dans les pays de l'OCDE, le corps enseignant est en constante mutation et que les conditions d'accès à la profession d'enseignant et les facteurs d'évolution de la carrière des enseignants sont loin d'être statiques.

La plupart des pays où le salaire des enseignants est inférieur à la moyenne de l'OCDE en début de carrière comptent également parmi ceux où le salaire maximal est inférieur à la moyenne. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, quelques pays comme la Corée, le Japon et le Mexique échappent à ce constat : le salaire des enseignants y est inférieur d'au moins 6 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais le salaire maximal y est largement supérieur. En Écosse (Royaume-Uni), bien que le salaire des enseignants soit inférieur de 10 % au moins à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, le salaire maximal est très proche de cette moyenne. L'inverse s'observe au Danemark : le salaire des enseignants y est supérieur de plus de 30 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais le salaire maximal en est proche. En Suède, le salaire des enseignants est légèrement supérieur la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais le salaire maximal est inférieur de plus de 20 % à cette moyenne (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.6a disponible en ligne).

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire à différentes étapes de leur carrière (2013)

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 typiques au lieu des qualifications maximales.
3. Salaire à l'échelon maximum avec les qualifications minimales au lieu des qualifications maximales.
4. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires.
5. Les qualifications typiques des enseignants en début de carrière diffèrent sensiblement par rapport à celles de l'ensemble des enseignants actuels.

Les pays sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière des enseignants du premier cycle du secondaire ayant les qualifications typiques.

Source : OCDE. Tableau D3.1a et tableau D3.6a disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284469

Dans certains pays, le salaire progresse relativement peu au fil de la carrière. L'écart de entre le salaire en début de carrière et le salaire maximal est, par exemple, inférieur à 30 % au Danemark, en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en République tchèque (dans l'enseignement préprimaire) et en Suède (dans l'enseignement préprimaire).

À défaut d'incitations financières, il risque d'être difficile de retenir des enseignants qui approchent du sommet de l'échelle barémique. Toutefois, resserrer l'échelle barémique peut présenter des avantages. Nombreux sont ceux qui estiment, par exemple, que 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, le salaire maximal des enseignants représente au moins le double du salaire en début de carrière en Autriche, au Chili, en Corée, en Grèce et en Israël (à tous les niveaux d'enseignement), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en France (dans l'enseignement secondaire), en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et au Japon (dans l'enseignement primaire et secondaire) ; et même plus du triple au Mexique (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.6a disponible en ligne).

Dans l'analyse du salaire en début de carrière et du salaire maximal, il est important de signaler que les qualifications « typiques » se rapportent aux qualifications les plus répandues au sein du corps enseignant pour une année donnée. Tous les enseignants en poste ne sont donc pas nécessairement titulaires de ces qualifications. C'est la raison pour laquelle les qualifications typiques des enseignants situés aux extrémités de l'échelle barémique (et les salaires associés) peuvent être sensiblement différentes de la qualification typique moyenne de l'ensemble du corps enseignant.

À l'échelon maximal du barème, la prime salariale versée au titre d'une qualification supérieure varie aussi entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, si les enseignants au sommet de l'échelle barémique gagnent autant, qu'ils soient titulaires des qualifications minimales ou maximales, dans 13 des 36 pays dont les données sur les deux catégories d'enseignants sont disponibles, les enseignants titulaires des qualifications maximales gagnent au moins 25 % de plus que leurs collègues titulaires des qualifications minimales, à ancienneté égale, en Colombie, en Communauté française de Belgique, en France, en Israël, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque. L'écart de salaire entre les deux catégories d'enseignants est le plus important au Mexique, où les enseignants au sommet de l'échelle barémique qui sont titulaires des qualifications maximales gagnent, à ancienneté égale, plus du double du revenu des enseignants qui sont titulaires des qualifications minimales. Des tendances similaires s'observent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux D3.1b et D3.6b disponibles en ligne).

Lors de l'analyse des barèmes salariaux des enseignants, il importe de garder présent à l'esprit le fait que les enseignants n'atteignent pas tous l'échelon maximum et que peu d'entre eux sont titulaires des qualifications maximales. En Grèce et en Italie, par exemple, moins de 5 % des enseignants se situent au sommet de l'échelle barémique selon les chiffres de 2013. En France, à la même période, les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire titulaires des qualifications maximales ne représentaient que 5 % de l'ensemble des enseignants.

Ancienneté et barèmes salariaux des enseignants

Le régime salarial des enseignants donne généralement 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 : le salaire en début de carrière, après 10, puis 15 ans d'exercice, et à l'échelon maximum. Rappelons que dans certains pays de l'OCDE, des qualifications supérieures au niveau minimum requis peuvent influer sur les différences de salaire en début de carrière et de salaire maximal, et peuvent également valoir l'octroi de primes.

Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants progresse au cours de leur carrière, mais dans des proportions différentes selon les pays. En moyenne, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, après 10 ans et 15 ans d'exercice, les enseignants titulaires des qualifications typiques gagnent respectivement 26 % et 39 % de plus qu'en début de carrière. Ils gagnent, en moyenne, 65 % de plus à l'échelon maximum du barème (qu'ils atteignent en moyenne après 24 ans d'exercice) qu'en début de carrière. Les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire doivent cumuler 35 années d'exercice ou plus pour atteindre le sommet de l'échelle barémique en Corée, en Espagne, en Hongrie, en Israël et en Italie. En Grèce, ils doivent cumuler 45 années d'exercice pour atteindre le sommet de l'échelle barémique. Par contraste, il ne leur faut qu'entre six et neuf années d'exercice pour y parvenir en Australie, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie et en Nouvelle-Zélande (voir les tableaux D3.1a et D3.3a).

Salaire statutaire par heure d'enseignement

En moyenne, le salaire statutaire par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice et si l'enseignant est titulaire des qualifications typiques s'élève à 53 USD dans l'enseignement primaire, à 63 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 71 USD dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est au Chili, en Estonie, en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) que le salaire par heure d'enseignement est le moins élevé : il représente moins de 30 USD. En revanche, le salaire par heure d'enseignement s'élève à 90 USD ou plus dans l'enseignement secondaire en Allemagne, au Canada et en Corée, et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Belgique, au Danemark, au Japon et en Norvège. Il passe la barre des 115 USD à tous les niveaux d'enseignement au Luxembourg. En moyenne, le salaire statutaire par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice, et si l'enseignant est titulaire des qualifications typiques, s'élève à 43 USD dans l'enseignement préprimaire. Toutefois, ces enseignants gagnent moins de 30 USD par heure d'enseignement dans environ un tiers des pays (voir le tableau D3.3a).

Dans l'ensemble, le salaire par heure de cours est plus élevé dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire, même dans les pays où le salaire statutaire est équivalent entre ces deux niveaux d'enseignement, car les enseignants doivent donner moins d'heures de cours dans l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D4). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent environ 34 % 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). Au Danemark, en revanche, les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent 87 % du salaire des enseignants du primaire par heure d'enseignement (voir le tableau D3.3a).

Toutefois, l'écart de salaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire se comble en tout ou partie si le facteur de comparaison est le salaire par heure de travail. Au Portugal, par exemple, l'écart de rémunération par heure d'enseignement représente 23 % entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que le salaire statutaire et le temps de travail total sont équivalents à ces deux niveaux d'enseignement. Cet écart s'explique par le fait que les enseignants consacrent une plus grande partie de leur temps de travail à donner cours dans l'enseignement primaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.1).

Évolution depuis 2000

Entre 2000 et 2013, les salaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ont globalement augmenté, en valeur réelle, dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. L'Angleterre (Royaume-Uni), le Danemark (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et la France font figure d'exception : le salaire des enseignants y a diminué d'environ 8 % à 10 %. En Italie (dans l'enseignement secondaire), les salaires effectifs ont également connu une légère baisse. Les salaires ont augmenté de 20 % au moins durant cette période en Écosse (Royaume-Uni) (dans l'enseignement préprimaire), en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Finlande (dans l'enseignement primaire), en Irlande, en Israël (de l'enseignement préprimaire au premier cycle de l'enseignement secondaire) et au Mexique (de l'enseignement préprimaire au premier cycle de l'enseignement secondaire) (voir le tableau D3.5a).

Toutefois, entre 2005 et 2013, les salaires des enseignants n'ont progressé, en valeur réelle, que dans un peu plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En Communauté française de Belgique, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Israël et en Turquie, les salaires des enseignants ont davantage progressé après 2005. En Pologne, les salaires ont progressé à tous les niveaux d'enseignement dans une mesure égale ou supérieure à 20 % depuis 2005. Cette augmentation résulte d'un programme gouvernemental initié en 2007 visant à augmenter les salaires des enseignants de façon progressive entre 2008 et 2013. L'objectif de cette réforme était d'améliorer la qualité de l'enseignement en attirant les meilleurs enseignants par le biais d'incitations financières.

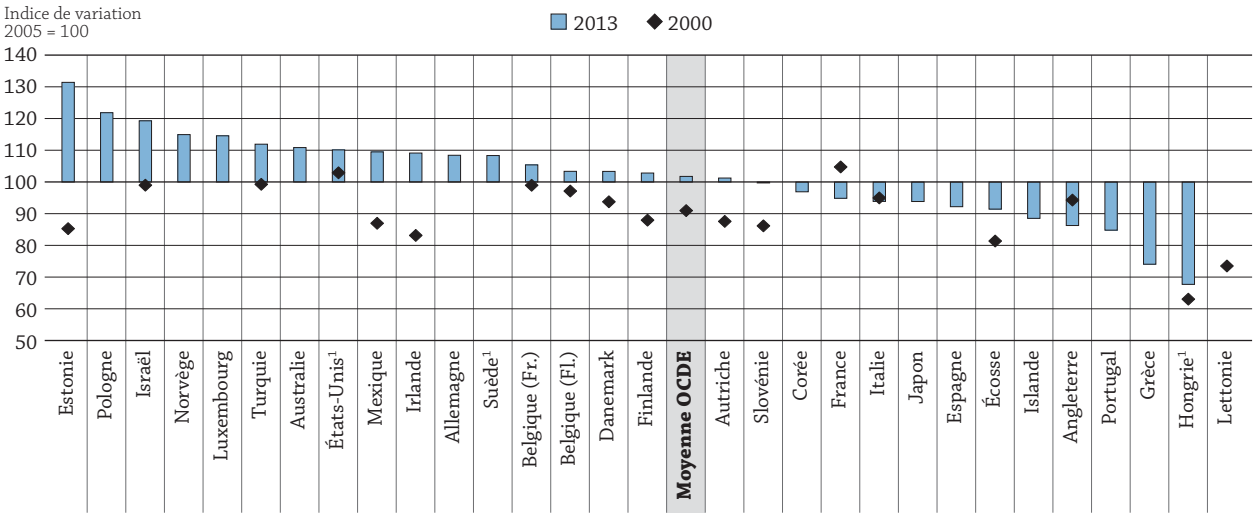
Par contraste, les enseignants ont vu leur salaire diminuer d'au moins 26 % depuis 2005 en Grèce et en Hongrie (voir le graphique D3.3). Toutefois, la plupart de ces diminutions ont été observées entre 2008 et 2013. Cela reflète l'impact du ralentissement économique de 2008 sur les salaires des enseignants, qui ont été gelés où diminués entre 2008 et 2013 dans certains pays (voir l'encadré 3.3). Entre 2008 et 2013, les salaires des enseignants ont progressé, en valeur réelle, dans la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les salaires ont diminué d'au moins 5 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en Islande et au Portugal durant cette période (voir le tableau D3.5a).

Les données sur lesquelles se base cette analyse de l'évolution du salaire des enseignants concernent des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif (ce qui correspond environ à la situation d'enseignants en milieu de carrière). Cependant, certains enseignants peuvent obtenir des augmentations de salaire plus rapides à d'autres stades de leur carrière. Faute de candidats à la profession d'enseignant, certains pays pourraient, par exemple, mettre en place des politiques ciblées visant à rendre plus attractive cette profession en augmentant le salaire de début de carrière (OCDE, 2005). En France, par exemple, le salaire des enseignants débutants a été revu à la hausse en 2010 et en 2011.

Le salaire des enseignants a connu des variations similaires dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. Toutefois, en Israël et au Luxembourg, les salaires des enseignants ont nettement plus augmenté dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire entre 2005 et 2013. Dans ces deux pays, les évolutions observées sont le fruit de réformes visant à augmenter les salaires dans l'enseignement primaire. En Israël, cela est dû en grande partie à la mise en œuvre progressive, à compter de 2008, de la réforme « Nouvel Horizon » faisant suite à un accord entre les autorités éducatives et le syndicat israélien des enseignants (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire).

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2000, 2005, 2013)

Indice de variation entre 2000 et 2013 (2005 = 100, prix constants) pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques



1. Salaire effectif de base.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation, entre 2005 et 2013, du salaire des enseignants du premier cycle du secondaire ayant 15 ans d'exercice.

Source : OCDE. Tableau D3.5a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284478

Cette réforme prévoit une augmentation du salaire des enseignants contre une augmentation de leur temps de travail (voir l'indicateur D4). Elle a été étendue au cours de l'année scolaire 2012/13 à 77 % des enseignants en équivalent temps plein dans l'enseignement préprimaire, à 91 % dans l'enseignement primaire et à 49 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au cours de la même année scolaire, une réforme similaire (« Oz Letmura ») a été lancée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Elle concerne pour le moment 25 % des enseignants en équivalents temps plein de ce niveau d'enseignement.

Encadré D3.3. Conséquences de la crise économique

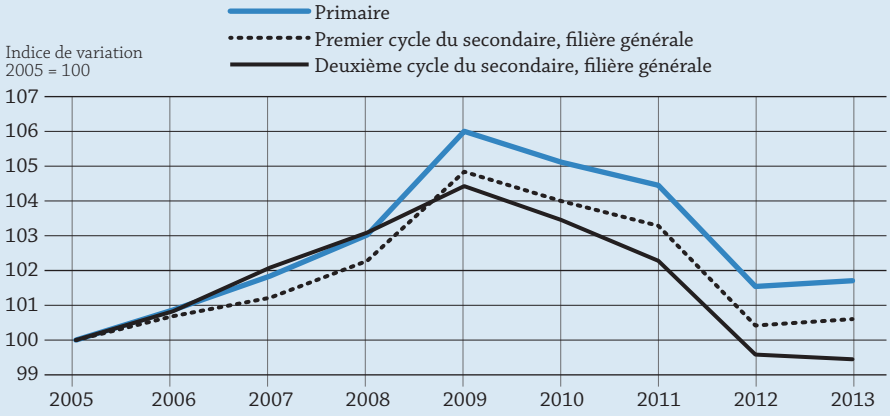
La crise économique et financière qui a frappé l'économie mondiale à la fin de l'année 2008 a été lourde de conséquences pour la rémunération des fonctionnaires et des travailleurs du secteur public en général. Pour la première fois depuis 2000, la rémunération des enseignants de tous les niveaux d'enseignement a diminué d'environ 5 %, en moyenne, entre 2009 et 2013 dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

La crise a particulièrement affecté le salaire des enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en Estonie, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Italie et au Portugal. En Estonie, le salaire minimum pour un enseignant en 2010 a été rabaissé à son niveau de 2008 et n'a connu aucune augmentation depuis. En Grèce, le salaire brut des enseignants a diminué de plus de 25 %, en valeur réelle, entre 2009 et 2013. Cette baisse est due à différentes réductions mises en œuvre depuis 2010 portant sur les avantages et les allocations destinés aux enseignants. À ces réductions s'est ajoutée la création d'un impôt de solidarité qui a entraîné une diminution de leur salaire net. À cette nouvelle augmentation du niveau d'imposition vient en outre s'ajouter le fait que les enseignants payent une couverture d'assurance calculée sur la base de leurs salaires précédents plus élevés. En Hongrie, le 13e mois (une prime versée à tous les travailleurs) a été suspendu en 2009, affectant de manière considérable le salaire des enseignants, bien qu'une prime compensatoire ait été versée à tous les travailleurs de la fonction publique dont le salaire était inférieur à un certain seuil. Les salaires des enseignants ont continué à diminuer en raison d'une réduction de certaines primes, comme le paiement des heures de cours supplémentaires. Ces primes, payées en plus du salaire de base, constituaient une part importante de la rémunération totale des enseignants.

...

Graphique D3.a. Évolution du salaire des enseignants des pays de l'OCDE (2005-13)

Indice moyen de variation dans les pays de l'OCDE, parmi ceux disposant de données pour l'ensemble des années de référence, pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques (2005 = 100, prix constants)



Source : OCDE. Tableau D3.5b disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284483

En Espagne, le salaire des fonctionnaires a baissé en juillet 2010. Cette réduction était calculée sur la base de leur rémunération annuelle, mais elle a affecté le salaire de base ainsi que les primes. En Irlande, les salaires des enseignants ont baissé au 1er janvier 2010 dans le cadre d'un plan national de réduction des salaires dans la fonction publique. De plus, un nouveau barème salarial, inférieur de 10 % au précédent, s'applique aux enseignants ayant débuté leur carrière après le 1er janvier 2011. Au Portugal, les salaires supérieurs à 1 500 EUR ont été revus à la baisse dans le cadre d'une série de réformes gouvernementales en 2011. Ils ont continué à diminuer en 2012, lorsque que les fonctionnaires n'ont plus été payés que sur 12 mois, contre 14 auparavant. En Angleterre (Royaume-Uni), sous l'effet de la crise, les salaires des enseignants ont été gelés entre 2011 et 2012 à tous les niveaux d'enseignement, puis une augmentation de 1 % des salaires dans tout le secteur public, inférieure à l'inflation, est venue accentuer à son tour cette diminution. Les salaires des enseignants étant déterminés pour une période de trois ans, le gel de leurs salaires s'est produit plus tard que pour d'autres fonctionnaires. De même, en Écosse (Royaume-Uni), le Scottish Negotiating Committee for Teachers (SNCT) a accepté de geler la rémunération des enseignants d'avril 2011 à mars 2013. Bien que les enseignants ne soient pas considérés comme des fonctionnaires, cet accord reflétait le gel des rémunérations appliqué dans d'autres services publics en Écosse (Royaume-Uni). En Italie, les salaires des enseignants sont gelés depuis 2011. Ce gel des rémunérations, qui concernait tous les fonctionnaires (y compris les enseignants), a été mis en place en raison de la situation économique internationale et dans le but de remplir les objectifs d'assainissement des finances publiques décidés par l'Union européenne.

La crise économique a également un impact sur l'offre d'enseignants. Dans l'ensemble, la profession d'enseignant est plus attractive aux yeux des diplômés quand la conjoncture économique est morose, quand le chômage est élevé parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire et quand le niveau de salaire est peu élevé à ce niveau de formation (OCDE, 2005).

Salaire effectif moyen des enseignants

Les salaires statuaires communiqués par la plupart des pays et mentionnés dans cet indicateur sont à distinguer de la masse salariale effective à charge des pouvoirs publics et des salaires effectifs moyens des enseignants, qui sont influencés par des facteurs tels que l'ancienneté et la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit le versement de primes et d'allocations. Contrairement au salaire statutaire, le salaire effectif 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. Cette distinction est importante dans la mesure où les primes et allocations peuvent représenter une part importante de la rémunération totale des enseignants.

En République slovaque, par exemple, la plupart des enseignants perçoivent des primes mensuelles calculées selon leur performance individuelles. En fonction des ressources financières de l'établissement et des évaluations individuelles des enseignants, la rémunération totale, primes incluses, peut représenter le double du salaire statutaire.

La comparaison des salaires effectifs moyens des enseignants âgés de 25 à 64 ans avec les salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif et disposant des qualifications typiques révèle qu'en Autriche, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en France (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Hongrie, en Islande (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Israël (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Pologne (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en République slovaque et en République tchèque (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), le salaire effectif moyen, primes et allocations comprises, est supérieur de 20 % au moins au salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif. Par contraste, en Australie, aux États-Unis et aux Pays-Bas (dans tous les niveaux d'enseignement), en Slovénie (dans l'enseignement préprimaire, primaire et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), et en Angleterre (Royaume-Uni) et au Luxembourg (dans l'enseignement préprimaire et primaire), le salaire effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans est inférieur de 5 % au moins au salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif et disposant des qualifications typiques (voir les tableaux D3.1a et D3.4).

Dans certains pays, l'écart de salaire effectif moyen est plus important entre les différents niveaux d'enseignement que l'écart de salaire statutaire pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et disposant des qualifications typiques. L'écart de salaire effectif moyen entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement préprimaire est supérieur de 15 points de pourcentage au moins à l'écart entre les salaires statutaires de ces deux niveaux d'enseignement au Danemark, en Finlande, en France, en Israël et République tchèque. En Pologne, malgré des salaires statutaires similaires entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire, l'écart de salaire effectif moyen s'établit à environ 15 % entre ces deux niveaux d'enseignement. Ces différences s'expliquent en partie par la diversité des politiques d'octroi de primes entre les différents niveaux d'enseignement (voir l'annexe 3 disponible en ligne).

Encadré D3.4. **Salaire effectif moyen des enseignants, selon l'âge et le sexe**

En moyenne, le salaire effectif des enseignants plus âgés (55 à 64 ans) est supérieur à celui des enseignants plus jeunes (25 à 34 ans) de 40 % dans l'enseignement préprimaire, de 41 % dans l'enseignement primaire, de 41 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 43 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Si l'on ventile par âge les résultats de la comparaison entre le salaire des enseignants et celui des diplômés du même niveau d'enseignement âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année, le ratio varie selon le groupe d'âge. Ainsi, le salaire relatif des enseignants les plus jeunes (25 à 34 ans) est supérieur d'environ 10 points de pourcentage à celui des enseignants plus âgés (55 à 64 ans). Ce ratio en faveur des jeunes enseignants témoigne de l'attractivité de la profession d'enseignant en début de carrière. Toutefois, ce ratio diminue au cours de la carrière d'un enseignant, ce qui indique que les salaires des enseignants sont susceptibles progresser moins rapidement que dans d'autres professions, et que les salaires obtenus dans ces autres professions requérant le même niveau de formation deviennent plus attractif l'âge venant.

Dans l'enseignement, les écarts de salaire effectif entre les hommes et les femmes sont infimes : ils sont en moyenne inférieurs à 3 %. Le salaire effectif des femmes est, en moyenne, légèrement supérieur à celui des hommes dans l'enseignement préprimaire, mais légèrement inférieur dans l'enseignement primaire et secondaire.

Cet écart de salaire effectif entre les hommes et les femmes est plus important lorsque l'on compare le salaire des enseignants avec celui des diplômés du même niveau d'enseignement âgés de 25 à 64 ans. En moyenne, tous niveaux d'enseignement confondus, le salaire des enseignants de sexe masculin âgés de 25 à 64 ans représente moins de 75 % du salaire des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Chez les femmes, ce pourcentage du revenu de référence représente plus de 90 % et atteint jusqu'à 93 % dans l'enseignement secondaire. Ce ratio favorable aux femmes reflète le fait que l'écart de rémunération entre les sexes demeure une réalité sur le marché du travail. Il indique également que l'enseignement pourrait être plus attractif pour les femmes que pour les hommes par comparaison avec d'autres professions (voir les tableaux D3.2a et D3.4).

Le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'établit, en moyenne, à 37 798 USD dans l'enseignement préprimaire, à 41 248 USD dans l'enseignement primaire, à 43 626 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 47 702 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'augmentation des salaires des enseignants âgés de 25 à 64 ans suit une progression similaire au sein de chaque niveau d'enseignement, tant chez les hommes que chez les femmes.

Formation du salaire de base et autres compléments : incitations et allocations

Le salaire statutaire donne des informations utiles sur le salaire de base des enseignants. Toutefois, le salaire statutaire des enseignants, qui est basé sur des barèmes, n'est qu'une composante de leur rémunération totale. Dans les systèmes d'éducation, il existe, en plus des salaires basés sur les barèmes, des compléments, des primes, des incitations et autres avantages. Il peut s'agir d'avantages en espèces et/ou en nature, par exemple la réduction du nombre d'heures de cours à donner. Les critères relatifs à ces avantages varient selon les pays. Les compléments de salaire peuvent expliquer les différences entre les salaires statutaires prévus et les salaires effectifs moyens.

De nouvelles données permettent de mieux cerner les conditions et les critères déterminant les salaires des enseignants (voir les tableaux D3.7a, b et d, et les tableaux D3.8a-d disponibles en ligne). Ces données suggèrent que dans une grande majorité des pays, les enseignants sont (implicitement ou explicitement) tenus de s'acquitter de missions essentielles, notamment 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, qui sont rarement prises en considération dans l'octroi de primes ou de compléments de salaire.

Les enseignants qui assument d'autres responsabilités peuvent toutefois souvent prétendre à des avantages sous une forme ou sous une autre. Dans la moitié environ des pays dont les données sur les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont disponibles, les enseignants qui participent à la gestion de leur établissement en plus de leurs cours reçoivent une compensation, sous la forme soit d'une réduction de leur horaire de cours, comme au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, au Portugal et en République slovaque, soit d'un complément de salaire annuel, comme en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, en Espagne, en France, en Hongrie, en Irlande, en Italie, au Japon et en Norvège. Il est courant aussi d'accorder des compléments de salaire, annuels ou occasionnels, 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, consistant par exemple à former les futurs enseignants (voir le tableau D3.7c).

Des compléments de salaire peuvent également être versés ponctuellement aux enseignants qui se distinguent par une performance remarquable : c'est le cas en Corée, en Estonie, en Israël, au Japon, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Turquie. Les enseignants peuvent aussi recevoir des primes s'ils enseignent dans des conditions particulières, qu'ils prennent en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans des établissements classiques ou qu'ils soient en poste dans des régions reculées ou dans des quartiers huppés ou défavorisés.

La compensation que les enseignants perçoivent pour les tâches qu'ils effectuent peut être déterminée de différentes façons. Dans la plupart des pays, les autorités centrales ou nationales décident si les missions principales des enseignants, par exemple préparer et donner les cours et corriger les copies des élèves, sont obligatoires. Ces autorités décident souvent aussi s'il y a lieu de tenir compte de ces missions principales lors de la fixation des salaires de base ou des compléments de salaire. Dans les pays où les établissements jouissent d'une grande autonomie, comme aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Suède, certaines décisions relatives aux missions principales des enseignants, celles qui consistent à enseigner par exemple, sont prises au sein même des établissements, par leur direction ou leur conseil de direction (voir le tableau D3.8c, disponible en ligne).

Les décisions relatives à d'autres responsabilités qui peuvent être confiées aux enseignants – par exemple s'occuper de plus de classes ou donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, participer à des activités extrascolaires ou être professeur principal – sont souvent prises dans les établissements. Dans de nombreux pays, la direction ou le conseil des établissements détermine si ces missions sont obligatoires et choisit à qui les confier. Ce sont souvent d'autres instances qui déterminent si ces missions doivent être rémunérées dans le cadre du salaire de base ou par le biais de compléments de salaire, et qui fixent les montants à verser aux enseignants concernés. Dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, les décisions relatives à l'augmentation du nombre d'heures de cours des enseignants, au-delà du nombre prévu dans leur contrat de travail à temps plein, sont prises par les établissements dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; mais les établissements ne déterminent si ces missions doivent être rémunérées dans le cadre du salaire de base et/ou de compléments de salaire que dans sept pays, et ne fixent les montants à verser aux enseignants pour ces missions que dans cinq pays. Dans les autres pays, ces décisions sont du ressort des autorités centrales, nationales, régionales ou locales.

Différences de salaire entre les enseignants et les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire

La décision des jeunes d'entreprendre une formation d'enseignant et la décision des titulaires d'un diplôme d'enseignant de devenir ou de rester enseignant dépendent jusqu'à un certain point de la différence de salaire et de perspectives d'augmentation par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualification. Dans la plupart des pays de l'OCDE, il faut avoir obtenu un diplôme de fin d'études tertiaires pour enseigner, et ce quel que soit le niveau d'enseignement (voir le tableau D3.2a et le tableau D3.2b disponible en ligne) ; les autres professions exigeant un diplôme du même niveau sont donc autant d'alternatives au métier d'enseignant. Pour comparer les niveaux de salaire et la situation sur le marché du travail entre les pays, le salaire des enseignants est donc rapporté à celui des diplômés du même niveau d'enseignement, en l'occurrence les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année (voir le tableau D3.2a).

Sur la base du niveau de formation typique des enseignants, la comparaison entre les salaires effectifs annuels moyens des enseignants en poste dans les établissements publics et ceux d'autres travailleurs diplômés du même niveau d'enseignement montre que les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire gagnent, en moyenne, l'équivalent de 78 % du salaire des diplômés du même niveau d'enseignement âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année ; ce pourcentage s'établit à 80 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 82 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Un second revenu de référence est calculé sur la base des salaires effectifs de l'ensemble des enseignants, par rapport aux revenus des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année (niveaux 5 à 8 de la CITE). Sur la base de cette référence, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent, en moyenne, l'équivalent de 73 % du salaire des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année ; ce pourcentage s'établit à 80 % dans l'enseignement primaire, à 86 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 91 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D3.2a et le graphique D3.1).

Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent autant, voire davantage, que les actifs occupés diplômés du même niveau d'enseignement dans seulement 5 des 25 pays dont les données sont disponibles. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles et à presque tous les niveaux d'enseignement, les enseignants gagnent moins que les actifs occupés diplômés du même niveau d'enseignement. C'est en Belgique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Luxembourg et en Suisse (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) que le salaire relatif des enseignants est le plus élevé : les enseignants y gagnent au moins 8 % de plus que les autres actifs occupés diplômés du même niveau d'enseignement. C'est en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en République tchèque (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), que le salaire relatif des enseignants est le moins élevé : les enseignants y gagnent moins de 55 % du salaire des actifs occupés diplômés du même niveau d'enseignement qui travaillent à temps plein toute l'année (voir le tableau D3.2a et le graphique D3.1).

Définitions

Par **salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans,** on entend le salaire annuel moyen, avant impôts, que perçoivent les enseignants âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Y sont inclus les avantages financiers tels que les primes annuelles, 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, ne sont pas inclus.

Par définition, un **ajustement du salaire de base** est un écart de salaire entre ce qu'un enseignant donné perçoit comme rémunération et le montant qu'il serait censé percevoir si seule son ancienneté (c'est-à-dire le nombre d'années passées à enseigner) était prise en considération. Les ajustements peuvent être temporaires ou permanents, et peuvent réellement favoriser l'avancement d'un enseignant, que ce soit par le biais de l'application d'un autre barème salarial ou du passage à un échelon barémique supérieur.

Les **revenus des diplômés de l'enseignement tertiaire** correspondent aux revenus moyens du travail des titulaires d'un diplôme du niveau CITE 5, 6, 7 ou 8 âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Le salaire relatif est calculé sur la base de la dernière année dont les données sur les revenus sont disponibles. Dans les pays où les données sur les salaires des enseignants et les salaires des autres diplômés de l'enseignement tertiaire ne se rapportent pas à la même année de référence (en Australie, au Canada, au Chili, en Espagne, en Finlande, en France, en Italie, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède), la valeur de l'indicateur est corrigée en fonction de l'inflation

au moyen du déflateur de la consommation privée. Les statistiques de référence concernant les revenus des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire sont reprises à l'annexe 3.

Le **salaire après 15 ans d'exercice** correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire peut correspondre soit au salaire des enseignants ayant le niveau de formation minimal requis pour enseigner, soit au salaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif.

Le **salaire en début de carrière** correspond au salaire annuel moyen brut des enseignants travaillant à temps plein et ayant le niveau de formation minimal requis lorsqu'ils commencent à enseigner et le **salaire maximal**, au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants travaillant à temps plein et ayant les qualifications maximales (reconnues en termes de rémunération).

Le **salaire statutaire** est la rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant les déductions au titre de l'impôt sur le revenu. Dans le tableau D3.3a et le tableau D3.3b disponible en ligne, le salaire par heure d'enseignement est calculé comme suit : le salaire statutaire annuel des enseignants est divisé par le nombre total d'heures d'enseignement par an (voir le tableau D4.1 dans l'indicateur D4).

Le **niveau de formation atteint** se rapporte au diplôme typique détenu par les enseignants, sur la base des codes de niveau de formation atteints de la CITE 2011 suivants :

- CITE-A 343/353/344/354 : Deuxième cycle de l'enseignement secondaire
- CITE-A 443/453/444/454 : Enseignement post-secondaire non tertiaire
- CITE-A 540/550 : Enseignement tertiaire de cycle court
- CITE-A 660 : Licence ou niveau équivalent
- CITE-A 760 : Master ou niveau équivalent

Méthodologie

Les données sur le salaire statutaire des enseignants et leurs primes proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2014 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2012/13 et sont présentées dans le respect des politiques officielles appliquées dans les établissements publics.

Les données sur les salaires des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspondent uniquement aux filières générales.

Évaluer le salaire statutaire des enseignants qui travaillent à temps plein en fonction du nombre d'heures d'enseignement qu'ils donnent par an ne permet pas de tenir compte du temps qu'ils consacrent à d'autres activités. Comme le temps d'enseignement en pourcentage du temps de travail des enseignants varie entre les pays de l'OCDE, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation du salaire statutaire par heure de cours (voir l'indicateur D4). Toutefois, cet indicateur permet d'évaluer le coût du temps que les enseignants passent en classe.

Les salaires bruts des enseignants sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) de la consommation privée telles qu'elles figurent dans la *Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux*. Dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2012, les salaires étaient convertis sur la base des PPA pour le PIB. Par voie de conséquence, les salaires des enseignants convertis en équivalents USD (voir les tableaux D3.1a et b) ne sont pas directement comparables aux chiffres publiés dans les éditions de *Regards sur l'éducation* antérieures à 2012. Le tableau D3.5a et le tableau D3.5b (disponible en ligne) présentent l'évolution du salaire des enseignants. En complément des salaires des enseignants convertis en équivalents USD sur la base des PPA indiqués dans le tableau D3.1a et le tableau D3.1b (disponible en ligne), les salaires des enseignants sont exprimés en devise nationale à l'annexe 2. La période de référence des salaires des enseignants s'étend du 1er juillet 2012 au 30 juin 2013. La période de référence des PPA est l'année 2012-13, sauf pour les pays de l'hémisphère sud (par exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande) où l'année scolaire commence en janvier et se termine en décembre. L'année de référence pour ces pays est l'année civile (c'est-à-dire 2013).

Concernant l'évolution des salaires des enseignants (voir 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, le critère déterminant la qualification typique et le niveau de formation atteint typique des enseignants est la majorité absolue, c'est-à-dire le niveau de formation atteint par plus de la moitié du corps enseignant.

Dans le tableau D3.2a, les rapports entre le salaire des enseignants et celui des actifs occupés à temps plein toute l'année diplômés de l'enseignement tertiaire sont calculés sur la base du salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans dans les pays dont les données sont disponibles (voir le tableau D3.4). Lorsque les données sur la rémunération des travailleurs par niveau de formation atteint de la CITE (c'est-à-dire les revenus des actifs qui travaillent à temps plein toute l'année) sont disponibles, le niveau de formation atteint typique des enseignants est utilisé pour déterminer le dénominateur des ratios. Pour les pays où ces données ne sont pas disponibles, on utilise les données correspondant à l'ensemble des actifs diplômés de l'enseignement tertiaire. Le tableau D3.2b (disponible en ligne) présente des données calculées selon cette procédure, mais les ratios indiqués sont calculés sur la base des salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif et non sur leurs salaires effectifs. Le tableau D3.2b (disponible en ligne) présente des données sur les pays dont les données sur les salaires statutaires des enseignants sont disponibles. Les données de références sur le niveau de formation atteint typique utilisées pour calculer le salaire relatif des enseignants sont indiquées dans le tableau D3.2a et le tableau D3.2b (disponible en ligne). Une description des niveaux de la CITE est fournie dans la section « Définitions ».

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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

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

OCDE (2012), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr.

Santiago, P. (2004), « The Labour Market for Teachers », in G. Johnes et J. Johnes (éd.), *International Handbook on the Economics of Education,* Edward Elgar, Cheltenham.

Tableaux de l'indicateur D3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286177

	Tableau D3.1a	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013)
WEB	Tableau D3.1b	Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2013)
	Tableau D3.2a	Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (2013)
WEB	Tableau D3.2b	Salaire statutaire des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (2013)
	Tableau D3.3a	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2013)
WEB	Tableau D3.3b	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales (2013)
	Tableau D3.4	Salaire effectif moyen des enseignants (2013)
	Tableau D3.5a	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2013, sur la base des qualifications typiques
WEB	Tableau D3.5b	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2013, sur la base des qualifications minimales
WEB	Tableau D3.6a	Salaire statutaire des enseignants en début de carrière/à l'échelon maximum, sur la base des qualifications typiques/maximales (2013)
WEB	Tableau D3.6b	Salaire statutaire des enseignants en début de carrière/à l'échelon maximum, sur la base des qualifications minimales/maximales (2013)
WEB	Tableau D3.7a	Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans l'enseignement préprimaire (2013)
WEB	Tableau D3.7b	Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans l'enseignement primaire (2013)

...

	Tableau D3.7c	Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)
WEB	Tableau D3.7d	Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le deuxième cycle du secondaire (2013)
WEB	Tableau D3.8a	Calcul du salaire de base des enseignants et de toute autre rémunération supplémentaire dans l'enseignement préprimaire (2013)
WEB	Tableau D3.8b	Calcul du salaire de base des enseignants et de toute autre rémunération supplémentaire dans l'enseignement primaire (2013)
WEB	Tableau D3.8c	Calcul du salaire de base des enseignants et de toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)
WEB	Tableau D3.8d	Calcul du salaire de base des enseignants et de toute autre rémunération supplémentaire dans le deuxième cycle du secondaire (2013)

Tableau D3.1a. [1/2] Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013)

Salaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		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	Australie[1]	39 776	56 782	56 782	57 025	39 177	56 335	56 335	56 521
OCDE	Autriche[2]	32 610	38 376	43 015	64 014	32 610	38 376	43 015	64 014
OCDE	Belgique (Fl.)	34 411	43 219	48 690	59 633	34 411	43 219	48 690	59 633
OCDE	Belgique (Fr.)	33 648	42 081	47 381	57 981	33 648	42 081	47 381	57 981
OCDE	Canada	m	m	m	m	39 608	63 557	66 702	66 702
OCDE	Chili[1, 3]	17 733	23 736	26 610	37 110	17 733	23 736	26 610	37 110
OCDE	République tchèque	16 537	16 743	17 099	18 232	17 033	17 529	18 273	20 795
OCDE	Danemark[3]	40 284	45 724	45 724	45 724	45 860	50 958	52 672	52 672
OCDE	Angleterre	27 768	45 595	47 279	47 279	27 768	45 595	47 279	47 279
OCDE	Estonie	m	m	m	m	13 004	13 233	13 233	17 015
OCDE	Finlande[4]	27 645	29 857	29 857	29 857	32 356	37 453	39 701	42 083
OCDE	France[5, 6]	27 254	31 229	33 500	49 398	27 254	31 229	33 500	49 398
OCDE	Allemagne	m	m	m	m	51 389	60 449	63 221	67 413
OCDE	Grèce	17 760	22 460	25 826	34 901	17 760	22 460	25 826	34 901
OCDE	Hongrie[7]	10 295	11 498	12 305	16 306	10 647	12 177	13 061	17 362
OCDE	Islande[3]	24 906	24 906	28 459	28 459	26 046	29 165	31 145	31 145
OCDE	Irlande	m	m	m	m	34 899	50 248	56 057	63 165
OCDE	Israël	22 368	27 298	30 960	57 513	19 806	25 732	29 869	51 855
OCDE	Italie	27 509	30 262	33 230	40 437	27 509	30 262	33 230	40 437
OCDE	Japon[3]	m	m	m	m	27 627	41 036	48 546	60 878
OCDE	Corée	29 357	44 193	51 594	82 002	29 357	44 193	51 594	82 002
OCDE	Luxembourg	68 873	91 203	102 956	123 406	68 873	91 203	102 956	123 406
OCDE	Mexique	15 944	20 779	26 533	34 048	15 944	20 779	26 533	34 048
OCDE	Pays-Bas	36 456	45 228	54 001	54 001	36 456	45 228	54 001	54 001
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	29 124	43 292	43 292	43 292
OCDE	Norvège	35 685	40 882	40 882	40 882	41 177	44 538	44 538	48 662
OCDE	Pologne	15 220	20 402	24 921	25 980	15 220	20 402	24 921	25 980
OCDE	Portugal	30 806	33 740	36 663	57 201	30 806	33 740	36 663	57 201
OCDE	Écosse	27 576	43 991	43 991	43 991	27 576	43 991	43 991	43 991
OCDE	République slovaque	9 938	10 936	11 437	12 332	11 116	13 351	15 650	16 869
OCDE	Slovénie	25 134	29 905	36 818	42 333	25 134	31 077	38 261	45 764
OCDE	Espagne	36 422	39 468	42 187	51 265	36 422	39 468	42 187	51 265
OCDE	Suède[7]	33 383	35 822	36 885	38 714	32 991	36 817	38 175	43 595
OCDE	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Turquie	25 295	26 107	27 139	29 342	25 295	26 107	27 139	29 342
OCDE	États-Unis[7]	42 590	51 275	58 202	70 978	41 606	53 799	59 339	66 938
OCDE	**Moyenne OCDE**	28 730	35 300	38 653	46 564	29 807	37 795	41 245	48 706
OCDE	**Moyenne UE21**	28 976	35 387	38 688	45 649	30 032	36 980	40 519	47 662
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	15 324	19 661	19 661	19 661	15 416	20 807	20 807	20 807
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	a	m	m	a	a	m	m	a
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	**Moyenne G20**	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : la définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation typique dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour de plus amples informations.

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. 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.
3. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
6. Les qualifications typiques des enseignants en début de carrière diffèrent sensiblement par rapport à celles de l'ensemble des enseignants actuels.
7. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286182

D3

Tableau D3.1a. [2/2] Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013)

Salaire annuel des enseignants des établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		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	Australie[1]	39 125	56 315	56 315	56 474	39 125	56 315	56 315	56 474
	Autriche[2]	34 143	41 509	46 631	66 378	35 794	44 029	50 183	74 195
	Belgique (Fl.)	34 411	43 219	48 690	59 633	42 996	54 874	62 614	75 514
	Belgique (Fr.)	33 648	42 081	47 381	57 981	41 866	53 371	60 868	73 365
	Canada	39 608	63 557	66 702	66 702	39 775	63 878	67 022	67 022
	Chili[1, 3]	17 733	23 736	26 610	37 110	18 838	25 155	28 179	39 229
	République tchèque	17 033	17 529	18 273	20 795	17 033	17 529	18 273	20 795
	Danemark[3]	46 144	51 640	53 431	53 431	46 218	54 979	54 979	54 979
	Angleterre	27 768	45 595	47 279	47 279	27 768	45 595	47 279	47 279
	Estonie	13 004	13 233	13 233	17 015	13 004	13 233	13 233	17 015
	Finlande[4]	34 945	40 450	42 877	45 449	37 056	44 504	46 284	49 061
	France[5, 6]	30 343	34 317	36 589	52 661	30 651	34 626	36 897	53 001
	Allemagne	56 757	65 843	68 698	74 744	61 317	70 474	73 644	84 648
	Grèce	17 760	22 460	25 826	34 901	17 760	22 460	25 826	34 901
	Hongrie[7]	10 647	12 177	13 061	17 362	11 617	13 978	15 491	21 738
	Islande[3]	26 046	29 165	31 145	31 145	25 181	28 864	31 425	32 840
	Irlande	36 612	52 257	56 667	63 774	36 612	52 257	56 667	63 774
	Israël	19 917	25 481	28 715	44 106	19 302	22 861	25 681	40 241
	Italie	29 655	32 851	36 207	44 408	29 655	33 649	37 221	46 425
	Japon[3]	27 627	41 036	48 546	60 878	27 627	41 036	48 546	62 542
	Corée	29 252	44 088	51 489	81 897	29 252	44 088	51 489	81 897
	Luxembourg	79 920	99 900	110 243	138 920	79 920	99 900	110 243	138 920
	Mexique	20 492	26 581	34 083	43 506	m	m	m	m
	Pays-Bas	38 473	55 697	66 831	66 831	38 473	55 697	66 831	66 831
	Nouvelle-Zélande	29 635	44 509	44 509	44 509	30 145	45 726	45 726	45 726
	Norvège	41 177	44 538	44 538	48 662	45 601	50 289	50 289	56 452
	Pologne	15 220	20 402	24 921	25 980	15 220	20 402	24 921	25 980
	Portugal	30 806	33 740	36 663	57 201	30 806	33 740	36 663	57 201
	Écosse	27 576	43 991	43 991	43 991	27 576	43 991	43 991	43 991
	République slovaque	11 116	13 351	15 650	16 869	11 116	13 351	15 650	16 869
	Slovénie	25 134	31 077	38 261	45 764	25 134	31 077	38 261	45 764
	Espagne	40 752	44 124	46 907	57 398	40 752	44 124	46 907	57 398
	Suède[7]	33 383	37 442	38 852	44 398	34 692	38 997	40 733	46 566
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	26 266	26 730	28 110	30 313	26 266	26 730	28 110	30 313
	États-Unis[7]	43 324	53 758	60 965	66 022	42 695	54 843	59 948	67 016
	Moyenne OCDE	31 013	39 268	42 825	50 414	32 260	41 077	44 600	52 822
	Moyenne UE21	31 533	38 908	42 485	50 138	32 741	40 732	44 507	52 879
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	15 331	21 499	21 499	21 499	15 331	21 499	21 499	21 499
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	a	m	m	a	a	m	m	a
	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 : la définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation typique dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour de plus amples informations.

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. 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.
3. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
6. Les qualifications typiques des enseignants en début de carrière diffèrent sensiblement par rapport à celles de l'ensemble des enseignants actuels.
7. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286182

Tableau D3.2a. Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire (2013)

Rapport entre les salaires, selon le groupe d'âge et le sexe, sur la base du salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants des établissements publics par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire

		Année de référence	Niveau de formation typique (CITE 2011-A)				25-64 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)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
		Salaire effectif de l'ensemble des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés travaillant à temps plein toute l'année et présentant un niveau de formation similaire, sur la base du niveau de formation des enseignants (CITE 2011-A)								
OCDE	Australie	2013	660	660	660	660	0.80	0.82	0.83	0.83
OCDE	Belgique (Fl.)[1]	2013	660	660	660	760	0.92	0.93	0.92	1.20
OCDE	Belgique (Fr.)[1]	2013	660	660	660	760	0.87	0.87	0.86	1.10
OCDE	Canada	m	m	660	660	660	m	m	m	m
OCDE	Chili	2013	660	660	660	660	0.55	0.59	0.60	0.63
OCDE	République tchèque	2013	354	760	760	760	m	0.52	0.52	0.56
OCDE	Danemark[2]	2013	660	660	660	760	0.82	0.99	1.01	0.83
OCDE	Angleterre[3]	2013	760	760	760	760	0.75	0.75	0.82	0.82
OCDE	Finlande[4]	2012	660	760	760	760	0.73	0.74	0.81	0.91
OCDE	France[5]	2013	660	660	660	660	0.84	0.84	0.99	1.08
OCDE	Allemagne	m	650	740	740	740	m	m	m	m
OCDE	Grèce	2013	660	660	660	660	0.86	0.86	0.87	0.87
OCDE	Hongrie	2013	660	660	660	760	0.57	0.62	0.62	0.48
OCDE	Islande	m	760	760	760	760	m	m	m	m
OCDE	Irlande	m	m	665	667	667	m	m	m	m
OCDE	Israël	2013	660	660	660	660	0.91	0.96	0.95	0.91
OCDE	Japon	m	540/660	660	660	660	m	m	m	m
OCDE	Corée	m	660	660	660	660	m	m	m	m
OCDE	Mexique	m	665	665	665	665	m	m	m	m
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Norvège	2013	660	660	660	760	0.69	0.78	0.78	0.65
OCDE	Écosse[3, 6]	2013	660	660	660	660	0.82	0.82	0.82	0.82
OCDE	République slovaque[7]	2013	354/660	760	760	760	0.75	0.57	0.57	0.57
	Moyenne OCDE	~	~	~	~	~	0.78	0.78	0.80	0.82
		Salaire effectif de l'ensemble des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés travaillant à temps plein toute l'année et diplômés de l'enseignement tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE)								
OCDE	Autriche[8, 9]	2013	~	~	~	~	0.77	0.77	0.89	0.97
OCDE	Estonie	2013	~	~	~	~	0.59	0.84	0.84	0.84
OCDE	Italie	2013	~	~	~	~	0.63	0.63	0.67	0.73
OCDE	Luxembourg	2013	~	~	~	~	1.09	1.09	1.24	1.24
OCDE	Pays-Bas	2013	~	~	~	~	0.69	0.69	0.85	0.85
OCDE	Pologne	2013	~	~	~	~	0.74	0.85	0.86	0.84
OCDE	Portugal	m	~	~	~	~	m	m	m	m
OCDE	Slovénie[10]	2013	~	~	~	~	0.65	0.86	0.88	0.94
OCDE	Espagne	m	~	~	~	~	m	m	m	m
OCDE	Suède	2013	~	~	~	~	0.76	0.82	0.84	0.88
OCDE	Suisse	2013	~	~	~	~	m	m	m	1.08
OCDE	Turquie	m	~	~	~	~	m	m	m	m
OCDE	États-Unis	2013	~	~	~	~	0.65	0.67	0.68	0.71
	Moyenne OCDE	~	~	~	~	~	0.73	0.80	0.86	0.91
Partenaires	Argentine	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Chine	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Inde	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Fédération de Russie	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	m	~	~	~	~	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	~	~	~	~	m	m	m	m
	Moyenne G20	~	~	~	~	~	m	m	m	m

Remarques : les colonnes présentant le salaire effectif moyen de l'ensemble des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés présentant un niveau de formation similaire, ventilé par groupe d'âge et par sexe (soit les colonnes 10 à 33), peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Les colonnes présentant le niveau de formation typique des enseignants (soit les colonnes 2 à 5) font référence aux diplômes typiques dont ils sont titulaires, conformément aux niveaux de formation décrits dans la CITE 2011 (descriptions disponibles dans la section « Définitions »).

1. 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.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'éducation préprimaire.
3. 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.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Les ratios sont surestimés, une part des enseignants du secondaire présentant un niveau de formation plus élevé (niveau 7 de la CITE).
6. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
7. Les données font référence au ratio des enseignants titulaires de la qualification typique de niveau 354 de la CITE pour l'éducation préprimaire.
8. 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.
9. Inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
10. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'éducation préprimaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286198

Tableau D3.3a. Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2013)

Comparaison du salaire des enseignants à différentes étapes de leur carrière et salaire horaire en USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Rapport entre le salaire à l'échelon maximum et le salaire en début de carrière				Nombre d'années entre le salaire en début de carrière et le salaire à l'échelon maximum (premier cycle du secondaire)	Salaire par heure d'enseignement après 15 ans d'exercice				Rapport entre le salaire par heure d'enseignement des enseignants du deuxième cycle du secondaire et celui des enseignants du primaire (après 15 ans d'exercice)
		Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale		Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, general programmes	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	1.43	1.44	1.44	1.44	8	63	64	69	69	1.08
	Autriche[1]	1.96	1.96	1.94	2.07	34	55	55	77	85	1.54
	Belgique (Fl.)	1.73	1.73	1.73	1.76	27	66	65	73	100	1.55
	Belgique (Fr.)	1.72	1.72	1.72	1.75	27	60	66	72	101	1.54
	Canada	m	1.68	1.68	1.69	11	m	84	90	90	1.07
	Chili	2.09	2.09	2.09	2.08	30	24	24	24	25	1.06
	République tchèque	1.10	1.22	1.22	1.22	27	15	22	29	31	1.40
	Danemark	1.14	1.15	1.16	1.19	12	m	80	81	149	1.87
	Angleterre	1.70	1.70	1.70	1.70	12	65	65	63	63	0.97
	Estonie	m	1.31	1.31	1.31	7	m	21	21	23	1.09
	Finlande[2]	1.08	1.30	1.30	1.32	20	m	59	72	84	1.43
	France[3]	1.81	1.81	1.74	1.73	29	36	36	56	57	1.57
	Allemagne	m	1.31	1.32	1.38	28	m	79	91	103	1.30
	Grèce	1.97	1.97	1.97	1.97	45	38	45	62	62	1.37
	Hongrie[4]	1.58	1.63	1.63	1.87	40	11	22	22	26	1.19
	Islande	1.34	1.20	1.20	1.30	18	19	50	50	58	1.16
	Irlande	m	1.81	1.74	1.74	22	m	61	77	77	1.26
	Israël	2.57	2.62	2.21	2.08	36	30	36	45	45	1.27
	Italie	1.47	1.47	1.50	1.57	35	36	44	59	60	1.37
	Japon	m	2.20	2.20	2.26	34	m	66	80	95	1.43
	Corée	2.79	2.79	2.80	2.80	37	90	77	92	94	1.21
	Luxembourg	1.79	1.79	1.74	1.74	30	117	127	149	149	1.17
	Mexique	2.14	2.14	2.12	m	14	50	33	33	m	m
	Pays-Bas	1.48	1.48	1.74	1.74	13	58	58	89	89	1.53
	Nouvelle-Zélande	m	1.49	1.50	1.52	7	m	47	53	60	1.28
	Norvège	1.15	1.18	1.18	1.24	16	27	60	67	96	1.60
	Pologne	1.71	1.71	1.71	1.71	20	23	43	51	52	1.20
	Portugal	1.86	1.86	1.86	1.86	34	38	49	60	60	1.23
	Écosse	1.60	1.60	1.60	1.60	6	51	51	51	51	1.00
	République slovaque	1.24	1.52	1.52	1.52	32	10	19	24	25	1.35
	Slovénie	1.68	1.82	1.82	1.82	25	28	61	61	67	1.10
	Espagne	1.41	1.41	1.41	1.41	38	48	48	66	68	1.41
	Suède[4]	1.16	1.32	1.33	1.34	a	m	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	m	26	m	m	m	m	m
	Turquie	1.16	1.16	1.15	1.15	27	25	38	56	56	1.48
	États-Unis[4]	1.67	1.61	1.52	1.57	m	m	m	62	m	m
	Moyenne OCDE	1.64	1.66	1.65	1.66	24	43	53	63	71	1.32
	Moyenne UE21	1.56	1.59	1.60	1.62	26	44	54	64	72	1.34
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1.28	1.35	1.40	1.40	9	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
	Lettonie	a	a	a	a	10	m	m	m	m	m
	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 : la définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation typique dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour de plus amples informations.

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. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
3. Les qualifications typiques des enseignants en début de carrière diffèrent sensiblement par rapport à celles de l'ensemble des enseignants actuels.
4. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286208

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants (2013)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants des établissement publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, selon le groupe d'âge et le sexe

		25-64 ans			
		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	49 535	50 737	51 417	51 457
	Autriche[1, 2]	55 346	55 346	63 863	69 632
	Belgique (Fl.)	49 573	50 162	49 268	64 471
	Belgique (Fr.)	46 924	46 881	46 429	59 375
	Canada	m	m	m	m
	Chili	26 520	28 573	28 849	30 512
	République tchèque	18 557	21 479	21 426	23 032
	Danemark[3]	45 867	55 305	56 025	62 390
	Angleterre	42 399	42 399	46 327	46 327
	Estonie	12 009	17 141	17 141	17 141
	Finlande[4]	31 907	43 538	47 898	54 128
	France	36 440	36 120	42 702	46 864
	Allemagne	m	60 618	66 510	72 521
	Grèce	26 466	26 466	26 717	26 717
	Hongrie	15 674	17 062	17 062	19 327
	Islande	m	m	m	41 283
	Irlande	m	m	m	m
	Israël	34 581	36 394	35 949	34 527
	Italie	33 379	33 379	35 757	38 675
	Japon	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m
	Luxembourg	96 140	96 140	109 420	109 420
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas	49 533	49 533	61 078	61 078
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m
	Norvège	43 082	48 923	48 923	52 072
	Pologne	25 681	29 434	29 912	29 252
	Portugal	m	m	m	m
	Écosse[5]	42 012	42 012	42 012	42 012
	République slovaque	14 063	18 918	18 918	18 859
	Slovénie[6]	26 385	35 044	35 688	38 378
	Espagne	m	m	m	m
	Suède[7]	35 290	38 258	39 026	41 013
	Suisse	m	m	m	83 412
	Turquie	m	m	m	m
	États-Unis	49 800	51 334	52 343	54 083
	Moyenne	37 798	41 248	43 626	47 702
Partenaires	Argentine	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m
	Fédération de Russie[8]	24 995	25 648	25 648	25 648
	Arabie saoudite	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m
	Moyenne	m	m	m	m

Remarque : les colonnes présentant le salaire effectif moyen des enseignants, ventilé par groupe d'âge et par sexe (soit les colonnes 5 à 28), peuvent être consultées en ligne (voir 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. Inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
3. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
6. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'éducation préprimaire.
7. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
8. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286213

Tableau D3.5a. Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2013, sur la base des qualifications typiques

Indice de variation, entre 2000 et 2013, du salaire statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice (2005 = 100), selon le niveau d'enseignement, après conversion aux niveaux de prix constants au moyen des déflateurs pour la consommation privée

		Préprimaire					Primaire					Premier cycle du secondaire, filière générale					Deuxième cycle du secondaire, filière générale				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Australie	m	100	105	106	112	m	100	106	107	111	m	100	107	107	111	m	100	107	107	111
	Autriche[1, 2]	m	100	103	102	101	91	100	103	102	101	88	100	103	102	101	95	100	109	108	107
	Belgique (Fl.)	m	100	102	101	103	92	100	102	101	103	97	100	102	101	103	97	100	102	102	104
	Belgique (Fr.)	94	100	105	104	107	94	100	105	104	107	99	100	103	103	105	99	100	103	103	105
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	88	100	99	98	97	94	100	103	100	102	94	100	104	102	103	107	100	101	98	97
	Angleterre	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86	94	100	90	88	86
	Estonie	m	m	m	m	m	85	100	132	126	131	85	100	132	126	131	85	100	132	126	131
	Finlande	92	100	109	108	106	87	100	110	109	107	88	100	106	104	103	92	100	106	107	105
	France	105	100	97	95	94	105	100	97	95	94	105	100	98	96	95	104	100	97	96	95
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	100	106	107	108	m	100	108	108	108	m	100	103	102	103
	Grèce	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74	m	100	86	78	74
	Hongrie[3]	59	100	79	75	71	63	100	76	71	68	63	100	76	71	68	63	100	71	66	64
	Islande	m	100	93	97	89	m	100	92	89	89	m	100	92	89	89	m	100	86	88	87
	Irlande	m	m	m	m	m	83	100	113	111	109	83	100	113	111	109	83	100	113	111	109
	Israël	95	100	122	131	131	99	100	130	130	126	99	100	116	115	119	100	100	101	112	110
	Italie	m	100	98	96	94	94	100	98	96	94	95	100	99	96	94	95	100	99	96	94
	Japon	m	m	m	m	m	m	100	93	93	94	m	100	93	93	94	m	100	93	93	94
	Corée	m	100	98	98	100	m	100	95	96	97	m	100	95	96	97	m	100	95	96	97
	Luxembourg	m	100	134	138	140	m	100	134	138	140	m	100	110	113	115	m	100	110	113	115
	Mexique	87	100	107	108	109	87	100	107	108	109	87	100	107	109	109	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	100	116	116	120	m	100	110	111	115	m	100	110	111	115	m	100	112	112	117
	Pologne	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122	m	100	117	120	122
	Portugal	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85	m	100	100	86	85
	Écosse	50	100	96	93	91	81	100	96	93	91	81	100	96	93	91	81	100	96	93	91
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	86	100	109	105	100	86	100	109	105	100	86	100	109	105	100
	Espagne	m	100	102	98	95	m	100	102	98	95	m	100	100	95	92	m	100	100	95	92
	Suède[3]	m	100	109	m	114	m	100	102	m	109	m	100	103	m	108	m	100	101	m	105
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	99	100	112	112	114	99	100	112	112	114	99	100	109	110	112	99	100	109	110	112
	États-Unis[3]	98	100	m	119	120	82	100	93	98	98	103	100	107	110	110	98	100	102	103	103
	Moyenne OCDE	87	100	103	103	103	89	100	104	103	103	91	100	103	101	102	93	100	102	100	101
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	86	100	101	101	101	89	100	104	103	102	91	100	104	103	102	87	94	96	96	95
	Moyenne des pays de l'UE21 dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	83	100	96	95	93	89	100	102	100	100	89	100	102	100	99	91	100	102	100	99
Partenaires	Argentine	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
	Chine	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
	Inde	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
	Lettonie	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m	74	100	125	128	m
	Fédération de Russie	m	m	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	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
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : les données de 2006, 2007, 2008, 2009 et 2010 (soit les colonnes 3-7, 13-17, 23-27 et 33-37) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation typique dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour de plus amples informations.

1. Rupture des séries chronologiques suite à des changements méthodologiques en 2007 pour le deuxième cycle du secondaire.

2. 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.

3. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286220

Tableau D3.7c. [1/4] Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)

Critères relatifs au salaire de base et à toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics

		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		
		Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fl.)	Oui	Oui	1	Oui	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a
	Belgique (Fr.)	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Non	Non	a	Non	Non	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	Oui	Oui	1	Non	Non	a	Non	Non	a	DdÉ	Oui	5	Non	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a
	Danemark	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	m	Non	a	Oui	Non	a
	Angleterre	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	DdÉ	1	Oui	Oui	1	DdÉ	DdÉ	1	Oui	Oui	1
	Estonie	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	Oui	3	Oui	Oui	1
	Finlande	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	Oui	1	Oui	Oui	1
	France	Oui	Oui	1	Non	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	a	a	a	Non	Non	a
	Allemagne	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	Oui	1	Non	Oui	1
	Grèce	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	m	m	1	Oui	Oui	1
	Hongrie	Oui	Non	a	Oui	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a	Oui	Non	a	Non	Non	a	Oui	Non	a
	Islande	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	DdÉ	5	DdÉ	Non	m	Non	Non	m	DdÉ	Oui	2
	Irlande	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	Israël	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	Italie	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a
	Japon	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	Corée	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	Luxembourg	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a
	Pologne	Oui	Oui	1	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a
	Portugal	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Non	Non	a	Oui	Non	a
	Écosse	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Non	Non	a	Oui	Oui	1	Non	Non	a	Oui	Oui	1
	République slovaque	Oui	Oui	1	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a
	Slovénie	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	DdÉ	Oui	1	Oui	Oui	1
	Espagne	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	Oui	a	a	a	a	a	Oui	a	a
	Suède	Oui	DdÉ	a	Oui	DdÉ	a	Oui	DdÉ	a	Oui	DdÉ	a	Oui	DdÉ	a	DdÉ	DdÉ	a	Oui	DdÉ	a
	Suisse	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Oui	Oui	1	Oui	Oui	4	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a
	États-Unis	Oui	Oui	1	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m
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	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	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
	Lettonie	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	a	m	m	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Non	m
	Fédération de Russie	m	m	m	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	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

La réalisation de ces tâches est-elle obligatoire pour les enseignants ?
Oui : Oui, elle est obligatoire.
DdÉ : Oui, à la discrétion des établissements individuels
Non : Non, elle s'effectue sur une base de volontariat, à la discrétion des enseignants individuels

Ce critère s'applique-t-il au calcul du salaire ?
Oui : Oui, inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires
DdÉ : À la discrétion des établissements individuels
Non : Non, non inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires

De quelle nature est la rémunération ?
1 : Incluse dans le salaire statutaire de base versé aux enseignants
2 : Compensée par une réduction du temps d'enseignement
3 : Définie en pourcentage du salaire statutaire de base versé aux enseignants
4 : Rémunération supplémentaire annuelle
5 : Rémunération supplémentaire ponctuelle/occasionnelle

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

D3

Tableau D3.7c. [2/4] Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)

Critères relatifs au salaire de base et à toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics

		Autres responsabilités																	
		Participation à la gestion de l'établissement en sus de la charge d'enseignement (par ex., assumer la fonction de chef de département ou de coordination des enseignants)			Dispense d'un enseignement pour un nombre de classes ou d'heures supérieur à celui requis dans le cadre d'un contrat à plein temps (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		
		Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Réalisation obligatoire pour les enseignants	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération
		(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	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	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fl.)	Non	Oui	1	Non	Oui	3	a	a	a	Non	Non	a	Non	Non	a	Non	Non	a
	Belgique (Fr.)	Non	Non	a	Non	Oui	3	Non	Non	a	Non	Non	a	Non	Oui	5	Non	Non	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	DdÉ	DdÉ	3	DdÉ	Oui	3	Non	DdÉ	5	Non	DdÉ	5	DdÉ	DdÉ	5	DdÉ	DdÉ	5
	Danemark	Non	Oui	2	Non	Oui	4	Non	Oui	2	Non	Oui	2	Non	Oui	m	DdÉ	Oui	2
	Angleterre	DdÉ	DdÉ	4	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a	Non	Non	a	DdÉ	DdÉ	4	DdÉ	Non	a
	Estonie	DdÉ	DdÉ	3	Non	Oui	5	DdÉ	DdÉ	3	DdÉ	DdÉ	5	DdÉ	DdÉ	5	DdÉ	Oui	3
	Finlande	Non	Oui	2	Non	Oui	4	Non	Oui	4	Non	Oui	4	Non	Oui	4	DdÉ	Oui	4
	France	Non	Oui	4	Non	Oui	4,5	Oui	Oui	4	Non	Non	a	Non	Oui	4	Non	Oui	4
	Allemagne	Non	Oui	1	Non	Oui	1	Non	Non	a	Non	Non	a	Non	Non	a	DdÉ	Non	a
	Grèce	a	Non	a	Non	Oui	5	Oui	Oui	1	a	Non	a	a	Non	a	a	Non	a
	Hongrie	Oui	Oui	4	Oui	Non	a	Oui	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Non	a	DdÉ	Oui	4
	Islande	DdÉ	DdÉ	1	DdÉ	Oui	3	DdÉ	Non	a	Non	DdÉ	5	Non	DdÉ	5	DdÉ	Non	a
	Irlande	Oui	Oui	4	a	a	a	a	a	a	Non	a	a	Non	a	a	Oui	Oui	4
	Israël	Non	Oui	3	Non	Oui	3	DdÉ	Oui	3	a	a	a	Non	Oui	5	DdÉ	Oui	3
	Italie	DdÉ	DdÉ	4	Non	DdÉ	3	Non	DdÉ	5	Non	DdÉ	5	Non	a	a	a	a	a
	Japon	Oui	Oui	4	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1	Oui	Oui	5	Oui	Oui	1	Oui	Oui	1
	Corée	DdÉ	Oui	4	Non	Oui	3	Oui	Oui	1	DdÉ	Oui	1	Non	Non	a	DdÉ	Oui	4
	Luxembourg	Non	Non	2	Non	Oui	5	DdÉ	Non	a	Non	Non	a	Non	Non	a	DdÉ	Non	a
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	DdÉ	DdÉ	m	Non	DdÉ	5	DdÉ	DdÉ	1	DdÉ	DdÉ	1	Non	DdÉ	1	DdÉ	DdÉ	1
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	DdÉ	DdÉ	4	DdÉ	Oui	3	DdÉ	Oui	4	Non	m	m	Non	DdÉ	4	DdÉ	Oui	4
	Pologne	DdÉ	Non	a	DdÉ	Oui	a	Non	Non	a	Oui	Non	a	DdÉ	Oui	5	Oui	Oui	4
	Portugal	Oui	Oui	2	Oui	Oui	5	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a	Oui	Non	a
	Écosse	a	Non	a	Non	Non	a	Oui	Oui	1	Non	Non	a	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1
	République slovaque	Non	Oui	2	DdÉ	DdÉ	1,2	Non	DdÉ	2,3	Non	DdÉ	3,4	Non	Oui	3	Oui	Oui	3
	Slovénie	DdÉ	Oui	3	Oui	Oui	3,5	Oui	Oui	1	Oui	Oui	5	Oui	Oui	1	Oui	Oui	2,3
	Espagne	Oui	Oui	4	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suède	Non	DdÉ	a	Non	DdÉ	a	DdÉ	DdÉ	a	Non	DdÉ	a	Non	DdÉ	a	DdÉ	DdÉ	a
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Non	Non	a	Oui	Oui	4	Oui	Non	a	Non	Oui	4	Oui	Oui	4	Oui	Oui	4
	États-Unis	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m	DdÉ	m	m
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	Oui	Oui	3	Oui	Oui	5	Non	a	a	a	Non	a	a	Non	a	a	Non	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
	Lettonie	a	m	m	Non	Oui	5	Non	Oui	1	DdÉ	Oui	1	DdÉ	Oui	1	Non	Oui	1
	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

La réalisation de ces tâches est-elle obligatoire pour les enseignants ?
Oui : Oui, elle est obligatoire.
DdÉ : Oui, à la discrétion des établissements individuels
Non : Non, elle s'effectue sur une base de volontariat, à la discrétion des enseignants individuels

Ce critère s'applique-t-il au calcul du salaire ?
Oui : Oui, inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires
DdÉ : À la discrétion des établissements individuels
Non : Non, non inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires

De quelle nature est la rémunération ?
1 : Incluse dans le salaire statutaire de base versé aux enseignants
2 : Compensée par une réduction du temps d'enseignement
3 : Définie en pourcentage du salaire statutaire de base versé aux enseignants
4 : Rémunération supplémentaire annuelle
5 : Rémunération supplémentaire ponctuelle/occasionnelle

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

Tableau D3.7c. [3/4] Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)

Critères relatifs au salaire de base et à toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics

		Qualifications, formation et performance												Expérience et caractéristiques démographiques					
		Détention d'un diplôme ou d'un titre de formation initiale d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour devenir enseignant		Obtention de scores élevés lors de l'examen diplômant		Détention d'une diplôme dans différentes disciplines		Participation à des activités de développement professionnel		Détention d'un diplôme ou d'un titre d'un niveau supérieur aux qualifications minimales requises pour enseigner ou participation à une formation en cours d'emploi		Performance remarquable en termes d'enseignement		Nombre d'années d'expérience		Situation familiale (par ex., situation matrimoniale, nombre d'enfants)		Âge (indépendamment du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement)	
		Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération
		(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)	(51)	(52)	(53)	(54)	(55)	(56)	(57)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	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	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fl.)	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	4	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	a
	Belgique (Fr.)	Oui	1	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	DdÉ	3	a	a	DdÉ	3	DdÉ	5	a	a	DdÉ	5	Oui	1	Non	a	Non	a
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	1	Non	a	Non	a
	Angleterre	DdÉ	1	Non	a	DdÉ	1	DdÉ	4	DdÉ	1	DdÉ	1	Oui	1	Non	a	Non	a
	Estonie	Non	a	a	a	Non	a	Non	a	Oui	1	DdÉ	5	Non	a	Non	a	Non	a
	Finlande	a	a	a	a	a	a	a	a	m	m	Oui	4	Oui	3,4	Non	a	Non	a
	France	Non	a	Non	a	a	a	Non	a	Oui	1	Oui	1	Oui	1	Oui	4	Non	a
	Allemagne	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Oui	1	Oui	1
	Grèce	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	m	Oui	m	Non	a
	Hongrie	Oui	1	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Oui	1	Non	a
	Islande	Oui	1	Non	a	Non	a	DdÉ	3	a	a	m	m	Oui	1	Non	a	Oui	2
	Irlande	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	a
	Israël	a	a	Non	a	Non	a	Oui	3	Oui	3	Oui	5	Oui	1	Oui	2	Oui	2
	Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui	1	Oui	4	Non	a
	Japon	Oui	1	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui	5	Oui	1	Oui	4	a	a
	Corée	Oui	1	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Oui	5	Oui	1	Oui	4	Non	a
	Luxembourg	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Oui	1	Non	a	Oui	1	a	a	Oui	1
	Mexique	Oui	1	Oui	1	a	a	Oui	1	Oui	1	Oui	1	Oui	1	a	a	a	a
	Pays-Bas	DdÉ	m	a	a	DdÉ	m	DdÉ	m	DdÉ	m	DdÉ	m	DdÉ	1	Non	a	Non	a
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	Oui	1	Non	a	DdÉ	4	DdÉ	4	Non	a	DdÉ	4	Oui	1	Non	a	Non	a
	Pologne	Oui	1	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	5	Non	a	Non	a	Non	a
	Portugal	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	a	Oui	a	Non	a	Oui	a	Oui	4	Non	a
	Écosse	Non	a	a	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	a
	République slovaque	DdÉ	1	Non	a	Non	a	Oui	1	Oui	3	DdÉ	5	Oui	1	Non	a	Non	a
	Slovénie	Oui	4	a	a	Oui	3	Oui	1	Oui	1	Oui	5	Oui	1	Non	a	Non	a
	Espagne	a	a	a	a	a	a	Non	a	Non	a	a	a	Oui	4	a	a	a	a
	Suède	DdÉ	a	DdÉ	a	DdÉ	a	DdÉ	a	DdÉ	a	DdÉ	a	DdÉ	a	Non	a	Non	a
	Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui	m	Oui	m	a	a
	Turquie	Oui	4	Non	a	Non	a	Oui	4	Oui	4	Oui	5	Oui	1	Oui	4	Non	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	Oui	1	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	1	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	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
	Lettonie	Non	m	Non	m	Non	m	Non	m	Non	m	Non	m	Oui	1	Non	m	Non	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

La réalisation de ces tâches est-elle obligatoire pour les enseignants ?
Oui : Oui, elle est obligatoire.
DdÉ : Oui, à la discrétion des établissements individuels
Non : Non, elle s'effectue sur une base de volontariat, à la discrétion des enseignants individuels

Ce critère s'applique-t-il au calcul du salaire ?
Oui : Oui, inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires
DdÉ : À la discrétion des établissements individuels
Non : Non, non inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires

De quelle nature est la rémunération ?
1 : Incluse dans le salaire statutaire de base versé aux enseignants
2 : Compensée par une réduction du temps d'enseignement
3 : Définie en pourcentage du salaire statutaire de base versé aux enseignants
4 : Rémunération supplémentaire annuelle
5 : Rémunération supplémentaire ponctuelle/occasionnelle

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

D3

Tableau D3.7c. [4/4] Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire dans le premier cycle du secondaire (2013)

Critères relatifs au salaire de base et à toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics

		Conditions d'enseignement						Avantages			
		Enseignement dans des disciplines spécifiques (par ex., mathématiques ou sciences)		Enseignement auprès d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (dans des établissements traditionnels)		Enseignement dans une zone défavorisée, reculée ou huppée (indemnité de localisation)		Congés payés (par exemple, jours fériés pour motif religieux et/ou officiel)		Treizième mois	
		Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération	Inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires	Nature de la rémunération
		(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(65)	(66)	(67)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fl.)	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a
	Belgique (Fr.)	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	4	Non	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	a	Non	a
	Danemark	m	m	Oui	2	m	m	m	m	m	m
	Angleterre	Oui	4	DdÉ	4	Oui	4	Non	a	a	a
	Estonie	Non	a	Oui	2	Non	a	Non	a	DdÉ	5
	Finlande	Non	a	Non	a	Oui	1	Oui	4	m	m
	France	a	a	Oui	4	Oui	4	Non	a	Non	a
	Allemagne	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Oui	4
	Grèce	a	a	a	a	Oui	m	Non	a	Non	a
	Hongrie	Non	3	Non	3	Oui	4	Non	a	Non	a
	Islande	Non	a	Oui	1	Non	a	Oui	4	Non	a
	Irlande	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a	Non	a
	Israël	Non	a	Oui	4	Oui	4	Non	a	Non	a
	Italie	a	a	a	a	Non	a	a	a	Oui	4
	Japon	a	a	Oui	4	Oui	4	Non	a	Non	a
	Corée	Oui	4	Oui	4	Oui	4	Oui	3	a	a
	Luxembourg	Non	a	Non	a	a	a	Non	a	Oui	4
	Mexique	a	a	a	a	Oui	1	a	a	a	a
	Pays-Bas	DdÉ	m	DdÉ	m	DdÉ	m	Oui	1	Oui	1
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	DdÉ	4	DdÉ	4	DdÉ	4	Non	a	Non	a
	Pologne	Non	a	Oui	4	Oui	3	Oui	1	Oui	1
	Portugal	Non	a	Non	a	a	a	Non	a	Non	a
	Écosse	Non	a	Non	a	Oui	4	a	a	Non	a
	République slovaque	Oui	1	Oui	1	a	a	Non	a	Non	a
	Slovénie	Non	a	Oui	1	Non	a	Oui	3	Non	a
	Espagne	a	a	a	a	Oui	4	a	a	a	a
	Suède	DdÉ	a	DdÉ	a	DdÉ	a	Non	a	a	a
	Suisse	a	a	Oui	m	a	a	m	m	m	m
	Turquie	Non	a	Non	a	Oui	1	Non	a	Non	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Non	a	Non	a	Oui	3	Non	a	Non	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	Non	m	Oui	3	Oui	3	Oui	m	Non	m
	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

La réalisation de ces tâches est-elle obligatoire pour les enseignants ?
Oui : Oui, elle est obligatoire.
DdÉ : Oui, à la discrétion des établissements individuels
Non : Non, elle s'effectue sur une base de volontariat, à la discrétion des enseignants individuels

Ce critère s'applique-t-il au calcul du salaire ?
Oui : Oui, inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires
DdÉ : À la discrétion des établissements individuels
Non : Non, non inclus au titre du salaire de base ou de rémunérations supplémentaires

De quelle nature est la rémunération ?
1 : Incluse dans le salaire statutaire de base versé aux enseignants
2 : Compensée par une réduction du temps d'enseignement
3 : Définie en pourcentage du salaire statutaire de base versé aux enseignants
4 : Rémunération supplémentaire annuelle
5 : Rémunération supplémentaire ponctuelle/occasionnelle

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

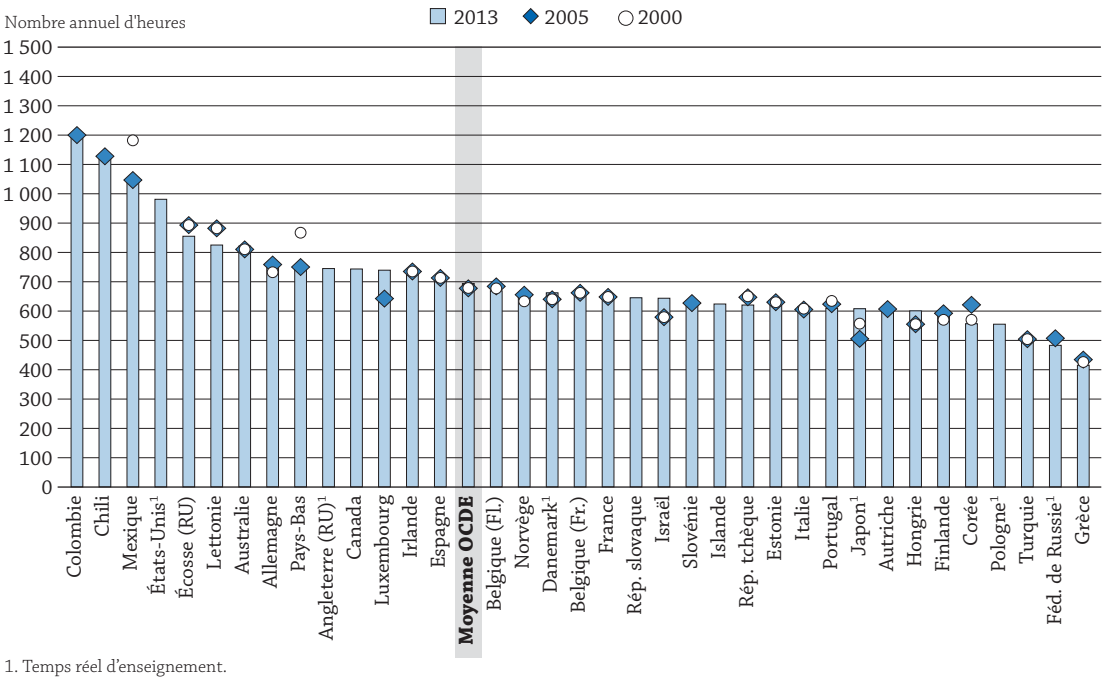
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286236

QUEL EST LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

- Dans les établissements publics, les enseignants donnent, en moyenne et par an, 1 005 heures de cours dans l'enseignement préprimaire, 772 heures de cours dans l'enseignement primaire, 694 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 643 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'a pas changé de manière significative entre 2000 et 2013.

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle du secondaire (2000, 2005 et 2013)

Nombre annuel statutaire d'heures d'enseignement dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2013.

Source : OCDE. Tableau D4.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284491

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 sont des aspects majeurs des conditions de travail, qui peuvent 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 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. Cela peut également donner à penser que les enseignants doivent effectuer ces tâches pendant leur temps libre et 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 B7).

Autres faits marquants

- 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, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Il tend en outre à diminuer avec l'élévation du niveau d'enseignement.
- En moyenne, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire doivent donner 30 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire, mais le temps de travail à passer dans l'établissement ou le temps de travail total se rapprochent souvent dans ces deux niveaux d'enseignement.
- 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 l'enseignement préprimaire, les enseignants donnent, en moyenne, 1 005 heures de cours par an dans les établissements publics. Toutefois, ce temps d'enseignement va de 532 heures par an au Mexique à 1 792 heures en Suède.
- Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent, en moyenne, 772 heures de cours par an dans les établissements publics. Toutefois, ce temps d'enseignement va de moins de 570 heures par an en Fédération de Russie et en Grèce, à plus de 1 000 heures au Chili.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne, 694 heures de cours par an dans les établissements publics. Toutefois, ce temps d'enseignement va de 415 heures par an en Grèce à plus de 1 000 heures au Chili, en Colombie et au Mexique.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne, 643 heures de cours par an dans les établissements publics. Toutefois, ce temps d'enseignement va de 369 heures par an au Danemark à plus de 1 000 heures au Chili et en Colombie.
- 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 ; 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.

Tendances

Bien que le nombre moyen d'heures d'enseignement ait peu évolué ces dix dernières années, certains des pays dont les données sont disponibles ont fait état d'une variation du temps d'enseignement de 10 % au moins à la hausse ou à la baisse entre 2000 et 2013 dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et/ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Corée, toutefois, le temps d'enseignement dans l'enseignement primaire a fortement chuté, enregistrant une baisse de plus de 20 % entre 2000 et 2013.

D4

Analyse

Temps d'enseignement

Le nombre d'heures de cours par an que doit donner un enseignant type dans un établissement public varie sensiblement selon les pays, et ce à tous les niveaux d'enseignement.

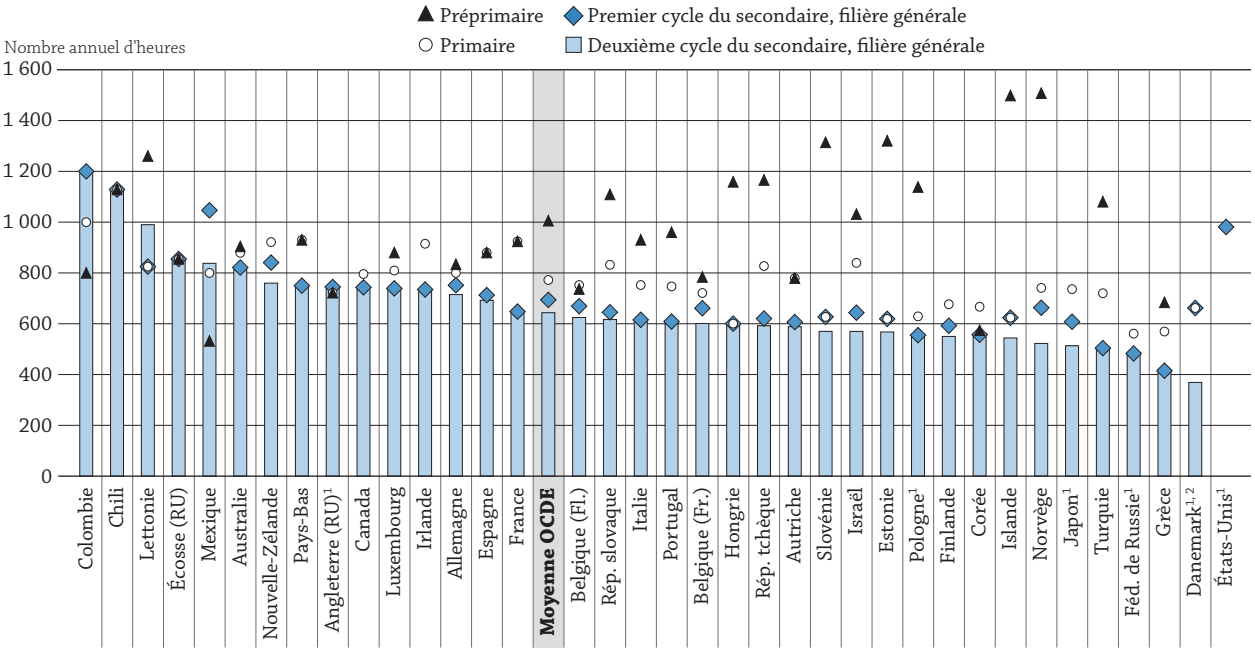
Dans l'enseignement préprimaire, le temps d'enseignement prévu dans les établissements publics varie davantage entre les pays qu'à tout autre niveau d'enseignement. Le nombre de jours de cours est compris entre 144 jours en France et 227 jours en Islande ; le temps annuel d'enseignement va de moins de 700 heures en Corée, en Grèce et au Mexique, à plus de 1 500 heures en Norvège et en Suède. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement sont tenus de donner 1 005 heures de cours par an, réparties sur 40 semaines ou 191 jours de cours (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

Dans l'enseignement primaire, les enseignants sont tenus de donner 772 heures de cours par an, en moyenne. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, les enseignants sont tenus d'enseigner entre 3 et 6 heures par jour. Échappent à ce constat le Chili et la France, où les enseignants donnent un peu plus de 6 heures de cours par jour (5 jours par semaine au Chili et 4.5 jours en France). 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 environ 100 heures de plus que la moyenne de l'OCDE. Toutefois, leurs heures de cours sont réparties sur un nombre de jours 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 (4.22 heures).

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants en poste dans la filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire donnent en moyenne 694 heures de cours par an. A ce niveau d'enseignement, le temps annuel d'enseignement va de moins de 600 heures de cours en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Grèce, en Pologne et en Turquie, à plus de 1 000 heures au Chili, en Colombie et au Mexique.

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)

Nombre statutaire annuel d'heures d'enseignement dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.

2. Année de référence : 2011 pour le deuxième cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284507

Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants donnent, en moyenne, 643 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement ne dépasse 800 heures que dans six pays, à savoir en Australie, au Chili, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Lettonie et au Mexique. Au Chili et en Écosse (Royaume-Uni), le temps d'enseignement indiqué se rapporte toutefois au nombre maximum d'heures de cours que les enseignants sont tenus de donner, et non à leur charge typique d'enseignement. Par contraste, les enseignants de ce niveau d'enseignement donnent moins de 500 heures de cours par an au Danemark, en Fédération de Russie et en Grèce. En moyenne, les enseignants de ce niveau d'enseignement donnent au plus trois heures de cours par jour en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Grèce, au Japon, en Norvège, en Slovénie et en Turquie, mais plus de cinq heures au Chili, en Colombie et en Lettonie.

Le temps d'enseignement indiqué correspond au nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours, et du temps de préparation. Le fait que les pauses entre les cours soient comptabilisées dans le temps d'enseignement dans certains pays mais pas dans d'autres explique en partie ces différences. Le fait que le temps d'enseignement soit rapporté différemment selon les pays (temps minimal, typique ou maximal) peut également expliquer en partie ces différences.

Variation du nombre d'heures de cours entre les niveaux d'enseignement

Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement est moins élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire. Échappent à ce constat le Chili et l'Écosse (Royaume-Uni), où le temps d'enseignement maximal que les enseignants peuvent être tenus de donner est identique à tous les niveaux d'enseignement, et l'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie et le Mexique, où les enseignants en poste dans 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 réglementaire d'heures de cours varie le plus. En moyenne, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire sont tenus de donner près de 30 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire. En Estonie, en Islande, en Norvège et en Slovénie, 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.

En France, en Grèce, en Israël, en République tchèque et en Turquie, les enseignants donnent au moins 11 % d'heures de cours de plus par an dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En revanche, cette différence est nulle au Chili, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie, en Hongrie, en Islande et en Slovénie. L'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie et le Mexique sont les seuls pays où le nombre d'heures de cours est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

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, 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. Cet écart atteint près de 80 % au Danemark. En Lettonie, le temps d'enseignement annuel requis pour les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est environ 15 % supérieur à celui des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Temps réel d'enseignement

Le temps statutaire d'enseignement communiqué par la plupart des pays et mentionné dans cet indicateur est à distinguer du temps réel d'enseignement. 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 de la charge réelle d'enseignement incombant aux enseignants.

Seuls quelques pays ont communiqué le temps statutaire d'enseignement 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. Ainsi, le temps réel d'enseignement des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est supérieur d'environ 5 % au temps de travail statutaire en Slovénie, écart qui peut atteindre jusqu'à 13 % en Pologne. Par contraste, au même niveau d'enseignement, le temps réel d'enseignement des enseignants est inférieur d'environ 5 % au temps statutaire d'enseignement en Estonie (voir le graphique D4.4, disponible en ligne).

Il est difficile de déterminer pour quelles raisons il existe des différences entre le temps statutaire d'enseignement et le temps réel d'enseignement. Ces variations 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

Le nombre moyen d'heures d'enseignement a certes peu évolué ces dix dernières années, mais certains des pays dont les données sont disponibles ont malgré tout fait état d'une variation du temps d'enseignement de 10 % au moins à la hausse ou à la baisse entre 2000 et 2013 dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et/ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.2 et le graphique D4.1).

Entre 2000 et 2013, le temps d'enseignement a progressé de 11 % dans l'enseignement préprimaire en Allemagne, mais a diminué de 10 % en Écosse (Royaume-Uni) durant la même période.

Entre 2000 et 2013, le temps d'enseignement a progressé d'environ 15 % dans l'enseignement primaire en Israël et au Japon. En Israël, cette augmentation du temps de travail et d'enseignement s'inscrit dans le cadre de la réforme « Nouvel horizon » 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 contrepartie 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).

En Islande, le nombre d'heures de cours prévu dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de plus de 20 % entre 2000 et 2005, puis a été légèrement réduit entre 2005 et 2013, passant de 560 à 544 heures par semaine. Au Luxembourg, le temps d'enseignement a augmenté de 15 % entre 2005 et 2013 dans l'enseignement secondaire. Au Japon, le temps d'enseignement prévu dans l'enseignement secondaire a augmenté d'environ 20 % durant la même période.

Par contraste, le temps d'enseignement a diminué de 25 % environ entre 2000 et 2013 en Corée dans l'enseignement primaire, et d'au moins 10 % en Écosse (Royaume-Uni) (dans l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire), au Mexique (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), aux Pays-Bas (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Turquie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). 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.

En Turquie, la réduction du temps de travail et d'enseignement intervenue en 2013 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en corrélation avec la réduction de la durée des cours au niveau 3 de la CITE. Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la durée des cours a été réduite de 45 à 40 minutes en 2013. Il en résulte que le temps d›enseignement annuel total a été réduit par rapport aux années précédentes.

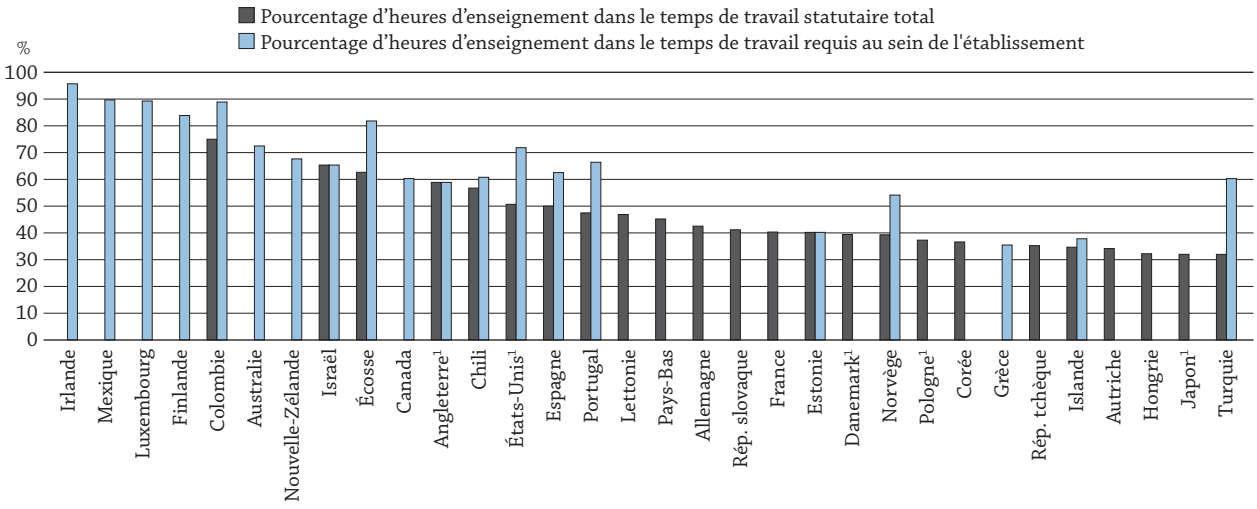
Temps de travail des enseignants

Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre total d'heures par semaine (enseignement proprement dit et autres missions), conformément au temps de travail annuel fixé dans des conventions collectives ou d'autres accords contractuels, pour percevoir leur rémunération à temps plein. Dans certains pays, le temps que les enseignants doivent passer dans leur établissement est également réglementé. Dans ce cadre réglementaire, la répartition du temps de travail entre l'enseignement proprement dit et les autres activités varie toutefois selon les pays (voir le graphique D4.3).

Plus de la moitié des pays 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 un ou plusieurs 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 Israël, en Norvège, en Suède et en Turquie, le temps de présence obligatoire des enseignants dans l'établissement est supérieur d'au moins 30 % dans l'enseignement préprimaire par rapport au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.1).

Graphique D4.3. Part de l'enseignement dans le temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire (2013)

Nombre net d'heures d'enseignement en pourcentage du temps de travail statutaire total et du temps de travail requis au sein de l'établissement



1. Temps réel d'enseignement.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'heures d'enseignement dans le temps de travail total des enseignants du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D4.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284511

En Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire), au Danemark, en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Japon (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Lettonie, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Slovénie, 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.

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 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. Certains pays, comme l'Allemagne, accordent un horaire de cours réduit aux enseignants débutants dans le cadre de leur initiation, alors que 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. En Grèce, par exemple, la législation prévoit une réduction du nombre d'heures de cours en fonction de l'ancienneté. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants sont ainsi tenus de donner 21 sessions de cours par semaine en début de carrière, un chiffre qui passe à 19 sessions par semaine après six ans de carrière et à 18 sessions par semaine après 12 ans de carrière. Enfin, leur horaire se réduit à 16 sessions de cours par semaine après 20 ans de carrière, soit plus de 25 % de moins que les enseignants en début de carrière. Toutefois, les enseignants doivent passer le reste de leur temps de travail dans leur établissement.

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 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. Le temps consacré à ces activités autres que l'enseignement varie entre les pays ; si les enseignants consacrent une grande partie de leur temps de travail statutaire à l'enseignement, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à des activités telles que l'évaluation des élèves et la préparation des cours.

Dans la majorité des pays, le temps d'enseignement est déterminé par le temps statutaire d'enseignement prévu par le règlement de travail. En outre, les enseignants sont légalement tenus dans la plupart des pays de travailler un nombre d'heures déterminé sur une base annuelle. Ce nombre d'heures peut déterminer 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. 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, plutôt que le temps de travail total. Toutes les tâches autres que les activités d'enseignement que les enseignants effectuaient auparavant chez eux doivent désormais être effectuées au sein de leur établissement.

Parmi les 25 pays ayant fourni des données sur le temps de travail total et le temps d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la part du temps de travail consacrée à l'enseignement proprement dit va de moins de 35 % en Autriche, en Hongrie, en Islande, au Japon et en Turquie, à 65 % en Israël (voir le graphique D4.3).

Parmi les 20 pays où le temps d'enseignement et le temps de présence dans l'établissement sont définis dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage du temps de présence dans l'établissement, prévu par la législation ou par les horaires de travail, que les enseignants consacrent à l'enseignement est inférieur à 40 % en Estonie, en Grèce et en Islande, mais supérieur à 90 % en Irlande.

Le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé en Autriche (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Belgique (en Communauté flamande et en Communauté française, dans l'enseignement secondaire), en Italie et au Japon (dans l'enseignement préprimaire). 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, etc., 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. 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 D4.1. Tâches autres que les activités d'enseignement requises pour les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (2013)

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.

Les premières constatations de l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2014) montrent que 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, le travail et le dialogue au sein des équipes, et les relations avec les parents, sont les plus courantes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les enseignants sont tenus de mener ce type d'activités dans au moins 20 des 34 pays dont les données sont disponibles. La correction et la notation des copies, la gestion administrative et la participation à des activités de développement professionnel font également partie du travail des enseignants dans environ la moitié des pays dont les données sont disponibles. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants sont également tenus de surveiller les élèves pendant les pauses, de les conseiller et les orienter, et de participer à la gestion de leur établissement dans environ un tiers des pays ; seuls huit pays exigent d'eux qu'ils prennent part à des activités extrascolaires après la journée de classe.

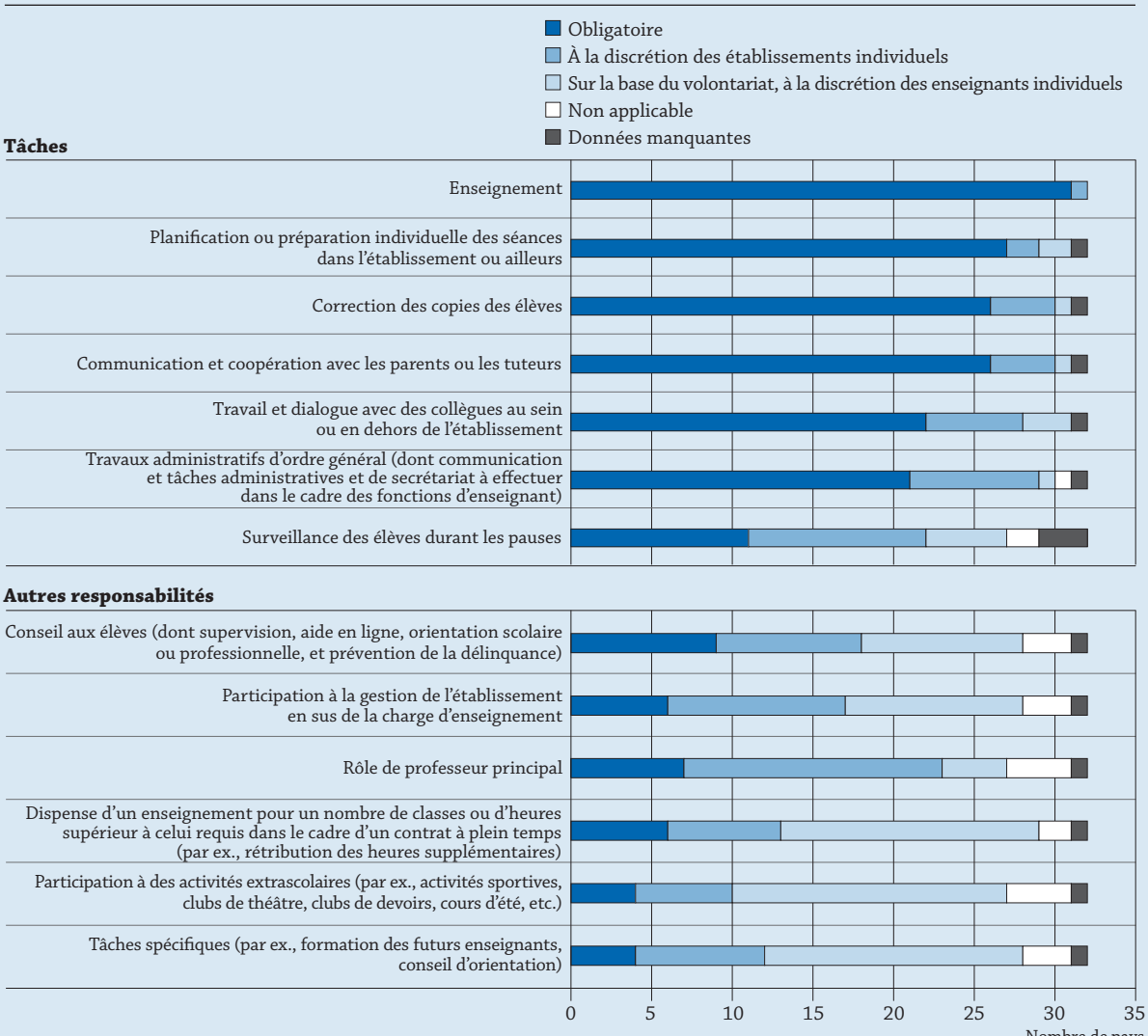
Dans une récente enquête *ad hoc*, les pays ont dû préciser si les enseignants effectuaient les tâches requises et assumaient les responsabilités supplémentaires volontairement, ou si celles-ci étaient obligatoires. Les résultats de l'enquête montrent que les enseignants effectuent souvent volontairement certaines tâches telles que la participation à des activités extrascolaires, la supervision d'enseignants stagiaires, les conseils en matière d'orientation, et la participation à des activités scolaires 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, telles que la fonction de professeur principal ou l'encadrement des élèves pendant les pauses, sont largement réparties au sein des établissements.

...

Dans plus de la moitié des pays, le travail d'équipe et le dialogue entre collègues, ainsi que les tâches administratives, sont obligatoires pour les enseignants. Dans la quasi-totalité des pays, les enseignants sont tenus d'enseigner, de préparer leurs cours, de corriger et noter les travaux des élèves, et de communiquer avec les autres enseignants. Dans la plupart des pays, les enseignants sont tenus d'effectuer ces tâches sur la base d'un mandat national ou régional. Quatre pays ont indiqué que c'étaient les chefs d'établissement qui étaient en charge de déterminer les tâches requises pour les enseignants.

Graphique D4.a. Tâches et responsabilités que les enseignants du premier cycle du secondaire doivent assumer (2013)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire



Source : OCDE. Tableau D3.7c. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284521

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.

Par **nombre de jours d'enseignement**, on entend le 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.

Par **nombre de semaines d'enseignement**, on entend le nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de vacances.

Par **temps statutaire d'enseignement**, on entend le 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 annuel d'enseignement** est calculé comme suit : le nombre annuel de jours d'enseignement est multiplié par le nombre d'heures d'enseignement qu'un enseignant donne par jour (abstraction faite du temps réservé à la préparation des cours et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours). Dans l'enseignement 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 :

- soit uniquement les heures directement consacrées à l'enseignement ainsi qu'à d'autres activités concernant les élèves, notamment la correction des devoirs et des contrôles ;
- soit, 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

Les données se rapportent à l'année scolaire 2012/13 et proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2014 sur les enseignants et les programmes.

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.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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.

Référence

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE,* Indicateur D4, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr.

Tableaux de l'indicateur D4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286246

Tableau D4.1	**Organisation du temps de travail des enseignants (2013)**
Tableau D4.2	**Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005, 2010 et 2013)**

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2013)

Nombre statutaire 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				Nombre d'heures d'enseignement				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	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	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)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie[1]	40	40	40	40	196	196	196	194	904	879	821	812	1 227	1 117	1 133	1 133	a	a	a	a
	Autriche[1, 2]	38	38	38	38	180	180	180	180	779	779	607	589	a	a	a	a	1 776	1 776	1 776	a
	Belgique (Fl.)[1]	37	37	37	37	177	177	179	179	736	752	669	625	920	920	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)[1]	37	37	37	37	181	181	181	181	784	721	661	601	a	a	a	a	962	962	a	a
	Canada[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	745	m	1 227	1 232	1 236	m	a	a	a
	Chili[3]	38	38	38	38	181	181	181	181	1 129	1 129	1 129	1 129	1 857	1 857	1 857	1 857	1 989	1 989	1 989	1 989
	République tchèque[1]	39	39	39	39	188	188	188	188	1 166	827	620	592	a	a	a	a	1 760	1 760	1 760	1 760
	Danemark[4, 6]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	662	662	369	a	a	a	a	1 680	1 680	1 680	1 680
	Angleterre[4]	38	38	38	38	190	190	190	190	722	722	745	745	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265
	Estonie[3]	46	35	35	35	220	172	172	172	1 320	619	619	568	1 610	1 540	1 540	1 540	1 610	1 540	1 540	1 540
	Finlande[5]	m	38	38	38	m	188	188	188	m	677	592	550	m	791	706	645	a	a	a	a
	France[1]	36	36	36	36	144	144	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne[1]	40	40	40	40	193	193	193	193	834	800	752	715	a	a	a	a	1 768	1 768	1 768	1 768
	Grèce[1]	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	415	415	1 140	1 140	1 170	1 170	a	a	a	a
	Hongrie[5]	36	36	36	36	182	182	182	181	1 158	601	601	597	m	m	m	m	1 864	1 864	1 864	1 864
	Islande[1]	48	37	37	35	227	180	180	170	1 498	624	624	544	1 800	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800	1 800
	Irlande[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1 073	768	768	a	a	a	a
	Israël[1]	38	38	36	36	182	182	175	175	1 032	840	644	570	1 054	1 225	985	811	1 054	1 225	985	811
	Italie[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	m	m	m	m
	Japon[4]	39	40	40	39	m	201	202	197	m	736	608	513	a	a	a	a	a	1 899	1 899	1 899
	Corée[5]	36	38	38	38	180	190	190	190	574	667	557	549	a	a	a	a	1 520	1 520	1 520	1 520
	Luxembourg[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1 060	990	828	828	a	a	a	a
	Mexique[1]	42	42	42	36	200	200	200	171	532	800	1 047	838	772	800	1 167	971	a	a	a	a
	Pays-Bas[3]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659
	Nouvelle-Zélande[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	841	760	m	1 536	1 243	950	a	a	a	a
	Norvège[3]	45	38	38	38	225	190	190	190	1 508	741	663	523	1 508	1 300	1 225	1 150	a	1 688	1 688	1 688
	Pologne[4]	45	38	37	37	216	184	182	179	1 138	629	555	551	m	m	m	m	1 800	1 504	1 488	1 472
	Portugal[3]	41	36	36	36	192	166	166	166	960	747	609	609	1 105	1 016	917	917	1 412	1 282	1 282	1 282
	Écosse[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1 045	1 045	1 045	1 045	1 365	1 365	1 365	1 365
	République slovaque[1]	42	38	38	38	198	187	187	187	1 109	832	645	617	m	m	m	m	1 568	1 568	1 568	1 568
	Slovénie[1]	46	40	40	40	219	190	190	190	1 314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
	Espagne[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425
	Suède[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	1 792	a	a	a	1 792	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1 080	720	504	504	1 160	980	836	836	1 576	1 576	1 576	1 576
	États-Unis[4]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1 365	1 362	1 366	1 365	1 890	1 922	1 936	1 960
	Moyenne OCDE	40	38	37	37	191	183	182	181	1 005	772	694	643	1 266	1 196	1 172	1 135	1 588	1 600	1 618	1 603
	Moyenne UE21	40	38	37	37	190	180	179	179	995	756	656	625	1 205	1 104	1 074	1 068	1 568	1 549	1 588	1 573
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	42	42	42	42	203	203	203	203	m	m	m	m	a	a	a	a	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
	Colombie[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1 000	1 200	1 200	1 350	1 350	1 350	1 350	1 600	1 600	1 600	1 600
	Inde	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
	Lettonie	44	35	35	35	210	165	165	165	1 260	825	825	990	a	a	a	a	1 760	1 760	1 760	1 760
	Fédération de Russie[4]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	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	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
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Temps type d'enseignement.
2. 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.
3. Temps maximum d'enseignement.
4. Temps réel d'enseignement.
5. Temps minimum d'enseignement.
6. Année de référence : 2011 pour le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286256

D4

Tableau D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005, 2010 et 2013)

Nombre statutaire annuel d'heures d'enseignement 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	2013	2000	2005	2010	2013	2000	2005	2010	2013
		(11)	(12)	(17)	(20)	(21)	(22)	(27)	(30)	(31)	(32)	(37)	(40)
OCDE	Australie	882	888	868	879	811	810	819	821	803	810	803	812
	Autriche[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
	Belgique (Fl.)	758	752	752	752	677	684	669	669	633	645	625	625
	Belgique (Fr.)	722	722	732	721	662	662	671	661	603	603	610	601
	Canada	m	m	799	796	m	m	740	743	m	m	744	745
	Chili	m	1 128	1 105	1 129	m	1 128	1 105	1 129	m	1 128	1 105	1 129
	République tchèque	m	813	862	827	650	647	647	620	621	617	617	592
	Danemark[2, 3]	640	640	650	662	640	640	650	662	m	m	377	369
	Angleterre[2]	m	m	684	722	m	m	703	745	m	m	703	745
	Estonie	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
	Finlande	656	677	680	677	570	592	595	592	527	550	553	550
	France	924	924	924	924	648	648	648	648	648	648	648	648
	Allemagne	783	808	805	800	732	758	756	752	690	714	713	715
	Grèce	609	604	589	569	426	434	415	415	429	430	415	415
	Hongrie	583	583	604	601	555	555	604	601	555	555	604	597
	Islande	629	671	624	624	629	671	624	624	464	560	544	544
	Irlande	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
	Israël	731	731	820	840	579	579	598	644	524	524	521	570
	Italie	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
	Japon[2]	635	578	707	736	557	505	602	608	478	429	500	513
	Corée	865	883	807	667	570	621	627	557	530	605	616	549
	Luxembourg	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
	Mexique	800	800	800	800	1 182	1 047	1 047	1 047	m	848	843	838
	Pays-Bas	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	922	m	m	m	841	m	m	m	760
	Norvège	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
	Pologne[2]	m	m	644	629	m	m	572	555	m	m	571	551
	Portugal	779	765	779	747	634	623	634	609	577	567	634	609
	Écosse	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
	République slovaque	m	m	841	832	m	m	652	645	m	m	624	617
	Slovénie	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
	Espagne	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
	Suède	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
	Suisse	884	m	m	m	859	m	m	m	674	m	m	m
	Turquie	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
	États-Unis[2]	m	m	m	m	m	m	m	981	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	765	771	771	772	679	677	679	694	617	644	640	643
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2013 sont disponibles	760	760	764	757	671	665	670	666	564	567	572	566
	Moyenne des pays de l'UE21 dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2013 sont disponibles	677	674	676	671	626	622	624	619	604	599	604	598
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	1 000	1 000	1 000	m	1 200	1 200	1 200	m	1 200	1 200	1 200
	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
	Lettonie	882	882	882	825	882	882	882	825	882	882	882	990
	Fédération de Russie[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
	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

Remarques : les données de 2000 à 2013 pour l'enseignement préprimaire (soit les colonnes 1-10) peuvent être consultées en ligne. Les données de 2006, 2007, 2008, 2009 et 2012 pour l'enseignement primaire et les premier et deuxième cycles du secondaire (soit les colonnes 13-16 ; 18-19 ; 23-26 ; 17; 28-29 ; 33-36 ; 38-39) peuvent être consultées en ligne (voir 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.

3. Année de référence : 2011, et non 2012 et 2013 pour le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

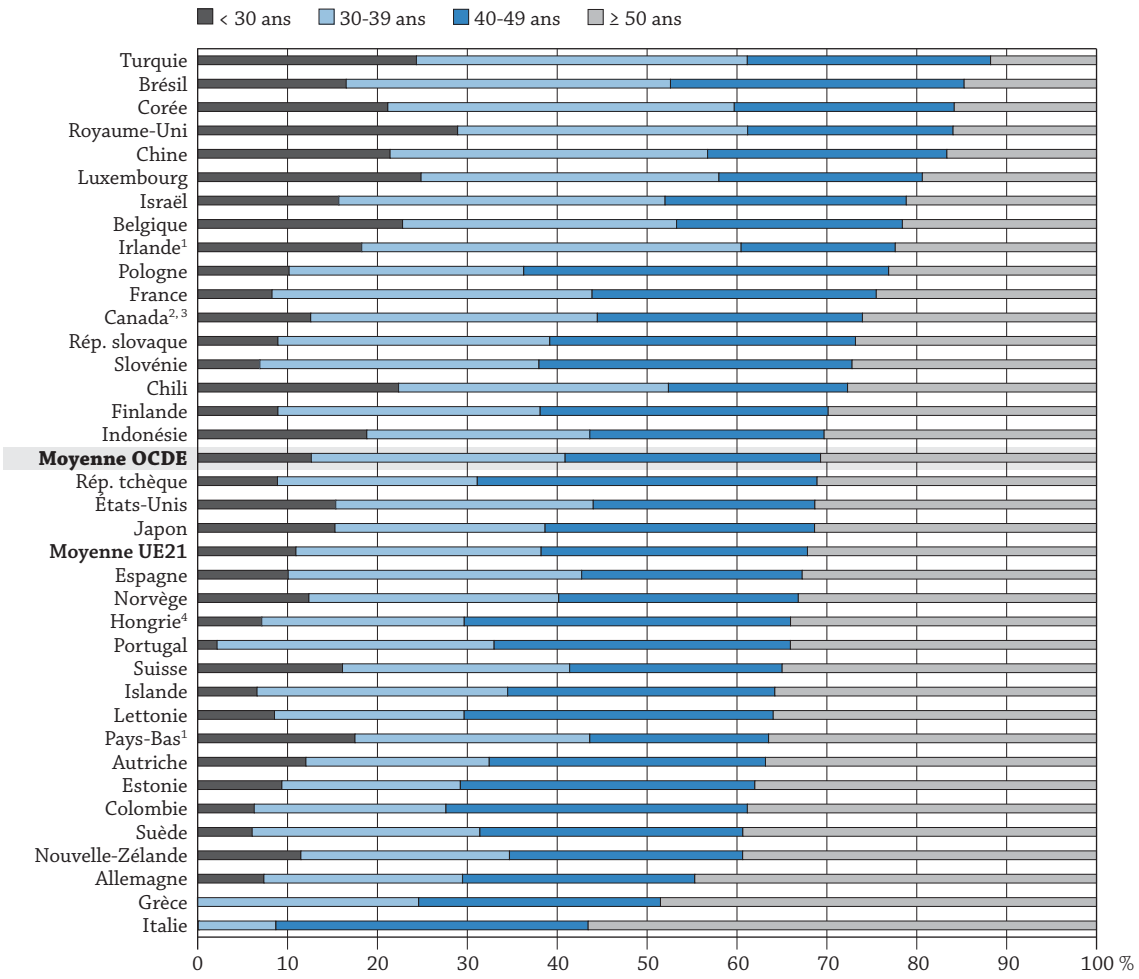
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286263

QUI SONT LES ENSEIGNANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 30 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire avaient au moins 50 ans en 2013. Ce pourcentage moyen augmente avec le niveau d'enseignement : il s'établit à 34 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 38 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux enseignants sur trois sont des femmes ; mais le pourcentage de femmes dans le corps enseignant et académique diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement : les femmes représentent ainsi 96 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, 82 % dans l'enseignement primaire, 68 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 58 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 42 % dans l'enseignement tertiaire.
- En moyenne, 83 % des enseignants possèdent des compétences modérées à bonnes en résolution de problèmes à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Graphique D5.1. Pyramide des âges des enseignants du primaire (2013)

Répartition des enseignants dans les établissements d'enseignement, selon le groupe d'âge



1. Établissements publics uniquement.
2. Année de référence : 2012.
3. Le primaire inclut le préprimaire et le premire cycle du secondaire.
4. Inclut des données concernant le personnel de direction.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'enseignants du primaire âgés de 50 ans ou plus.

Source : OCDE. Tableau D5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284530

Contexte

La demande d'enseignants dépend d'un certain nombre de facteurs, dont la pyramide des âges de l'effectif d'élèves/étudiants, la taille moyenne des classes, le temps d'instruction des élèves, 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 et/ou dont l'effectif d'élèves/étudiants 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 des élèves/étudiants, 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 (Hiebert et Stigler, 1999 ; OCDE, 2005).

Les politiques de rétention des enseignants doivent promouvoir des environnements de travail qui encouragent les enseignants efficaces à poursuivre dans cette voie. 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 déséquilibre entre les sexes dont l'impact sur l'apprentissage mérite une analyse approfondie.

Autres faits marquants

- Dans presque tous les pays, sauf en Fédération de Russie, en Finlande et en Lettonie, la majorité des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire sont des hommes.
- De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est au Royaume-Uni que le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans (29 %) est le plus élevé. Par contraste, on ne compte presqu'aucun enseignant de ce groupe d'âge parmi les enseignants en poste dans l'enseignement primaire en Grèce et en Italie.
- En Corée, les enseignants utilisent plus leurs compétences en TIC dans leur cadre professionnel que dans tout autre pays ou entité infranationale ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes (lancée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [PIAAC]). La Corée se distingue également par un pourcentage d'enseignants performants en résolution de problèmes à l'aide des TIC qui compte parmi les plus élevés.

Tendances

Entre 2005 et 2013, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus parmi les enseignants en poste dans l'enseignement secondaire a augmenté de 3 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays dont les données sont comparables. Durant cette période, ce pourcentage a progressé de 10 points de pourcentage, voire davantage, en Corée, en Grèce, au Portugal et en Slovénie, et même de 19 points de pourcentage en Autriche. Dans les pays où un grand nombre d'enseignants partiront sous peu à la retraite et dont l'effectif d'élèves/étudiants devrait rester stable ou augmenter, les pouvoirs publics devront prendre des mesures pour améliorer l'attractivité de la profession chez les élèves/étudiants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire, développer l'offre de formations des enseignants et, au besoin, proposer de nouvelles passerelles aux professionnels désireux de se reconvertir dans l'enseignement. Des contraintes financières – en particulier celles liées aux obligations en matière de retraite et de soins de santé envers les enseignants retraités – risquent de forcer des gouvernements à réduire l'offre de formations, à accroître la taille des classes, à intégrer un apprentissage en ligne plus individualisé ou à combiner ces mesures à des degrés divers (Abrams, 2011 ; Peterson, 2010).

D5

Analyse

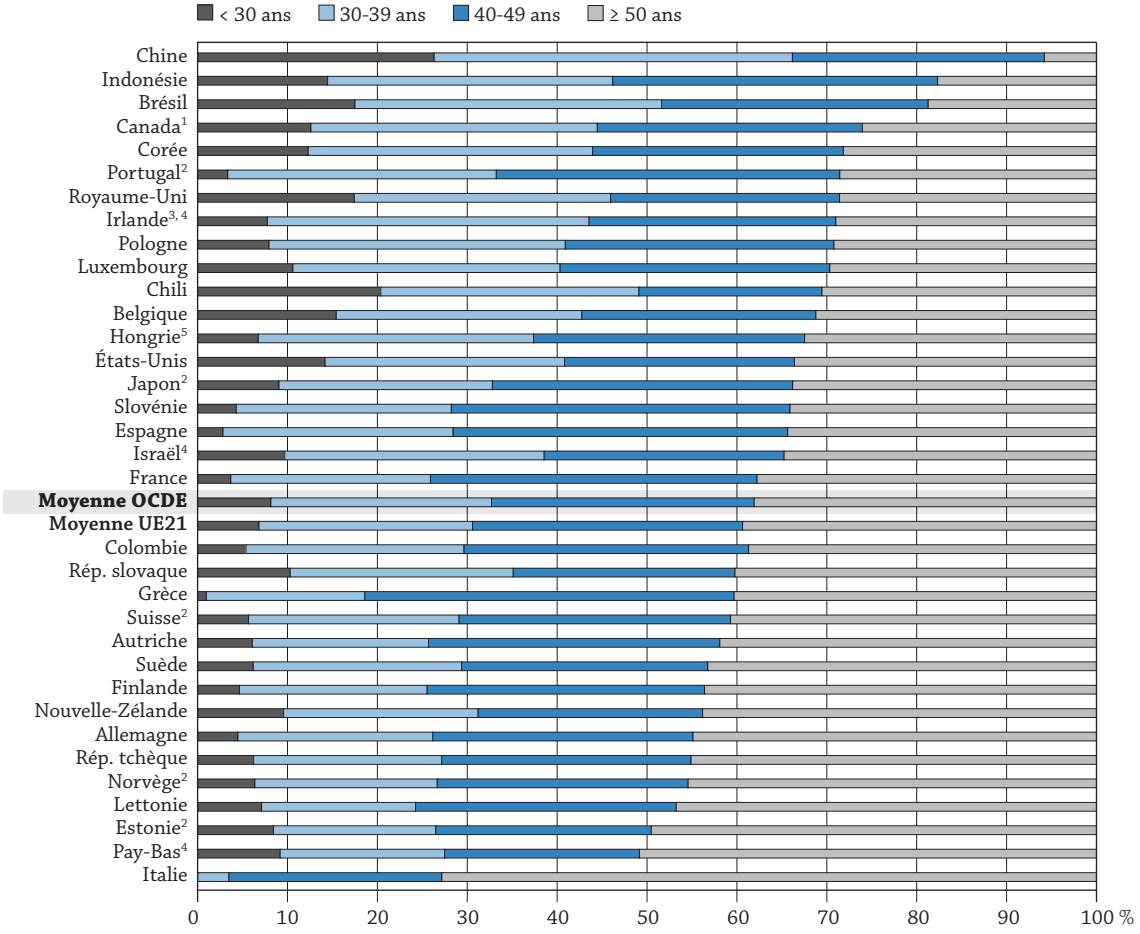
Pyramide des âges des enseignants

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, la durée de l'enseignement tertiaire, et 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 expliquer pourquoi les enseignants sont plus âgés lorsqu'ils entrent dans la vie active. Des salaires compétitifs et de bonnes conditions de travail peuvent inciter les jeunes à embrasser la profession d'enseignant dans certains pays et contribuer à la rétention des enseignants efficaces dans d'autres pays.

La pyramide des âges du corps enseignant est similaire dans l'enseignement primaire et secondaire : quelque 82 % des enseignants ont entre 30 et 59 ans. Dans l'enseignement primaire, 30 % des enseignants ont au moins 50 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est supérieur à 40 % en Allemagne, en Grèce et en Italie. À l'autre extrême, dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans ne représente pas plus de 15 % dans l'enseignement primaire. Ce pourcentage n'est égal ou supérieur à 20 % qu'en Belgique, au Chili, en Chine, en Corée, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le graphique D5.1).

Graphique D5.2. Pyramide des âges des enseignants du deuxième cycle du secondaire (2013)

Répartition des enseignants dans les établissements d'enseignement, selon le groupe d'âge



1. Année de référence : 2012.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut le premier cycle du secondaire.
4. Établissements publics uniquement.
5. Inclut des données concernant le personnel de direction.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'enseignants du deuxième cycle du secondaire âgés de 50 ans ou plus.

Source : OCDE. Tableau D5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284546

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 34 % des enseignants ont au moins 50 ans et 7 % d'entre eux, au moins 60 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'enseignants âgés de 60 ans et plus dans le corps enseignant du premier cycle de l'enseignement secondaire va de 1 %, voire moins, en Chine, en Corée, en Indonésie, au Japon et en Turquie, à 19 % en Estonie et en Italie. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus est supérieur de 4 points de pourcentage à celui qui s'observe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les enseignants de moins de 40 ans ne sont majoritaires dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'au Brésil (52 %) et en Chine (66 %).

Le vieillissement du corps enseignant a un certain nombre d'implications pour les systèmes d'éducation des pays. Il peut non seulement impliquer de redoubler les efforts de formation et de recrutement pour remplacer les enseignants qui partent à la retraite, mais aussi influer sur les décisions budgétaires. Dans la plupart des systèmes d'éducation, il existe un lien positif entre le salaire des enseignants et leur ancienneté. Le vieillissement des enseignants entraîne donc une augmentation des coûts de l'éducation, laquelle réduit les marges budgétaires qui permettraient de financer de nouvelles initiatives (voir l'indicateur D3).

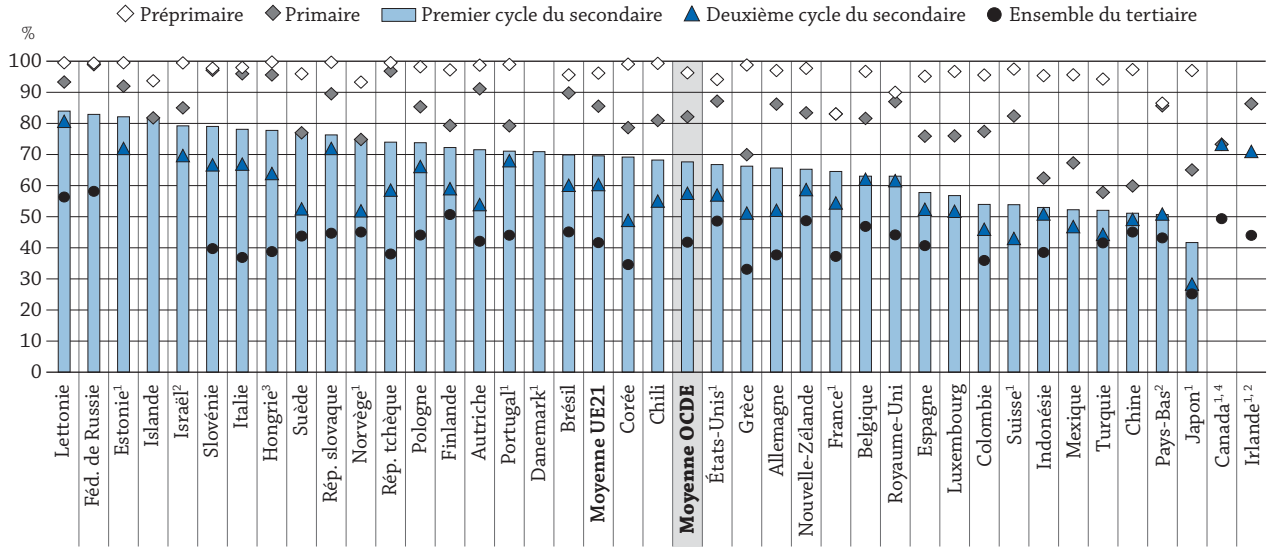
Répartition des enseignants selon le sexe

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de deux enseignants sur trois, tous niveaux d'enseignement confondus, sont des femmes. Les pourcentages les plus élevés d'enseignants de sexe féminin s'observent toutefois aux niveaux inférieurs d'enseignement et diminuent aux niveaux supérieurs d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes ne représentent ainsi que 42 % des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire.

Dans 33 des 36 pays de l'OCDE et du G20 dont les données sont disponibles, les femmes représentent 93 % au moins du corps enseignant de l'enseignement préprimaire. Les pays qui échappent à ce constat sont la France, où le pourcentage de femmes dans le corps enseignant de l'enseignement préprimaire s'établit à 83 %, les Pays-Bas (87 %) et le Royaume-Uni (90 %). Dans l'enseignement primaire, on compte 82 % de femmes parmi les enseignants, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : de 58 % en Turquie à 99 % en Fédération de Russie (voir le graphique D5.3).

Graphique D5.3. **Répartition des enseignants par sexe (2013)**

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B5.3.
2. Établissements publics uniquement. Pour les Pays-Bas, les données sur les établissements privés sont disponibles et incluses pour l'enseignement préprimaire. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le préprimaire et le deuxième cycle du secondaire.
3. Inclut des données concernant le personnel de direction.
4. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau D5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284558

Les femmes restent majoritaires dans le corps enseignant du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais les hommes y sont plus nombreux que dans le corps enseignant de l'enseignement préprimaire et primaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 68 % des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont des femmes. Les femmes sont majoritaires dans le corps enseignant de ce niveau d'enseignement dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Japon, où elles représentent 42 % du corps enseignant. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage de femmes dans le corps enseignant diminue pour passer à 58 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, mais il varie sensiblement, allant de 28 % au Japon à 81 % en Lettonie.

Dans l'enseignement tertiaire, la tendance s'inverse. Les hommes représentent 58 % du corps enseignant de ce niveau d'enseignement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Comme dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est au Japon que le pourcentage de femmes est le moins élevé parmi les enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire (25 %). Sur les 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, la Finlande est le seul où le pourcentage de femmes (51 %) est supérieur au pourcentage d'hommes dans le corps enseignant de ce niveau d'enseignement.

Les effets potentiels d'un défaut de parité dans le corps enseignant sur les résultats et la motivation des élèves, ainsi que sur la rétention des enseignants, méritent d'être étudiées, en particulier dans les pays où la profession d'enseignants attire peu les hommes (Drudy, 2008 ; OCDE, 2005, 2009). Il n'y a guère d'éléments à l'appui de la thèse selon laquelle le sexe de l'enseignant a un impact sur les résultats des élèves (Antecol, Eren et Ozbeklik, 2012 ; Holmlund et Sund, 2008), mais certaines études montrent 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., 2009 ; OCDE, 2014a).

Par ailleurs, la direction des établissements ne reflète pas la répartition du corps enseignant entre les sexes (OCDE, 2014). On compte ainsi relativement peu d'hommes dans le corps enseignant de l'enseignement primaire dans de nombreux pays, mais nettement plus parmi les chefs d'établissement, en particulier à ce niveau d'enseignement. Cela suggère 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.

Évolution de la pyramide des âges des enseignants entre 2005 et 2013

Entre 2005 et 2013, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus dans l'enseignement secondaire a progressé à un rythme annuel très variable selon les pays. Il a augmenté à raison de plus de 4 % par an en Autriche, en Corée, au Portugal et en Slovénie. C'est en Corée qu'il a connu l'augmentation la plus marquée, soit 8.5 % par an. En Allemagne, en France, en Irlande, au Luxembourg et au Royaume-Uni, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus dans l'enseignement secondaire a diminué à raison de 1 % au moins par an durant cette période (voir le tableau D5.2).

Dans tous les pays, la variation du nombre d'enseignants doit être analysée à la lumière de la variation de la population à scolariser. Les pays qui ont enregistré une augmentation de l'effectif à scolariser durant la période de référence (voir l'indicateur C1) devront recruter de nouveaux enseignants pour remplacer les nombreux enseignants engagés à la fin des années 60 et dans les années 70 qui partiront à la retraite dans les dix prochaines années. Ils devront également développer l'offre de formations d'enseignants et, vraisemblablement, prendre des mesures qui incitent davantage les étudiants à choisir la profession d'enseignant (voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2014 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2014]).

Compétences en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes

L'Évaluation des compétences des adultes, administrée en 2012 dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), a mesuré les compétences des adultes en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique et estimé la fréquence à laquelle ils utilisaient ces compétences dans leur vie professionnelle et leur vie privée. Des niveaux plus élevés de compétence en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique reflètent à la fois de meilleures facultés de résolution de problèmes et de meilleures capacités à utiliser les technologies numériques, les outils de communication et les réseaux pour acquérir et évaluer les informations, communiquer avec autrui et mener à bien des tâches concrètes (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments, 2009).

Les données recueillies lors de l'Évaluation des compétences des adultes ont permis de créer un indicateur qui évalue les compétences des adultes en TIC et leur volonté d'utiliser ces dernières pour la résolution de problèmes. Cet indicateur combine les résultats à l'épreuve informatisée de résolution de problèmes et les raisons pour lesquelles certains adultes n'ont pas passé cette épreuve informatisée et n'ont donc pas obtenu de score en résolution de problèmes (voir la section « Définitions » en fin de chapitre).

Compétences des enseignants

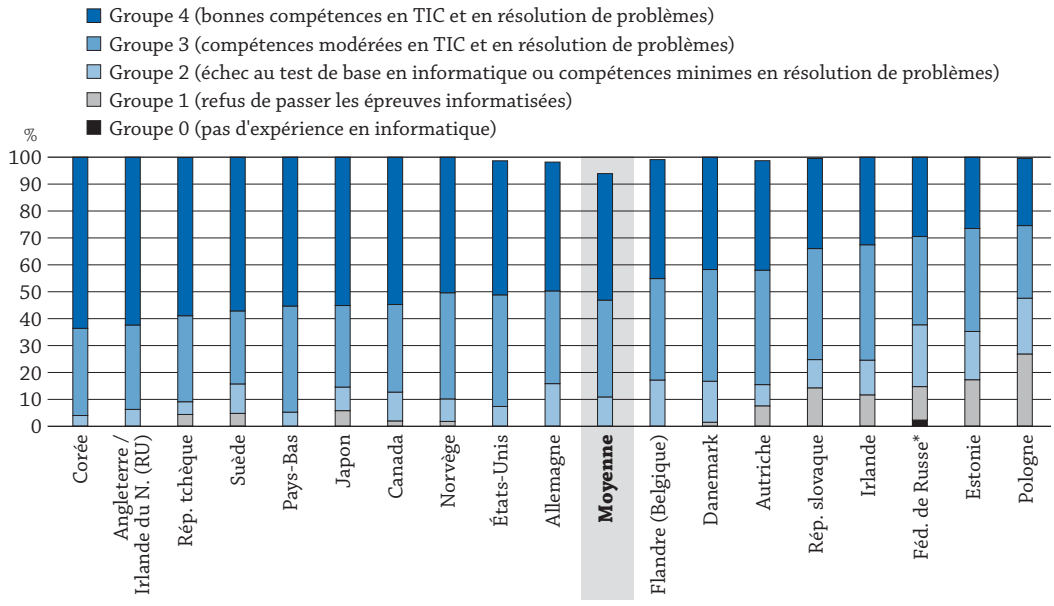
Sur la base de l'Évaluation des compétences des adultes, le graphique D5.4 montre qu'en moyenne, 47 % des enseignants (soit ceux faisant cours à la fois dans l'enseignement préprimaire et primaire, et ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire) ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (groupe 4). Ce pourcentage est compris va de 64 % en Corée et 62 % en Angleterre/en Irlande du Nord (Royaume-Uni), à moins de 30 % en Fédération de Russie (29 %), en Estonie (27 %) et en Pologne (25 %). En moyenne, dans les pays et entités infranationales participants, 83 % des enseignants possèdent des compétences modérées à bonnes en TIC et en résolution de problèmes (voir le tableau D5.4a).

Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants dans le cadre professionnel

Lors de l'Évaluation des compétences des adultes, on a demandé aux personnes interrogées si elles disposaient des compétences informatiques nécessaires pour bien faire leur travail. En moyenne, dans toutes les entités nationales et infranationales qui ont participé à cette enquête, 87 % des enseignants ont répondu par l'affirmative à cette question, pourcentage qui s'élève à plus de 95 % en Corée (97 %) et en République tchèque (99 %). Dans l'ensemble, l'indice d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel est proche de la moyenne (1.9) en République tchèque, mais il est plus élevé que partout ailleurs en Corée (2.5). Par contraste, le pourcentage d'enseignants ayant affirmé posséder les compétences informatiques requises pour bien faire leur travail est nettement inférieur au Japon (63 %) et en Norvège (72 %) (voir le tableau D5.4b).

Graphique D5.4. Compétences des enseignants en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Évaluation des compétences des adultes, enseignants faisant cours à la fois dans l'enseignement préprimaire et primaire, et ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire, âgés de 25 à 64 ans



Remarques : par enseignants faisant cours à la fois dans le préprimaire et le primaire, enseignants du primaire et enseignants du secondaire, on entend les enseignants occupant un poste au moment de l'enquête. Il est possible que l'addition des segments n'aboutisse pas à un total de 100 % en raison de la présence de catégories pour lesquelles les observations sont trop peu nombreuses pour permettre des estimations fiables.

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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (groupe 4).

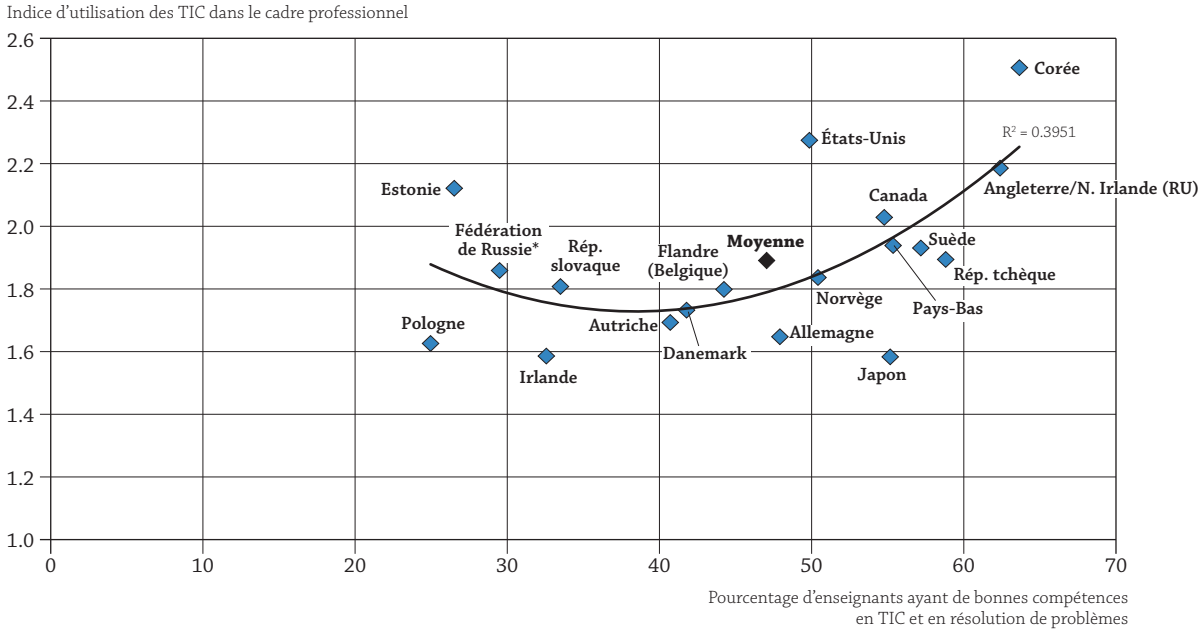
Source : OCDE. Tableau D5.4a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284562

D5

Graphique D5.5. Relation entre l'utilisation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants dans le cadre professionnel et la maîtrise de ces compétences (2012)

Évaluation des compétences des adultes, enseignants faisant cours à la fois dans l'enseignement préprimaire et primaire, et ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire, âgés de 25 à 64 ans



Remarques : par enseignants faisant cours à la fois dans le préprimaire et le primaire, enseignants du primaire et enseignants du secondaire, on entend les enseignants occupant un poste au moment de l'enquête. L'indice d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel indique la fréquence d'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus grande est la fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel. Voir la section « Définitions ».

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

Source : OCDE. Tableaux D5.4a et D5.4b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284572

Les personnes interrogées ont également répondu à une question sur le niveau de compétence en TIC requis dans leur profession. En moyenne, 73 % des enseignants ont indiqué que leur profession exigeait des compétences modérées ou complexes en TIC. Ce pourcentage varie toutefois selon les pays : il va de moins de 55 % en Fédération de Russie (51 %) et en Pologne (50 %), à 85 %, voire davantage, en Corée (85 %), en Estonie (89 %), au Japon (88 %) et aux Pays-Bas (87 %). Entre 1 % et 7 % seulement des enseignants ont indiqué que leur profession exigeait des compétences complexes en TIC ; la grande majorité d'entre eux a indiqué qu'elle exigeait des compétences modérées en TIC (voir le tableau D5.4b).

Le graphique D5.5 montre la relation positive entre l'utilisation des TIC par les enseignants dans le cadre professionnel et le pourcentage d'enseignants possédant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (groupe 4). Le pourcentage d'enseignants performants en TIC et en résolution de problèmes (groupe 4) tend à augmenter avec la fréquence d'utilisation de ces compétences par les enseignants dans le cadre professionnel. En Pologne par exemple, 21 % des enseignants ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (groupe 4), et ils les utilisent moins que la moyenne dans le cadre professionnel (leur indice d'utilisation est de 1.6, contre 1.9 en moyenne). Par contraste, en Corée, 64 % des enseignants ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (groupe 4), et ils les utilisent nettement plus que la moyenne dans le cadre professionnel – leur indice d'utilisation (2.5) est le plus élevé de tous les pays et entités infranationales qui ont participé à l'enquête. L'Estonie et le Japon font figure d'exceptions dans ce graphique. En Estonie, les enseignants utilisent souvent leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel (leur indice est de 2.1), mais ils sont relativement peu nombreux (27 %) à avoir de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes, tandis qu'au Japon, c'est l'inverse qui s'observe : les enseignants utilisent leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel dans une mesure inférieure à la moyenne (leur indice est de 1.6), mais la majorité d'entre eux (55 %) ont de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (voir les tableaux D5.4a et D5.4b).

Définitions

Les **compétences en TIC requises dans le cadre professionnel** renvoient à la mesure dans laquelle l'informatique doit être utilisée dans le cadre professionnel. Quatre niveaux d'utilisation sont décrits : « Pas de compétences en TIC requises dans le cadre professionnel » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré ne pas utiliser d'ordinateur dans le cadre professionnel ; « compétences élémentaires » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré utiliser un ordinateur pour effectuer des tâches de routine (par exemple, saisir des données, envoyer ou recevoir des e-mails, etc.) ; « compétences modérées » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré utiliser des logiciels de traitement de texte et des feuilles de calcul, et gérer des bases de données informatisées ; et « compétences complexes » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré développer ou modifier des jeux, utiliser des langages de programmation (java, sql, php ou perl) ou gérer un réseau d'ordinateurs.

L'indice d'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel indique la fréquence à laquelle les individus utilisent leurs compétences en TIC dans le cadre professionnel. Plus la valeur de l'indice est élevée, plus la fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel est élevée. Cette variable est dérivée de plusieurs questions posées dans le questionnaire de base de l'Évaluation des compétences des adultes ; l'indice a été normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 2 et son écart-type, à 1, dans l'échantillon total de tous les pays participants. Pour plus de détails, voir la page 156 des *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013* : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes (OCDE, 2013).

Par **niveau de la CITE du diplôme d'enseignant**, on entend le niveau d'enseignement de la CITE auquel correspond le diplôme dont un nouvel enseignant doit être titulaire pour enseigner dans l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale) dans le secteur public.

Par **groupes de compétences**, on entend les groupes d'individus constitués en fonction de leurs compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et de leur volonté d'utiliser ces compétences pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les individus sont répartis entre ces groupes en fonction des caractéristiques des tâches qu'ils ont été capables de mener à bien et des scores qu'ils ont obtenus aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique lors de l'Évaluation des compétences des adultes.

- Groupe 0 (pas d'expérience en informatique)
- Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)
- Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes – scores inférieurs au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes – scores se situant au niveau 1 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)
- Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes – scores se situant au niveau 2 ou 3 aux épreuves de résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique)

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2012/13 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2013 (pour des détails, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm). Les données de 2005 sur la pyramide des âges des enseignants sont susceptibles d'avoir été révisées en 2015 afin de garantir leur comparabilité avec les données de 2013.

Les données sur les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012), qui n'a pas été spécifiquement conçue pour les enseignants. Ces données proviennent d'un échantillon alors que les chiffres utilisés dans d'autres indicateurs concernent l'effectif total de la population, ce qui explique pourquoi les erreurs-types sont légèrement plus élevées que la normale. Dans ce contexte, la prudence est de mise lors de l'interprétation des résultats. Le PIAAC est le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes.

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.

D5

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* (OCDE, 2014c).

Références

Abrams, S.E. (2011), « Technology in Moderation », *The Teachers College Record*, www.tcrecord.org/content.asp? contentid=16584.

Antecol, H., O. Eren et S. Ozbeklik (2012), « The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment », *IZA Discussion Paper*, n° 6453, http://ftp.iza.org/dp6453.pdf.

Beilock, S.L. et al. (2009), « Female Teachers' Math Anxiety Affects Girls' Math Achievement », compte-rendu de la National Academy of Science of the United States of America-PNAS, vol. 107/5, pp.1860-1863.

Drudy, S. (2008), « Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation », *Gender and Education*, vol. 20/4, pp. 309-323.

Hiebert, J. et J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, Free Press, New York.

Holmlund, H. et K. Sund (2008), « Is the Gender Gap in School Performance Affected by the Sex of the Teacher? », *Labour Economics*, vol. 15, pp. 37-53.

OCDE (2014a), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

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

OCDE (2014c), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, www.oecd.org/site/piaac/_Technical%20Report_17OCT13.pdf, version avant publication.

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

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr.

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Harvard University Press, Cambridge.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009), « PIAAC problem solving in technologyrich environments: A conceptual framework », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 36, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/220262483674.

Tableaux de l'indicateur D5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286275

Tableau D5.1	**Pyramide des âges des enseignants (2013)**
Tableau D5.2	**Pyramide des âges des enseignants (2005, 2013)**
Tableau D5.3	**Répartition des enseignants par sexe (2013)**
Tableau D5.4a	**Compétences des enseignants en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)**
Tableau D5.4b	**Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants dans le cadre professionnel, compétences en TIC requises dans le cadre professionnel, et confiance des enseignants en leurs compétences en informatique (2012)**

Date butoir pour les données : 23 octobre 2015. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tableau D5.1. Pyramide des âges des enseignants (2013)

Répartition des enseignants des 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				
		< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	≥ 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	≥ 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	≥ 60 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	12	20	31	34	3	7	17	27	45	4	6	20	32	37	5
	Belgique	23	30	25	21	1	18	28	25	26	3	15	27	26	28	3
	Canada[1, 2]	13[d]	32[d]	29[d]	22[d]	5[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	13	32	29	22	5
	Chili	22	30	20	20	7	21	28	19	21	9	20	29	20	22	9
	République tchèque	9	22	38	27	4	9	25	35	27	5	6	21	28	35	10
	Danemark	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	5[d]	30[d]	29[d]	25[d]	11[d]	m	m	m	m	m
	Estonie[3]	9	20	33	27	11	8	17	26	31	19	8[d]	18[d]	24[d]	31[d]	19[d]
	Finlande	9	29	32	26	4	9	31	31	25	5	5	21	31	31	12
	France	8	36	32	23	1	9	33	31	23	5	4	22	36	29	8
	Allemagne	7	22	26	31	14	7	19	23	35	15	4	22	29	32	13
	Grèce	0	25	27	46	3	1	20	41	34	3	1	18	41	36	4
	Hongrie[4]	7	23	36	33	1	6	23	33	36	2	7	31	30	28	5
	Islande	7	28	30	24	12	7	28	30	24	12	m	m	m	m	m
	Irlande[5]	18	42	17	19	3	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8[d]	36[d]	27[d]	24[d]	5[d]
	Israël[5]	16	36	27	18	3	11	31	31	22	6	10	29	27	23	12
	Italie	0	9	35	43	13	0	8	29	44	19	0	3	24	57	16
	Japon[3]	15	23	30	30	1	13	25	34	26	1	9[d]	24[d]	33[d]	30[d]	4[d]
	Corée	21	39	24	13	2	13	33	32	22	1	12	32	28	27	1
	Luxembourg	25	33	23	18	1	22	39	22	15	2	11	30	30	25	4
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas[5]	18	26	20	29	8	14	23	21	31	11	9	18	22	37	14
	Nouvelle-Zélande	12	23	26	27	13	11	23	24	28	14	10	22	25	29	15
	Norvège[3]	12	28	27	21	12	12	28	27	21	12	6[d]	20[d]	28[d]	27[d]	18[d]
	Pologne	10	26	41	22	2	10	36	33	20	2	8	33	30	23	7
	Portugal[3]	2	31	33	31	3	1	25	41	30	3	3[d]	30[d]	38[d]	25[d]	3[d]
	République slovaque	9	30	34	23	4	14	28	22	29	7	10	25	25	32	9
	Slovénie	7	31	35	27	1	6	34	28	30	2	4	24	38	28	6
	Espagne	10	33	25	28	5	3	26	37	29	5	3	26	37	30	5
	Suède	6	25	29	24	15	6	25	29	24	16	6	23	27	27	17
	Suisse[3]	16	25	24	29	6	11	28	25	28	8	6[d]	23[d]	30[d]	31[d]	10[d]
	Turquie	24	37	27	11	1	35	41	16	7	0	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	29	32	23	13	3	22	33	24	18	4	17	29	25	21	7
	États-Unis	15	29	25	24	8	17	29	25	22	8	14	27	26	23	10
	Moyenne OCDE	13	28	28	25	5	11	27	28	27	7	8	25	29	29	9
	Moyenne UE21	11	27	30	27	5	9	26	29	29	7	7	24	30	31	9
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	17	36	33	13	2	18	35	30	15	3	18	34	30	16	3
	Chine	21	35	27	17	0	22	42	28	8	0	26	40	28	6	0
	Colombie	6	21	34	30	9	5	24	32	30	9	5	24	32	29	9
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	19	25	26	30	0	14	26	41	19	0	14	32	36	18	0
	Lettonie	9	21	34	28	8	6	18	32	34	10	7	17	29	33	13
	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	16	29	28	23	4	16	30	28	22	5	12	27	30	25	6

1. Année de référence : 2012.
2. Le primaire inclut le préprimaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
4. Inclut des données concernant le personnel de direction.
5. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286280

Tableau D5.2. Pyramide des âges des enseignants (2005, 2013)

Répartition des enseignants des établissements publics et privés, selon leur niveau d'enseignement et leur groupe d'âge, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Secondaire (2013)					Secondaire (2005)					Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus
		< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	≥ 60 ans	< 30 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	≥ 60 ans	Taux de croissance annuelle moyen (2005-2013)
		(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	7	18	30	41	4	7	22	45	25	1	7.2
	Belgique	17	28	26	28	3	17	23	31	27	2	0.2
	Canada[1]	13	32	29	22	5	m	m	m	m	m	m
	Chili	21	29	20	22	9	12	25	30	25	7	-0.8
	République tchèque	7	23	31	31	8	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[2]	8[d]	17[d]	25[d]	31[d]	19[d]	m	m	m	m	m	m
	Finlande	7	25	31	28	9	8	25	30	32	5	0.1
	France	6	28	34	26	7	12	29	24	34	1	-1.0
	Allemagne[3]	6	20	25	34	14	3	18	26	44	9	-1.0
	Grèce	1	19	41	35	4	6	24	41	27	2	3.8
	Hongrie[4]	6	27	31	32	3	15	26	30	24	4	2.6
	Islande[5]	m	m	m	m	m	11[d]	27[d]	30[d]	25[d]	8[d]	m
	Irlande[6]	8	36	27	24	5	11	25	27	29	7	-2.8
	Israël[6]	10	30	28	23	10	10	29	30	26	5	0.6
	Italie	0	5	26	51	18	0	6	32	55	8	1.3
	Japon[2, 7]	11[d]	24[d]	34[d]	28[d]	3[d]	9	28	40	21	2	3.7
	Corée	13	32	30	24	1	17	30	40	12	1	8.5
	Luxembourg[8]	15	33	27	22	3	18	25	26	29	2	-2.6
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas[6, 8]	12	21	21	34	12	10	17	31	37	5	1.1
	Nouvelle-Zélande	10	22	25	28	15	14	21	29	29	8	2.0
	Norvège[2]	9[d]	24[d]	27[d]	25[d]	15[d]	m	m	m	m	m	m
	Pologne	9	34	31	21	5	16	33	29	19	3	2.1
	Portugal[2]	2[d]	28[d]	39[d]	27[d]	3[d]	16	35	31	16	2	6.2
	République slovaque	12	27	23	30	8	16	21	25	30	7	0.1
	Slovénie	5	29	33	29	4	11	33	34	20	2	5.0
	Espagne	3	26	37	29	5	8	32	35	21	4	3.8
	Suède	6	24	28	26	16	10	24	24	30	13	-0.3
	Suisse[2]	9[d]	26[d]	27[d]	29[d]	9[d]	13	24	30	28	5	1.7
	Turquie	35	41	16	7	0	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	19	30	25	20	6	15	24	28	31	2	-2.9
	États-Unis	16	28	25	23	9	17	26	23	26	8	-0.8
	Moyenne OCDE	10	26	28	28	8	12	25	31	27	5	~
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles	9	26	29	28	7	12	25	30	28	5	1.5
	Moyenne UE21	8	25	30	30	8	11	25	30	29	4	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	18	34	30	15	3	m	m	m	m	m	m
	Chine	24	41	28	7	0	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	24	32	30	9	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	14	29	39	18	0	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	7	18	30	34	12	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	15	29	28	23	5	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.
2. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
3. Année de référence : 2006 (et non 2005).
4. Inclut des données concernant le personnel de direction.
5. Le secondaire inclut le primaire.
6. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire.
7. Année de référence : 2004 (et non 2005).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286291

Tableau D5.3. **Répartition des enseignants par sexe (2013)**

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Préprimaire	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	Niveaux licence, master, doctorat ou 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	44	44	m
	Autriche	99	91	72	62	49	54	68	53	40	42	65
	Belgique	97	82	63	62	62	62	46	x(10)	x(10)	47	70
	Canada[1]	x(2)	73[d]	x(2)	73[d]	x(4)	73	m	54	43	49	m
	Chili	99	81	68	57	50	55	a	m	m	m	m
	République tchèque	100	97	74	59	59	59	96	81	38	38	75
	Danemark	m	x(3)	71[d]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[2]	100[d]	92	82	78	64[d]	72[d]	x(5)	m	m	m	m
	Finlande	97	79	72	69	54	59	53	a	51	51	71
	France	83	83	65	56	52	54	x(10)	39[d]	37[d]	37[d]	66
	Allemagne	97	86	66	54	47	52	56	43	38	38	65
	Grèce	99	70	66	54	47	51	56	a	33	33	63
	Hongrie[3]	100	96	78	68	49	64	53	50	37	39	76
	Islande	94	82	82	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	m	86	x(4)	71[d]	m	71[d]	m	x(9)	44[d]	44	m
	Israël[4]	99	85	79	70[d]	x(4)	70	m	m	m	m	m
	Italie	98	96	78	74	62	67	m	a	37	37	m
	Japon[5]	97	65	42	m	m	28[d]	x(6, 10)	47[d]	19[d]	25[d]	48
	Corée	99	79	69	50	43	49	m	43	32	35	60
	Luxembourg	97	76	57	57	45	52	m	m	m	m	m
	Mexique	96	67	52	48	45	47	a	m	m	m	m
	Pays-Bas[4]	87	86	51	51	51	51	51	(9)	43[d]	43	66
	Nouvelle-Zélande	98	83	65	60	54	59	54	49	49	49	70
	Norvège[2]	93[d]	75	75	x(6)	x(6)	52[d]	x(6)	x(6)	45	45	69
	Pologne	98	85	74	71	62	66	65	69	44	44	74
	Portugal	99	79	71	68[d]	x(4)	68	x(4, 9)	a	44[d]	44[d]	70
	République slovaque	100	90	76	74	71	72	67	64	44	45	76
	Slovénie	98	97	79	70	64	67	a	47	38	40	75
	Espagne	95	76	58	55	47	52	m	45	40	41	m
	Suède	96	77	77	52	54	53	43	43	44	44	74
	Suisse	97	82	54	45	42[d]	43[d]	x(5)	m	33	33	60
	Turquie	94	58	52	45	44	44	a	34	43	42	53
	Royaume-Uni	90	87	63	63	59	62	a	48	44	44	69
	États-Unis	94	87	67	57[d]	x(4)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Moyenne OCDE	96	82	68	61	53	58	59	51	40	42	67
	Moyenne UE21	96	86	70	63	55	60	60	53	41	42	70
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	96	90	70	62	51	60	46	43	45	45	72
	Chine	97	60	51	49	49	49	x(10)	47[d]	44[d]	45[d]	58
	Colombie	96	77	54	46[d]	x(4)	46	64	x(9)	36[d]	36	61
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	95	62	53	52	49	51	a	(9)	39[d]	39	60
	Lettonie	99	93	84	85	70	81	70	68	54	56	83
	Fédération de Russie	99	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	63[d]	73[d]	52	58[d]	82
	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	95	78	62	57	50	53	55	47	40	42	64

Remarque : les données de la catégorie « Tous niveaux d'enseignement confondus » n'incluent pas le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE).

1. Année de référence : 2012.
2. Inclut l'éducation de la petite enfance.
3. Inclut des données concernant le personnel de direction.
4. Établissements publics uniquement. Pour les Pays-Bas, les données sur les établissements privés sont disponibles et incluses pour l'enseignement préprimaire. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le préprimaire et le deuxième cycle du secondaire.
5. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286309

D5

Tableau D5.4a. Compétences des enseignants en technologies de l'information et de la communication et volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012)

Enseignants faisant cours à la fois dans l'enseignement préprimaire et primaire, et ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire, âgés de 25 à 64 ans

	Groupe 0 (aucune expérience en informatique)		Groupe 1 (refus de passer les épreuves informatisées)		Groupe 2 (échec au test de base en informatique ou compétences minimes en résolution de problèmes)		Groupe 3 (compétences modérées en TIC et en résolution de problèmes)		Groupe 4 (bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes)	
	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE **Entités nationales**										
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Autriche	c	c	8	(2.7)	8	(2.9)	43	(5.6)	41	(5.7)
Canada	c	c	2	(1.2)	11	(3.0)	33	(4.7)	55	(5.2)
République tchèque	c	c	4	(2.5)	5	(3.0)	32	(10.4)	59	(11.0)
Danemark	c	c	1	(0.5)	15	(2.7)	42	(4.1)	42	(4.1)
Estonie	c	c	17	(3.5)	18	(4.3)	38	(5.2)	27	(4.5)
Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	c	c	c	c	16	(5.4)	34	(6.6)	48	(7.3)
Irlande	c	c	12	(2.9)	13	(3.6)	43	(5.5)	33	(5.7)
Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japon	c	c	6	(3.0)	9	(4.1)	30	(7.4)	55	(7.5)
Corée	c	c	c	c	4	(2.9)	32	(8.3)	64	(8.3)
Pays-Bas	c	c	c	c	5	(2.6)	39	(6.7)	55	(7.0)
Norvège	c	c	2	(0.8)	8	(2.6)	39	(4.1)	50	(4.5)
Pologne	c	c	27	(5.0)	21	(4.4)	27	(5.3)	25	(5.1)
République slovaque	c	c	14	(4.8)	11	(4.4)	41	(8.6)	33	(7.8)
Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Suède	c	c	5	(2.2)	11	(3.3)	27	(5.9)	57	(6.1)
États-Unis	c	c	c	c	7	(3.8)	41	(7.9)	50	(7.3)
Entités infranationales										
Flandre (Belgique)	c	c	c	c	17	(3.7)	38	(5.3)	44	(5.3)
Angleterre (RU)	c	c	c	c	6	(2.8)	31	(5.8)	63	(6.2)
Irlande du Nord (RU)	c	c	c	c	6	(3.4)	36	(6.4)	57	(6.6)
Angleterre/Irlande du N. (RU)	c	c	c	c	6	(2.7)	31	(5.6)	62	(5.9)
Moyenne	m	m	m	m	11	(0.9)	36	(1.6)	47	(1.6)
Partenaire **Fédération de Russie***	2	(1.4)	12	(6.1)	23	(7.4)	33	(9.6)	29	(8.3)

Remarque : par enseignants faisant cours à la fois dans le préprimaire et le primaire, enseignants du primaire et enseignants du secondaire, on entend les enseignants occupant un poste au moment de l'enquête.

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

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286310

Tableau D5.4b. Utilisation des technologies de l'information et de la communication par les enseignants dans le cadre professionnel, compétences en TIC requises dans le cadre professionnel, et confiance des enseignants en leurs compétences en informatique (2012)

Enseignants faisant cours à la fois dans l'enseignement préprimaire et primaire, et ceux en poste dans l'enseignement primaire et secondaire, âgés de 25 à 64 ans

		Indice d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel[1]		Compétences modérées ou complexes en TIC requises dans le cadre professionnel[2]		J'ai les compétences en TIC nécessaires pour faire mon travail	
		Indice	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Entités nationales**						
	Australie	m	m	m	m	m	m
	Autriche	1.7	(0.1)	56	(4.5)	90	(3.0)
	Canada	2.0	(0.1)	73	(3.3)	94	(2.0)
	République tchèque	1.9	(0.1)	72	(6.5)	99	(0.8)
	Danemark	1.7	(0.0)	63	(3.3)	83	(2.1)
	Estonie	2.1	(0.1)	89	(2.6)	86	(3.0)
	Finlande	m	m	m	m	m	m
	France	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	1.6	(0.1)	66	(5.1)	93	(2.7)
	Irlande	1.6	(0.1)	55	(4.2)	85	(3.3)
	Italie	m	m	m	m	m	m
	Japon	1.6	(0.1)	88	(4.0)	63	(6.4)
	Corée	2.5	(0.1)	85	(4.4)	97	(2.0)
	Pays-Bas	1.9	(0.1)	87	(3.8)	91	(3.0)
	Norvège	1.8	(0.0)	83	(2.6)	72	(2.7)
	Pologne	1.6	(0.1)	50	(5.2)	85	(3.5)
	République slovaque	1.8	(0.1)	74	(4.9)	93	(3.4)
	Espagne	m	m	m	m	m	m
	Suède	1.9	(0.0)	70	(3.9)	91	(2.5)
	États-Unis	2.3	(0.1)	75	(5.3)	89	(4.5)
	Entités infranationales						
	Flandre (Belgique)	1.8	(0.0)	80	(3.6)	88	(2.6)
	Angleterre (RU)	2.2	(0.1)	79	(5.0)	89	(2.9)
	Irlande du Nord (RU)	2.2	(0.1)	85	(3.9)	94	(2.5)
	Angleterre/Irlande du N. (RU)	2.2	(0.1)	80	(4.8)	89	(2.8)
	Moyenne	1.9	(0.0)	73	(1.1)	87	(0.8)
Partenaire	Fédération de Russie*	1.9	(0.1)	51	(8.6)	88	(5.4)

Remarque : par enseignants faisant cours à la fois dans le préprimaire et le primaire, enseignants du primaire et enseignants du secondaire, on entend les enseignants occupant un poste au moment de l'enquête.

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

1. L'indice d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel indique la fréquence d'utilisation des compétences en TIC dans le cadre professionnel. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus grande est la fréquence d'utilisation des TIC dans le cadre professionnel. Voir la section « Définitions ».
2. Les autres catégories sont les suivantes : « Pas de compétences en TIC requises dans le cadre professionnel » et « Compétences élémentaires en TIC requises dans le cadre professionnel ».

Source : OCDE. Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

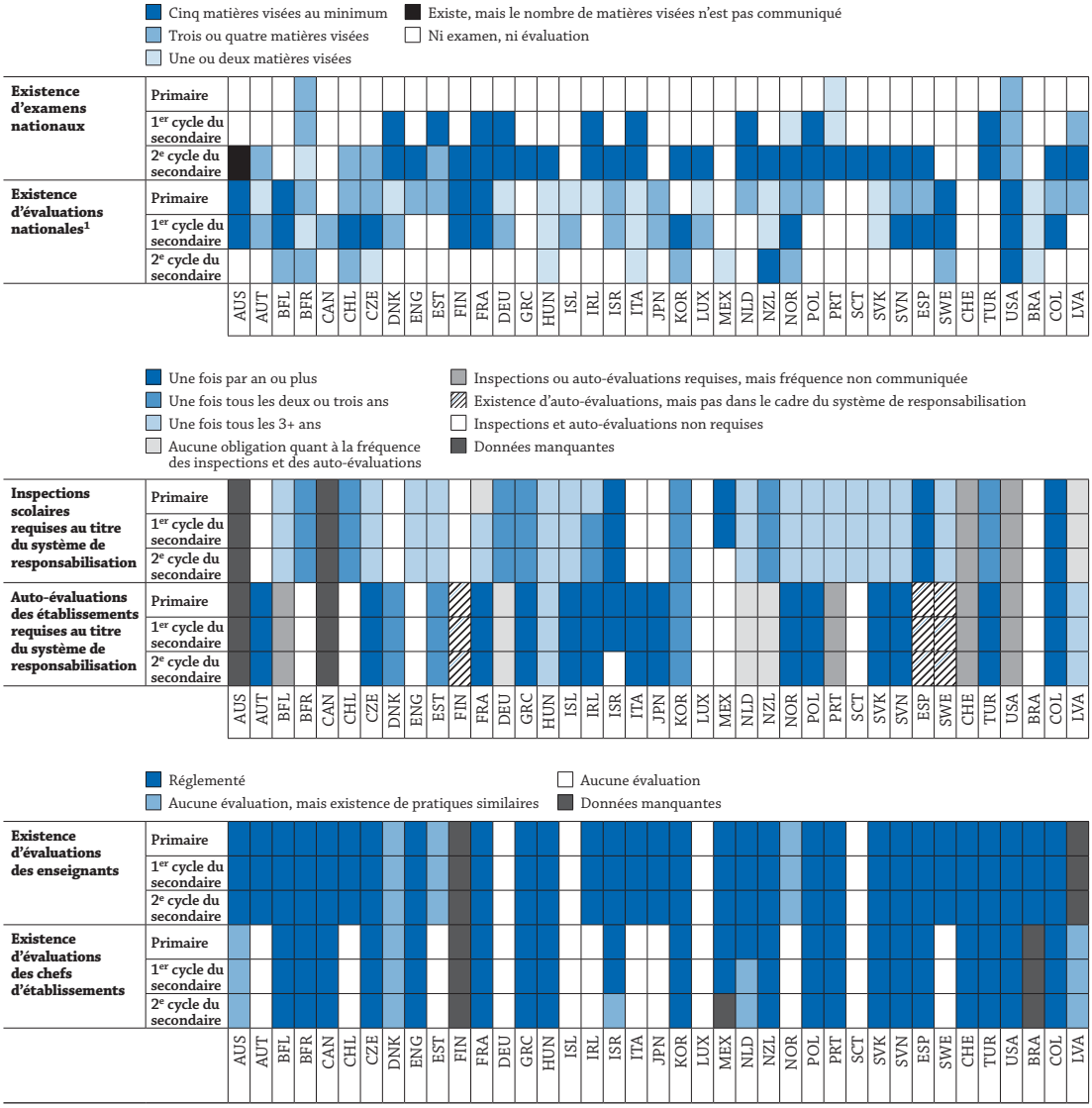
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286328

QUELS SONT LES MÉCANISMES D'ÉVALUATION EN PLACE ?

- Les examens nationaux sont les plus courants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaires (31 pays), tandis que les évaluations nationales sont plus répandues dans l'enseignement primaire (32 pays) et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (28 pays).
- L'évaluation des établissements est le domaine le plus souvent cité parmi ceux qui sont fortement influencés par les inspections scolaires, en dépit du fait que les pratiques d'inspection varient grandement entre les pays.
- Si l'évaluation des enseignants est réglementée dans 30 pays, et celle des chefs d'établissement, dans 22 pays, des pratiques similaires sont toutefois d'usage dans certains pays sans être réglementées.

Graphique D6.1. Mécanismes d'évaluation dans les établissements d'enseignement publics (2015)

En filière générale



1. Nombre de matières visées dans le cadre d'évaluation (les matières peuvent être testées de manière cyclique).

Source : OCDE. Tableaux D6.2a, D6.2b, D6.2c, D6.6a, D6.6b, D6.6c, D6.10a, D6.10b, D6.10c, D6.12a, D6.12b, D6.12c, D7.2 et D7.7, disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284582

Contexte

Les premières évaluations menées dans le secteur de l'éducation se concentraient sur des programmes spécifiques. Avec le développement de l'éducation, de plus en plus de composantes du système d'éducation ont fini par faire l'objet d'évaluations. Aujourd'hui, l'évaluation de l'éducation, basée sur des données recueillies systématiquement et régulièrement, consiste à mesurer la qualité et l'efficacité des programmes ou projets, des professionnels de l'éducation, dont les enseignants et les chefs d'établissement, et des établissements, des districts scolaires et des systèmes d'éducation.

Dans les systèmes d'éducation, les données d'évaluation sont recueillies de diverses façons : sur la base des résultats des élèves aux examens et aux évaluations, des inspections scolaires, des auto-évaluations des établissements et des rapports sur la conformité des établissements avec les normes et les réglementations nationales et régionales. La plupart des pays combinent ces mécanismes, parfois dans le cadre d'un système de responsabilisation plus vaste.

Autres faits marquants

- Trois pays ont déclaré administrer des examens nationaux dans l'enseignement primaire, quatorze pays, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et trente-et-un pays, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Les deux objectifs les plus répandus des examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont l'admission des élèves dans l'enseignement tertiaire (27 pays) et la certification des élèves, leur obtention d'un diplôme ou leur passage de classe (24 pays).
- Vingt-huit pays ont déclaré organiser des évaluations nationales ou centrales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que onze pays ont déclaré ne pas en administrer à ce niveau d'enseignement. Les évaluations nationales sont plus courantes dans l'enseignement primaire (32 pays), même si le nombre de matières visées est plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Les deux matières les plus souvent visées dans les évaluations nationales sont, d'une part, la lecture, l'expression écrite et la littérature, et d'autre part, les mathématiques.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les évaluations nationales servent les trois principaux objectifs suivants : fournir aux enseignants des données de diagnostic sur les élèves (17 pays), évaluer la performance des établissements (16 pays) et donner aux parents des informations formatives (14 pays).
- Dans 30 pays, les inspections scolaires sont une composante des systèmes de responsabilisation des établissements dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Les auto-évaluations des établissements sont une composante des systèmes de responsabilisation dans 27 pays. Sept pays ont déclaré que leurs établissements s'évaluaient eux-mêmes, sans toutefois que ces évaluations ne fassent partie des systèmes officiels de responsabilisation.
- Les examens, les évaluations, les inspections scolaires et les auto-évaluations des établissements sont souvent pris en compte, à titre de facteurs importants, pour évaluer la performance des établissements, mais le sont moins souvent pour évaluer la performance des enseignants et des chefs d'établissement.

Tendances

Entre 2009 et 2015, le pourcentage de pays déclarant administrer des examens nationaux dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire n'a que peu évolué, alors que le pourcentage de pays déclarant en administrer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté.

Durant la même période, le nombre de pays déclarant administrer des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a légèrement augmenté, et le pourcentage d'établissements administrant des évaluations nationales dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'a que peu évolué.

Le pourcentage de pays déclarant imposer des inspections scolaires n'a pas évolué ces dernières années, mais le pourcentage de pays requérant des établissements qu'ils procèdent à des auto-évaluations a légèrement augmenté.

D6

Analyse

Cet indicateur fournit des informations sur les divers mécanismes que les pays peuvent utiliser pour évaluer leur système d'éducation. Il se base sur l'indicateur D5 publié dans l'édition de 2011 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2011), qui s'intéressait aux mécanismes de responsabilisation. Le champ d'application de cet indicateur a été défini sur la base des travaux conceptuels réalisés dans le cadre des *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education* (OCDE, 2013) et du Réseau INES chargé de la collecte et de la validation d'informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques éducatives à l'échelle des systèmes (NESLI), qui fait partie du programme de l'OCDE sur les indicateurs de l'éducation (INES). L'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement, qui fait l'objet de l'indicateur D7, est également considérée comme une activité s'inscrivant dans le cadre d'évaluation défini par l'OCDE.

Examens nationaux

Les examens nationaux ou centraux, qui s'appliquent à la quasi-totalité des élèves, sont des épreuves normalisées des savoirs et savoir-faire censés être acquis qui sont suivies d'effets pour les élèves. Leurs résultats peuvent, par exemple, intervenir dans les décisions relatives à l'admission des élèves en classe supérieure ou à la délivrance d'un diplôme à l'issue d'un niveau d'enseignement officiellement reconnu. C'est dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les examens nationaux sont les plus courants et dans l'enseignement primaire que les évaluations nationales sont les plus courantes (voir le graphique D6.1). Les données recueillies au sujet de cet indicateur se rapportent à l'enseignement primaire ainsi qu'au premier et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais l'analyse qui suit porte sur les examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Sur les 39 pays dont les données sont disponibles, 3 ont déclaré administrer des examens nationaux dans l'enseignement primaire, 14, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et 31, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Huit pays seulement ont déclaré ne pas administrer d'examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Vingt-trois pays ont déclaré que les établissements publics étaient tenus de participer aux examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et dix-sept ont déclaré qu'il en allait de même pour les établissements privés subventionnés par l'État à ce niveau d'enseignement. Vingt-quatre pays ont déclaré que 100 % des établissements publics participaient aux examens nationaux et cinq autres, qu'entre 76 % et 99 % des établissements y participaient. Dix-sept pays ont déclaré que tous les établissements privés subventionnés par l'État participaient aux examens nationaux, et trois autres, qu'entre 76 % et 99 % des établissements privés subventionnés par l'État y participaient. Même si les établissements ou les élèves ne sont pas dans l'obligation de participer aux examens nationaux – comme en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande et en Pologne –, la grande majorité d'entre eux tendent à y participer (voir le tableau D6.1c).

Les examens nationaux sont normalisés à divers niveaux, mais le sont à l'échelle centrale dans la majorité des pays (26 pays). Les examens nationaux sont normalisés à l'échelle de l'État dans cinq pays.

La plupart des pays élaborent leurs examens à l'échelle nationale ou, dans le cas des fédérations, à l'échelle des entités fédérées ou des provinces. L'Angleterre (Royaume-Uni) a déclaré que des entreprises privées participaient à l'élaboration des examens nationaux. Par contraste, la correction des épreuves a généralement lieu à un niveau intermédiaire ou à l'échelle locale.

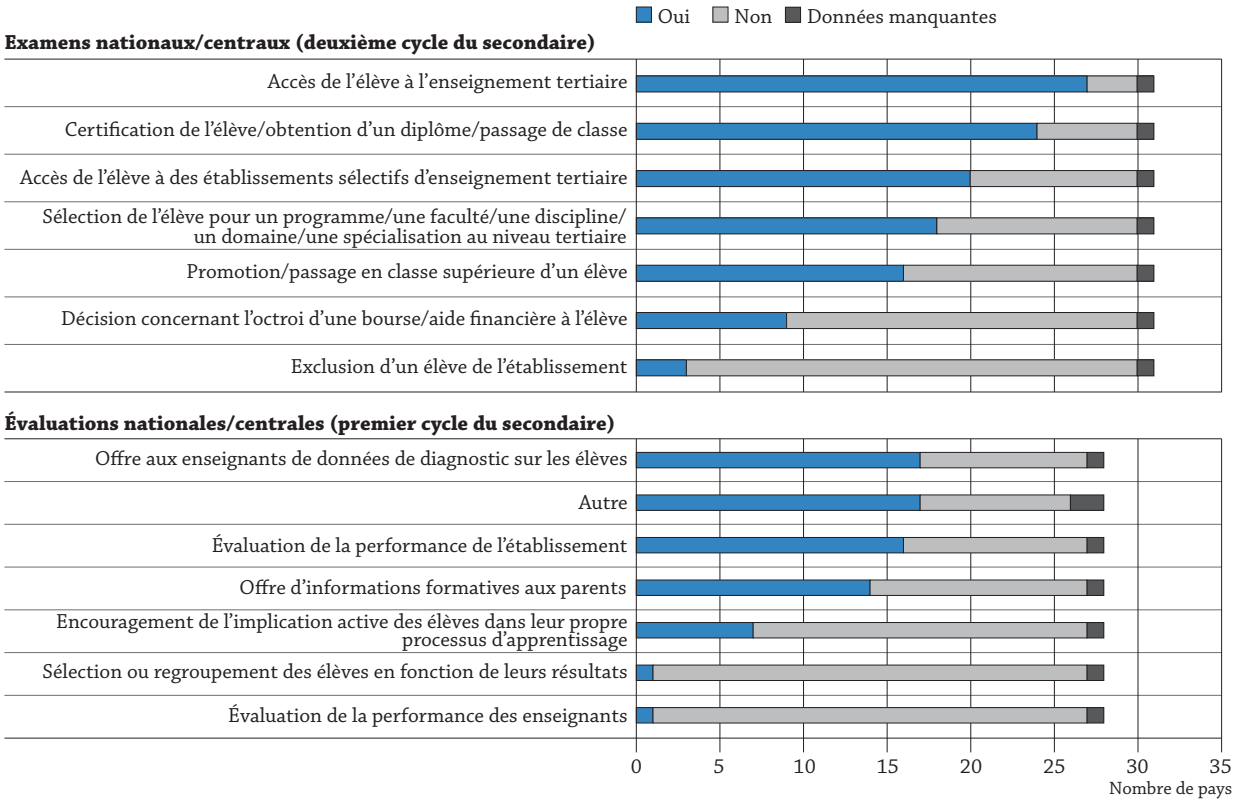
Les examens nationaux couvrent un large éventail de matières ou de groupes de matières. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les matières les plus souvent visées par les examens sont la lecture, l'expression écrite et la littérature (c'est le cas dans les 30 pays dont les données sont disponibles), les mathématiques (29 pays, la Communauté française de Belgique est la seule entité infranationale où cette matière n'est pas visée), les langues étrangères (27 pays), les sciences naturelles (26 pays), et les sciences sociales (26 pays). Les disciplines artistiques (17 pays), les technologies de l'information et de la communication (TIC) (14 pays) et la technologie (14 pays) sont également des matières souvent visées par les examens. La religion (10 pays), l'éducation physique (9 pays), la formation pratique et professionnelle (9 pays), et d'autres matières (6 pays), sont moins souvent retenues.

Le nombre de matières visées par les examens nationaux varie fortement : elles sont entre 9 et 12 en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en France, en Grèce, en Irlande, en Israël, en Italie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Slovénie, mais que 2 ou 3 en Autriche, en Belgique (Communauté française), en Estonie, aux États-Unis et en République tchèque (voir le graphique D6.1, le tableau D6.1c et le tableau D6.2c disponible en ligne).

Tous les élèves passent des épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature dans 22 des 30 pays dont les données sont disponibles. Parmi les pays restants, les élèves peuvent choisir de passer les épreuves dans ces matières dans 6 d'entre eux et seuls certains élèves passent les épreuves dans ces matières en Norvège. Par contraste, dans 16 des 26 pays où les sciences naturelles comptent parmi les matières retenues dans les examens, les élèves peuvent décider de passer ou non les épreuves. Dans six pays, tous les élèves passent les épreuves, tandis qu'au Danemark, en Italie et en Norvège, seule une partie des élèves sont dans ce cas. Les élèves passent tous les épreuves de mathématiques dans 12 pays sur 29, tandis qu'ils en ont le choix dans 12 pays et que seule une partie d'entre eux les passent dans 4 pays (voir le tableau D6.2c disponible en ligne).

Graphique D6.2. **Principaux objectifs et usages des examens et évaluations nationaux/centraux (2015)**

En filière générale



Les objectifs et usages sont classés par ordre décroissant du nombre de pays indiquant qu'ils utilisent les examens/évaluations à ces fins.

Source : OCDE. Tableaux D6.1c et D6.5b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284598

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les examens nationaux sont le plus souvent utilisés pour décider de l'admission des élèves dans l'enseignement tertiaire (27 pays) ou de leur certification ou de leur réussite d'une année d'études (24 pays) (voir le graphique D6.2 et le tableau Table D6.1c).

Les pays rendent compte des résultats aux examens nationaux de différentes façons. Dans de nombreux pays, les résultats ne sont pas publiés seuls. Ils sont souvent accompagnés de certains types d'informations contextuelles, car les performances des établissements et les caractéristiques de leurs effectifs d'élèves sont souvent en corrélation (OCDE, 2013). Cela permet de faire des comparaisons à des niveaux agrégés ou en fonction de caractéristiques propres aux établissements et aux effectifs d'élèves. Plus précisément, 10 pays ont indiqué que les résultats étaient contextualisés ; 27 pays, que les résultats montraient le niveau de performance de l'année la plus récente ; et 16 pays, que les résultats étaient comparés à ceux d'autres groupes ou populations d'élèves. Le classement des établissements n'est communiqué avec les résultats que dans deux pays, à savoir en Finlande et en République slovaque (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). En fait, dans quelques pays, le gouvernement ou les autorités en charge de l'éducation prennent des mesures pour interdire ou empêcher le classement des établissements.

Toutefois, 18 des 29 pays à l'étude ont indiqué que les médias ou d'autres sources diffusaient des classements d'établissements dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D6.1c et le tableau D6.4 disponible en ligne).

Trente pays ont déclaré que les résultats des examens nationaux étaient communiqués aux autorités en charge de l'éducation et qu'ils étaient transmis directement à des personnes visées dans la catégorie « Autres » (sans que ces personnes ne les aient demandés). La catégorie « Autres » inclut les chefs d'établissement (28 pays), les enseignants en exercice (22 pays), les élèves (29 pays) et les parents d'élèves (20 pays). Vingt-cinq pays ont déclaré que les résultats étaient communiqués directement aux médias et au grand public (voir le tableau D6.3 disponible en ligne).

Entre 2009 et 2015, le nombre de pays déclarant administrer des examens nationaux dans l'enseignement primaire n'a pas évolué dans une mesure significative (les données de 2009 ont été publiées dans l'édition de 2011 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2011]). La Communauté française de Belgique a indiqué qu'elle avait instauré des examens nationaux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2011, mais que ces examens n'étaient obligatoires que depuis 2013.

Le nombre de pays déclarant administrer des examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé en 2015 qu'il ne l'était en 2009 (les données de 2009 ont été publiées dans l'édition de 2011 de *Regards sur l'éducation* [OCDE, 2011]). En Autriche, les examens nationaux ont été instaurés à ce niveau d'enseignement en filière générale à compter de l'année scolaire 2014/15, et des examens seront instaurés en filière professionnelle à compter de l'année scolaire 2015/16. La Communauté française de Belgique et la République tchèque ont instauré des examens à ce niveau en 2011. L'Espagne et la Turquie ont fait état de changements dans leurs examens nationaux, que ce soit parce que ces examens sont devenus obligatoires dans tous les établissements ou que leur objectif a évolué (voir l'annexe 3 pour plus de détails).

Évaluations nationales

Comme les examens nationaux, les évaluations nationales se basent sur des épreuves normalisées sur les acquis des élèves. Toutefois, les résultats des évaluations n'ont pas d'impact sur le parcours scolaire des élèves ou leur certification.

Vingt-huit pays ont déclaré administrer des évaluations nationales ou centrales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et onze ont déclaré ne pas en administrer à ce niveau d'enseignement. Les évaluations nationales sont plus courantes dans l'enseignement primaire (32 pays), même si le nombre de matières visées semble plus élevé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les évaluations nationales sont moins courantes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (13 pays), où les examens nationaux sont plus répandus. Les constats faits dans cette section portent sur les évaluations dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, sauf mention contraire.

Dans la plupart des pays administrant des évaluations nationales, les établissements sont tous tenus d'y participer. Dix-sept pays ont déclaré que les établissements publics étaient tous dans l'obligation de participer aux évaluations nationales, et quatorze pays, que les établissements privés subventionnés par l'État étaient tous tenus d'y participer. Dans quelques pays, seuls les établissements échantillonnés sont tenus de participer aux évaluations nationales. Sept pays échantillonnent les établissements publics, et cinq pays échantillonnent les établissements privés subventionnés par l'État. Aux États-Unis et en Finlande, des évaluations administrées dans les établissements échantillonnés à l'échelle nationale sont utilisées pour évaluer plus globalement la performance du système d'éducation. Aux États-Unis, une épreuve nationale intitulée *National Assessment of Educational Progress* est administrée par le gouvernement fédéral dans un échantillon d'établissements et permet aux responsables politiques de suivre l'évolution de la performance relative du système d'éducation et de mener des recherches approfondies (voir le graphique D6.1, le tableau D6.5b, et les tableaux D6.5a et c disponibles en ligne).

Les évaluations nationales sont souvent normalisées à l'échelle centrale (22 pays), mais le sont à l'échelle de l'État dans 4 pays et à l'échelle des provinces et territoires au Canada. Dans la plupart des pays (23), les évaluations nationales sont élaborées à l'échelle nationale ou, dans les fédérations, à l'échelle des entités fédérées ou des provinces (3 pays). Vingt-et-un pays ont déclaré que les évaluations étaient corrigées à l'échelle centrale ou de l'État, et quatre pays, qu'elles l'étaient à l'échelle locale, souvent au sein même de l'établissement. Deux pays ont déclaré que la correction des copies était du ressort à la fois de l'exécutif central et des établissements.

Les évaluations nationales couvrent un large éventail de matières, mais les deux matières les plus souvent visées sont, d'une part, la lecture, l'expression écrite et la littérature, et d'autre part, les mathématiques. Ces deux matières sont incluses dans les évaluations nationales dans tous les pays qui en administrent dans l'enseignement primaire, et le sont dans 9 des 10 pays qui en administrent dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les autres matières communément retenues dans les évaluations sont les sciences naturelles (elles le sont dans deux pays sur trois parmi ceux qui administrent des évaluations dans le premier cycle de l'enseignement secondaires) et les langues étrangères (elles le sont dans trois pays sur cinq parmi ceux qui administrent des évaluations dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et dans la moitié des pays qui en administrent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir le tableau D6.5b et les tableaux D6.5a et c, et D6.6a, b et c, disponibles en ligne).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tous les élèves passent les épreuves dans trois quarts environ des pays administrant des évaluations nationales, en l'espèce celles de lecture, d'expression écrite et de littérature (dans 19 pays sur 25) et de mathématiques (dans 18 pays sur 25), mais seuls des élèves sélectionnés ou échantillonnés les passent dans le quart restant des pays. L'inverse s'observe en sciences naturelles : tous les élèves passent les épreuves dans un tiers environ des pays (dans 7 pays sur 19) (voir le tableau D6.6b disponible en ligne).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, de nombreux pays ont déclaré organiser chaque année des épreuves de lecture, d'expression écrite et de littérature (16 pays sur 25) et de mathématiques (15 pays sur 25), mais 8 pays sur 25 ont déclaré organiser ces épreuves de manière cyclique. Dans 9 pays sur 16, des épreuves de langues étrangères sont organisées chaque année ; elles le sont de manière cyclique dans 4 de ces 16 pays et à une autre fréquence dans 3 de ces 16 pays. Les épreuves dans les autres matières sont le plus souvent organisées de manière cyclique.

Les trois objectifs les plus souvent cités au sujet des évaluations nationales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont de fournir aux enseignants des données de diagnostic sur les élèves (17 pays), d'évaluer la performance des établissements (16 pays) et donner aux parents des informations formatives (14 pays) (voir le graphique D6.2 et le tableau D6.5b).

Les pays rendent compte de différentes façons des résultats des évaluations administrées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans 25 pays, les résultats publiés indiquent le niveau de performance de l'année la plus récente ; dans 26 pays, les résultats des évaluations sont comparés avec ceux d'autres groupes ou populations d'élèves ; et dans 11 pays, les résultats sont publiés accompagnés d'autres indicateurs relatifs à la qualité des établissements (voir le tableau D6.5b).

Dans 26 des 27 pays à l'étude, les résultats des évaluations nationales sont communiqués à des publics externes, en plus des autorités en charge de l'éducation. Ils sont communiqués directement aux chefs d'établissement dans ces 26 pays et aux enseignants en exercice dans 22 pays. Les chefs d'établissement et les enseignants reçoivent les résultats agrégés ; ils reçoivent également les résultats individuels des élèves dans un tiers des pays. Dans 23 pays, les résultats des évaluations nationales sont communiqués directement aux élèves et/ou à leurs parents. Dans 24 pays, seuls les résultats agrégés sont communiqués directement aux médias (voir le tableau D6.7 disponible en ligne).

Bien que les autorités en charge de l'éducation ne publient pas de classements d'établissements, 10 des 25 pays dont les données sont disponibles ont déclaré que les médias ou d'autres sources élaboraient des classements d'établissements sur la base de la performance moyenne des élèves aux évaluations nationales et les publiaient (voir le tableau D6.8 disponible en ligne).

Quelques pays seulement ont fait état de changements dans leurs évaluations nationales entre 2011 et 2015. L'Autriche a instauré une évaluation nationale dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2013, et la République tchèque a instauré une évaluation des établissements dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en 2011/12. L'Allemagne a également étendu son évaluation nationale (*Ländervergleich*) à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire. En République slovaque, une évaluation nationale a été instaurée en 2012 dans l'enseignement primaire, mais un pourcentage peu élevé d'établissements y participent. La Corée a fait état d'un certain nombre de changements intervenus au fil du temps dans les évaluations administrées dans l'enseignement primaire, notamment l'inclusion de tous les élèves en 1993, puis le passage à l'échantillonnage des élèves en 1998, avant le retour à l'inclusion de tous les élèves en 2008. Depuis 2013, la Corée n'administre plus d'évaluation dans l'enseignement primaire. Au Mexique, les évaluations ont été suspendues dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire lors de l'année scolaire 2013/14, avant de reprendre lors de l'année scolaire 2014/15 dans le cadre d'un nouveau programme, du nom de PLANEA, qui est en cours. Voir l'annexe C pour plus de détails concernant les changements récemment apportés aux évaluations nationales.

Inspection scolaire

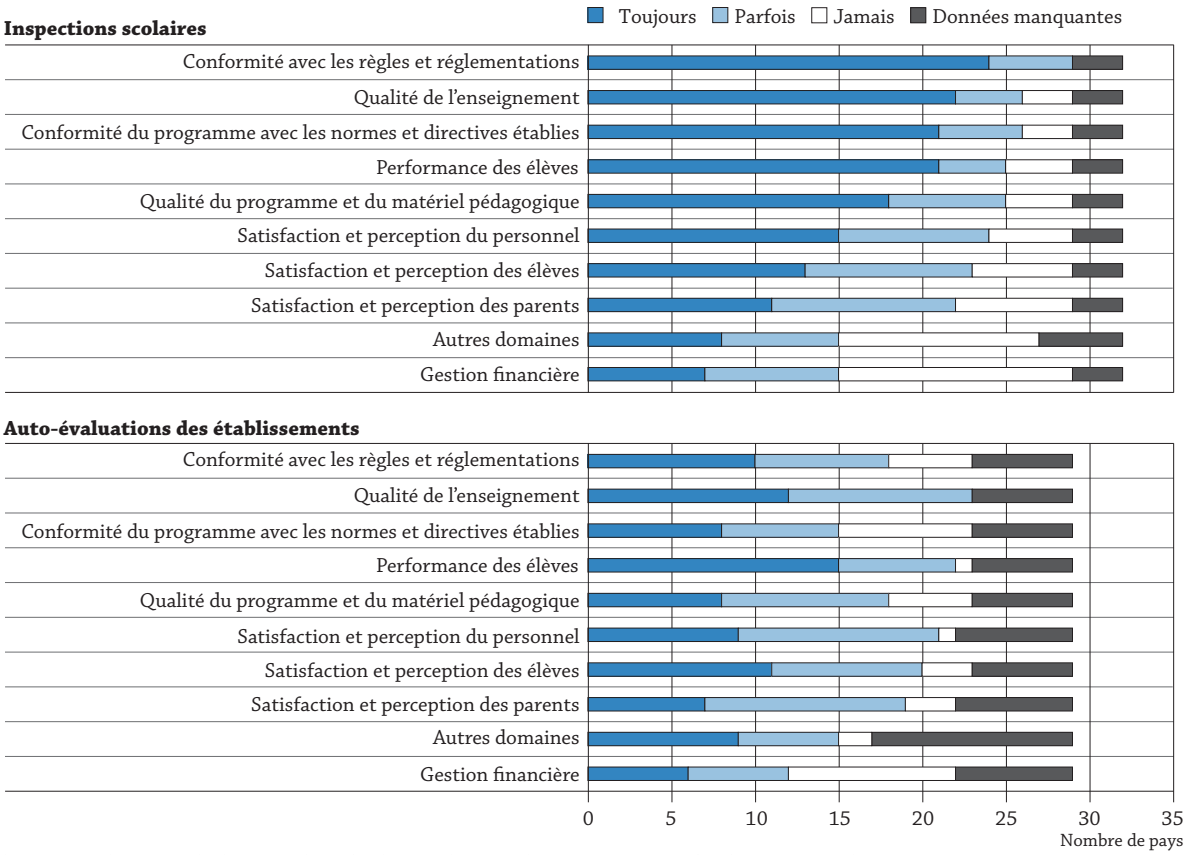
L'inspection scolaire est un processus officiel d'évaluation externe visant à responsabiliser les établissements. Les inspections scolaires sont généralement menées par un ou plusieurs inspecteurs formés à cet effet, dans le respect d'une procédure normalisée. Les conclusions des inspections scolaires sont communiquées aux établissements

dans un rapport officiel et servent à identifier leurs forces et faiblesses. Souvent, ces rapports d'inspection sont également transmis aux autorités supérieures en charge de l'éducation, qui se basent sur leurs conclusions pour évaluer les établissements et amener ceux-ci à rendre compte de l'utilisation des fonds publics qu'ils reçoivent. Dans certains pays, les parents d'élèves et le grand public peuvent également consulter les rapports d'inspection.

Les inspections scolaires se différencient selon la façon dont elles sont menées, l'instance qui en contrôle le déroulement et les aspects sur lesquels elles portent (voir le tableau D6.9 et les tableaux D6.10a, b et c disponibles en ligne). Les inspections peuvent porter sur des aspects tels que le respect des normes et de la réglementation, la performance des élèves, le personnel, l'administration, le programme de cours et l'environnement scolaire. Les établissements peuvent faire l'objet de sanctions ou recevoir des gratifications selon les conclusions des inspections.

Graphique D6.3. Répartition des domaines couverts lors des inspections scolaires et des auto-évaluations des établissements (2015)

En filière générale du premier cycle du secondaire



Les domaines sont classés par ordre décroissant du nombre de pays indiquant qu'ils sont toujours couverts lors des inspections scolaires.

Source : OCDE. Tableaux D6.10b et D6.12b disponibles en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284602

Dans 30 pays, l'inspection scolaire est une composante du système de responsabilisation des établissements dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique D6.1). Dans neuf pays, l'inspection scolaire est une composante du processus d'accréditation scolaire, à l'issue duquel les établissements sont reconnus s'ils atteignent ou dépassent des normes minimales. En règle générale, les inspections scolaires visent tous les établissements, mais elles ciblent les établissements peu performants dans 13 pays. En Hongrie, un système d'inspection scolaire est en cours d'élaboration et sera mis en application en 2014/15.

Douze pays ont déclaré que les établissements publics faisaient l'objet d'une inspection tous les trois ans au moins dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans six pays, les établissements privés subventionnés par l'État y sont soumis à la même fréquence. Huit pays ont déclaré que des inspections avaient lieu tous les deux ou trois ans dans les établissements publics ; et quatre pays, que les inspections y étaient plus fréquentes. Quinze pays ont

déclaré que les établissements publics faisaient l'objet d'une inspection à intervalle de trois ans ou plus. Aux Pays-Bas, les inspections scolaires ont lieu tous les quatre ans, mais une analyse des risques menée chaque année peut donner lieu à des inspections plus rapprochées.

Les inspections scolaires sont dites très structurées dans 20 pays, partiellement structurées dans 6 pays et non structurées dans 2 pays. Seize pays ont déclaré que les inspections étaient exclusivement organisées à l'échelle nationale, et six pays, qu'elles l'étaient uniquement à l'échelle de l'État. La plupart des inspections scolaires sont menées par des équipes d'inspecteurs (19 pays), mais le sont par un seul inspecteur dans six pays. Les inspections scolaires couvrent un large éventail d'aspects, le plus souvent le respect des normes et de la réglementation et la qualité de l'instruction, et moins souvent, la gestion financière (voir le graphique D6.3 et le tableau D6.10b disponible en ligne).

Les résultats des inspections scolaires sont le plus souvent utilisés pour évaluer la performance des établissements, mais il arrive qu'ils le soient également pour évaluer la gestion administrative des établissements, pour décider de fermer ou non des établissements, ou pour évaluer des enseignants. Les inspections scolaires interviennent rarement dans les décisions à propos de la rémunération et des primes versées aux enseignants, ou des budgets des établissements (voir le graphique D6.4 et le tableau D6.16 disponible en ligne).

Vingt-six pays ont déclaré que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les résultats des inspections scolaires étaient communiquées à des publics externes, et deux pays seulement, que ces résultats n'étaient pas communiqués. Le tableau D6.10b (disponible en ligne) indique les publics externes qui ont accès directement ou indirectement aux conclusions des inspections scolaires.

Auto-évaluation des établissements

Lors d'une auto-évaluation, les établissements analysent systématiquement la qualité de l'enseignement dispensé, les services d'éducation fournis et les résultats obtenus. Les auto-évaluations officielles sont prescrites par des autorités supérieures. Lorsque les établissements sont dans l'obligation de procéder à une auto-évaluation, le processus y afférent est généralement structuré par une série de questionnaires ou d'outils. Les résultats des auto-évaluations peuvent être utilisés pour informer les acteurs internes, les inspecteurs scolaires ou les équipes d'accréditation. En fait, les auto-évaluations sont souvent effectuées en marge d'une évaluation externe, une inspection scolaire ou une visite d'accréditation, par exemple. Les résultats des auto-évaluations sont plus pertinents comme base d'amélioration. L'auto-évaluation présente plusieurs avantages : ses coûts sont moindres et ses résultats peuvent être interprétés plus facilement à la lumière du contexte local. Son principal inconvénient est d'être souvent perçue comme moins crédible par des acteurs externes et moins pertinente en termes de responsabilisation.

Vingt-sept pays ont déclaré que les auto-évaluations étaient une composante de leur système de responsabilisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et trois pays, que leurs établissements se livraient à un processus d'auto-évaluation, sans que ce dernier ne s'inscrive toutefois dans leur système officiel de responsabilisation. Quatre pays ont indiqué que leurs établissements procédaient à des auto-évaluations, tant dans le cadre de leur système de responsabilisation qu'en dehors de ce dernier. Comme les auto-évaluations sont moins souvent supervisées par les autorités centrales, certains pays n'ont pas pu indiquer à quelle fréquence les établissements s'y livraient (voir le graphique D6.1, le tableau D6.9 et le tableau D6.12b disponible en ligne).

Les auto-évaluations sont plus souvent obligatoires ou réglementées dans les établissements publics que dans les établissements privés subventionnés par l'État. Quinze pays ont déclaré que leurs établissements publics se livraient à une auto-évaluation au moins une fois par an, et huit pays, que leurs établissements privés subventionnés par l'État en faisaient de même. Les auto-évaluations servent de base aux activités d'amélioration des établissements dans la plupart des cas, mais elles sont aussi une composante du processus d'inspection scolaire dans 14 pays, et du processus d'accréditation dans 2 pays. Le graphique D6.3 montre que les aspects les plus souvent visés dans les auto-évaluations sont la performance des élèves, la qualité de l'instruction, la satisfaction des élèves et le respect des normes et de la réglementation (voir le tableau D6.12b disponible en ligne).

Le nombre de pays déclarant que l'auto-évaluation des établissements est une composante obligatoire de leur système de responsabilisation a légèrement augmenté ces dernières années. Les auto-évaluations sont obligatoires en Communauté flamande de Belgique depuis 2009 ; les établissements s'y livrent depuis 2013/14 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche et en Grèce. Les auto-évaluations sont obligatoires depuis 2012 en Irlande et depuis 2014/15 en Italie. En Angleterre (Royaume-Uni), tous les établissements sont encouragés à se livrer à une auto-évaluation, mais ils ne sont plus dans l'obligation de remplir un formulaire normalisé d'auto-évaluation depuis 2010. En Écosse (Royaume-Uni), la loi impose aux autorités locales de s'assurer de l'amélioration permanente

de leurs établissements. Tous les établissements sont censés évaluer leur activité, mais ces procédures ne sont pas considérées comme relevant d'une auto-évaluation officielle. En Suède, comme dans de nombreux autres pays, les établissements sont tenus de procéder à une auto-évaluation ou sont censés le faire régulièrement, même si les résultats n'en sont pas systématiquement recueillis ou analysés à l'échelle centrale.

En Finlande, les municipalités sont dans l'obligation de participer aux évaluations nationales et d'évaluer l'enseignement que leurs établissements dispensent. Les modalités et les procédures d'évaluation peuvent être choisies à l'échelle locale. Les auto-évaluations des établissements et des prestataires de services d'éducation, ainsi que les évaluations nationales sur échantillon des résultats de l'apprentissage, jouent un rôle majeur dans le système d'évaluation (ou système d'assurance de la qualité) de la Finlande.

Dix-neuf pays sur vingt-deux ont déclaré que les résultats des auto-évaluations des établissements étaient communiqués à des publics externes, par exemple les autorités supérieures en charge de l'éducation, les inspecteurs scolaires, les parents d'élèves ou le grand public. Les résultats des auto-évaluations sont communiqués directement aux autorités supérieures dans 12 pays, mais ne le sont pas dans 7 pays (voir le tableau D6.12b disponible en ligne).

Rapport de conformité

Le système de responsabilisation implique en grande partie que les établissements fournissent des données et des informations à des autorités supérieures. Dans une moindre mesure, les élèves et leurs parents, ainsi que le grand public, ont également besoin de connaître le degré de conformité de leurs établissements avec la loi et la réglementation. Les rapports de conformité servent à confirmer que les établissements respectent la loi et la règlementation.

En raison de la nature des rapports internes, une part importante des documents rédigés au titre de la responsabilisation ne sont pas rendus publics, même si certaines des informations que les établissements y fournissent peuvent figurer dans des rapports transmis aux élèves et à leurs parents, ou rendus publics.

Il a été demandé aux pays d'indiquer s'ils communiquaient des données aux autorités en charge de l'éducation dans huit domaines spécifiques (voir le tableau D6.13 et les tableaux D6.13a et b disponibles en ligne). La quasi-totalité des pays (34) ont indiqué que les établissements publics communiquaient des données sur leurs effectifs d'élèves aux autorités régionales ou nationales. Les établissements publics communiquent également aux autorités régionales ou nationales des informations sur leurs infrastructures (27 pays), les qualifications et références de leurs enseignants (25 pays), leurs programmes de cours (24 pays), leur budget de clôture ou l'audit de leurs comptes de l'exercice précédent (23 pays), des questions de sécurité (23 pays), des questions de gouvernance (20 pays) et leur projet de budget de l'exercice suivant (19 pays).

Le conseil scolaire local reçoit aussi souvent les données et les informations que les établissements communiquent dans le cadre de leurs rapports de conformité ; les élèves et leurs parents et le grand public sont les moins susceptibles de les recevoir. Cela n'a rien de surprenant, sachant que les rapports de conformité relèvent exclusivement de l'obligation de rendre compte à des autorités supérieures. Les autorités nationales et régionales reçoivent généralement les données sur les élèves et les enseignants, mais elles sont moins susceptibles de demander des informations sur la gouvernance et les projets de budget, qui sont plus importants pour les autorités locales ou les conseils scolaires. Les données relatives aux questions de sécurité sont plus souvent transmises à des autorités intermédiaires qu'aux autorités régionales ou nationales.

Les établissements privés subventionnés par l'État sont plus susceptibles de fournir des données de conformité à leur conseil de direction que les établissements publics, lesquels rendent également compte aux autorités locales, régionales et nationales en charge de l'éducation.

Les données soumises dans le cadre des rapports de conformité sont encore archivées sur papier dans un certain nombre de pays, mais elles sont transmises dans des formulaires en ligne dans la plupart des pays. Les établissements utilisent des formulaires en ligne pour communiquer au moins certaines données sur les élèves dans 31 pays sur 32 et les établissements publics en utilisent pour communiquer des données sur les qualifications des enseignants, les programmes de cours et les infrastructures scolaires dans 20 pays (voir les tableaux D6.14a et b disponibles en ligne).

Influence et contrôle des établissements dans le domaine des évaluations

En règle générale, les établissements n'ont guère, voire pas du tout, d'influence sur les examens nationaux ; dans certains pays, ils n'ont qu'une influence marginale sur les évaluations nationales. Les établissements n'ont guère, voire pas du tout, d'influence sur la nature ou l'organisation des inspections scolaires. De fait, ces inspections sont conçues par des autorités supérieures et sont menées par des inspecteurs externes. Par définition, les auto-évaluations sont

largement contrôlées par les établissements. L'influence des établissements sur l'évaluation de leurs enseignants et de leur chef d'établissement varie considérablement d'un pays à l'autre (voir l'indicateur D7) (voir le tableau D6.17 disponible en ligne).

Incidence et utilisation des mécanismes d'évaluation

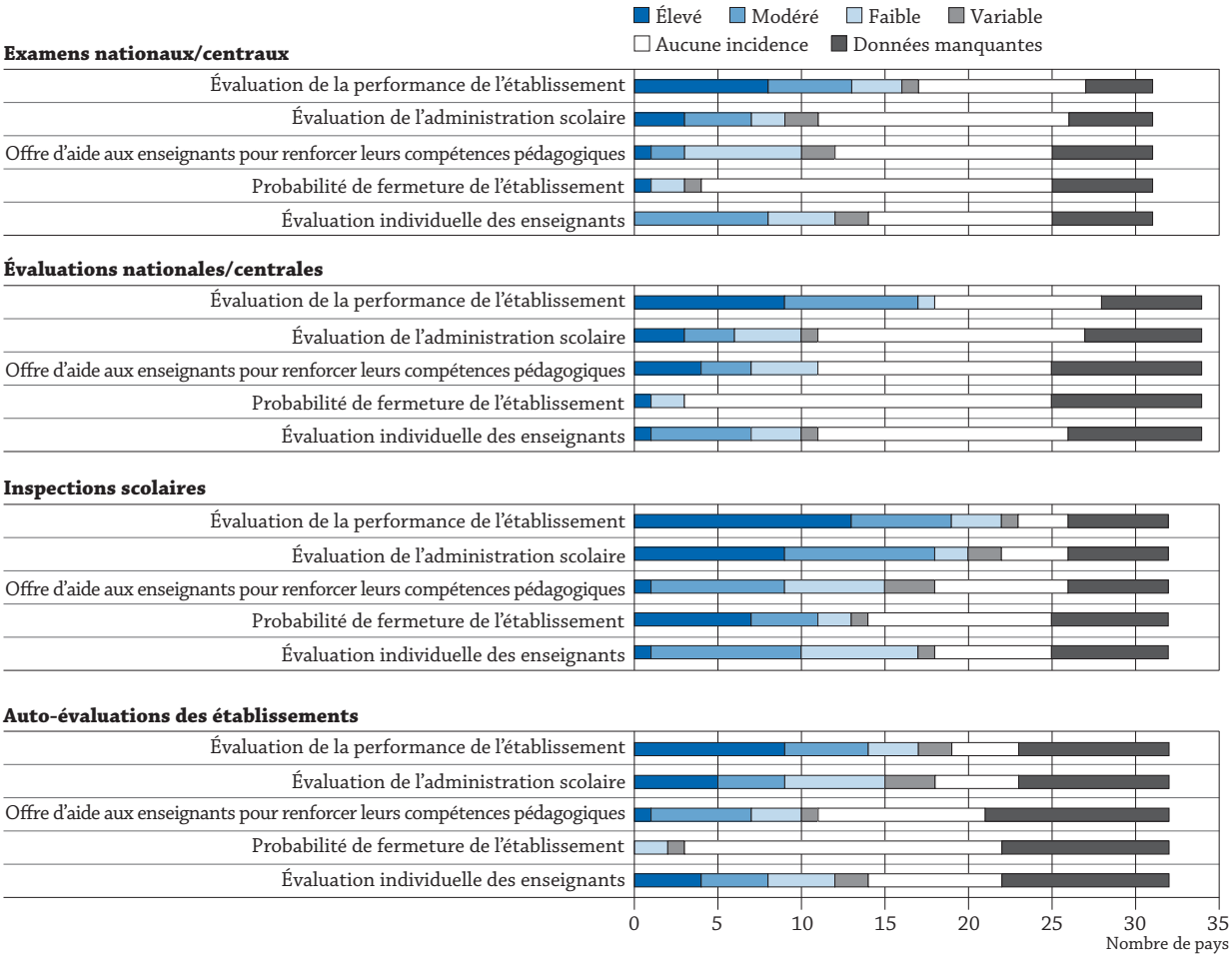
Le graphique D6.4 montre l'incidence relative de quatre activités majeures d'évaluation et indique dans quelle mesure ces activités affectent cinq décisions d'ordre général. Les réponses des pays à la question de savoir en quoi les activités d'évaluation sont en lien avec les décisions relatives au budget des établissements et au salaire des enseignants sont reprises dans le tableau D6.16 (disponible en ligne).

Il en ressort qu'il est courant que les examens, les évaluations, les inspections scolaires et les auto-évaluations des établissements soient des facteurs importants dans l'évaluation de la performance des établissements, mais qu'il est plus rare que ces mécanismes et activités servent à évaluer les chefs d'établissement et les enseignants.

L'inspection scolaire est l'activité en rapport le plus direct avec l'évaluation de la performance des établissements. Treize pays ont déclaré que les inspections scolaires étaient largement prises en considération lors de l'évaluation des établissements. Les résultats des examens et des évaluations n'ont aucune incidence dans 10 pays. Dans sept pays, les conclusions des inspections scolaires sont largement prises en considération dans les décisions relatives à la fermeture d'établissements ; les autres activités d'évaluation semblent n'être guère, voire pas du tout, prises en considération dans ces décisions. Aucun des mécanismes visés n'intervient dans une grande mesure dans l'évaluation des enseignants.

Graphique D6.4. Degré d'incidence de différents mécanismes d'évaluation (2015)

En filière générale, tous niveaux d'enseignement



Les actions/gratifications/sanctions sont classées par ordre décroissant du nombre de pays indiquant que les examens nationaux/centraux ont un degré élevé d'incidence sur ces décisions.

Source : OCDE. Tableau D6.16, disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284612

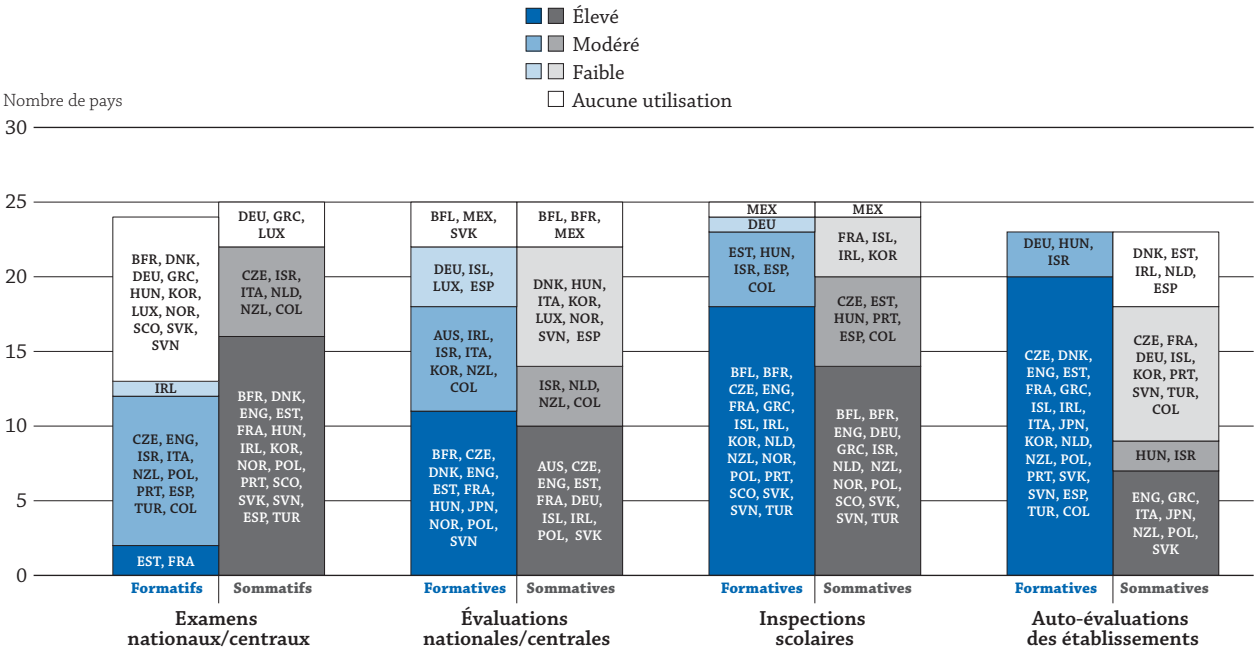
Fonction sommative et/ou formative

Le graphique D6.5 montre dans quelle mesure les pays considèrent que quatre activités d'évaluation d'ordre général sont plutôt de nature formative ou sommative. La fonction de l'évaluation formative est d'« améliorer », tandis que celle de l'évaluation sommative est de « décrire ». Les évaluations formatives visent à examiner la mise en œuvre et à réunir des informations qui peuvent être utilisées, entre autres éléments, pour améliorer l'efficacité d'un enseignant, d'un programme de cours ou d'un établissement. Elles sont plus pertinentes pour les acteurs internes. Les évaluations sommatives sont souvent administrées à la fin d'un cursus ou au moins à un moment où des résultats découlant d'un processus de longue durée peuvent être examinés. Les évaluations sommatives sont étroitement liées à l'obligation de redevabilité vis-à-vis des autorités supérieures en charge de l'éducation et sont destinées à des publics extérieurs aux établissements.

Les examens nationaux sont la plupart du temps considérés comme étant de nature sommative, dans la mesure où leurs résultats interviennent dans les décisions relatives à l'admission des élèves à un niveau d'enseignement supérieur, à leur passage de classe ou à leur orientation. Les évaluations nationales sont considérées comme étant à la fois de nature formative et sommative. Les inspections scolaires servent à la fois des objectifs formatifs (18 pays) et sommatifs (14 pays). Par ailleurs, 20 pays ont déclaré utiliser les auto-évaluations des établissements à des fins formatives ; 7 pays seulement ont déclaré utiliser les auto-évaluations des établissements à des fins sommatives (voir le tableau D6.18 disponible en ligne).

Graphique D6.5. Degré d'utilisation des activités d'évaluation à des fins formatives et/ou sommatives (2015)

En filière générale, tous niveaux d'enseignement



Source : OCDE. Tableau D6.18 disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284624

Définitions

Par **responsabilisation**, on entend l'obligation de « rendre des comptes ». Cette notion fait référence aux interactions qui s'observent dans une relation hiérarchique entre ceux qui sont investis du pouvoir et ceux à qui ce pouvoir est délégué. Ceux-ci doivent rendre compte des actes qu'ils posent en vertu du pouvoir qui leur est conféré ou des responsabilités qui leur sont confiées. Dans son acception la plus simple, la responsabilisation peut faire référence à la communication et à la transparence des opérations et des résultats. Par **responsabilisation réglementaire (conformité)**, on entend le fait de respecter les dispositions légales et réglementaires.

Par **évaluation**, on entend le processus visant à établir les mérites, la valeur ou la performance de l'objet visé.

Les **évaluations nationales** sont basées sur des épreuves normalisées sur les acquis des élèves. Les évaluations nationales n'ont toutefois pas d'impact sur le parcours scolaire des élèves, ni sur leur certification.

Les **examens nationaux** sont des épreuves normalisées qui sont officiellement suivies d'effets pour les élèves. Leurs résultats peuvent, par exemple, intervenir dans les décisions relatives à l'admission des élèves en classe supérieure ou à la délivrance d'un diplôme à l'issue d'un niveau d'enseignement officiellement reconnu.

Par **inspection scolaire**, on entend un processus officiel d'évaluation externe qui s'inscrit dans le cadre de la responsabilisation des établissements. Les inspections scolaires officielles ne sont pas effectuées par du personnel interne, les parents d'élèves, la communauté ou les médias.

Par **auto-évaluation des établissements**, on entend le processus auquel les établissements se livrent pour examiner systématiquement la qualité de l'instruction et des services d'éducation fournis, ainsi que les résultats obtenus. Ce processus implique une évaluation interne, de nature formative.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2014 sur l'évaluation.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr.

Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus, 4th edition*, Sage Publications, Inc., Newbury Park, Californie.

Worthen, B.R., J. Sanders et J. Fitzpatrick(1997), *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, Longman Publishers, White Plains, New York.

Tableaux de l'indicateur D7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286339

WEB	Tableau D6.1a	Examens nationaux/centraux dans l'enseignement primaire (2015)
WEB	Tableau D6.1b	Examens nationaux/centraux dans le premier cycle du secondaire (2015)
	Tableau D6.1c	Examens nationaux/centraux dans le deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.2a	Matières visées dans les examens nationaux/centraux dans l'enseignement primaire (2015)
WEB	Tableau D6.2b	Matières visées dans les examens nationaux/centraux dans le premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.2c	Matières visées dans les examens nationaux/centraux dans le deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.3	Communication des résultats des examens nationaux/centraux (2015)
WEB	Tableau D6.4	Classement des établissements en fonction des résultats des examens nationaux/centraux (2015)
WEB	Tableau D6.5a	Évaluations nationales/centrales dans l'enseignement primaire (2015)
	Tableau D6.5b	Évaluations nationales/centrales dans le premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.5c	Évaluations nationales/centrales dans le deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.6a	Matières visées dans les évaluations nationales/centrales dans l'enseignement primaire (2015)
WEB	Tableau D6.6b	Matières visées dans les évaluations nationales/centrales dans le premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.6c	Matières visées dans les évaluations nationales/centrales dans le deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.7	Communication des résultats des évaluations nationales/centrales (2015)

...

WEB	Tableau D6.8	Classement des établissements en fonction des évaluations nationales/centrales (2015)
	Tableau D6.9	Inspection scolaire et auto-évaluation des établissements du premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.10a	Inspection scolaire dans l'enseignement primaire (2015)
WEB	Tableau D6.10b	Inspection scolaire dans le premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.10c	Inspection scolaire dans le deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D6.11	Différents types d'inspections scolaires (2015)
WEB	Table D6.12a	Auto-évaluation des établissements dans l'enseignement primaire (2015)
WEB	Table D6.12b	Auto-évaluation des établissements dans le premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Table D6.12c	Auto-évaluation des établissements dans le deuxième cycle du secondaire (2015)
	Table D6.13	Rapports de conformité des établissements publics, par domaine et destinataire (2015)
WEB	Table D6.13a	Rapports de conformité des établissements privés, par domaine et destinataire (2015)
WEB	Table D6.13b	Rapports de conformité des établissements privés subventionnés par l'État, par domaine et destinataire (2015)
WEB	Table D6.14a	Procédés et méthodes utilisés pour la collecte et la communication des données de responsabilisation réglementaire, établissements publics (2015)
WEB	Table D6.14b	Procédés et méthodes utilisés pour la collecte et la communication des données de responsabilisation réglementaire, établissements privés subventionnés par l'État (2015)
WEB	Table D6.15	Existence et utilisation d'autres formes ou mesures de mécanismes d'évaluation (2015)
WEB	Table D6.16	Degré d'incidence de différents mécanismes d'évaluation (2015)
WEB	Table D6.17	Degré d'incidence ou de contrôle des établissements sur différents mécanismes d'évaluation (2015)
WEB	Table D6.18	Degré d'utilisation des mécanismes d'évaluation à des fins formatives et/ou sommatives (2015)

Tableau D6.1c. Examens nationaux/centraux dans le deuxième cycle du secondaire (2015)

En filière générale

		Existence	Nonrmalisés à l'échelon central (C), de l'État (S) ou de l'établissement (Sc)	Niveau de l'exécutif en charge de la conception/l'élaboration	Niveau de l'exécutif en charge de la Nontation	Mécanismes visant à garantir la fiabilité de la Nontation des élèves lorsque cette dernière s'effectue au niveau de l'établissement	Au regard de Nonrmes (N) ou de critères (C)	Première année d'administration	Administration obligatoire pour tous les établissements		Pourcentage les administrants		Pourcentage d'élèves exemptés d'examen (%)	Matières visées : Mathématiques (MAT), Sciences naturelles (NS), Lecture, expression écrite et littérature (RWL), Sciences sociales (SS), Autres langues (OL), Éducation physique et santé (PE), Technologies de l'information et de la communication (ICT), Technologie (TEC), Arts (ART), Religion/éthique/morale (REL), Compétences pratiques et professionnelles (PVS) ou Autre matière (OTH)
									Publics	Privés subventionnés par l'État	Publics	Privés subventionnés par l'État		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	**Australie**	Oui	S	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Oui	C	2	6,12	G	C	2014/15	Oui	Oui	1	1	0	MAT, RWL, OL
	Belgique (Fl.)	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	Oui	S	3	12	G	C	2011	Oui	Oui	1	1	0	RWL, SS
	Canada	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chili	Oui	C	12	12	a	N	1966	Non	Non	m	m	m	MAT, NS, RWL, SS
	République tchèque	Oui	C	2	2,5	M	C	2011	Oui	Oui	1	1	0	MAT, RWL, OL
	Danemark	Oui	C	1	1	a	N	m	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART, REL
	Angleterre	Oui	C	1,2,10	2,10	G,M	C	1988	Non	Non	1	1	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART, REL, PVS
	Estonie	Oui	C	2	2	a	C	1996/97	Oui	Oui	1	1	0	MAT, RWL, OL
	Finlande	Oui	C	2	2,6	G,M	N	1852	Oui	Oui	1	1	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, REL
	France	Oui	C	1	1,8	G	C	1808	Oui	Non	1	m	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART, PVS, OTH
	Allemagne	Oui	S	3	5,6,7,8	G,M	C	m	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, ART, REL
	Grèce	Oui	C	1	12	a	N	2000	Oui	a	1	a	18	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART
	Hongrie	Oui	C	1	1	a	C	2005	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Islande	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	Oui	C	2	2	a	C	1924	Oui	a	1	a	1	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART, REL, PVS
	Israël	Oui	C	1	1,8	G	C	1948	Non	Non	2	m	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART, REL, PVS, OTH
	Italie	Oui	C	1,12	5,8	O	C	1923	Oui	a	1	a	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART
	Japon	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corée	Oui	C	1,2	1,2	a	N	1994	Non	Non	2	2	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, REL
	Luxembourg	Oui	C	1	6,7	G	C	1848	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, ICT, TEC, ART, PVS
	Mexique	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	Oui	C	1	11	G	N	1968	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, ART
	Nouvelle-Zélande	Oui	C	2	2,5,6,7	G,M	C	2002	Non	a	2	a	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART, REL, PVS, OTH
	Norvège	Oui	C	1	1	a	C	2007	Oui	Non	1	2	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, ICT, TEC
	Pologne	Oui	C	1,4	1,4	a	N	2005	Oui	Oui	2	2	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, ICT, ART, OTH
	Portugal	Oui	C	2	1,2	a	C	1996	Oui	Oui	1	1	0.07	MAT, NS, RWL, SS, OL, ART, OTH
	Écosse	Oui	C	2	2,5	G,M	C	1999/2000	Non	a	1	a	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ICT, TEC, ART, REL, PVS
	République slovaque	Oui	C	1,2	1,5	M	N	1868	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, ICT, ART, REL, OTH
	Slovénie	Oui	C	2	2	a	N,C	1995	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, ICT, TEC, ART, PVS
	Espagne	Oui	S	3	12	O	C	1975	Oui	Oui	1	1	m	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART
	Suède	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquie	Oui	C	2	2	a	N	1974	Non	a	2	a	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	États-Unis	Oui	S	3	3	a	m	2001	Oui	a	1	a	0-5	MAT, NS, RWL
Partenaires	**Brésil**	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombie	Oui	C	2	2	a	C	1968	Oui	Oui	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Lettonie	Oui	C	2	2	a	N	1999	Oui	Oui	1	1	10	MAT, NS, RWL, SS, OL, ICT, PVS

Niveau de l'exécutif en charge de l'élaboration/la notation des examens
1 : Autorité ou gouvernement à l'échelon central
2 : Organisme central en charge des évaluations ou des certifications
3 : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon de l'État
4 : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon de la province/région
5 : Établissement d'enseignement, conseil scolaire ou comité
6 : L'enseignant de l'élève
7 : Un autre enseignant de l'établissement
8 : Un enseignant d'un autre établissement
9 : Association spécialisée dans une matière/discipline
10 : Entreprise privée
11 : Différent selon la matière concernée
12 : Autre

Mécanismes visant à garantir la fiabilité de la notation des élèves
G : Possibilité de consulter des directives nationales concernant la notation de la performance des élèves à l'examen
M : Modération de la notation
O : Autre

Pourcentage d'établissements administrant des examens
1 : Tous les établissements
2 : Entre 76 % et 99 % des établissements
3 : Entre 51 % et 75 % des établissements
4 : Entre 26 % et 50 % des établissements
5 : Entre 11 % et 25 % des établissements
6 : 10 % des établissements, voire moins

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes présentant les principaux objectifs et usages des examens nationaux/centraux (soit les colonnes 14 à 21), ainsi que les modalités de communication des résultats (soit les colonnes 22 à 28), peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286347

D6

Tableau D6.5b. Évaluations nationales/centrales dans le premier cycle du secondaire (2015)

En filière générale

		Existence	Normalisées à l'échelon central (C), de l'État (S), de la région (R), de l'établissement (Sc) ou d'un autre niveau de l'exécutif (O)	Niveau de l'exécutif en charge de la conception/l'élaboration	Niveau de l'exécutif en charge de la notation	Mécanismes visant à garantir la fiabilité de la notation des élèves lorsque cette dernière s'effectue au niveau de l'établissement	Au regard de normes (N) ou de critères (C)	Première année d'administration	Administration obligatoire pour les établissements		Pourcentage les administrants		Pourcentage d'élèves exemptés d'évaluation (%)	Matières visées : Mathématiques (MAT), Sciences naturelles (NS), Lecture, expression écrite et littérature (RWL), Sciences sociales (SS), Autres langues (OL), Éducation physique et santé (PE), Technologies de l'information et de la communication (ICT), Technologie (TEC), Arts (ART), Religion/éthique/morale (REL), Compétences pratiques et professionnelles (PVS) ou Autre matière (OTH)
									Publics	Privés subventionnés par l'État	Publics	Privés subventionnés par l'État		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Australie	Oui	C	11	2, 10	a	C	2004	Tous	Tous	1	1	2	MAT, NS, RWL, SS, ICT
	Autriche	Oui	C	2	2	a	C	2012	Tous	Tous	1	1	3.5	MAT, RWL, OL
	Belgique (Fl.)	Oui	S	3,11	3,11	a	C	2004	Échantillon*	Échantillon*	5	x(10)	m	MAT, NS, OL, ICT, OTH
	Belgique (Fr.)	Oui	S	3	11	G	C	2009	Tous	Tous	1	1	0	SS
	Canada	Oui	C, S	1	1	a	C	2007	Échantillon	Échantillon	5	6	3	MAT, NS, RWL
	Chili	Oui	C	2	2	a	C	1988	Tous	Tous	1	1	8	MAT, NS, RWL, SS, PE, TEC
	République tchèque	Oui	C	2	2	a	C	2011/12	Échantillon	Échantillon	4	4	2	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Danemark	Oui	C	1	1	a	C	2010	Tous	Pas tous	1	2	m	NS, RWL, OL
	Angleterre	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonie	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	Oui	C	2	7	G	C	1998	Échantillon	Échantillon	6	6	a	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, ART, REL, PVS, OTH
	France	Oui	C	1	1	a	C	2003, 2007	Échantillon	Échantillon	6	6	2	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Allemagne	Oui	S	2	4	a	C	2009	Échantillon	Pas tous	6	m	<1	MAT, NS, RWL, OL
	Grèce	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Hongrie	Oui	C	1	1	a	C	2001	Tous	Tous	1	1	0	MAT, RWL
	Islande	Oui	C	2	2	a	N	2009	Tous	Tous	1	1	8	MAT, RWL, OL
	Irlande	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israël	Oui	C	1	1	a	N	2001/02	Tous	Tous	4	4	5	MAT, NS, RWL, OL
	Italie	Oui	C	2	2	a	N	2007	Tous	a	1	a	0	MAT, RWL
	Japon	Oui	C	1	1	a	N	2007	Pas tous	a	1	a	0	MAT, NS, RWL
	Corée	Oui	C	1, 2	1, 2	a	C	1986	Tous	Tous	1	1	m	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Luxembourg	Oui	C	1, 11	1, 11	a	C	2007	Tous	Tous	1	1	0	MAT, NS, RWL, OL
	Mexique	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Oui	C	1	7, 8	G, M	C	2010	Tous	a	1	a	0	MAT, RWL
	Norvège	Oui	C	1	1, 7	G	N	2004	Tous	Tous	1	1	3	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Pologne	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Portugal	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Écosse	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	Oui	C	2	2	a	N	2003	Tous	Tous	1	1	5	MAT, RWL
	Slovénie	Oui	C	2	2, 6	O	N, C	2006	Tous	Tous	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, PE, TEC, ART, REL
	Espagne	Oui	S	3	3	G	C	2008	Pas tous	Pas tous	m	m	0	MAT, NS, RWL, SS, OL, TEC, ART, OTH
	Suède	Oui	C	2	7, 8, 9	G	C	1998	Tous	Tous	1	1	m	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Suisse	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquie	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	Oui	C	1,2	1,2	a	C	1969	Échantillon	a	5	a	a	MAT, NS, RWL, SS, ICT, TEC, ART
Partenaires	Brésil	Oui	C	1	1	a	C	1990, 2005	Pas tous	a	3	a	20	MAT, RWL
	Colombie	Oui	C	2	2	a	C	2009	Tous	Tous	1	1	0	MAT, NS, RWL, SS, OL
	Lettonie	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Niveau de l'exécutif en charge de l'élaboration/la notation des évaluations
1 : Autorité ou gouvernement à l'échelon central
2 : Organisme central en charge des évaluations ou des certifications
3 : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon de l'État
4 : Organisme central en charge des évaluations ou des certifications
5 : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon de la province/région
6 : Établissement d'enseignement, conseil scolaire ou comité
7 : L'enseignant de l'élève
8 : Un autre enseignant de l'établissement
9 : Un enseignant d'un autre établissement
10 : Entreprise privée
11 : Autre

Mécanismes visant à garantir la fiabilité de la notation des élèves
G : Possibilité de consulter des directives nationales concernant la notation de la performance des élèves à l'examen
M : Modération de la notation
O : Autre

Administration obligatoire pour les établissements
Tous : Oui, pour tous les établissements
Échantillon : Oui, pour les établissements de l'échantillon représentatif utilisé
Pas tous : Non, pas pour tous les établissements
Échantillon* : Non, pas pour tous les établissements de l'échantillon représentatif utilisé

Pourcentage d'établissements administrant des évaluations
1 : Tous les établissements
2 : Entre 76 % et 99 % des établissements
3 : Entre 51 % et 75 % des établissements
4 : Entre 26 % et 50 % des établissements
5 : Entre 11 % et 25 % des établissements
6 : 10 % des établissements, voire moins

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes présentant les principaux objectifs et usages des évaluations nationales/centrales (soit les colonnes 14 à 20), ainsi que les modalités de communication des résultats (soit les colonnes 21 à 27), peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286352

Tableau D6.9. [1/2] Inspection scolaire et auto-évaluation des établissements du premier cycle du secondaire (2015)

En filière générale

		Inspection scolaire									
		Inspections scolaires requises au titre du système de responsabilisation	Fréquence des inspections scolaires		Pourcentage d'établissements inspectés chaque année (%)		Composante du processus d'accréditation scolaire	Degré de structuration	Ciblant les établissements peu performants	Niveau de l'exécutif en charge de la conception et de l'organisation des inspections scolaires	Composition des équipes d'inspection scolaire
			Publics	Privés subventionnés par l'État	Publics	Privés subventionnés par l'État					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	Oui	6	6	12.5	12.5	Oui	H	Oui	2	Équipe
	Belgique (Fr.)	Oui	5	5	33	33	Oui	H	Non	2	Un seul inspecteur
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Oui	4	4	m	m	Non	H	Oui	1	Équipe
	République tchèque	Oui	6	6	25	25	Oui	H	Oui	1	Équipe
	Danemark	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	Oui	6	6	25	25	Non	H	Oui	1	Équipe
	Estonie	Oui	6	6	m	m	Non	H	Non	1	Un seul inspecteur
	Finlande	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	France	Oui	6	6	m	m	Non	P	Non	1	Un seul inspecteur
	Allemagne	Oui	4	1	50	m	Non	H	Non	2	Équipe
	Grèce	Oui	4	a	m	a	Non	U	Oui	3	Équipe
	Hongrie	Oui	6	6	m	m	Non	H	Non	1	Équipe
	Islande	Oui	6	6	7	m	Non	H	Non	5	Équipe
	Irlande	Oui	4	a	81	a	Oui	H	Oui	1	Mixed
	Israël	Oui	2	3	100	100	Oui	H	Oui	1	Un seul inspecteur
	Italie	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corée	Oui	5	5	33	33	Non	P	Non	1,3	Équipe
	Luxembourg	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	Oui	2	a	50	a	Oui	U	Non	2	Un seul inspecteur
	Pays-Bas	Oui	6	6	100	100	Non	P	Oui	1	Équipe
	Nouvelle-Zélande	Oui	5	a	33	a	Non	P	Oui	1	Équipe
	Norvège	Oui	6	6	15-20	5	Non	P	Non	1	Équipe
	Pologne	Oui	6	6	20	20	Non	H	Oui	1,3	Équipe
	Portugal	Oui	6	1	25	a	Non	H	Non	1	Équipe
	Écosse	Oui	6	a	10	a	Non	H	Non	1	Équipe
	République slovaque	Oui	6	6	20	20	Non	H	Non	1	Équipe
	Slovénie	Oui	6	6	35	m	Non	H	Non	1	Mixed
	Espagne	Oui	2	2	100	100	Non	H	Non	2	Un seul inspecteur
	Suède[1]	Oui	6	6	33	33	Non	P	Oui	1	Mixed
	Suisse	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Oui	5	a	33	a	Non	H	Non	3	Équipe
	États-Unis	Oui	m	a	m	a	Oui	m	Oui	2,5,6	Équipe
Partenaires	Brésil	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombie	Oui	3	3	25	100	Oui	H	Oui	3	Équipe
	Lettonie	Oui	1	1	a	a	Oui	H	Non	2	Mixed

Fréquence des inspections scolaires/auto-évaluations

1 : Les établissements ne sont pas tenus de procéder à des inspections scolaires/auto-évaluations
2 : Plus d'une fois par an
3 : Une fois par an
4 : Une fois tous les deux ans
5 : Une fois tous les trois ans
6 : Une fois tous les trois ans, voire à un rythme plus espacé

Niveaux de l'exécutif

1 : Autorité ou gouvernement à l'échelon central
2 : Autorités ou gouvernement à l'échelon de l'État
3 : Autorités ou gouvernement à l'échelon de la province/région
4 : Autorités ou gouvernement à l'échelon infrarégional ou intermunicipal
5 : Autorités ou gouvernement à l'échelon local
6 : Établissement d'enseignement, conseil scolaire ou comité

Degré de structuration

H : Très structurées
P : Partiellement structurées
U : Non structurées

Remarque : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

1. Année de référence pour les inspections scolaires : 2014.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286369

Tableau D6.9. [2/2] Inspection scolaire et auto-évaluation des établissements du premier cycle du secondaire (2015)

En filière générale

		Auto-évaluation des établissements										
		Auto-évaluations des établissements requises au titre du système de responsabilisation	Procèdent à des auto-évaluations en dehors du cadre du système de responsabilisation	Fréquence des auto-évaluations des établissements		Pourcentage d'établissements tenus de procéder à une auto-évaluation chaque année (%)		Composante des inspections scolaires	Composante du processus d'accréditation scolaire	Degré de structuration	Ciblant les établissements peu performants	Niveau de l'exécutif en charge de la conception et de l'organisation des auto-évaluations
				Publics	Privés subventionnés par l'État	Publics	Privés subventionnés par l'État					
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Oui	Non	3	3	100	100	Non	Non	P	Non	1
	Belgique (Fl.)	Oui	Oui	m	m	m	m	Oui	Non	U	Non	6
	Belgique (Fr.)	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	Oui	Non	3	3	100	100	Non	Non	P	Non	6
	Danemark	Oui	Non	5	5	33	33	Non	Non	P	Non	5
	Angleterre	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Estonie	Oui	Non	5	5	33	33	Non	Non	U	Non	6
	Finlande	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	France	Oui	Non	3	6	100	m	Oui	Non	P	Non	1
	Allemagne	Oui	m	1	1	m	m	Non	Non	m	Non	m
	Grèce	Oui	Non	3	3	100	100	Oui	Non	H	Non	1
	Hongrie	Oui	Non	6	4	0	0	Oui	Non	H	Non	6
	Islande	Oui	Non	3	3	100	100	Oui	Non	U	Non	6
	Irlande	Oui	Oui	3	a	100	a	Oui	Non	P	Non	1
	Israël	Oui	Non	3	3	100	100	Oui	Non	P	Non	1, 4, 6
	Italie	Oui	Non	3	a	100	a	Non	Non	P	Non	1
	Japon	Oui	Non	2	a	100	a	Non	Non	m	Non	6
	Corée	Oui	Non	5	5	33	33	Non	Non	P	Non	1, 3
	Luxembourg	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	Oui	m	1	1	a	a	Oui	Non	U	Non	6
	Nouvelle-Zélande	Oui	Non	1	a	100	a	Non	Non	U	Non	6
	Norvège	Oui	Non	3	3	100	100	Oui	Non	P	Non	1, 5, 6
	Pologne	Oui	Non	3	3	100	100	Oui	Non	U	Oui	6
	Portugal	Oui	Oui	m	m	m	m	Oui	Non	P	Non	6
	Écosse	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	Oui	Non	3	3	100	100	Oui	Non	P	Non	1
	Slovénie	Oui	Non	3	m	100	m	Oui	Non	U	Non	6
	Espagne	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suède[1]	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	Oui	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Oui	Non	3	a	100	a	Non	Non	H	Non	1
	États-Unis	Oui	Oui	m	a	m	a	m	Oui	m	m	2, 5, 6
Partenaires	Brésil	Non	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombie	Oui	Non	3	m	100	m	Oui	Non	H	Non	6
	Lettonie	Oui	Non	6	6	100	100	Non	Oui	H	Non	6

Fréquence des inspections scolaires/auto-évaluations

1 : Les établissements ne sont pas tenus de procéder à des inspections scolaires/auto-évaluations
2 : Plus d'une fois par an
3 : Une fois par an
4 : Une fois tous les deux ans
5 : Une fois tous les trois ans
6 : Une fois tous les trois ans, voire à un rythme plus espacé

Niveaux de l'exécutif

1 : Autorité ou gouvernement à l'échelon central
2 : Autorités ou gouvernement à l'échelon de l'État
3 : Autorités ou gouvernement à l'échelon de la province/région
4 : Autorités ou gouvernement à l'échelon infrarégional ou intermunicipal
5 : Autorités ou gouvernement à l'échelon local
6 : Établissement d'enseignement, conseil scolaire ou comité

Degré de structuration

H : Très structurées
P : Partiellement structurées
U : Non structurées

Remarque : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

1. Année de référence pour les inspections scolaires : 2014.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286369

Tableau D6.13. Rapports de conformité des établissements publics, par domaine et destinataire (2015)

En filière générale

Ce tableau présente, pour chaque pays, le(s) groupe(s) au(x)quel(s) les établissements publics sont censés soumettre des rapports de conformité sur des domaines spécifiques.

Lecture des colonnes 1, 9 et 17 : en Israël, les établissements publics sont censés soumettre des rapports sur les données relatives à leurs élèves au conseil scolaire (S), au gouvernement/aux autorités en charge de l'éducation à l'échelon municipal ou local (L), au gouvernement/aux autorités en charge de l'éducation aux échelons régional et national (R, N), ainsi qu'aux parents, aux élèves (P) et au grand public (G).

		Conseil scolaire (S) ou gouvernement/autorités en charge de l'éducation au niveau municipal ou local (L)								Gouvernement/autorités en charge de l'éducation à l'échelon régional (R) ou national (N)								Parents et élèves (P) ou grand public (G)							
		Données sur les élèves	Qualifications/références des enseignants	Programme	Questions de sécurité	Infrastructures	Projet de budget de l'exercice suivant	Budget de clôture ou audit des comptes de l'exercice précédent	Questions de gouvernance	Données sur les élèves	Qualifications/références des enseignants	Programme	Questions de sécurité	Infrastructures	Projet de budget de l'exercice suivant	Budget de clôture ou audit des comptes de l'exercice précédent	Questions de gouvernance	Données sur les élèves	Qualifications/références des enseignants	Programme	Questions de sécurité	Infrastructures	Projet de budget de l'exercice suivant	Budget de clôture ou audit des comptes de l'exercice précédent	Questions de gouvernance
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	L	L	S,L	Non	L	L	L	Non	R,N	R,N	R,N	Non	R,N	R,N	R,N	Non	m	m	m	Non	m	m	m	Non
	Belgique (Fl.)	S	S	S	S,L	S,L	S	S	S	N	N	N	N	N	Non	N	N	Non	Non	P	Non	Non	P	Non	P,G
	Belgique (Fr.)	S,L	L	Non	S,L	S,L	S,L	S,L	Non	R,N	R,N	Non	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	L	L	L	L	L	L	L	L	N	N	N	N	N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	République tchèque	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	R	R	R	R	R	R	R	R	P,G	Non	P,G	Non	Non	P	P	Non
	Danemark	S,L	L	S,L	m	m	S,L	S,L	S,L	R,N	Non	N	Non	N	N	N	N	G	Non	P,G	Non	Non	Non	Non	Non
	Angleterre	S,L	S	S	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Estonie	L	S	S	S	S	S,L	S	S	N	Non	N	Non	Non	Non	Non	Non	G	G	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Finlande	L	L	m	m	m	m	m	m	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	Non	Non	L	S,L	Non	Non	Non	Non	R,N	R,N	R,N	R	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	Non	P,G	Non	Non	Non	Non	Non
	Allemagne	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	m	R	R	R	R	R	R	Non	m	P,G	Non	P,G	P,G	Non	Non	Non	m
	Grèce	L	S,L	S,L	S,L	S,L	Non	S,L	S,L	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	R,N	R,N	Non	Non	P	P,G	P,G	Non	Non	Non
	Hongrie	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Islande	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	N	N	N	Non	Non	Non	Non	N	Non	Non	P,G	Non	Non	Non	Non	Non
	Irlande	S	S	S	S	S	S	S	S	R,N	R,N	R,N	R	R	R	R,N	R,N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	P
	Israël	S,L	S,L	S,L	L	S,L	S,L	S,L	Non	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	P,G	Non	P	P	P	Non	P	Non
	Italie	L	Non	S	S,L	L	S	S	Non	R,N	R,N	R,N	N	R	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	N	Non	Non	N	N	Non	Non	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	L	L	S,L	S,L	L	S,L	S,L	S,L	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	G	G	G	G	G	G	G	G
	Luxembourg	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	N	N	N	N	N	N	Non	N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Mexique	S	S	Non	Non	S	Non	Non	Non	R,N	R,N	Non	Non	R,N	Non	Non	Non	G	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Pays-Bas	S	S	S	S	S	S	S	S	N	Non	Non	N	N	Non	N	N	Non	Non	P	P	Non	Non	Non	Non
	Nouvelle-Zélande	S	S	S	S	S	Non	S	S	N	N	Non	Non	Non	Non	N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	L	L	Non	L	L	L	L	L	N	N	Non	N	N	Non	N	N	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	S	Non	S,L	S,L	S	S	S	S,L	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	Non	P	P	Non	Non	Non	P
	Écosse	L	Non	L	L	Non	Non	L	Non	N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	G	Non	P,G	Non	Non	Non	Non	Non
	République slovaque	S,L	Non	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	R,N	N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Slovénie	S,L	S,L	S,L	S	S,L	S,L	S	S,L	N	N	N	Non	N	N	N	N	P,G	Non	P,G	P	P,G	Non	G	G
	Espagne	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	P	P	P	P	P	P	P	P
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	N	Non	m	Non	Non	Non	N	Non	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	L	Non	L	L	L	L	L	L	R,N	Non	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	États-Unis	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	R,N	R	R,N	R,N	R	R	R	R	P,G	Non	Non	P	Non	P,G	P,G	Non
Partenaires	Brésil	L	L	L	L	L	L	L	L	R,N	R,N	R	R	R,N	R	R	R	Non	Non	Non	Non	Non	P	P	Non
	Colombie	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	P	P,G	P,G	P	Non	P,G	Non
	Lettonie	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	S,L	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	R,N	Non	Non	P,G	P,G	Non	Non	Non	Non

Remarque : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

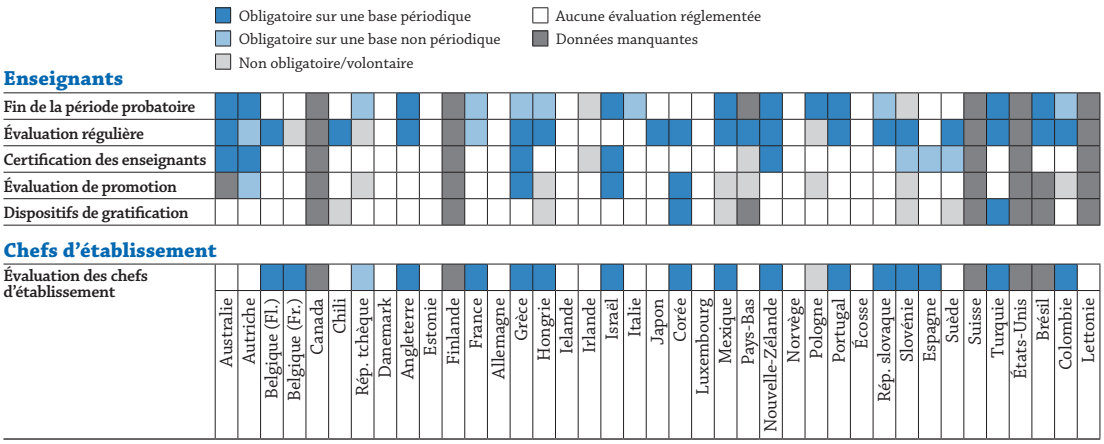
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286378

QUELS SONT LES SYSTÈMES D'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ?

- L'évaluation des enseignements est réglementée/requise dans 30 des 37 pays de l'OCDE et pays partenaires dont les données sont disponibles.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'évaluation des chefs d'établissement est réglementée et s'inscrit dans un cadre général dans 21 des 37 pays à l'étude. L'évaluation des chefs d'établissement est obligatoire dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Pologne, où elle est volontaire.

Graphique D7.1. Fréquence de différents types d'évaluations des enseignants et des chefs d'établissement couverts par le cadre général (2015)

En filière générale du premier cycle du secondaire



Source : OCDE. Tableaux 7.3b et D7.8b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284638

Contexte

Le suivi et l'évaluation des enseignants sont au cœur des politiques visant à améliorer les établissements d'enseignement et les environnements d'apprentissage. S'ils sont bien conçus, les systèmes d'évaluation et de retour d'information en vigueur pour les enseignants peuvent être utilisés comme outils pour améliorer l'efficacité des enseignements et le rendement de l'apprentissage. L'évaluation peut aider à concentrer l'attention sur l'instruction et la formation professionnelle des enseignants. Les systèmes d'évaluation et de retour d'information peuvent aussi contribuer à améliorer l'organisation des établissements, dans la mesure où ils aident les enseignants à progresser au fil de leur carrière et à assumer de nouvelles fonctions et responsabilités après une évaluation probante de leur performance. Ils offrent également la possibilité d'identifier les enseignants performants et de les récompenser (OCDE, 2013).

Confortés par des études de plus en plus nombreuses, les responsables politiques sont de plus en plus conscients de l'importance de la direction des établissements pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Un nombre croissant de pays lancent des initiatives pour renforcer la direction de leurs établissements. Les études sur les effets des différents systèmes d'évaluation sont peu nombreuses, mais divers éléments suggèrent que l'évaluation individuelle des chefs d'établissement pourrait être bénéfique, car c'est un moyen de diffuser un modèle d'efficacité et d'améliorer les pratiques et les comportements des chefs d'établissement.

Autres faits marquants

- Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, l'évaluation régulière des enseignants, l'évaluation au terme de la période probatoire et leur évaluation de certification sont obligatoires, mais les évaluations de promotion et du mérite sont généralement volontaires.
- La plupart des pays utilisent deux types d'évaluation des enseignants, voire davantage, selon les objectifs qu'ils poursuivent dans ce cadre.
- Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants qui peuvent faire l'objet d'une évaluation sont ceux en poste dans les établissements publics (dans au moins 9 des 10 pays dont les données sont disponibles), dans les établissements privés subventionnés par l'État (dans 7 des 10 pays dont les données sont disponibles) et dans les établissements privés indépendants (dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles).
- Les enseignants sont généralement évalués dans le cadre de décisions relatives à leur statut professionnel. Lorsque les enseignants font l'objet d'évaluations régulières et d'évaluations au terme de la période probatoire, le troisième type le plus fréquent d'évaluation est lié à leur performance.
- Dans 24 des 28 pays à l'étude, les autorités centrales (dans 19 pays) ou nationales (dans 7 pays) en charge de l'éducation définissent la procédure d'évaluation régulière des enseignants.
- Plusieurs acteurs sont responsables de l'évaluation des enseignants, mais l'acteur le plus souvent impliqué est le chef d'établissement.
- Les évaluations des enseignants portent généralement sur la planification et la préparation, l'instruction et l'environnement en classe.
- Dans au moins quatre pays sur cinq, les évaluations régulières des enseignants et les évaluations dont ils font l'objet à l'issue de la période probatoire reposent sur des observations de leur travail en classe et des entretiens avec eux. Les résultats des élèves sont utilisés dans 8 des 19 pays à l'étude dans les évaluations régulières des enseignants, mais le sont rarement dans leur évaluation à l'issue de la période probatoire ou en vue de leur certification.
- Dix-neuf des trente-sept pays dont les données sont disponibles ont déclaré que l'évaluation des chefs d'établissement était requise par la loi ou la réglementation, et d'application sur tout le territoire.
- Dans tous les pays dont les données sont disponibles sauf deux, les autorités centrales ou nationales en charge de l'éducation définissent la procédure d'évaluation des chefs d'établissement.
- Tous les pays dont les données sont disponibles ont déclaré que les chefs d'établissement étaient évalués par rapport à leurs fonctions de direction générale et de direction pédagogique, et tous les pays sauf un, qu'ils l'étaient aussi par rapport à l'organisation du développement et de la gestion des ressources. Dans au moins quatre pays sur cinq, les évaluations portent aussi sur le climat scolaire, les relations au sein de la communauté, les compétences interpersonnelles et la responsabilisation.
- L'évaluation des chefs d'établissement est utilisée pour prendre des décisions relatives à leur promotion dans 11 des 18 pays dont les données sont disponibles, et intervient dans le choix d'activités de développement professionnel les concernant dans 11 des 19 pays à l'étude.
- Onze des quinze pays dont les données sont disponibles ont fait état de l'existence de primes ou autres mesures incitatives pour récompenser les chefs d'établissement très performants.
- Dans la quasi-totalité des pays, les évaluations des enseignants et des chefs d'établissement sont utilisées à des fins à la fois formatives et sommatives.

D7

Analyse

Évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants est un processus qui consiste à juger de leurs compétences et de leur performance. Par le passé, il était d'usage d'évaluer les enseignants essentiellement à des fins formatives. Depuis quelques années, un certain nombre de pays s'emploient à réformer le système d'évaluation des enseignants et envisagent de passer à des jugements sommatifs qui pourraient être utilisés pour prendre, en meilleure connaissance de cause, des décisions relatives à leur titularisation, à leur promotion ou leurs avantages salariaux. Aux États-Unis, plusieurs modèles sont envisagés pour intégrer dans les évaluations l'amélioration des résultats des élèves à des épreuves normalisées, à titre de preuve de l'efficacité des enseignants. Les pratiques et les systèmes de données actuels ne se prêtent toutefois pas facilement à ces fins. La section suivante porte sur l'évaluation des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Prévalence et nature de l'évaluation des enseignants

Dans une trentaine de pays sur les 37 dont les données sont disponibles, un ou plusieurs types d'évaluation des enseignants sont réglementés (à l'échelle centrale ou nationale) dans un cadre général. Ce cadre général est mis en œuvre sur tout le territoire dans 26 de ces 30 pays, mais l'est à l'échelle provinciale ou territoriale au Canada, et ne l'est que dans certains États aux États-Unis. En Angleterre (Royaume-Uni), l'évaluation des enseignants n'est obligatoire que dans les établissements publics, mais elle est largement pratiquée dans les établissements privés, qu'ils soient subventionnés par l'État ou indépendants. Au Danemark, en Estonie et en Norvège, l'évaluation des enseignants n'est pas réglementée, mais elle est largement pratiquée. L'Allemagne, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Islande et le Luxembourg sont les seuls à avoir déclaré que les enseignants n'étaient pas évalués (voir le graphique D6.1). Huit pays ont déclaré que tous les enseignants (100 %) étaient évalués, et quatre autres, qu'entre 80 % et 99 % des enseignants l'étaient. En Espagne et aux Pays-Bas, 70 % environ des enseignants sont évalués, alors qu'en Belgique (Communauté française), en Hongrie et en Israël, moins de 30 % des enseignants le sont chaque année (voir le tableau D7.1 et le tableau D7.2 disponible en ligne).

Les pays utilisent un éventail d'approches différentes pour évaluer les enseignants, selon les objectifs qu'ils poursuivent. Il a été demandé aux pays de décrire chacun des cinq différents types d'évaluation des enseignants et de répondre à des questions les concernant :

i) Évaluation au terme de la période probatoire : Cette forme d'évaluation porte sur l'accès à la profession d'enseignant.

ii) Évaluation régulière : Cette forme d'évaluation renvoie au processus mené dans les établissements en vertu du Code du travail, qui impose aux employeurs d'évaluer régulièrement la performance et les résultats des enseignants qu'ils emploient.

iii) Évaluation de certification : Par certification, en entend le processus mené pour déterminer et confirmer officiellement que les enseignants sont aptes à enseigner.

iv) Évaluation de promotion : Cette évaluation est souvent volontaire et a lieu dans le cadre de décisions sur le statut professionnel (la plupart des pays l'intègrent dans l'évaluation régulière).

v) Évaluation du mérite : Cette forme d'évaluation est explicitement conçue pour identifier un nombre limité d'enseignants très performants pour reconnaître et récompenser l'excellence de leur travail.

Soucieux de disposer d'un cadre global et cohérent d'évaluation des enseignants qui favorise le développement professionnel de chaque enseignant tout au long de sa carrière et du corps enseignant dans son ensemble (Darling-Hammond, 2012), les pays combinent souvent plusieurs types d'évaluation. L'évaluation régulière est la catégorie la plus souvent citée, mais la plupart des pays ont fait état de l'utilisation de deux, voire de la plupart des types d'évaluation des enseignants.

Le type le plus courant d'évaluation des enseignants qui soit réglementé dans un cadre général est l'évaluation régulière (dans 24 des 28 pays concernés). Vingt pays ont indiqué que cette forme d'évaluation était obligatoire ; et dix-huit pays ont déclaré la pratiquer à intervalle régulier ou selon un cycle donné, la plupart du temps, chaque année. Bien que l'évaluation régulière soit réglementée en Belgique (Communauté française), en Pologne et en République tchèque, elle est volontaire et doit être demandée par les enseignants eux-mêmes (voir le tableau D7.3b).

Deux autres formes d'évaluation utilisées dans le cadre de la gestion de la performance, l'évaluation de certification et l'évaluation de promotion, sont moins souvent utilisées (elles le sont dans 11 et 12 pays, respectivement). L'évaluation des enseignants est obligatoire pour leur certification dans 8 des 10 pays dont les données sont disponibles, mais elle ne l'est pour leur promotion que dans 4 des 11 pays dont les données sont disponibles.

Il est également courant de soumettre les enseignants à une évaluation à l'issue de la période probatoire (dans 21 des 28 pays à l'étude). Sur les 19 pays dont les données sont disponibles, 17 ont déclaré que cette forme d'évaluation était obligatoire et 2 pays, qu'elle était volontaire. Parmi les pays où cette forme d'évaluation est obligatoire, 10 ont déclaré que les évaluations avaient lieu à intervalle régulier, généralement chaque année. Sur les 27 pays dont les données sont disponibles, 9 seulement ont déclaré que les programmes de gratification des enseignants s'inscrivaient dans un cadre général.

Gouvernance et responsabilités en matière d'évaluation des enseignants

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants qui peuvent faire l'objet d'une évaluation sont ceux en poste dans les établissements publics (dans au moins 9 des 10 pays dont les données sont disponibles), dans les établissements privés subventionnés par l'État (dans 7 des 10 pays dont les données sont disponibles) et dans les établissements privés indépendants (dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles). Les types d'enseignants visés dans le cadre général dépendent de la forme d'évaluation. Concernant l'évaluation régulière, le cadre général vise le plus souvent les enseignants en poste dans les établissements publics (dans l'ensemble des 24 pays à l'étude), les enseignants sous contrat permanent (dans 22 des 23 pays), les enseignants sous contrat à durée déterminée (dans 18 des 22 pays), voire tous les enseignants quel que soit leur contrat de travail (dans 16 des 21 pays). Par définition, l'évaluation au terme de la période probatoire vise les enseignants en période d'essai (dans 18 des 20 pays). L'évaluation de certification vise les enseignants sous contrat à durée déterminée (dans 8 des 10 pays), les enseignants sous contrat permanent (dans 6 des 10 pays) et les enseignants dont la certification est provisoire (dans 6 des 10 pays). Les enseignants sous contrat permanent sont visés dans les évaluations de promotion dans 10 des 11 pays, et dans les évaluations du mérite dans les 8 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau D7.3b).

Les circonstances dans lesquelles les enseignants sont évalués varient sensiblement entre les pays. Le plus souvent, les enseignants sont évalués dans le cadre de décisions relatives à leur statut professionnel. Dans le cas des évaluations régulières et des évaluations au terme de la période probatoire, il y a ensuite des évaluations qui font suite à des problèmes de performance, d'autres réalisées à la discrétion du chef d'établissement ou en rapport avec une demande émanant des enseignants, ainsi qu'en raison de plaintes. Les évaluations de certification sont généralement menées dans le cadre de décisions sur l'emploi des enseignants, à leur initiative, ou en réaction à une plainte ou à des problèmes de performance. Le plus souvent, les évaluations de promotion s'inscrivent dans le cadre de décisions sur le contrat de travail des enseignants, souvent à leur initiative. De même, ce sont le plus souvent les enseignants qui demandent une évaluation du mérite.

Le caractère obligatoire des évaluations des enseignants dépend du type d'évaluation. Les évaluations régulières, les évaluations au terme de la période probatoire et les évaluations de certification sont obligatoires dans la majorité des pays, tandis que les évaluations de promotion ou du mérite sont généralement volontaires. L'évaluation régulière est obligatoire dans 20 pays, mais volontaire dans 3 pays. Dix-huit des vingt pays ont déclaré que l'évaluation régulière avait lieu à un intervalle régulier. L'évaluation au terme de la période probatoire est obligatoire dans 17 pays (et périodique dans 10 de ces pays), et volontaire dans 2 pays. De même, l'évaluation de certification est obligatoire dans huit pays (et périodique dans cinq pays), et volontaire dans deux pays. Par contraste, l'évaluation de promotion est volontaire dans sept pays et obligatoire dans quatre pays, tandis que l'évaluation du mérite est volontaire dans cinq pays et obligatoire dans deux pays. La fréquence des évaluations varie, mais la plupart des pays où les évaluations sont périodiques ont indiqué que celles-ci avaient lieu chaque année.

Dans la plupart des pays (soit dans 24 des 28 pays), les autorités centrales (19 pays) ou nationales (7 pays) en charge de l'éducation définissent la procédure d'évaluation des enseignants. Les autorités centrales ou nationales en charge de l'éducation partagent aussi cette responsabilité avec les autorités en charge de l'éducation à l'échelle régionale (en Corée), infrarégionale (dans deux pays) et locale (dans quatre pays). Au Japon, la définition de la procédure d'évaluation est du ressort des autorités régionales et locales en charge de l'éducation. Outre les autorités en charge de l'éducation, le chef d'établissement (dans sept pays), le conseil de direction (dans sept pays) et le pouvoir organisateur (dans quatre pays) des établissements, les organisations professionnelles d'enseignants (dans trois pays) et le chef d'établissement adjoint (dans deux pays) jouent également un rôle dans la définition de la procédure d'évaluation. La procédure d'évaluation des enseignants est définie essentiellement par les organisations professionnelles d'enseignants en Irlande et par les conseils de direction des établissements aux Pays-Bas.

Divers acteurs sont responsables de l'évaluation des enseignants. Toutes formes d'évaluation confondues, ce sont le plus souvent les chefs d'établissement et les autorités en charge de l'éducation à divers niveaux qui évaluent les enseignants. Il est courant que l'évaluation au terme de la période probatoire et l'évaluation de certification

soient menées par le superviseur des enseignants concernés (c'est le cas dans 10 des 20 pays et dans 4 des 10 pays, respectivement). Il est courant aussi que d'autres membres de la direction (dans 8 des 23 pays) et des superviseurs (dans 6 des 22 pays) se chargent des évaluations régulières. Dans quelques pays, des évaluateurs externes accrédités et des enseignants en poste dans le même établissement sont également impliqués dans l'évaluation des enseignants.

Sources d'information et procédures courantes

Dans 75 % des pays au moins, les principales normes d'évaluation des enseignants sont les normes d'enseignement fixées à l'échelle centrale ou nationale. Il est fréquent aussi d'utiliser une description des missions générales et professionnelles des enseignants dans tous les types d'évaluation, sauf dans l'évaluation de certification (dans 20 % des pays). Le code de conduite des enseignants, le plan de développement ou le projet scolaire de l'établissement ainsi que le règlement interne de l'établissement sont également utilisés à titre de normes de référence dans plusieurs pays (voir le tableau D7.4b).

Les domaines et aspects majeurs de l'évaluation des enseignants sont la planification et la préparation, l'instruction et l'environnement en classe. Viennent ensuite le développement professionnel, la contribution au développement scolaire et les liens avec la communauté. Les cinq types d'évaluation des enseignants couvrent ces aspects.

Un éventail de méthodes, d'instruments et de sources d'information est utilisé pour évaluer les enseignants ; les pays puisent dans cet éventail des éléments qu'ils combinent chacun à leur façon pour évaluer différents aspects de la performance des enseignants. Les observations en classe et les entretiens avec les enseignants sont les méthodes les plus souvent utilisées dans l'évaluation régulière, l'évaluation au terme de la période probatoire et l'évaluation de certification (dans au moins quatre pays sur cinq). Les rapports des enseignants sur leurs accomplissements et leur auto-évaluation sont également souvent utilisés comme source d'information, contrairement aux enquêtes auprès des parents et/ou des élèves qui le sont moins dans l'évaluation régulière, l'évaluation en fin de période probatoire et l'évaluation de certification. Les résultats scolaires des élèves sont utilisés dans 8 des 19 pays dans les évaluations régulières, mais le sont moins souvent dans l'évaluation de certification et l'évaluation en fin de période probatoire. Les sources d'information les plus souvent utilisées dans les évaluations de promotion et du mérite sont les rapports des enseignants sur leurs accomplissements et les observations en classe ; viennent ensuite l'auto-évaluation des enseignants et les entretiens avec les enseignants.

Les enseignants se voient attribuer une note ou classer dans une catégorie sur une échelle de performance en matière d'instruction au terme de la période probatoire dans 15 des 18 pays, dans le cadre de l'évaluation de promotion dans 9 des 11 pays, de l'évaluation régulière dans 13 des 20 pays, de l'évaluation de certification dans 6 des 10 pays, et de l'évaluation du mérite dans 3 des 6 pays. Tous les pays ont déclaré disposer de mécanismes permettant aux enseignants de contester les résultats de leur évaluation de certification, tandis que quatre des cinq pays ont déclaré disposer de mécanismes permettant aux enseignants de contester les résultats de leur évaluation au terme de la période probatoire et de leur évaluation de promotion. Des mécanismes permettent aux enseignants de contester les résultats de leur évaluation régulière dans deux pays sur trois.

Utilisation des résultats des évaluations des enseignants

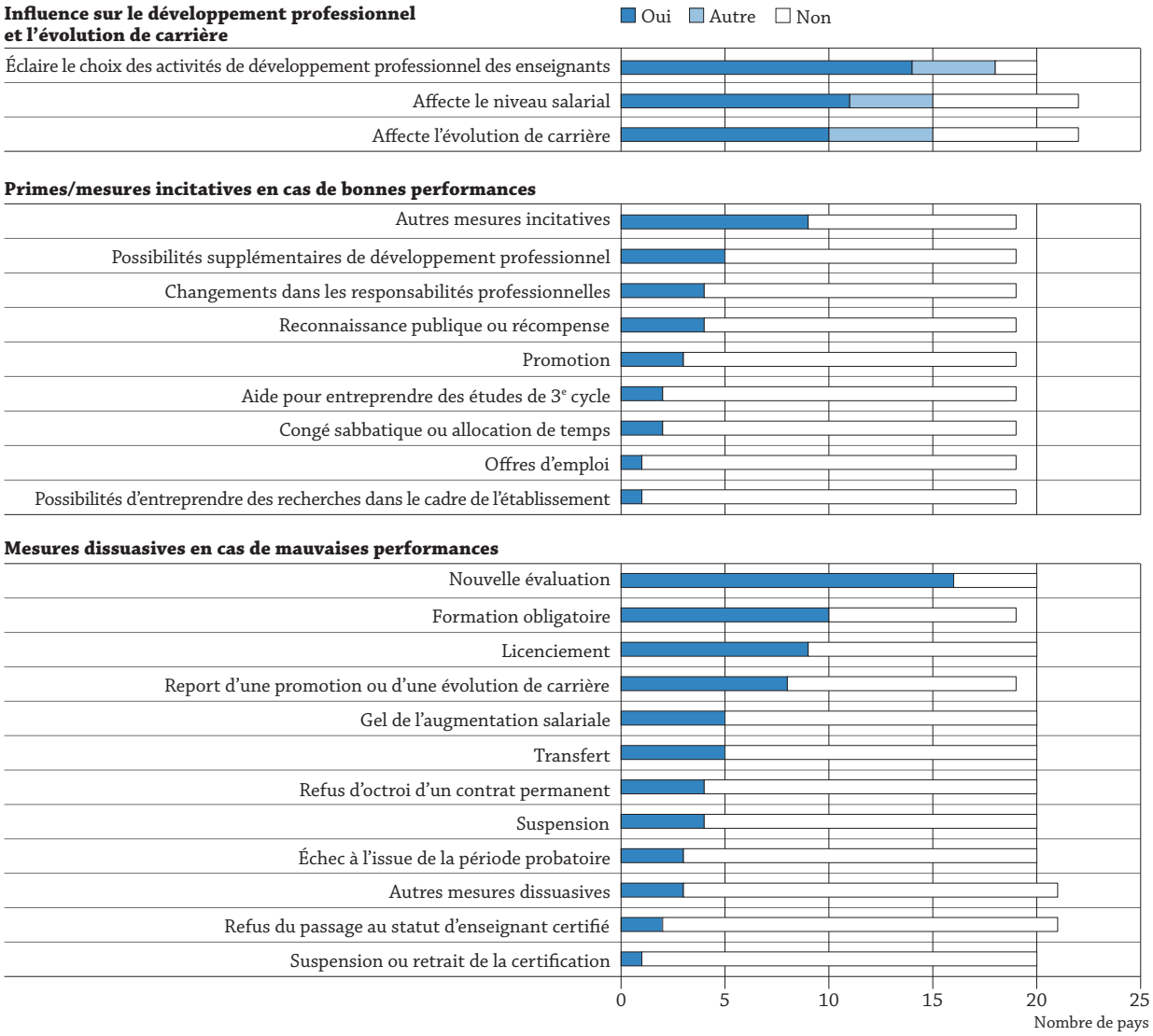
Dans 14 des 20 pays, les résultats des évaluations régulières des enseignants sont pris en considération dans les décisions relatives à leurs activités de développement professionnel. Les résultats de ces évaluations peuvent influer sur la rémunération des enseignants (dans 11 pays) et sur l'évolution de leur carrière (dans 10 pays). Des résultats positifs à une évaluation régulière ne donnent pas nécessairement lieu à des gratifications dans 9 des 19 pays, mais peuvent y donner lieu dans 10 pays. Les gratifications les plus courantes consistent à offrir aux enseignants en poste davantage de possibilités de développement professionnel, à reconnaître publiquement leurs mérites et à modifier leurs responsabilités professionnelles. Des résultats négatifs à une évaluation régulière ne sont pas sans conséquence pour les enseignants ; les mesures les plus courantes sont de soumettre les enseignants concernés à une nouvelle évaluation (dans 16 pays) ou de leur imposer une formation obligatoire (dans 10 pays). De piètres résultats peuvent aussi valoir aux enseignants un licenciement (dans neuf pays), un report de leur promotion ou de l'évolution de leur carrière (dans huit pays), un gel de leur augmentation salariale (dans cinq pays), un transfert dans un autre établissement (dans cinq pays) et une suspension (dans quatre pays) (voir le graphique D7.2 et le tableau D7.5b disponible en ligne).

Dans 12 des 20 pays, l'évaluation des enseignants au terme de la période probatoire influe sur les décisions relatives à la possibilité d'obtenir un contrat. Les résultats des évaluations influent aussi sur la rémunération des enseignants dans neuf pays, mais pas dans les neuf autres. Ils interviennent dans les choix relatifs aux activités de développement

professionnel des enseignants dans 11 pays. La réussite de la période probatoire peut donner lieu à des gratifications (dont des offres d'emploi) dans 9 pays, mais pas dans les 10 autres. Sans surprise, des résultats négatifs à cette évaluation entraînent l'échec de la période probatoire dans les 19 pays. Ils donnent lieu à d'autres sanctions ou mesures courantes : les enseignants concernés peuvent être licenciés (dans 12 pays), se voir refuser un contrat permanent (dans 11 pays), se voir imposer une nouvelle évaluation (dans 11 pays), se voir refuser le passage au statut d'enseignant certifié (dans 7 pays) ou se voir imposer une formation obligatoire (dans 6 pays).

Graphique D7.2. Utilisation des résultats des évaluations régulières des enseignants (2015)

Pour les enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire



Les actions/récompenses/sanctions sont classées par ordre décroissant du nombre de pays indiquant qu'ils utilisent les résultats des évaluations des enseignants à ces fins.

Source : OCDE. Tableau D7.5b disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284648

Les résultats des évaluations de promotion sont utilisés pour choisir les activités de développement professionnel des enseignants dans cinq des neuf pays. Ils peuvent aussi influer sur l'évolution de leur carrière (dans 8 des 11 pays) et sur leur rémunération (dans 7 des 11 pays). D'excellentes performances peuvent donner lieu à une promotion (dans 8 des 10 pays), tandis que de piètres performances peuvent freiner la promotion ou l'évolution de la carrière (dans 7 des 10 pays), ou entraîner un gel de l'augmentation salariale (dans 4 des 10 pays). Dans six des huit pays, les résultats des évaluations du mérite influent sur la rémunération des enseignants.

Les résultats des évaluations de certification influent sur les décisions relatives à l'accès des enseignants à des contrats, au renouvellement de leur contrat à durée déterminée ou à leur accès à des postes permanents (dans 5 des 10 pays). D'excellentes performances peuvent donner lieu à des promotions dans deux des neuf pays, mais pas dans les sept autres. Si les enseignants obtiennent de mauvais résultats, ils peuvent toutefois se voir refuser le passage au statut d'enseignant certifié (dans huit des neuf pays) ou un contrat permanent (dans six des neuf pays), se voir imposer une nouvelle évaluation (dans quatre des huit pays), voir leur certification suspendue ou retirée, ou même être licenciés (dans quatre des neuf pays).

L'évaluation des enseignants peut influer sur leur salaire et l'évolution de leur carrière, mais d'autres facteurs et critères entrent également en compte. Le graphique D7.6 et le tableau D7.6 (disponible en ligne) étudient l'influence relative/le niveau d'influence de ces autres facteurs et critères.

Évaluation des chefs d'établissement

L'évaluation des chefs d'établissement n'est pas aussi développée et pratiquée que l'évaluation des enseignants. L'importance d'une direction scolaire efficace est largement reconnue, mais de nombreux pays ne disposent pas des outils et des mécanismes requis pour évaluer les chefs d'établissement. Toutefois, comme la direction des établissements est essentielle à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, un nombre croissant de pays prennent des initiatives pour renforcer les capacités de direction au sein de leurs établissements.

Les chefs d'établissement sont avant tout responsables de la gestion et de l'administration de leur établissement. Le chef d'établissement – ou directeur, proviseur, etc. – est l'autorité suprême au sein de l'établissement ; viennent ensuite dans la hiérarchie le chef d'établissement adjoint, les chefs de département, etc. En règle générale, on ne compte pas plus d'un directeur par établissement.

La section suivante porte sur l'évaluation des chefs d'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Prévalence et nature de l'évaluation des chefs d'établissement

Dix-neuf des trente-sept pays dont les données sont disponibles ont déclaré que l'évaluation des chefs d'établissement était requise par la loi ou la réglementation, et d'application sur tout le territoire. En Angleterre (Royaume-Uni), l'évaluation des chefs d'établissement n'est requise que dans les établissements publics, mais elle est largement pratiquée aussi dans les établissements privés. Au Canada, la réglementation de l'évaluation des chefs d'établissement varie entre les provinces et les territoires, tandis qu'aux États-Unis, les chefs d'établissement ne sont évalués que dans certains États. En Israël, l'évaluation des chefs d'établissement n'est obligatoire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais elle est aussi largement pratiquée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. De même, aux Pays-Bas, elle n'est obligatoire que dans l'enseignement primaire, mais elle est largement pratiquée dans l'enseignement secondaire.

L'évaluation des chefs d'établissement n'est pas obligatoire en Australie, au Danemark et en Lettonie, mais elle y est régulièrement pratiquée. La Finlande offre une très grande autonomie à l'échelon local dans le domaine de l'évaluation de l'éducation, y compris de l'évaluation des chefs d'établissement. En Lettonie, les chefs d'établissement sont évalués dans le cadre de l'agrément des établissements et des programmes. Dans les autres pays dont les données sont disponibles, l'évaluation des chefs d'établissement n'est pas obligatoire (voir le graphique D6.1 et le tableau D7.7 disponible en ligne). Neuf pays ont déclaré que tous les chefs d'établissement (100 %) étaient évalués. La République slovaque a déclaré que 99 % au moins des chefs d'établissement étaient évalués, et l'Angleterre (Royaume-Uni), que tous les chefs d'établissement l'étaient dans les établissements publics et qu'une majorité d'entre eux l'étaient dans les établissements privés. En Espagne, 70 % des chefs d'établissement sont évalués, tandis qu'en Colombie, 20 % seulement environ des chefs d'établissement le sont.

Gouvernance et responsabilités en matière d'évaluation des chefs d'établissement

Dans les 19 pays dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement peuvent faire l'objet d'une évaluation et sont visés dans le cadre général d'évaluation des membres de la direction des établissements. Dans sept de ces pays, seuls les chefs d'établissement peuvent faire l'objet d'une évaluation et sont inclus dans le cadre général d'évaluation. Dans 11 des 19 pays, les chefs d'établissement adjoints sont aussi inclus dans ce cadre et, en Angleterre (Royaume-Uni), on y ajoute les chefs de département adjoints. Au Mexique, en Nouvelle-Zélande et au Portugal, les chefs d'établissement, les chefs d'établissement adjoints, les sous-directeurs et les chefs de département sont inclus dans le cadre général d'évaluation.

Les circonstances dans lesquelles les chefs d'établissement sont évalués varient considérablement. C'est dans le cadre de décisions relatives à leur contrat de travail que les chefs d'établissement sont le plus souvent évalués (dans 13 pays). Les chefs d'établissement peuvent également être évalués à la demande du conseil de direction (dans six pays) ou de son président (dans cinq pays). Ils peuvent également l'être à la suite d'une plainte dans quatre pays et à leur demande dans six pays (voir le tableau D7.8b).

L'évaluation des chefs d'établissement est obligatoire dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Pologne, où elle est effectuée à la demande des chefs d'établissement. Dans tous les pays qui ont déclaré que l'évaluation des chefs d'établissement était obligatoire, sauf en France (dans l'enseignement primaire) et en République tchèque, les évaluations ont lieu périodiquement, à intervalle régulier. La fréquence à laquelle les chefs d'établissement sont évalués varie fortement entre les pays. Dans les 16 pays où l'évaluation périodique des chefs d'établissement est obligatoire, cette évaluation a lieu chaque année en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Corée, en Espagne, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque, et tous les trois ans en France (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Israël (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Les évaluations ont lieu entre une fois tous les quatre ans en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, au Mexique, au Portugal et en Turquie (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), et une fois tous les cinq ans en Communauté française de Belgique et en Hongrie (voir le tableau D7.8b et les tableaux D7.8a et c disponibles en ligne).

La procédure d'évaluation des chefs d'établissement est définie à divers niveaux de l'exécutif ou par des autorités en charge de l'éducation, avec ou sans le concours d'autres instances. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en République slovaque et en République tchèque, les autorités centrales ou nationales en charge de l'éducation définissent la procédure d'évaluation des chefs d'établissement. La procédure d'évaluation est définie par les autorités régionales en charge de l'éducation en République tchèque et par les autorités en charge de l'éducation dans les États et à l'échelle locale aux États-Unis. En Corée, il existe diverses formes d'évaluation des chefs d'établissement et les autorités centrales, régionales et locales jouent un rôle dans la définition de la procédure de toutes les formes d'évaluation ou de certaines d'entre elles. Outre les autorités en charge de l'éducation, les pouvoirs organisateurs (dans cinq pays), les conseils de direction (dans trois pays) et des organismes centraux (dans trois pays) jouent également un rôle dans la définition de la procédure d'évaluation. En République slovaque, c'est l'entité à l'origine de la création de l'établissement qui définit la procédure d'évaluation du chef d'établissement (et non les autorités centrales en charge de l'éducation) et le chef d'établissement qui définit la procédure d'évaluation du chef d'établissement adjoint (voir le tableau D7.8b).

Divers acteurs sont responsables de l'évaluation des chefs d'établissement. Il s'agit le plus souvent d'un ensemble d'acteurs, dont les autorités en charge de l'éducation à plusieurs niveaux, le chef d'établissement, un évaluateur externe accrédité, des membres du pouvoir organisateur de l'établissement, le conseil de direction et/ou des organismes intermédiaires.

Sources d'information et procédures courantes

Tous les pays évaluent les chefs d'établissement en fonction d'une ou de plusieurs normes de référence qui indiquent clairement ce que les chefs d'établissement sont censés savoir et faire. Tous les pays dont les données sont disponibles, sauf la Belgique (Communauté flamande), le Portugal et la République tchèque, les évaluent sur la base de normes nationales ou régionales en matière de direction d'établissement. Vient ensuite dans ce classement la description des missions générales et professionnelles des chefs d'établissement (dans 12 pays), qui est utilisée par la Belgique (Communauté flamande) et la République tchèque. Quelques pays utilisent le code de conduite (cinq pays), le plan de développement ou le projet scolaire de l'établissement (cinq pays) ou le règlement intérieur de l'établissement (quatre pays), mais ces références sont moins souvent utilisées (voir le tableau D7.9b).

L'évaluation des chefs d'établissement porte sur un éventail d'aspects, de compétences et de responsabilités. Tous les pays dont les données sont disponibles ont déclaré que l'évaluation des chefs d'établissement portait sur leur direction générale et leur direction pédagogique. Ces pays (à l'exception de la Hongrie) évaluent aussi les chefs d'établissement dans le domaine de l'organisation et de la planification du développement, et de la gestion des ressources. Dans au moins quatre des cinq pays, les évaluations portent aussi sur le climat scolaire, les relations au sein de la communauté, les compétences interpersonnelles et la responsabilisation.

Les pays utilisent ou combinent divers instruments et sources d'information pour obtenir un descriptif précis, juste et fiable de la performance des chefs d'établissement. Parmi les 18 pays dont les données sont disponibles, les instruments ou sources d'information les plus souvent utilisés sont les entretiens avec les chefs d'établissement

menés par un évaluateur (dans 15 pays), ainsi que les rapports sur les réalisations des chefs d'établissement (dans 13 pays) et leur auto-évaluation (dans 12 pays). Il est courant aussi que les pays se basent sur des visites dans les établissements (10 pays) et sur les résultats des élèves (9 pays). Un pays sur trois environ tient également compte des points de vue de parties prenantes, recueillis lors d'enquêtes auprès des enseignants, des élèves et de leurs parents.

À l'issue de leur évaluation, les chefs d'établissement se voient attribuer une note ou classer dans une catégorie sur une échelle de performance en matière de direction d'établissement dans deux pays sur trois. Des mécanismes ou des procédures permettent aux chefs d'établissement de contester les résultats de leur évaluation dans quatre pays sur cinq.

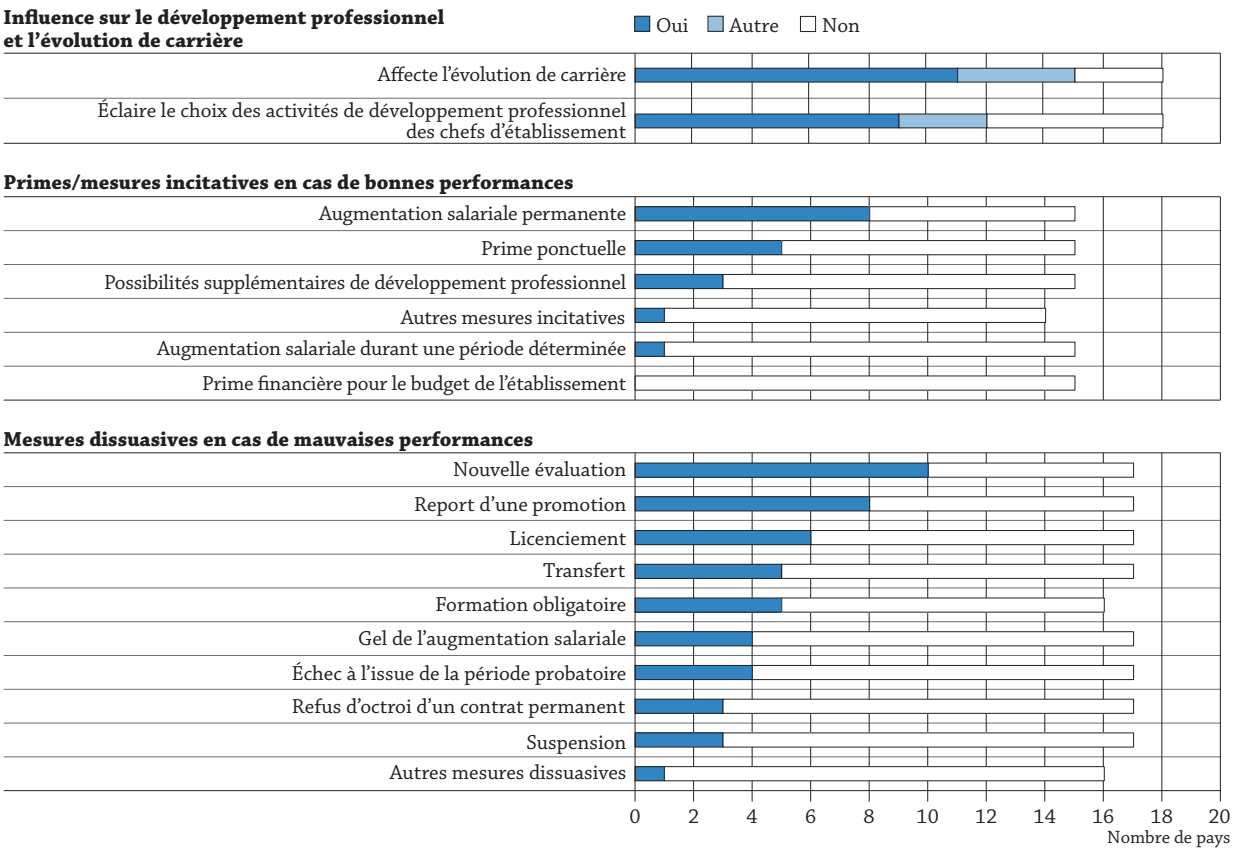
Utilisation des résultats des évaluations des chefs d'établissement

Dans 11 des 18 pays dont les données sont disponibles, les résultats des évaluations des chefs d'établissement interviennent dans les décisions relatives à l'évolution de leur carrière. Les évaluations des chefs d'établissement interviennent dans le choix de leurs activités de développement professionnel dans la moitié des pays dont les données sont disponibles, soit dans 9 des 18 pays, mais pas dans 6 pays (voir le graphique D7.3 et le tableau D7.10b disponible en ligne).

Les résultats des évaluations des chefs d'établissement influent sur les décisions relatives à leur promotion dans sept pays et sur le rythme auquel ils sont promus ou ils progressent dans l'échelle barémique dans trois pays. En Colombie, ces résultats influent sur les deux aspects. Parmi les sept autres pays dont les données sont disponibles, quatre ont indiqué que ces résultats influaient sur d'autres aspects en rapport avec l'évolution de la carrière des chefs d'établissement, et trois, qu'ils n'avaient aucune influence.

Graphique D7.3. Utilisation des résultats des évaluations des chefs d'établissement (2015)

En filière générale du premier cycle du secondaire



Les actions/récompenses/sanctions sont classées par ordre décroissant du nombre de pays indiquant qu'ils utilisent les résultats des évaluations des chefs d'établissement à ces fins.

Source : OCDE. Tableau D7.10b disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284655

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement peuvent être récompensés pour leurs bonnes performances dans 11 des 15 pays dont les données sont disponibles, mais ils ne le sont pas dans 4 pays. Leurs bonnes performances peuvent leur valoir des primes ou d'autres avantages, voire les deux. Les chefs d'établissement performants peuvent recevoir une augmentation salariale permanente (dans huit pays), une prime ponctuelle (dans cinq pays) et/ou une augmentation salariale durant une période déterminée (dans un pays). En Corée et au Mexique, ils peuvent bénéficier de possibilités supplémentaires de développement professionnel. En République tchèque, les établissements et leur pouvoir organisateur choisissent de quelle façon récompenser les chefs d'établissement.

Les évaluations négatives des chefs d'établissement donnent le plus souvent lieu à une nouvelle évaluation (dans 10 des 17 pays) ; vient ensuite le report de leur promotion (dans 8 pays). De piètres performances peuvent aboutir au licenciement (dans six pays), au transfert dans un autre établissement (dans cinq pays), à l'échec de la période probatoire (dans quatre pays) ou à la suspension (dans trois pays). En Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne et en République slovaque, les chefs d'établissement peuvent recevoir une gratification financière s'ils sont très performants, mais peuvent aussi être sanctionnés financièrement au travers du gel des augmentations salariales s'ils sont peu performants. En Colombie, en Corée, en Grèce, au Mexique et au Portugal, les chefs d'établissement sont tenus de participer à des formations.

L'évaluation des chefs d'établissement peut influer sur leurs salaires et l'évolution de leur carrière, mais d'autres facteurs et critères entrent également en compte. Le graphique D7.6 et le tableau D7.11 (disponible en ligne) étudient l'influence relative/le niveau d'influence de ces autres facteurs et critères.

Influence ou contrôle des établissements dans le domaine de l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement

L'influence des établissements sur l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements exercent une influence ou un contrôle modéré à élevé sur l'évaluation des enseignants dans 16 des 22 pays dont les données sont disponibles ; leur influence est minime ou nulle dans les 6 autres pays. Par contraste, les établissements n'ont guère, voire pas du tout d'influence, sur l'évaluation des chefs d'établissement dans 10 des 18 pays dont les données sont disponibles, mais leur influence en la matière est grande dans 5 pays et modérée dans 3 pays (voir le tableau D7.13, disponible en ligne).

Influence de l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement sur diverses décisions

En toute logique, l'évaluation des enseignants a une influence modérée à élevée sur l'évaluation de la performance de chaque enseignant (dans 15 des 24 pays) et sur les mesures prises pour aider les enseignants à améliorer leurs compétences pédagogiques (dans 14 des 23 pays). Par contraste, elle n'a pas d'influence sur la probabilité de fermer des établissements (dans 22 des 23 pays) et n'a guère, voire pas du tout d'influence sur la taille des budgets des établissements (dans 21 des 22 pays), sur l'évaluation de la gestion des établissements (dans 21 des 25 pays) ou sur l'évaluation de la performance des établissements (dans 19 des 25 pays). Dans la plupart des pays, l'évaluation des enseignants n'a guère, voire pas du tout, d'influence sur les salaires des enseignants ou sur les primes qui leur sont versées. Dans quelques pays, les enseignants très performants peuvent toutefois recevoir une augmentation salariale et/ou une prime ponctuelle (voir le graphique D7.4 et le tableau D7.12 disponible en ligne).

L'évaluation des chefs d'établissement a une grande influence sur l'administration des établissements dans 7 des 19 pays dont les données sont disponibles, mais n'en a pas dans 9 pays. Elle n'a guère, voire pas du tout, d'influence sur l'évaluation de leur établissement ou de chacun des enseignants, sauf en Colombie, au Mexique, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Turquie. Dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, l'évaluation des chefs d'établissement n'a pas d'influence sur les budgets des établissements, la probabilité que des établissements ferment ou les salaires ou primes versés aux enseignants ; dans quelques pays, elle a un peu d'influence sur ces aspects.

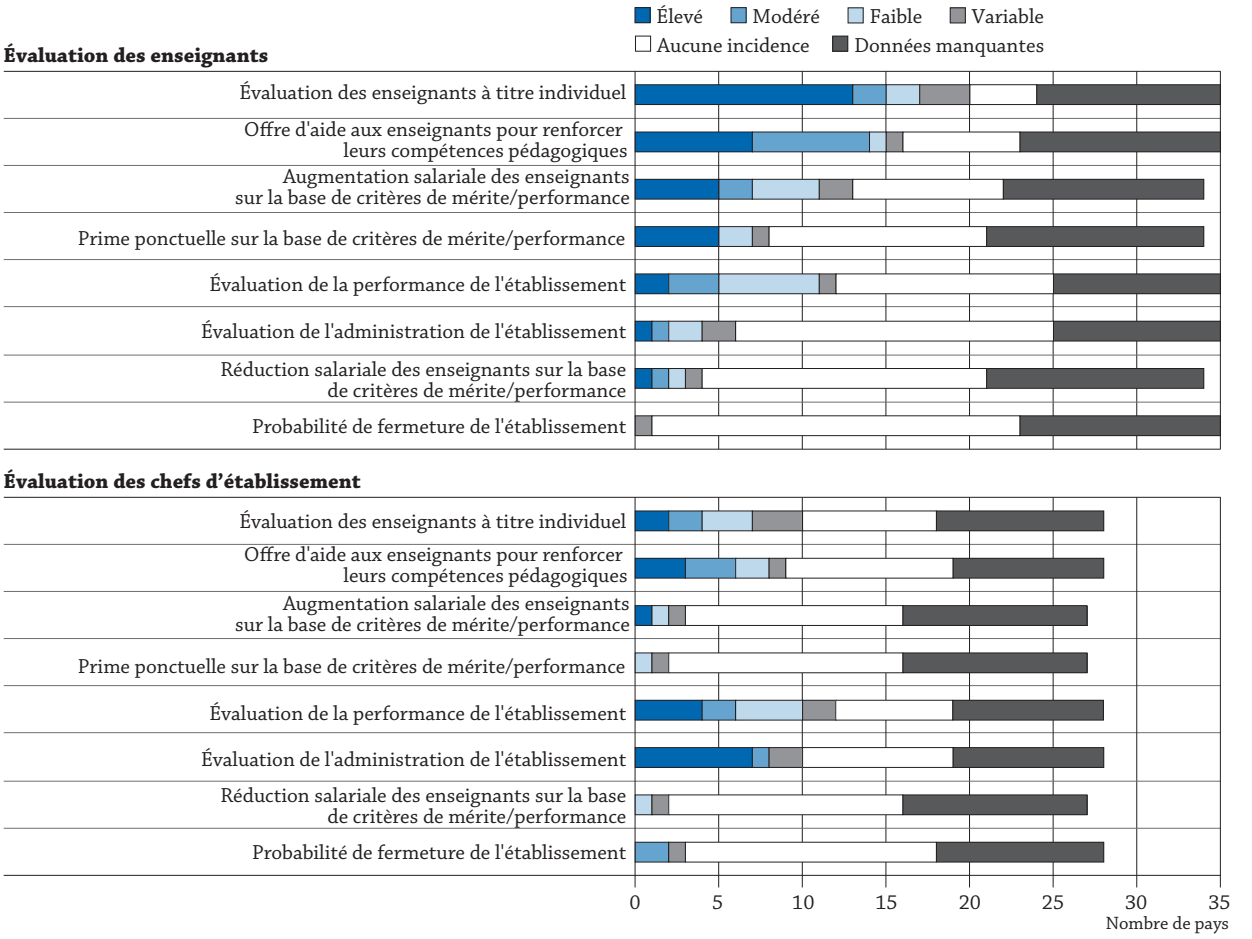
Utilisation de l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement à des fins formatives et sommatives

L'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement est utile en soi ainsi que dans le cadre d'un système plus vaste d'évaluation au sein des établissements. L'objectif général de l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement est de fournir à ceux-ci un retour d'information formatif. Les enseignants ont par exemple besoin d'un retour d'information sur leur performance pour les aider à identifier comment améliorer leurs pratiques et pour créer, avec le soutien de leur direction, une communauté d'apprentissage au sein de leur établissement.

L'objectif sommatif de l'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement est de juger de leur efficacité pour prendre une série de mesures et de décisions relatives à leur statut professionnel (concernant, par exemple, l'évolution de leur carrière ou leur progression dans l'échelle barémique, et l'opportunité de leur verser des primes ou de leur imposer des sanctions financières).

Graphique D7.4. Niveau d'influence des évaluations des enseignants et des chefs d'établissement sur différentes décisions (2015)

En filière générale



Les actions/récompenses/sanctions sont classées par ordre décroissant du nombre de pays indiquant que les évaluations des enseignants ont un niveau élevé d'influence sur ces décisions.

Source : OCDE. Tableau D7.12, disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

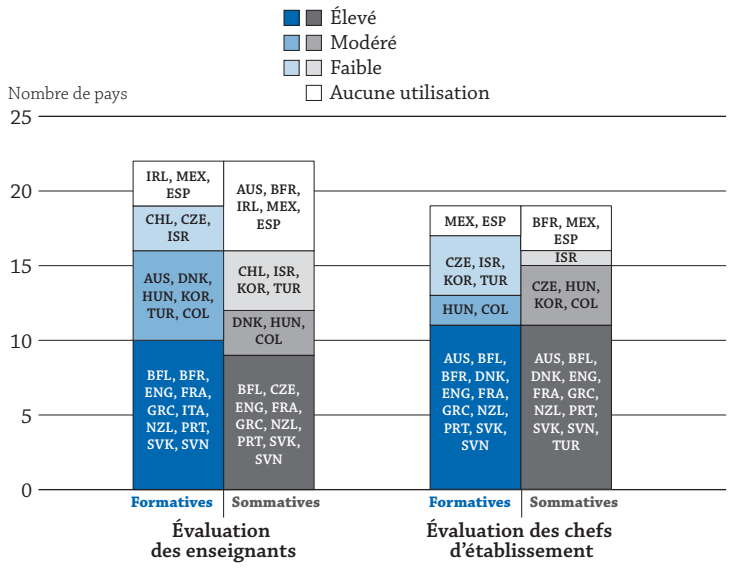
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284666

Seize pays ont déclaré utiliser l'évaluation des enseignants à des fins à la fois formatives et sommatives. Huit de ces pays ont indiqué que le degré d'utilisation de cette activité était élevé, trois, qu'il était modéré, et deux, qu'il était minime à des fins à la fois formatives et sommatives. La Corée et la Turquie ont déclaré que le degré d'utilisation de cette activité était modéré à des fins formatives, mais minime à des fins sommatives. Par contraste, la République tchèque a fait état d'un degré d'utilisation élevé à des fins sommatives, mais minime à des fins formatives. Trois pays ont déclaré utiliser l'évaluation des enseignants à des fins formatives uniquement : la Belgique (Communauté française) et l'Italie, où le degré d'utilisation est élevé, et l'Australie, où le degré d'utilisation est modéré (voir le graphique D7.5 et le tableau D7.14 disponible en ligne).

Les tendances sont similaires s'agissant de l'évaluation des chefs d'établissement. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Espagne et au Mexique, l'évaluation des chefs d'établissement est utilisée à des fins à la fois formatives et sommatives, ou l'est uniquement soit à des fins formatives, soit à des fins sommatives. La moitié de ces pays (10 pays) ont déclaré que le degré d'utilisation de l'évaluation des chefs d'établissement à des fins à la fois formatives et sommatives était élevé, deux pays, qu'il était modéré, et deux autres pays, qu'il était minime.

Graphique D7.5. Niveau d'utilisation des évaluations des enseignants et des chefs d'établissement à des fins formatives et/ou sommatives (2015)

En filière générale



Source : OCDE. Tableau D7.14 disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284674

Par ailleurs, la Turquie a déclaré que le degré d'utilisation de l'évaluation des chefs d'établissement était élevé à des fins sommatives, mais minime à des fins formatives. Par contraste, la Belgique (Communauté française) a déclaré que le degré d'utilisation de l'évaluation des chefs d'établissement n'était élevé qu'à des fins formatives.

Définitions

Par **développement professionnel,** on entend la formation continue visant à actualiser, développer et enrichir les connaissances des enseignants et des chefs d'établissement. Cela inclut toutes les activités conçues pour développer les compétences, les connaissances, l'expertise et autres caractéristiques des individus, tant au travers de leur réflexion et de leur travail personnels qu'au travers de cours formels.

Par **normes de référence,** on entend les documents qui sont à la base des critères d'évaluation, soit ceux qui définissent ce que les enseignants et les chefs d'établissement sont censés savoir et faire, les tâches qu'ils sont censés accomplir et la règlementation qu'ils sont censés respecter.

Par **évaluation des chefs d'établissement (ou directeurs)**, on entend l'évaluation individuelle des chefs d'établissement en vue de juger de leur travail et de leur performance sur la base de critères objectifs. Les résultats des évaluations des chefs d'établissement peuvent être utilisés pour choisir les activités de développement professionnel des chefs d'établissement et peuvent influer sur l'évolution de leur carrière et sur l'opportunité de leur verser des primes.

Par **évaluation des enseignants**, on entend l'évaluation individuelle des enseignants en vue de juger de leur travail et de leur performance sur la base de critères objectifs. Les résultats des évaluations des enseignants peuvent être utilisés pour choisir les activités de développement professionnel des enseignants et peuvent influer sur l'évolution de leur carrière et sur l'opportunité de leur verser des primes. Le terme « enseignants » désigne tous les professionnels directement impliqués dans l'instruction des élèves, y compris les enseignants 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.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2014/15 et proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2014 sur l'évaluation.

Des remarques spécifiques concernant les définitions et les méthodes appliquées dans chaque pays figurent à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.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

Darling-Hammond, L. (2012), « The right start: Creating a strong foundation for teaching career », *Phi Delta Kappan,* vol. 94, n° 3, pp. 8-13.

OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment,* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Tableaux de l'indicateur D7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286387

	Tableau D7.1	Évaluation des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.2	Évaluation des enseignants (2015)
WEB	Tableau D7.3a	Évaluation des enseignants du primaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)
	Tableau D7.3b	Évaluation des enseignants du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)
WEB	Tableau D7.3c	Évaluation des enseignants du deuxième cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)
WEB	Tableau D7.4a	Caractéristiques des évaluations des enseignants du primaire (2015)
	Tableau D7.4b	Caractéristiques des évaluations des enseignants du premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.4c	Caractéristiques des évaluations des enseignants du deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.5a	Utilisation des résultats des évaluations des enseignants du primaire (2015)
WEB	Tableau D7.5b	Utilisation des résultats des évaluations des enseignants du premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.5c	Utilisation des résultats des évaluations des enseignants du deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.6	Facteurs influant sur le salaire des enseignants et leur évolution de carrière (2015)
WEB	Tableau D7.7	Évaluation des chefs d'établissement (2015)
WEB	Tableau D7.8a	Évaluation des chefs d'établissement du primaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)
	Tableau D7.8b	Évaluation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)
WEB	Tableau D7.8c	Évaluation des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)
WEB	Tableau D7.9a	Caractéristiques des évaluations des chefs d'établissement du primaire (2015)
	Tableau D7.9b	Caractéristiques des évaluations des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.9c	Caractéristiques des évaluations des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.10a	Utilisation des résultats des évaluations des chefs d'établissement du primaire (2015)
WEB	Tableau D7.10b	Utilisation des résultats des évaluations des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.10c	Utilisation des résultats des évaluations des chefs d'établissement du deuxième cycle du secondaire (2015)
WEB	Tableau D7.11	Facteurs influant sur le salaire des chefs d'établissement et leur évolution de carrière (2015)
WEB	Tableau D7.12	Niveau d'influence des évaluations des enseignants et des chefs d'établissement sur différentes décisions (2015)
WEB	Tableau D7.13	Niveau d'influence ou de contrôle des établissements sur les activités d'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement (2015)
WEB	Tableau D7.14	Niveau d'utilisation des évaluations des enseignants et des chefs d'établissement à des fins formatives et/ou sommatives (2015)

Tableau D7.1. Évaluation des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015)

En filière générale

		Évaluation des enseignants								Évaluation des chefs d'établissement		
			Mise en œuvre ou pratique (si absence de réglementation)		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général						Mise en œuvre ou pratique (si absence de réglementation)	
		Existence d'évaluations des enseignants	Prévalence	Pourcentage d'enseignants évalués	Fin de la période probatoire	Évaluation régulière	Certification des enseignants	Évaluation de promotion	Dispositifs de gratification	Existence d'évaluations des chefs d'établissement	Prévalence	Pourcentage de chefs d'établissement évalués
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	L	Nationale	m	Oui	Oui	Oui	m	Non	P	Nationale	m
	Autriche	L	Nationale	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	N	a	a
	Belgique (Fl.)	L	Nationale	m	Non	Oui	Non	Non	Non	L	Nationale	m
	Belgique (Fr.)	L	Nationale	5	Non	Oui	Non	Non	Non	L	Nationale	100
	Canada	L	Certains États	m	m	m	m	m	m	L	Certains États	m
	Chili	L	Nationale	82.5	Non	Oui	Non	Non	Oui	N	a	a
	République tchèque	L	Nationale	100	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L	Nationale	100
	Danemark	P	Nationale	95	a	a	a	a	a	P	Nationale	100
	Angleterre[1]	L	Certains établissements	90	Oui	Oui	Non	Non	Non	L	Certains établissements	90
	Estonie	P	Nationale	80	a	a	a	a	a	N	a	a
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	L	Nationale	100	Oui	Oui	Non	Non	Non	L	Nationale	m
	Allemagne	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	Grèce	L	Nationale	100	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	L	Nationale	100
	Hongrie	L	Nationale	15	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	L	Nationale	m
	Islande	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	Irlande	L	Nationale	m	Oui	Non	Oui	Non	Non	N	a	a
	Israël	L	Nationale	25	Oui	Non	Oui	Oui	Non	L	Nationale	100
	Italie	L	Nationale	5	Oui	Non	Non	Non	Non	N	a	a
	Japon	L	Nationale	m	Non	Oui	Non	Non	Non	N	a	a
	Corée	L	Nationale	m	Non	Oui	Non	Oui	Oui	L	Nationale	m
	Luxembourg	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	Mexique	L	Nationale	m	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	L	Nationale	m
	Pays-Bas	L	Nationale	68	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	P	m	m
	Nouvelle-Zélande	L	Nationale	100	Oui	Oui	Oui	Non	Non	L	Nationale	100
	Norvège	P	m	m	a	a	a	a	a	N	a	a
	Pologne	L	Nationale	m	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L	Nationale	m
	Portugal	L	Nationale	m	Oui	Oui	Non	Non	Non	L	Nationale	100
	Écosse	N	a	a	a	a	a	a	a	N	a	a
	République slovaque	L	Nationale	100	Oui	Oui	Non	Non	Non	L	Nationale	99
	Slovénie	L	Nationale	100	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	L	Nationale	100
	Espagne	L	Nationale	74	Non	Non	Oui	Non	Non	L	Nationale	70
	Suède	L	Nationale	100	Non	Oui	Oui	Non	Oui	N	a	a
	Suisse	L	Nationale	m	m	m	m	m	m	L	Nationale	m
	Turquie	L	Nationale	100	Oui	Oui	Non	Non	Oui	L	Nationale	100
	États-Unis	L	Certains États	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	L	Certains États	m
Partenaires	Brésil	L	m	m	Oui	Oui	Non	m	m	m	m	m
	Colombie	L	Nationale	48	Oui	Oui	Non	Oui	Non	L	Nationale	20
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	P	Nationale	m

Existence d'évaluations des enseignants/chefs d'établissement

L : Réglementée
P : Aucune évaluation des enseignants/chefs d'établissement, mais il existe des pratiques similaires
N: Aucune évaluation des enseignants/chefs d'établissement, ni pratiques similaires

Remarque : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

1. L'évaluation des enseignants est réglementée dans les établissements publics, et non réglementée (mais largement pratiquée) dans les établissements privés.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286394

D7

Tableau D7.3b. [1/4] Évaluation des enseignants du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)

Pour les enseignants en filière générale

		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général	Enseignants éligibles et inclus dans le cadre général										Obligation de se soumettre à une évaluation	Fréquence des évaluations
			Enseignants des établissements publics	Enseignants des établissements privés subventionnés par l'État	Enseignants des établissements privés indépendants	Tous les enseignants indépendamment de leur contrat de travail	Tous les enseignants certifiés	Tous les enseignants provisoirement certifiés	Enseignants sous contrat permanent	Enseignants sous contrat à durée déterminée	Enseignants en période probatoire	Autre		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	**Australie**	Fin de la période probatoire	Oui	m	m	m	Non	m	Oui	m	Oui	Non	MP	m
		Évaluation régulière	Oui	m	m	m	Non	m	Oui	m	Non	Non	MP	4
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	m
		Évaluation de promotion	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Fin de la période probatoire	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	MP	1
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MN	a
		Certification des enseignants	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	MP	4
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MN	a
	Belgique (Fl.)	Évaluation régulière	Oui	Oui	Non	Oui	a	a	Oui	Oui	a	Non	MP	7
	Belgique (Fr.)	Évaluation régulière	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	a	Non	MP	7
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Non	Oui	a	a	Oui	Oui	a	Non	VO	a
	République tchèque	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	a	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	MN	a
		Évaluation régulière	Oui	Oui	a	Oui	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	a	Oui	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	Fin de la période probatoire	Oui	m	m	m	m	m	Oui	Oui	Oui	Non	MP	2
		Évaluation régulière	Oui	m	m	m	m	m	Oui	Oui	Oui	Non	MP	4
	Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	MN	a
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	MN	a
	Allemagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Grèce	Fin de la période probatoire	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MN	a
		Évaluation régulière	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MP	7
		Certification des enseignants	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MP	7
		Évaluation de promotion	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MP	7
	Hongrie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	MN	a
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	Non	Non	MP	5
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	Non	Non	VO	a
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	Non	Non	VO	a
	Islande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	Fin de la période probatoire	Oui	a	a	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
		Certification des enseignants	Oui	a	a	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
	Israël	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	MP	6
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	MP	m
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	MP	6
	Italie	Fin de la période probatoire	Oui	a	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	MN	a
	Japon	Évaluation régulière	Oui	a	Non	Non	a	a	Oui	Non	a	Non	MP	m
	Corée	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	a	Non	MP	4
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	Oui	Non	a	Non	MP	4
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	Oui	Non	a	Non	MP	4
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	Fin de la période probatoire	Oui	a	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MP	4
		Évaluation régulière	Oui	a	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	MP	7
		Évaluation de promotion	Oui	a	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	VO	7
		Dispositifs de gratification	Oui	a	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a

Obligation pour les enseignants de se soumettre à une évaluation
MP : Obligatoire sur une base périodique
MN : Obligatoire sur une base non périodique
VO : Non obligatoire/volontaire

Fréquence des évaluations
1 : Plus d'une fois par mois
2 : Trois fois ou plus par an
3 : Deux fois par an
4 : Une fois par an
5 : Une fois tous les deux ans
6 : Une fois tous les trois ans
7 : Une fois tous les quatre ans

Qui est en charge de la définition des procédures et de la réalisation des évaluations
C : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon central
S : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon national
R : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon provincial ou régional
SR : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon infrarégional
L : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon local
CA : Organisme central
SB : Conseil scolaire
SO : Pouvoir organisateur de l'établissement
P : Chef d'établissement
DP : Chef d'établissement adjoint
SL : Membre de la direction de l'établissement autre que le chef d'établissement/directeur
TP : Organisation professionnelle d'enseignants
SU : Superviseur
PS : Pair en poste dans le même établissement
PE : Pair en poste dans un autre établissement
IA : Organisme intermédiaire
EE : Évaluateur externe accrédité
O : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les entités en charge de la définition des procédures d'évaluation (soit les colonnes 22 à 33) et celles en charge de la réalisation des évaluations (soit les colonnes 35 à 50) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Tableau D7.3b. [2/4] Évaluation des enseignants du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)

Pour les enseignants en filière générale

		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général	Circonstances dans lesquelles l'évaluation est réalisée							Qui est en charge de la définition des procédures d'évaluation	Qui est en charge de la réalisation des évaluations
			En lien avec une décision relative au contrat de travail	Suite à une plainte	Suite à des problèmes de performance	À la discrétion du conseil scolaire ou du comité de l'établissement	À la discrétion du chef d'établissement	Sur une base volontaire	Autre		
		(1)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(34)
OCDE	**Australie**	Fin de la période probatoire	m	m	m	m	m	m	m	S, SR, SB, P	S, P, SL, SU
		Évaluation régulière	m	m	Oui	m	Oui	m	Oui	S, SR, SB, P	P, SL, SU
		Certification des enseignants	Oui	m	Non	Non	Non	Non	Non	S	S
		Évaluation de promotion	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	S, R, P
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	C	S, R, P, IA
		Certification des enseignants	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	S, R, P, IA
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	S, R, IA
	Belgique (Fl.)	Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	S, SO, P	SO, P, SL
	Belgique (Fr.)	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	S	S
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Évaluation régulière	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C
		Dispositifs de gratification	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C
	République tchèque	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	P	P, SU
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	C, P	P, O
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	C, P	P, O
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	Fin de la période probatoire	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	C, S	L, P
		Évaluation régulière	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	C	L, P
	Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	C	C, P, SU, IA
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	C	C, P, IA
	Allemagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Grèce	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	C, P, EE
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, CA, SB, SO	C, SB, P, EE
		Certification des enseignants	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, CA, SB, SO	C, SB, P, EE
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, CA, SB, SO	C, SB, P, EE
	Hongrie	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C, CA	P, O
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	C, CA	R, P
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, CA	R, P
		Dispositifs de gratification	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, CA	R, P
	Islande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	Fin de la période probatoire	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	TP	P, SL, SU, PE
		Certification des enseignants	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	TP	P, SL, SU, PE
	Israël	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	C	C, P
		Certification des enseignants	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	C, P, O
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	C, P, O
	Italie	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	SB	O
	Japon	Évaluation régulière	Non	Non	Oui	a	Non	Non	m	R, L	R, L, P, SL
	Corée	Évaluation régulière	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	C, R, L, SB	P, SL, PS, O
		Évaluation de promotion	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	C, R	P, PS
		Dispositifs de gratification	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	C, R, L, SB	P, PS
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	C
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	C
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C, P, PS
		Dispositifs de gratification	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C

Obligation pour les enseignants de se soumettre à une évaluation
MP : Obligatoire sur une base périodique
MN : Obligatoire sur une base non périodique
VO : Non obligatoire/volontaire

Fréquence des évaluations
1 : Plus d'une fois par mois
2 : Trois fois ou plus par an
3 : Deux fois par an
4 : Une fois par an
5 : Une fois tous les deux ans
6 : Une fois tous les trois ans
7 : Une fois tous les quatre ans

Qui est en charge de la définition des procédures et de la réalisation des évaluations
C : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon central
S : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon national
R : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon provincial ou régional
SR : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon infrarégional
L : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon local
CA : Organisme central
SB : Conseil scolaire
SO : Pouvoir organisateur de l'établissement
P : Chef d'établissement
DP : Chef d'établissement adjoint
SL : Membre de la direction de l'établissement autre que le chef d'établissement/directeur
TP : Organisation professionnelle d'enseignants
SU : Superviseur
PS : Pair en poste dans le même établissement
PE : Pair en poste dans un autre établissement
IA : Organisme intermédiaire
EE : Évaluateur externe accrédité
O : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les entités en charge de la définition des procédures d'évaluation (soit les colonnes 22 à 33) et celles en charge de la réalisation des évaluations (soit les colonnes 35 à 50) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

D7

Tableau D7.3b. [3/4] Évaluation des enseignants du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)

Pour les enseignants en filière générale

		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général	Enseignants éligibles et inclus dans le cadre général										Obligation de se soumettre à une évaluation	Fréquence des évaluations
			Enseignants des établissements publics	Enseignants des établissements privés subventionnés par l'État	Enseignants des établissements privés indépendants	Tous les enseignants indépendamment de leur contrat de travail	Tous les enseignants certifiés	Tous les enseignants provisoirement certifiés	Enseignants sous contrat permanent	Enseignants sous contrat à durée déterminée	Enseignants en période probatoire	Autre		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays-Bas	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	m	m
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	6
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	VO	m
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	VO	m
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	m	m	Non	m	m
	Nouvelle-Zélande	Fin de la période probatoire	Oui	a	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	MP	4
		Évaluation régulière	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MP	4
		Certification des enseignants	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	MP	4
	Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Non	Non	a	a	Non	Oui	Oui	Non	MP	4
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	a	a	Oui	Oui	Non	Non	VO	a
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Non	Non	a	a	Oui	Oui	Non	Non	VO	a
	Portugal	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	a	a	Non	Non	Oui	Non	MP	4
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	a	a	Oui	Oui	Non	Non	MP	7
	Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	a	Oui	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	MN	a
		Évaluation régulière	Oui	Oui	a	Oui	a	a	Oui	Oui	Oui	Oui	MP	4
	Slovénie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	a	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	VO	a
		Évaluation régulière	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	4
		Certification des enseignants	Oui	Oui	a	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	MN	a
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	VO	a
	Espagne	Certification des enseignants	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	MN	a
	Suède	Évaluation régulière	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	m
		Certification des enseignants	Oui	Oui	a	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	MN	a
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	a	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	VO	a
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Fin de la période probatoire	Oui	a	Oui	Non	a	a	Non	Non	Oui	Non	MP	4
		Évaluation régulière	Oui	a	Oui	Oui	a	a	Oui	Non	Non	Non	MP	4
		Dispositifs de gratification	Oui	a	Non	Non	a	a	Oui	Non	Non	Non	MP	4
	États-Unis	Fin de la période probatoire	Oui	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Évaluation régulière	Oui	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Certification des enseignants	Oui	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Évaluation de promotion	Oui	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Dispositifs de gratification	Oui	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Non	a	a	Oui	Non	Oui	Non	MP	3
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	a	a	Oui	Oui	Oui	Non	MP	2
	Colombie	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	MN	a
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	MP	4
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	VO	a
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Obligation pour les enseignants de se soumettre à une évaluation
MP : Obligatoire sur une base périodique
MN : Obligatoire sur une base non périodique
VO : Non obligatoire/volontaire

Fréquence des évaluations
1 : Plus d'une fois par mois
2 : Trois fois ou plus par an
3 : Deux fois par an
4 : Une fois par an
5 : Une fois tous les deux ans
6 : Une fois tous les trois ans
7 : Une fois tous les quatre ans

Qui est en charge de la définition des procédures et de la réalisation des évaluations
C : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon central
S : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon national
R : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon provincial ou régional
SR : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon infrarégional
L : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon local
CA : Organisme central
SB : Conseil scolaire
SO : Pouvoir organisateur de l'établissement
P : Chef d'établissement
DP : Chef d'établissement adjoint
SL : Membre de la direction de l'établissement autre que le chef d'établissement/directeur
TP : Organisation professionnelle d'enseignants
SU : Superviseur
PS : Pair en poste dans le même établissement
PE : Pair en poste dans un autre établissement
IA : Organisme intermédiaire
EE : Évaluateur externe accrédité
O : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.
Les colonnes individuelles présentant les entités en charge de la définition des procédures d'évaluation (soit les colonnes 22 à 33) et celles en charge de la réalisation des évaluations (soit les colonnes 35 à 50) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).
Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

Tableau D7.3b. [4/4] Évaluation des enseignants du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)

Pour les enseignants en filière générale

		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général	Circonstances dans lesquelles l'évaluation est réalisée							Qui est en charge de la définition des procédures d'évaluation	Qui est en charge de la réalisation des évaluations
			En lien avec une décision relative au contrat de travail	Suite à une plainte	Suite à des problèmes de performance	À la discrétion du conseil scolaire ou du comité de l'établissement	À la discrétion du chef d'établissement	Sur une base volontaire	Autre		
		(1)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(34)
OCDE	Pays-Bas	Fin de la période probatoire	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Évaluation régulière	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Certification des enseignants	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Évaluation de promotion	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
		Dispositifs de gratification	m	m	m	m	m	m	m	SB	m
	Nouvelle-Zélande	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	C, CA, TP	C, SB, P, SL, TP, SU, PS
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	C, CA, TP	C, SB, P, SL, TP, SU, PS
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	C, CA, TP	C, SB, P, SL, TP, SU, PS
	Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	P
		Évaluation régulière	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	C	P
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	P
	Portugal	Fin de la période probatoire	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	C	SB, SO, P, SU, EE
		Évaluation régulière	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	C	SB, SO, P, SU, EE
	Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	Fin de la période probatoire	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	C, CA, SB, P, DP, TP	P, TP, SU, PS
		Évaluation régulière	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	C, CA, SB, P, DP, TP	P, TP, SU, PS
	Slovénie	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C, O	PS
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	P
		Certification des enseignants	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, P	C, P, PS
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C, SO, P
		Dispositifs de gratification	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	P	P
	Espagne	Certification des enseignants	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	C, S	S, P, SU, IA
	Suède	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	m	C, SR, L, SO, P, DP	C, SO, P, SL
		Certification des enseignants	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	m	C, CA	C
		Dispositifs de gratification	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	m	C, SR, L, SO	L, SO
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	C	R, L, P, SU, EE
		Évaluation régulière	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	C	R, L, P, EE
		Dispositifs de gratification	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	R, L, P
	États-Unis	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	S, L, SB, SO, P	P, SL, TP, SU, PS, EE
Partenaires	Brésil	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	S, L	L, SL, SU, PS
		Évaluation régulière	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	S, L	L, SL, SU
	Colombie	Fin de la période probatoire	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C, CA	P
		Évaluation régulière	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C, CA	P
		Évaluation de promotion	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C, CA	S
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Obligation pour les enseignants de se soumettre à une évaluation
MP : Obligatoire sur une base périodique
MN : Obligatoire sur une base non périodique
VO : Non obligatoire/volontaire

Fréquence des évaluations
1 : Plus d'une fois par mois
2 : Trois fois ou plus par an
3 : Deux fois par an
4 : Une fois par an
5 : Une fois tous les deux ans
6 : Une fois tous les trois ans
7 : Une fois tous les quatre ans

Qui est en charge de la définition des procédures et de la réalisation des évaluations
C : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon central
S : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon national
R : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon provincial ou régional
SR : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon infrarégional
L : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon local
CA : Organisme central
SB : Conseil scolaire
SO : Pouvoir organisateur de l'établissement
P : Chef d'établissement
DP : Chef d'établissement adjoint
SL : Membre de la direction de l'établissement autre que le chef d'établissement/directeur
TP : Organisation professionnelle d'enseignants
SU : Superviseur
PS : Pair en poste dans le même établissement
PE : Pair en poste dans un autre établissement
IA : Organisme intermédiaire
EE : Évaluateur externe accrédité
O : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les entités en charge de la définition des procédures d'évaluation (soit les colonnes 22 à 33) et celles en charge de la réalisation des évaluations (soit les colonnes 35 à 50) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286404

D7

Tableau D7.4b. [1/2] Caractéristiques des évaluations des enseignants du premier cycle du secondaire (2015)

Pour les enseignants en filière générale

		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général	Aspects évalués							Instruments et sources d'information utilisées									Références/normes au regard desquelles les enseignants sont évalués	L'évaluation donne lieu à une notation	Mécanismes pour faire appel des résultats de l'évaluation
			Planification et préparation	Instruction	Environnement en classe	Développement professionnel	Contribution au développement de l'établissement	Liens avec la communauté	Autre	Observation en classe	Entretien/dialogue entre les enseignants et l'évaluateur	Auto-évaluation de l'enseignant	Dossier de réalisations des enseignants	Test des enseignants	Résultats des élèves	Enquêtes auprès des élèves	Enquête auprès des parents	Autre			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(27)	(28)
OCDE	**Australie**	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Non	Non	Non	m	NTS, DUT, CC	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	m	Non	Non	m	NTS, DUT, CC	Oui	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	m	Oui	Non	Oui	m	Non	Non	Non	m	NTS	Non	Oui
		Évaluation de promotion	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Aucune	Oui	m
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Aucune	Non	m
		Certification des enseignants	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Aucune	Oui	m
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Aucune	Oui	m
	Belgique (Fl.)	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	m	Oui	m	m	m	m	m	m	m	DUT	Oui	Oui
	Belgique (Fr.)	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS	Non	Non
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Oui	Non
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Non	Non
	République tchèque	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	DUT, SIR	m	Non
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	SIR	Non	Non
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	SIR	Non	Non
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS, OTH	Non	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS, OTH	Non	Oui
	Estonie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC	Oui	Oui
	Allemagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Grèce	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	NTS, SDP	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	NTS, SDP	Oui	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	NTS, SDP	Oui	Oui
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	NTS, SDP	Oui	Oui
	Hongrie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Oui	m
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Oui	m
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Oui	m
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Oui	m
	Islande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, CC	Oui	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, CC	Oui	Oui
	Israël	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
	Italie	Fin de la période probatoire	m	m	m	m	m	m	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	CC, SDP	Non	Oui
	Japon	Évaluation régulière	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	NTS, RTS, DUT	Non	Oui
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, RTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Non
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, RTS, DUT, SDP, SIR	Oui	Oui
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	m
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
		Dispositifs de gratification	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS	m	Oui

Références/normes au regard desquelles les enseignants sont évalués
Aucune : Aucune
NTS : Normes d'enseignement fixées à l'échelle nationale ou centrale
RTS : Normes d'enseignement fixées à l'échelle régionale ou intermédiaire
DUT : Description des missions générales et professionnelles des enseignants
CC : Code de conduite
SDP : Plan de développement ou projet scolaire de l'établissement
SIR : Règlement intérieur de l'établissement
OTH : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les références au regard desquelles les enseignants sont évalués (soit les colonnes 19 à 26) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286413

Tableau D7.4b. [2/2] Caractéristiques des évaluations des enseignants du premier cycle du secondaire (2015)

Pour les enseignants en filière générale

			Aspects évalués							Instruments et sources d'information utilisées											
		Types d'évaluation des enseignants couverts par le cadre général	Planification et préparation	Instruction	Environnement en classe	Développement professionnel	Contribution au développement de l'établissement	Liens avec la communauté	Autre	Observation en classe	Entretien/dialogue entre les enseignants et l'évaluateur	Auto-évaluation de l'enseignant	Dossier de réalisations des enseignants	Test des enseignants	Résultats des élèves	Enquêtes auprès des élèves	Enquête auprès des parents	Autre	Références/normes au regard desquelles les enseignants sont évalués	L'évaluation donne lieu à une notation	Mécanismes pour faire appel des résultats de l'évaluation
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(27)	(28)
OCDE	**Pays-Bas**	Fin de la période probatoire	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui
		Évaluation régulière	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui
		Certification des enseignants	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Évaluation de promotion	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui
		Dispositifs de gratification	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui
	Nouvelle-Zélande	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Non	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Non	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT	Non	Oui
	Norvège	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	m	Oui	m	Non	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	m	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	NTS	Oui	Oui
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	m	Oui	m	Non	Non	Non	Non	Non	NTS	Oui	Oui
	Portugal	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	NTS, SDP, SIR, OTH	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	NTS, SDP, SIR, OTH	Oui	Oui
	Écosse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Non
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Non
	Slovénie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Aucune	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	m	DUT	Oui	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	m	NTS, OTH	Oui	Oui
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	m	NTS, DUT	Non	Oui
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m	DUT	Non	Oui
	Espagne	Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS	Non	Oui
	Suède	Évaluation régulière	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	NTS, SDP, SIR	m	m
		Certification des enseignants	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	NTS	Non	Oui
		Dispositifs de gratification	m	m	m	m	m	m	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m	NTS, OTH	m	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	NTS, CC	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS, CC	Non	Non
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS, CC	Non	Non
	États-Unis	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	m	m	m	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Oui
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Oui
		Certification des enseignants	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Oui
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Oui
		Dispositifs de gratification	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Oui
Partenaires	**Brésil**	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	DUT, CC	m	m
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	DUT, CC	m	m
	Colombie	Fin de la période probatoire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Non
		Évaluation régulière	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Non
		Évaluation de promotion	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	NTS, DUT, CC	Oui	Oui
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Références/normes au regard desquelles les enseignants sont évalués
Aucune : Aucune
NTS : Normes d'enseignement fixées à l'échelle nationale ou centrale
RTS : Normes d'enseignement fixées à l'échelle régionale ou intermédiaire
DUT : Description des missions générales et professionnelles des enseignants
CC : Code de conduite
SDP : Plan de développement ou projet scolaire de l'établissement
SIR : Règlement intérieur de l'établissement
OTH : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les références au regard desquelles les enseignants sont évalués (soit les colonnes 19 à 26) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286413

D7

Tableau D7.8b. Évaluation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire : éligibilité, gouvernance et responsabilités (2015)

En filière générale

		Existence d'évaluations des chefs d'établissement	Chefs d'établissement inclus dans le cadre général					Obligation de se soumettre à une évaluation	Fréquence des évaluations	Circonstances dans lesquelles l'évaluation est réalisée						Qui est en charge de la définition des procédures d'évaluation	Qui est en charge de la réalisation des évaluations
			Chefs d'établissement/ directeurs	Chefs d'établissement/ directeurs adjoints	Sous-directeurs	Chefs de département	Autre			En lien avec une décision relative au contrat de travail	Suite à une plainte	À la discrétion du conseil ou du comité scolaire/des autorités en charge de l'éducation	En cas de demande de transfert	À la discrétion du chef d'établissement	Sur une base volontaire	Autre	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(30)
OCDE	Australie	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Autriche	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	L	Oui	Non	Oui	Non	Non	MP	3	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	S, SO	P, SO
	Belgique (Fr.)	L	Oui	Non	a	a	a	MP	4	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	S, SO	S, SO, O
	Canada	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	L	Oui	Non	Non	Non	Non	MN	a	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	R, SO	SR, SO
	Danemark	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	L	Oui	Oui	Non	Non	Oui	MP	1	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	m	C	L, SB, EE
	Estonie	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	L	Oui	Oui	Non	Non	Non	MP	2	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	C	C
	Allemagne	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Grèce	L	Oui	Non	Non	Non	Non	MP	3	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C, IA
	Hongrie	L	Oui	Non	Non	Non	Non	MP	4	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	C, CA	P, EE, O
	Islande	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israël	L	Oui	Oui	Non	Non	Non	MP	2	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	C, SA	R
	Italie	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corée	L	Oui	Oui	a	a	Non	MP	1	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	C, R, L, SB	P, DP, EE, O
	Luxembourg	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	3	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	C	C
	Pays-Bas	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	1	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	C, CA, SB, P, DP, SP	C, SB, P, SL, PE
	Norvège	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	L	Oui	Non	Non	Non	Non	VO	a	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	C	L
	Portugal	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	MP	3	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	C	SB, IA
	Écosse	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	L	Oui	Oui	Non	Non	Non	MP	1	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	SO, P, O	P, SO
	Slovénie	L	Oui	Oui	a	a	Non	MP	1	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C	C, SB, P, SO, IA
	Espagne	L	Oui	Non	Non	Non	Non	MP	1	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	S	S, IA
	Suède	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	L	Oui	Non	Non	Non	Non	MP	3	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	C	R, L, EE, O
	États-Unis	L	Oui	Oui	m	m	m	m	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	S, L, SB, SO, SP	S, L, SB, PS, EE, PE
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	L	Oui	Oui	Non	Non	Non	MP	1	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	C, CA	S/L
	Lettonie	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Existence d'évaluations des chefs d'établissement
L : Réglementée
P : Aucune évaluation des chefs d'établissement, mais il existe des pratiques similaires
N : Aucune évaluation des chefs d'établissement, ni pratiques similaires

Obligation de se soumettre à une évaluation
MP : Obligatoire sur une base périodique
MN : Obligatoire sur une base non périodique
VO : Non obligatoire/volontaire

Fréquence des évaluations
1 : Une fois par an
2 : Une fois tous les trois ans
3 : Une fois tous les quatre ans
4 : Une fois tous les cinq ans

Qui est en charge de la définition des procédure et de la réalisation des évaluations
C : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon central
CA : Organisme central
S : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon national
SA : Organisme national
R : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon provincial ou régional
SR : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon infrarégional ou intermunicipal
L : Autorités en charge de l'éducation ou gouvernement à l'échelon local
SB : Conseil ou comité scolaire
SO : Pouvoir organisateur de l'établissement
P : Chef d'établissement/directeur
DP : Chef d'établissement/directeur adjoint
SP : Organisation professionnelle de chefs d'établissement
SL : Membre de la direction de l'établissement autre que le chef d'établissement/directeur
TP : Organisation professionnelle d'enseignants
SU : Superviseur
PS : Pair en poste dans le même établissement
PE : Pair en poste dans un autre établissement
IA : Organisme intermédiaire
EE : Évaluateur externe accrédité
O : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les entités en charge de la définition des procédures d'évaluation (soit les colonnes 17 à 29) et celles en charge de la réalisation des évaluations (soit les colonnes 31 à 45) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286426

Tableau D7.9b. Caractéristiques des évaluations des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (2015)

En filière générale

		Existence d'évaluations des chefs d'établissement	Aspects évalués									Instruments et sources d'information utilisées									Références/normes au regard desquelles les chefs d'établissement sont évalués	Donne lieu à une notation	Mécanismes pour faire appel des résultats de l'évaluation
			Direction générale	Direction pédagogique	Développement de l'organisation	Climat de l'établissement	Relations avec la communauté	Évaluation et responsabilisation	Gestion des ressources	Compétences interpersonnelles	Autre	Direction générale	Direction pédagogique	Développement de l'organisation	Climat de l'établissement	Relations avec la communauté	Évaluation et responsabilisation	Gestion des ressources	Compétences interpersonnelles	Autre			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)
OCDE	Australie	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Autriche	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fl.)	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	DUT	Oui	Oui
	Belgique (Fr.)	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NSS, DUT, OTH	Non	Oui
	Canada	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	L	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	DUT, OTH	Non	Non
	Danemark	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	m	NSS	Non	Oui
	Estonie	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	NSS, DUT, OTH	Oui	Oui
	Allemagne	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Grèce	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	NSS, DUT, SDP	Oui	Oui
	Hongrie	L	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	NSS, DUT	Non	m
	Islande	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Irlande	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Israël	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NSS, RSS, DUT, CC	Oui	Oui
	Italie	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Corée	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	RSS, DUT	Oui	Non
	Luxembourg	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	NSS	Oui	Oui
	Pays-Bas	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	NSS, DUT, CC, SDP, SIR	Non	Oui
	Norvège	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	m	m	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NSS	Oui	Oui
	Portugal	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	DUT, SDP, OTH	Oui	Oui
	Écosse	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République slovaque	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	RSS, SIR	Oui	Oui
	Slovénie	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NSS	Oui	Oui
	Espagne	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	NSS	Non	Oui
	Suède	N	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	L	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	NSS, CC	Oui	Oui
	États-Unis	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	m	NSS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Oui
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	L	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	NSS, DUT, CC, SDP, SIR	Oui	Non
	Lettonie	P	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a

Existence d'évaluations des chefs d'établissement
L : Réglementée
P : Aucune évaluation des chefs d'établissement, mais il existe des pratiques similaires
N: Aucune évaluation des chefs d'établissement, ni pratiques similaires

Références/normes au regard desquelles les chefs d'établissement sont évalués
Aucune : Aucune
NSS : Normes de direction d'établissement fixées à l'échelle nationale ou centrale
RSS : Normes de direction d'établissement fixées à l'échelle régionale ou intermédiaire
DUT : Description des missions générales et professionnelles des chefs d'établissement
CC : Code de conduite
SDP : Plan de développement ou projet scolaire de l'établissement
SIR : Règlement intérieur de l'établissement
OTH : Autre

Remarques : les États fédéraux ou les pays dont le système d'éducation est fortement décentralisé peuvent appliquer des réglementations différentes selon les États, provinces ou régions. Pour plus de précisions, consulter l'annexe 3.

Les colonnes individuelles présentant les références au regard desquelles les chefs d'établissement sont évalués (soit les colonnes 21 à 28) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

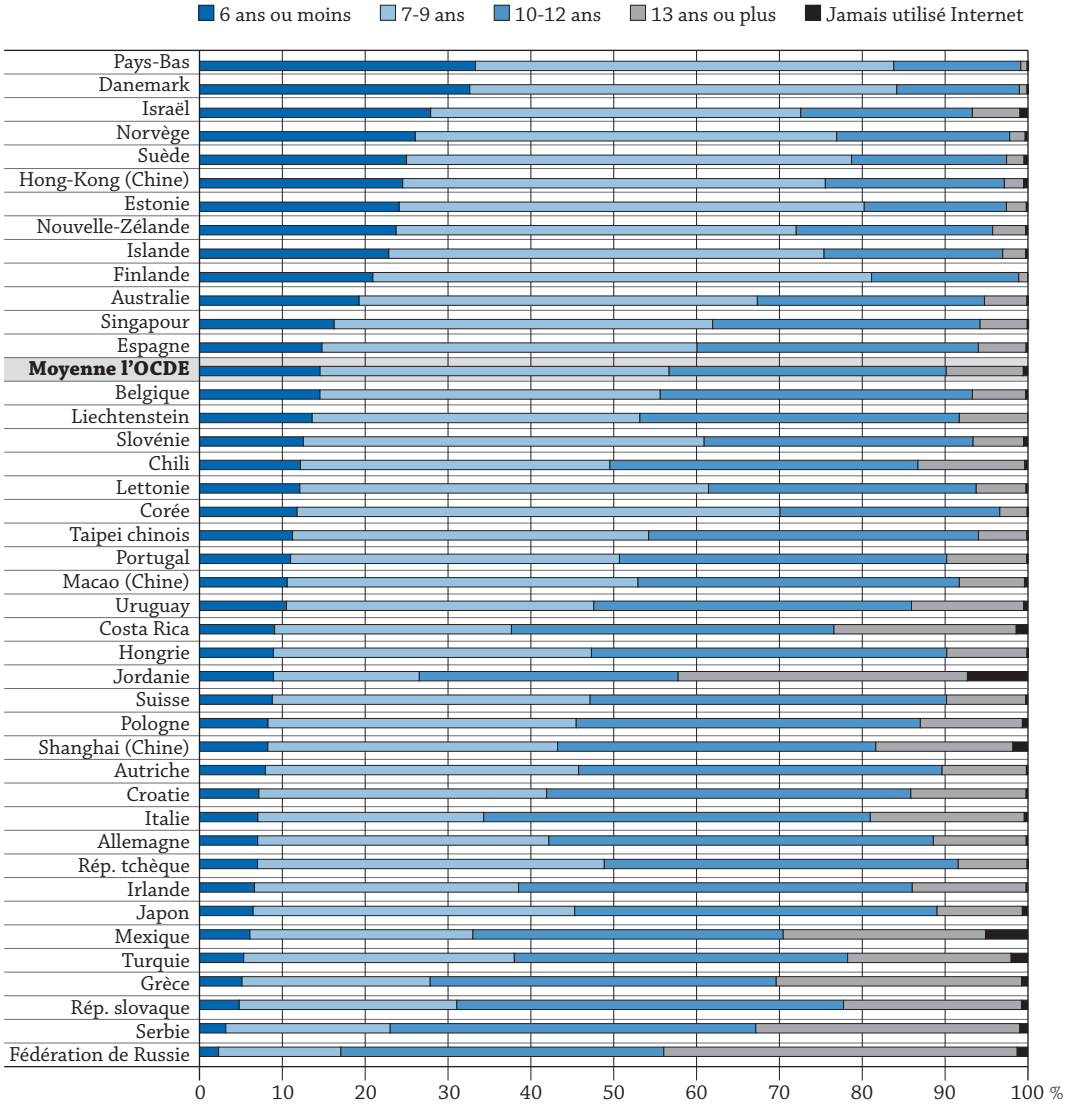
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286432

DANS QUELLE MESURE LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION SONT-ELLES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE ?

- Dans les pays de l'OCDE, la quasi-totalité des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement où ils ont au moins un ordinateur à leur disposition ; mais le taux d'informatisation varie fortement entre les pays, de moins d'un élève par ordinateur en Australie à 45 élèves par ordinateur en Turquie.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 15 % des élèves ont déclaré qu'ils avaient au plus 6 ans lorsqu'ils ont utilisé Internet pour la première fois.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % seulement des élèves utilisent Internet au moins une heure par jour à l'école, mais plus de 36 % d'entre eux n'utilisent pas Internet du tout dans le cadre scolaire.

Graphique D8.1. À quel âge les élèves de 15 ans ont-ils utilisé Internet pour la première fois ? (PISA 2012)

Répartition par âge fondée sur les déclarations des élèves



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant indiqué avoir utilisé Internet pour la première fois à l'âge de 6 ans ou moins.

Source : OCDE. Tableau D8.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284683

Contexte

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent une composante majeure de la croissance économique dans tous les pays de l'OCDE. Comme les jeunes d'aujourd'hui doivent maîtriser ces technologies dans le cadre scolaire, dans la vie active – qu'ils travaillent ou qu'ils cherchent un emploi –, ainsi qu'en tant que consommateurs et citoyens responsables, ceux qui n'ont pas accès aux TIC ou qui ne les ont jamais utilisées éprouveront de plus en plus de difficultés à participer pleinement à la vie économique, sociale et civique. Toutefois, des compétences élémentaires en TIC ne sont pas nécessairement un atout si elles ne sont pas assorties de compétences cognitives ainsi que d'autres qualités, tels que la créativité, le sens de la communication, l'esprit d'équipe et la persévérance.

Les établissements doivent disposer de ressources suffisantes en TIC pour aider les élèves non seulement à apprendre comment utiliser ces technologies et en tirer parti, mais aussi à s'en servir pour acquérir des savoirs et des savoir-faire dans d'autres matières. Les TIC peuvent aussi aider les enseignants et les chefs d'établissement à travailler de manière plus efficiente. La répartition des ressources entre les systèmes d'éducation et au sein même de ceux-ci est depuis longtemps une thématique importante dans les débats sur l'équité et l'excellence dans l'éducation. Étant donné les progrès technologiques rapides et le rôle central que les TIC jouent désormais dans tous les aspects de la vie, les responsables des politiques d'éducation doivent réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour garantir une offre équitable de ressources en TIC dans les systèmes d'éducation et un accès équitable des élèves à ces mêmes ressources.

Autres faits marquants

- En moyenne, les garçons âgés de 15 ans ont obtenu en compréhension de l'écrit 4 points de plus aux épreuves informatisées qu'aux épreuves papier-crayon lors de l'enquête PISA. Par contraste, les filles du même âge ont obtenu 8 points de moins en moyenne aux épreuves informatisées qu'aux épreuves papier-crayon en compréhension de l'écrit.
- Dans tous les pays et économies ayant participé au Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2012, l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les sexes est moindre dans les épreuves informatisées que dans les épreuves papier-crayon. En compréhension de l'écrit, les filles ont obtenu en moyenne 26 points de plus que les garçons aux épreuves informatisées, contre une avance moyenne de 38 points par rapport aux garçons aux épreuves papier-crayon – soit l'équivalent de près d'une année entière de scolarité.
- Les enseignants ayant participé à l'édition 2013 de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) (OCDE, 2014a) ont déclaré que les domaines dans lesquels ils avaient les besoins les plus importants en matière de formation continue étaient la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et le renforcement de leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement.
- En moyenne, 40 % seulement des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ayant pris part à l'enquête TALIS ont déclaré que leurs élèves utilisaient souvent les TIC dans le cadre de leurs projets ou de leur travail scolaire. Ce constat laisse penser que malgré des investissements importants dans l'informatisation des établissements, dans nombre de pays, les enseignants ne sont toujours pas systématiquement enclins et préparés à utiliser les TIC dans le cadre de leurs cours.
- Les enseignants ont déclaré avoir des besoins de formation continue concernant l'utilisation des TIC dans leurs pratiques pédagogiques, mais l'enquête TALIS n'a pas établi de corrélation entre les activités de développement professionnel en rapport avec les TIC et les taux de participation des enseignants à ces activités. Ce manque de cohérence pourrait être coûteux si les enseignants qui ont des besoins en matière de formation continue n'y ont pas accès ou si les activités de formation continue proposées ne sont pas bien ciblées.

Tendances

- Le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où l'enseignement est affecté par un manque d'ordinateurs et de logiciels, selon le chef d'établissement, a diminué entre 2003 et 2012.
- Il ressort des déclarations des chefs d'établissement que dans l'ensemble, le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves de 15 ans dans leur établissement n'a pas changé dans une mesure significative dans les pays de l'OCDE. En 2012 comme 2009, on comptait entre quatre et cinq élèves par ordinateur dans les établissements d'enseignement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

D8

Analyse

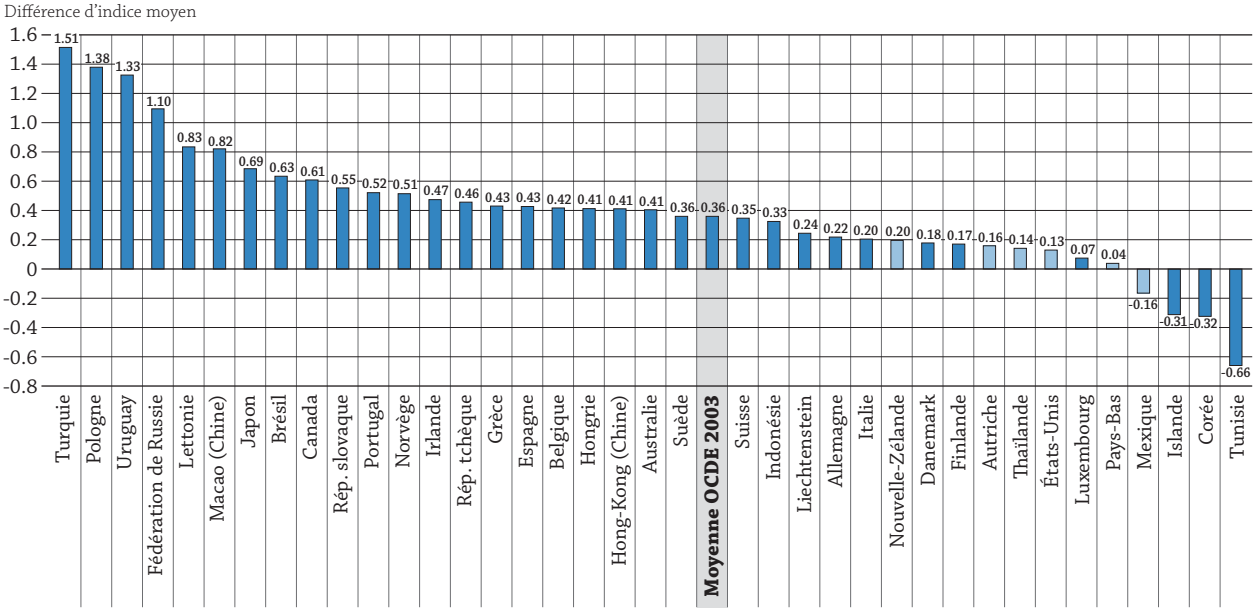
Ressources en TIC dans les établissements d'enseignement

Qualité des ressources pédagogiques des établissements

En 2012, lors de l'enquête PISA (Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves), il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si l'enseignement que leur établissement était à même de dispenser était affecté par un manque ou une inadéquation de l'équipement des laboratoires de sciences, du matériel didactique (les manuels scolaires, par exemple), des ordinateurs à usage pédagogique, des logiciels didactiques et des ressources de la bibliothèque. Leurs réponses ont été combinées pour créer l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements*, dont la moyenne est fixée à 0 et l'écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Des valeurs positives indiquent que les chefs d'établissement estiment que la pénurie de ressources pédagogiques affecte moins l'enseignement que ne l'estiment en moyenne leurs homologues de l'OCDE, et des valeurs négatives, qu'ils estiment que cette pénurie affecte plus l'enseignement.

Il ressort des résultats de 2012 qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins de 10 % des élèves de 15 ans fréquentent un établissement où l'inadéquation ou la pénurie des ressources pédagogiques (par exemple, l'équipement des laboratoires de sciences, les manuels scolaires, les ordinateurs, les logiciels et les ressources de la bibliothèque) affecte beaucoup l'enseignement qui y est dispensé, selon le chef d'établissement. Ainsi, 9 % seulement des élèves fréquentent un établissement dont l'enseignement pâtit beaucoup d'une pénurie d'ordinateurs à usage pédagogique, selon le chef d'établissement, et 5 % seulement, un établissement dont l'enseignement pâtit beaucoup d'une pénurie de logiciels, toujours selon le chef d'établissement. Plus globalement, le manque d'ordinateurs à usage pédagogique affecte davantage l'enseignement au Brésil, en Grèce, en Indonésie, en Islande, au Mexique, en Suède, en Tunisie et en Turquie : 15 % au moins des élèves y fréquentent un établissement dont l'enseignement est très affecté par le manque d'ordinateurs, selon le chef d'établissement. Par contraste, c'est en Australie, en Corée, en France, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, en Italie, à Macao (Chine), en République slovaque et en République tchèque que les chefs d'établissement sont les plus satisfaits : plus de 96 % des élèves y fréquentent un établissement dont l'enseignement n'est pas affecté par une pénurie d'ordinateurs, selon le chef d'établissement (voir le tableau D8.2).

Graphique D8.2. Évolution, entre 2003 et 2012, de l'indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements (par exemple, manuels scolaires, ordinateurs à usage pédagogique et logiciels didactiques)



Remarques : l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements* est dérivé des items mesurant la perception des chefs d'établissement quant aux facteurs pouvant affecter la qualité de l'enseignement dispensé (question SC14 dans le questionnaire Établissement de l'enquête PISA 2012). Plus les valeurs de cet indice sont élevées, meilleure est la qualité des ressources pédagogiques en 2012. Les segments bleu foncé indiquent des différences statistiquement significatives. Dans un souci de comparabilité dans le temps, les valeurs de l'*indice de la qualité des ressources pédagogiques des établissements* de PISA 2003 ont été rééchelonnées sur l'indice PISA 2012.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'évolution entre 2003 et 2012 de l'indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements.

Source : OCDE. Tableau D8.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284698

De plus, les établissements semblent dotés d'un meilleur équipement informatique en 2012 qu'en 2003. Le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement dont l'enseignement est affecté par un manque d'ordinateurs et de logiciels, selon le chef d'établissement, est ainsi moins élevé en 2012 qu'il ne l'était en 2003. Dans 26 des 38 pays et économies dont les données sont comparables, le pourcentage de chefs d'établissement ayant déclaré qu'un manque d'ordinateurs affectait l'enseignement que leur établissement était à même de dispenser est moins élevé en 2012 qu'il ne l'était en 2003. C'est en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Brésil, en Fédération de Russie, en Irlande, aux Pays-Bas et en Uruguay que les améliorations les plus nettes s'observent entre 2003 et 2012. Par contraste, le manque d'ordinateurs à usage pédagogique est plus aigu en 2012 qu'il ne l'était en 2003 – les élèves sont plus susceptibles de fréquenter un établissement dont l'enseignement pâtit d'une pénurie d'ordinateurs à usage pédagogique – en Indonésie, en Islande, au Mexique et en Tunisie (voir le tableau D8.2).

La tendance globale qui se dessine dans les pays de l'OCDE est que le manque de ressources pédagogiques (par exemple, l'équipement des laboratoires de sciences, les manuels scolaires, les ordinateurs, les logiciels et les ressources de la bibliothèque) affecte l'enseignement que les établissements sont à même de dispenser dans une moindre mesure en 2012 qu'en 2003. Cette tendance s'observe dans tous les types d'établissements, qu'ils soient favorisés ou défavorisés, publics ou privés, situés en milieu rural ou urbain, ou encore du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau IV.3.45 dans OCDE, 2013).

Nombre d'élèves par ordinateur

Comme l'usage que les élèves peuvent faire des TIC dans leur apprentissage dépend en partie de la mesure dans laquelle ils ont accès à un ordinateur, un indicateur clé de l'accès aux ressources informatiques est le nombre d'élèves par ordinateur dans les établissements. Dans les pays de l'OCDE, la quasi-totalité des élèves fréquentent un établissement doté d'un ordinateur au moins. Le nombre d'élèves par ordinateur est dérivé des réponses des chefs d'établissement à la question de savoir combien leur établissement compte d'élèves dans l'année d'études modale des élèves de 15 ans et combien d'ordinateurs sont à la disposition de ces élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on comptait cinq élèves par ordinateur en milieu scolaire en 2012. C'est au Brésil, au Costa Rica, en Indonésie, au Mexique et en Turquie que le nombre d'élèves par ordinateur est le plus élevé (au moins 15 élèves), et en Australie, aux États-Unis, à Macao (Chine), en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni qu'il est le moins élevé (moins de deux élèves) (voir le tableau D8.1).

Dans l'ensemble, le nombre d'élèves de 15 ans par ordinateur en milieu scolaire, dérivé des réponses des chefs d'établissement, n'a pas évolué de manière significative dans les pays de l'OCDE. En 2012, comme en 2009, on comptait entre quatre et cinq élèves en moyenne par ordinateur dans le cadre scolaire dans les pays de l'OCDE. Dans l'ensemble, le nombre d'élèves par ordinateur a diminué sensiblement dans 12 des 49 pays et économies dont les données sont comparables, et n'a augmenté que dans cinq pays – la hausse la plus marquée s'observant en Turquie (de 12 à 45 élèves). La variation enregistrée en Turquie s'explique vraisemblablement en partie par l'accroissement de l'effectif d'élèves plutôt que par une diminution du nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves (voir le tableau D8.1).

Âge de la première connexion à Internet et intensité de l'utilisation d'Internet dans le cadre scolaire

Nombre d'élèves n'ayant jamais utilisé un ordinateur

Le fait que les élèves aient déjà utilisé ou non un ordinateur constitue l'indicateur le plus élémentaire de leur accès aux TIC et de leur familiarité avec ces dernières. Il ressort de l'enquête PISA de 2012 que dans tous les pays et économies participants, la quasi-totalité des garçons et des filles de 15 ans s'étaient déjà servis d'Internet au moment où ils ont passé les épreuves PISA. En 2012, moins de 1 % des élèves ont déclaré qu'ils n'avaient jamais utilisé ni ordinateur, ni Internet, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Au Mexique, 5 % des élèves étaient dans ce cas, et c'est en Jordanie que le taux de non-utilisation était le plus élevé : 7 % des élèves y ont déclaré ne s'être jamais servis d'Internet (OCDE, 2015a).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 15 % environ des élèves ont déclaré qu'ils s'étaient servis d'Internet pour la première fois avant d'entrer à l'école (soit à l'âge de 6 ans, voire avant), et 40 % environ, qu'ils avaient entre 7 et 9 ans lorsqu'ils ont utilisé Internet pour la première fois. En moyenne, les garçons sont plus susceptibles que les filles – dans une mesure égale à 4 points de pourcentage – de s'être servis d'Internet pour la première fois avant l'âge de 6 ans (voir le tableau D8.1, le graphique D8.1 et OCDE, 2015b).

En 2012, lors de l'enquête PISA, il a été demandé aux élèves d'indiquer pendant combien de temps ils utilisaient Internet à l'école durant une journée de classe ordinaire. L'interprétation de l'intensité de l'utilisation des TIC en classe, mesurée en heures et en minutes, permet aux chercheurs de déterminer dans quelle mesure les TIC sont

intégrées dans les activités en classe. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % seulement des élèves ont déclaré qu'ils se servaient d'Internet pendant au moins une heure à l'école un jour de semaine ordinaire, et 36 % d'entre eux, qu'ils ne s'en servaient jamais à l'école (voir le tableau D8.1).

Selon leurs déclarations, les élèves passent en moyenne 25 minutes en ligne par jour à l'école dans les pays de l'OCDE. En moyenne, durant un jour de semaine ordinaire, les élèves sont en ligne à l'école pendant 58 minutes en Australie, 46 minutes au Danemark, 42 minutes en Grèce et 39 minutes en Suède. Par contraste, 50 % au moins des élèves ont déclaré ne jamais utiliser Internet en classe en Allemagne, en Corée, en Italie, au Japon, en Jordanie, à Macao (Chine), en Pologne, à Shanghai (Chine), à Singapour, en Turquie et en Uruguay (voir le tableau D8.1). Toutefois, l'association entre l'intensité de l'utilisation d'Internet en classe et le score PISA en compréhension de l'écrit n'est pas linéaire. Les résultats de l'enquête PISA suggèrent ainsi qu'utiliser modérément l'informatique en classe peut être plus bénéfique que de ne pas l'utiliser du tout, mais que l'utiliser de façon plus intensive tend à être associé à des scores significativement inférieurs, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'utilisation des TIC n'est associée à une meilleure performance des élèves que dans certains contextes, par exemple lorsque l'utilisation d'Internet et de logiciels contribue à l'augmentation du temps consacré à l'étude et aux exercices (OCDE, 2015b).

Les ordinateurs deviennent des équipements familiers dans de nombreuses salles de classe, mais la plupart des adolescents de 15 ans utilisent régulièrement un ordinateur en dehors de la classe, pendant le week-end et leurs loisirs, et généralement pas pour les devoirs et leçons. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons ont déclaré se servir d'Internet 144 minutes et les filles, 130 minutes, durant un jour de semaine ordinaire. Fait surprenant peut-être, les garçons ont dit utiliser davantage Internet à l'école que les filles : dans 26 pays, les garçons passent plus de temps que les filles sur Internet à l'école durant un jour de semaine ordinaire (OCDE, 2015b).

Écarts de score en compréhension de l'écrit entre les sexes aux épreuves informatisées et papier-crayon

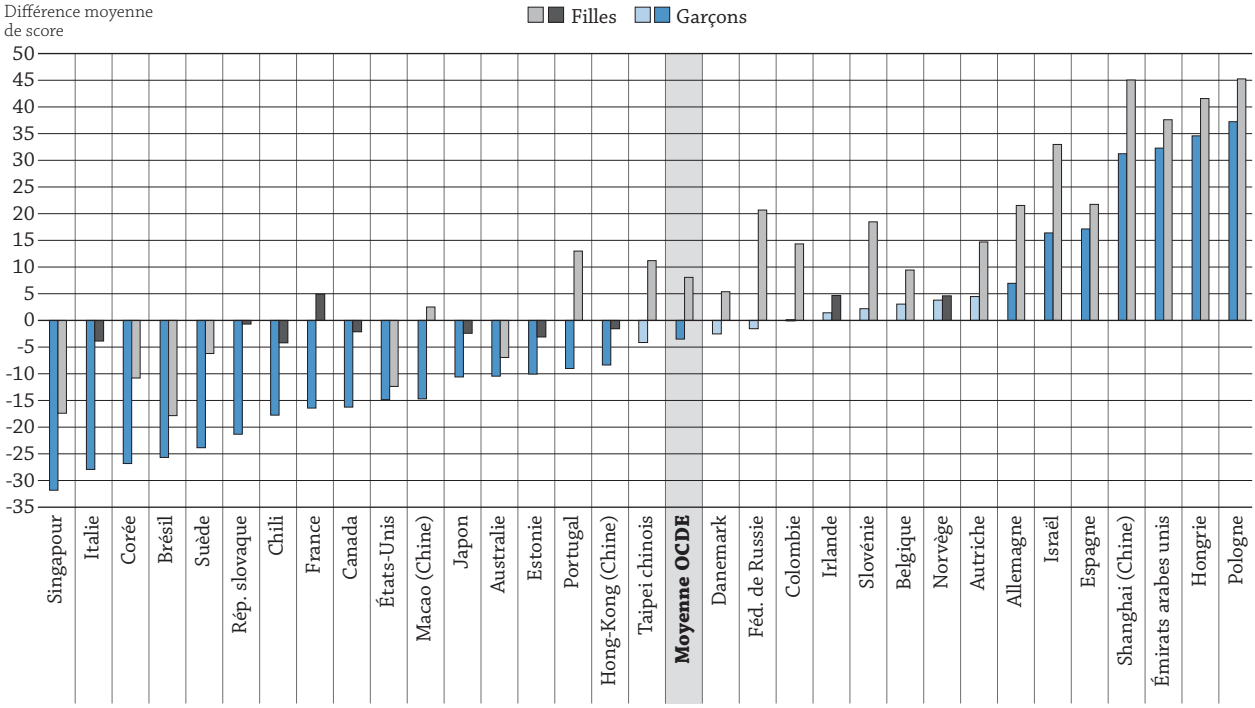
Ce n'est pas parce que les élèves connaissent les smartphones et les ordinateurs qu'ils sont nécessairement capables de bien les utiliser ou de savoir comment analyser les informations qu'ils recueillent en les utilisant. Les résultats d'apprentissage associés aux technologies numériques dépendent dans une grande mesure de la façon dont les élèves utilisent ces dernières – et de la fréquence de cette utilisation.

En 2012, l'enquête PISA a évalué la mesure dans laquelle les élèves étaient capables d'extraire et de traiter les informations non seulement sur papier, mais également sur support électronique. Il ressort des résultats de l'enquête que certains pays réussissent bien mieux que d'autres à aider les élèves à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour participer pleinement à l'ère numérique. En compréhension de l'écrit, les élèves de 15 ans ont par exemple obtenu de meilleurs scores aux épreuves informatisées qu'aux épreuves papier-crayon en Australie, au Brésil, en Corée, aux États-Unis, à Singapour et en Suède, mais de meilleurs scores aux épreuves papier-crayon qu'aux épreuves informatisées en Allemagne, aux Émirats arabes unis, en Espagne, en Hongrie, en Israël, en Pologne et à Shanghai (Chine). Parmi les pays où les élèves ont obtenu de meilleurs scores aux épreuves informatisées de compréhension de l'écrit, la Corée vient d'élaborer une politique d'éducation « intelligente » qui vise à améliorer les infrastructures scolaires, voire à en construire, pour qu'elles intègrent les nouvelles technologies, et à former les enseignants à l'utilisation de ces technologies (voir le tableau D8.3 et le graphique D8.3).

L'évaluation a également révélé quelques différences intéressantes entre les garçons et les filles dans le domaine de l'informatique. En compréhension de l'écrit, les garçons de 15 ans ont ainsi obtenu 4 points de plus en moyenne aux épreuves informatisées qu'aux épreuves papier-crayon. Par contraste, les filles du même âge ont obtenu 8 points de moins en moyenne aux épreuves informatisées qu'aux épreuves papier-crayon dans le même domaine d'évaluation. Force est donc de constater que les filles l'emportent sur les garçons en compréhension de l'écrit quel que soit le type d'épreuves, mais que leur avantage est plus réduit aux épreuves informatisées. En moyenne, dans les pays qui ont administré les deux types d'épreuves, les filles ont devancé les garçons en compréhension de l'écrit de 38 points – soit l'équivalent d'une année de scolarité — aux épreuves papier-crayon, mais de 26 points seulement aux épreuves informatisées. En compréhension de l'écrit, la différence est toujours nettement en faveur des filles dans les épreuves informatisées, mais elle est moins marquée que dans les épreuves papier-crayon. Dans tous les pays participants, l'écart de score entre les sexes en compréhension de l'écrit est plus important aux épreuves papier-crayon qu'aux épreuves informatisées ; il représente plus de 15 points en Corée, en Fédération de Russie, en France, en Israël, en Italie, à Macao (Chine), au Portugal, en République slovaque, en Slovénie, en Suède et au Taipei chinois (voir le tableau D8.3 et le graphique D8.3).

Graphique D8.3. Différence moyenne de score en compréhension de l'écrit entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées[1] (PISA 2012)

Élèves de 15 ans, selon le sexe



Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en gris et en bleu foncés.

1. Les valeurs négatives indiquent que les élèves de 15 ans ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves informatisées de compréhension de l'écrit.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence moyenne de score des garçons en compréhension de l'écrit entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées.

Source : OCDE. Tableau D8.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284709

La variation, entre les pays, de l'ampleur des écarts entre les sexes ne semble pas associée aux niveaux de performance. Ainsi, parmi les pays dont le score de compréhension de l'écrit est inférieur à la moyenne de l'OCDE aux deux types d'épreuves, l'écart entre les garçons et les filles est nettement moindre aux épreuves informatisées (27 points) qu'aux épreuves papier-crayon (37 points) en Autriche, alors qu'il est presque du même ordre aux épreuves informatisées (24 points) et papier-crayon (29 points) en Espagne. Sur les 32 pays qui ont administré les épreuves informatisées en compréhension de l'écrit en 2012, ceux qui accusent les écarts les plus importants entre les sexes aux épreuves informatisées, à savoir les Émirats arabes unis, l'Estonie, la Hongrie, la Norvège, la Pologne, la Slovénie et la Suède, tendent à accuser des écarts relativement importants aussi aux épreuves papier-crayon. Dans ces pays, les facteurs susceptibles d'expliquer les écarts de score entre les garçons et les filles aux épreuves informatisées de compréhension de l'écrit, quels qu'ils soient, semblent être les mêmes ou, du moins, semblent avoir le même effet que ceux qui expliquent les écarts entre les sexes aux épreuves papier-crayon (voir le tableau D8.3 et le graphique D8.3).

Les résultats publiés dans le rapport PISA *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance* (OCDE, 2015b), suggèrent que les garçons tendent à être plus performants aux épreuves informatisées en grande partie parce qu'ils sont plus familiarisés avec l'informatique, ce qui, à son tour, s'explique par le fait qu'ils passent plus de temps à jouer à des jeux vidéo. Plus les élèves jouent à des jeux vidéo seuls ou à plusieurs en ligne – ce qui est plus le fait des garçons que des filles –, moins ils sont performants aux épreuves papier-crayon. Jouer souvent à des jeux vidéo semble se faire au détriment d'autres activités, comme faire ses devoirs régulièrement, qui aident les élèves à acquérir des compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Dans les épreuves informatisées, les effets négatifs des jeux vidéo peuvent être compensés par leurs effets positifs, par exemple sur la capacité des élèves à naviguer entre les textes électroniques. De plus, les élèves qui jouent souvent à des jeux vidéo seront en toute logique plus à l'aise dans des épreuves informatisées – et sont même susceptibles de les préférer à des épreuves papier-crayon.

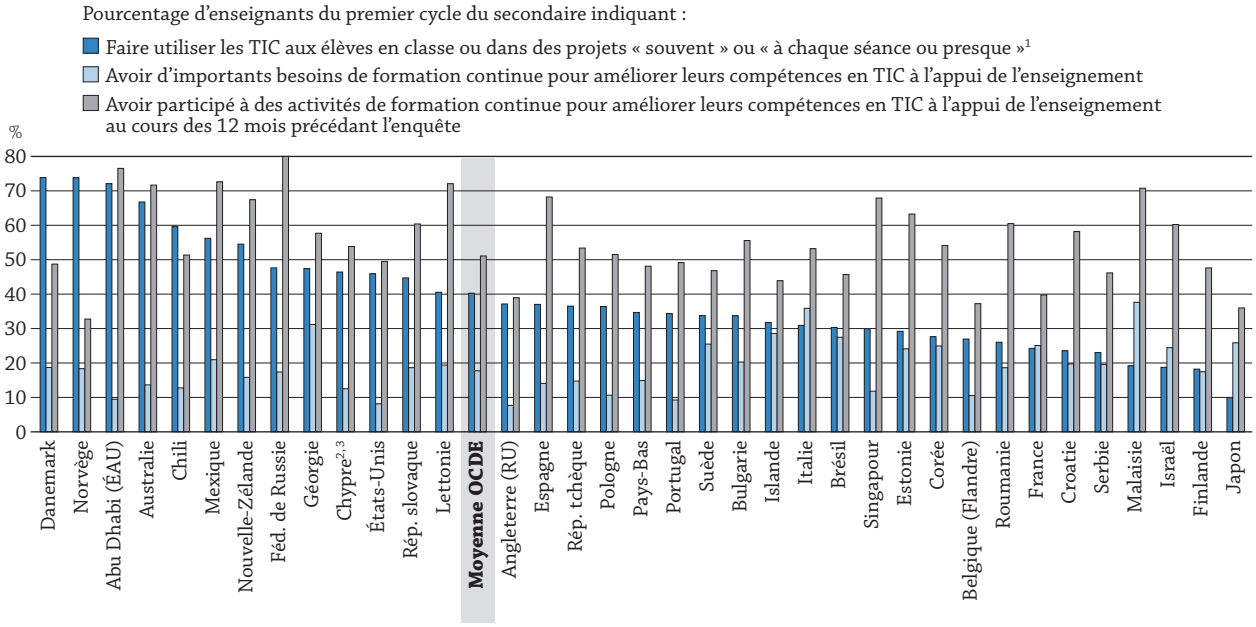
D8

Les enseignants et les TIC

Les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants peuvent grandement influer sur la mesure dans laquelle les jeunes apprennent. Lors de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée par l'OCDE en 2013, les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont invités à choisir une classe particulière dans leur horaire, puis à répondre à une série de questions sur la fréquence à laquelle ils utilisaient un certain nombre de pratiques pédagogiques dans cette classe. Sur les huit pratiques à l'étude, les deux que les enseignants ont déclaré utiliser le plus souvent, en moyenne, dans les pays participants, consistent à présenter un résumé de ce qui vient d'être vu et à corriger les cahiers d'exercice ou les devoirs des élèves (environ 80 % des enseignants ont déclaré s'y livrer, en moyenne) (voir le tableau 6.1 dans OCDE, 2014a).

Par contraste, 40 % des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré qu'ils demandaient aux élèves d'utiliser les TIC en classe ou dans des projets « souvent » ou « à chaque séance ou presque ». Cette moyenne masque toutefois de fortes disparités entre les pays. Ainsi, plus d'un enseignant sur deux a déclaré demander aux élèves d'utiliser les TIC « souvent » ou « à chaque séance ou presque » à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), en Australie, au Chili, au Danemark, au Mexique, en Norvège et en Nouvelle-Zélande, mais moins d'un sur quatre a dit en faire autant en Croatie, en Finlande, en France, en Israël, au Japon, en Malaisie, en Serbie et à Shanghai (Chine) (voir le tableau D8.4 et le graphique D8.4).

Graphique D8.4. Technologies de l'information et de la communication : pratiques pédagogiques, besoins des enseignants en matière de formation continue et participation de ces derniers aux activités de formation continue (TALIS 2013)



1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

2. Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

3. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage global d'enseignants indiquant faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets « souvent » ou « à chaque séance ou presque ».

Source : OCDE. Tableau D8.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933284717

Ces chiffres montrent que les enseignants n'utilisent toujours pas systématiquement les TIC dans leurs cours, en dépit de la multiplication des initiatives prises pour développer les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement et d'investissements plus massifs dans les nouvelles technologies (OCDE, 2015c). Ce constat s'explique peut-être entre autres par le fait que les enseignants ont le sentiment de n'être pas suffisamment compétents en TIC. L'enquête PISA montre que les enseignants qui sont plus enclins et mieux préparés à utiliser des pratiques pédagogiques axées

sur les élèves, par exemple à faire travailler les élèves en groupe, à individualiser leur apprentissage et à leur proposer des projets, sont plus susceptibles d'utiliser l'informatique, selon les déclarations des élèves (OCDE, 2015b). De plus, dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête TALIS en 2013, les enseignants ont cité, en réponse à la question de savoir dans quels domaines ils éprouvaient les plus grands besoins en matière de formation continue, la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation en premier lieu, le renforcement de leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement (18 % des enseignants, en moyenne) en second lieu, et l'utilisation des nouvelles technologies dans le monde du travail en troisième lieu (16 % des enseignants, en moyenne). Ils ont été plus nombreux encore à citer, en réponse à cette question, le renforcement de leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement et l'utilisation des nouvelles technologies dans le monde du travail au Brésil (27 % et 37 %, respectivement), en Géorgie (31 % et 39 %, respectivement), en Italie (36 % et 32 %, respectivement) et en Malaisie (38 % et 31 %, respectivement) (voir le tableau D8.4).

Fournir un plus grand soutien, que ce soit par le biais de la formation continue ou durant la formation initiale, pour encourager les enseignants à utiliser les TIC à l'appui de leur enseignement devrait être une priorité. De plus, il faudrait encourager les enseignants à collaborer avec leurs collègues et leur en donner le temps. Il ressort de l'enquête TALIS que les enseignants sont plus susceptibles d'utiliser des pratiques pédagogiques qui consistent à faire travailler les élèves en petits groupes et à leur faire utiliser les TIC s'ils participent à diverses activités de formation continue impliquant des travaux collectifs de recherche, des visites d'étude dans d'autres établissements ou les travaux d'un réseau d'enseignants.

Formation continue

On ne peut attendre de la formation initiale des enseignants, aussi bonne soit-elle, qu'elle les prépare à relever tous les défis que leur premier poste, puis leur carrière, leur réserveront. Les enseignants ont donc besoin de formation continue tout au long de leur carrière pour rester au courant de l'évolution de la recherche, des outils, des pratiques et des besoins des élèves.

Un enseignant sur deux a déclaré avoir participé à au moins une activité de formation continue pour renforcer ses compétences en TIC à l'appui de son enseignement dans les 12 mois précédant l'enquête TALIS. Bien que leurs taux de participation déclarés à des activités de formation continue en rapport avec les TIC varient considérablement entre les pays (de 33 % en Norvège à 81 % en Fédération de Russie), les enseignants ont indiqué que leurs activités de formation continue avaient un impact modéré à important sur leur enseignement. En moyenne, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré que les activités de formation continue auxquelles ils avaient participé pour améliorer leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement avaient eu un impact positif représente 64 % en Angleterre (Royaume-Uni), mais atteint plus de 90 % au Portugal, en République slovaque et en Roumanie (voir le tableau D8.4).

Au vu de ce que les enseignants ont déclaré à propos de leurs besoins en matière de formation continue, on pourrait s'attendre à ce que leurs besoins et leurs taux de participation aux activités concernées soient en forte corrélation. Les données du tableau D8.4 montrent toutefois qu'il n'en est rien. Dans de nombreux pays, l'offre d'activités de formation continue n'est pas en adéquation avec la demande. Ce manque de cohérence pourrait être coûteux si les enseignants qui ont besoin de formation continue n'y ont pas accès ou si les activités de formation continue proposées ne sont pas bien ciblées.

En Italie, par exemple, 36 % des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire disent avoir un grand besoin de formation continue pour renforcer leurs compétences en TIC à l'appui de leur enseignement (le deuxième pourcentage le plus élevé, parmi les enseignants de tous les pays et économies participants), mais 53 % seulement d'entre eux ont dit avoir participé à des activités de formation continue dans ce domaine au cours des 12 mois précédant l'enquête TALIS. De même, 12 % seulement des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré avoir d'importants besoins de formation continue en matière de TIC à Singapour, mais 68 % d'entre eux ont participé à des activités de formation continue dans ce domaine au cours des 12 mois précédant l'enquête TALIS (voir le tableau D8.4 et le graphique D8.4).

Méthodologie

Toutes les données publiées dans cet indicateur proviennent des enquêtes TALIS et PISA.

Le nombre d'élèves par ordinateur a été calculé comme suit : le nombre d'élèves dans l'année d'études modale des élèves âgés de 15 ans a été divisé par le nombre d'ordinateurs à usage pédagogique à la disposition des élèves dans l'année d'études modale des élèves âgés de 15 ans.

L'*indice de qualité des ressources pédagogiques des* établissements a été dérivé de six items sur le point de vue des chefs d'établissement quant à l'impact que des facteurs peuvent avoir sur l'enseignement (question SC14 dans le questionnaire Établissement administré en 2012 dans le cadre de l'enquête PISA). Ces facteurs renvoient à des problèmes de pénurie ou d'inadéquation en matière : d'équipement des laboratoires de sciences ; de matériel pédagogique ; d'ordinateurs à usage pédagogique ; de connectivité à Internet ; de logiciels didactiques ; et de ressources de la bibliothèque. Tous les items ont été inversés lors de la mise à l'échelle de sorte que les valeurs plus élevées de l'indice traduisent une meilleure qualité des ressources pédagogiques. Pour analyser les tendances, les valeurs de l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des* établissements de l'enquête PISA 2003 ont été remises à l'échelle pour être comparables à celles de l'enquête PISA 2012. Par conséquent, les valeurs de l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des* établissements de l'enquête PISA 2003 indiquées dans ce volume peuvent différer de celles publiées dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Principaux résultats du cycle PISA 2003*. Une des questions posées pour calculer l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des* établissements lors de l'enquête PISA 2012 (« Pénurie ou inadéquation en matière de connectivité à Internet ») ne figure pas dans le questionnaire Établissement administré lors de l'enquête PISA 2003. L'estimation de l'indice pour l'enquête PISA 2003 a été faite comme si cette question était manquante et, dans l'hypothèse où la relation entre les items reste inchangée après l'inclusion des nouvelles questions, les valeurs de l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des* établissements calculées sur la base des résultats des enquêtes PISA 2003 et PISA 2012 sont comparables après mise à l'échelle. Pour plus d'informations sur les indices, consulter le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report* [OCDE, 2014b]).

Trente-deux pays ont administré les épreuves informatisées de compréhension de l'écrit lors de l'enquête PISA 2012. Les pays qui ont administré les épreuves informatisées de compréhension de l'écrit proposées à titre d'option ont en principe prélevé un échantillon d'élèves dans tous les établissements administrant les épreuves PISA papier-crayon de compréhension de l'écrit. La taille globale de l'échantillon à prélever pour les épreuves informatisées de compréhension de l'écrit était de 1 200 élèves dans chaque pays. La taille recommandée de l'échantillon à prélever pour les épreuves informatisées de compréhension de l'écrit était de 14 élèves par établissement échantillonné. Cette taille est importante sachant que prélever 14 élèves dans chacun des 150 établissements (le nombre typique d'établissements échantillonnés dans l'enquête PISA) pouvait théoriquement produire un échantillon de 2 100 élèves, mais elle a été choisie sachant que certains établissements n'auraient pas les moyens informatiques requis. Elle a également été choisie sachant que les élèves manquants dans l'échantillon propre aux épreuves informatisées de compréhension de l'écrit viendraient s'ajouter aux élèves manquants dans l'échantillon propre aux épreuves papier-crayon de compréhension de l'écrit. Il a été exigé qu'en compréhension de l'écrit, les élèves passant les épreuves informatisées passeraient aussi les épreuves papier-crayon. En compréhension de l'écrit, l'échantillon des élèves propre aux épreuves informatisées a été prélevé en même temps que l'échantillon propre aux épreuves papier-crayon par un logiciel d'échantillonnage. Dès lors, en compréhension de l'écrit, tout élève échantillonné qui n'a pas répondu aux épreuves papier-crayon a été automatiquement déclaré manquant aux épreuves informatisées.

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 (2015b), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.

OCDE (2015a), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en (synthèse disponible en français : *Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies,* www.oecd.org/fr/edu/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf).

OCDE (2015c), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr.

OCDE (2014a), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

OCDE (2014b), *PISA 2012 Technical Report,* PISA, OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm.

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr.

Tableaux de l'indicateur D8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286444

Tableau D8.1	Accès aux ordinateurs, première utilisation d'Internet et intensité de l'utilisation d'Internet à l'école (PISA 2012)
Tableau D8.2	Évolution, entre 2003 et 2012, de la qualité des ressources pédagogiques des établissements
Tableau D8.3	Performance des élèves de 15 ans à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit et différence moyenne de score dans cette matière entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées, selon le sexe (PISA 2012)
Tableau D8.4	Les enseignants et les technologies de l'information et de la communication

D8

Tableau D8.1. [1/2] Accès aux ordinateurs, première utilisation d'Internet et intensité de l'utilisation d'Internet à l'école (PISA 2012)

		Nombre d'élèves de 15 ans par ordinateur mis à leur disposition[1] (résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement)				À quel âge les élèves de 15 ans ont-ils utilisé Internet pour la première fois ? (résultats fondés sur les déclarations des élèves)									
		2009		2012		6 ans ou moins		7-9 ans		10-12 ans		13 ans ou plus		Jamais utilisé Internet	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	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)
OCDE	Australie	2.4	(1.1)	0.9	(0.0)	19.3	(0.4)	48.1	(0.4)	27.4	(0.4)	5.1	(0.2)	0.1	(0.0)
OCDE	Autriche	2.4	(0.4)	2.9	(0.5)	8.0	(0.4)	37.8	(0.7)	43.9	(0.7)	10.2	(0.6)	0.2	(0.1)
OCDE	Belgique	3.0	(0.2)	2.8	(0.3)	14.5	(0.5)	41.1	(0.6)	37.7	(0.7)	6.4	(0.3)	0.3	(0.1)
OCDE	Canada	2.0	(0.1)	2.8	(1.0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	6.2	(0.5)	4.7	(0.9)	12.2	(0.4)	37.4	(0.8)	37.2	(0.9)	12.9	(0.6)	0.4	(0.1)
OCDE	République tchèque	2.2	(0.1)	1.6	(0.1)	7.0	(0.4)	41.9	(0.9)	42.7	(1.0)	8.3	(0.5)	0.1	(0.1)
OCDE	Danemark	1.8	(0.1)	2.4	(0.3)	32.6	(0.8)	51.5	(0.7)	14.8	(0.6)	0.9	(0.1)	0.1	(0.0)
OCDE	Estonie	2.5	(0.1)	2.1	(0.1)	24.1	(0.8)	56.1	(0.9)	17.2	(0.7)	2.4	(0.3)	0.2	(0.1)
OCDE	Finlande	3.0	(0.1)	3.1	(0.1)	20.9	(0.6)	60.2	(0.6)	17.8	(0.5)	1.1	(0.2)	0.0	c
OCDE	France	m	m	2.9	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Allemagne	3.0	(0.2)	4.2	(1.3)	7.0	(0.4)	35.2	(0.8)	46.4	(0.7)	11.2	(0.5)	0.2	(0.1)
OCDE	Grèce	7.8	(1.2)	8.2	(1.1)	5.1	(0.3)	22.7	(0.6)	41.8	(0.7)	29.6	(0.7)	0.8	(0.1)
OCDE	Hongrie	2.4	(0.1)	2.2	(0.1)	8.9	(0.5)	38.4	(1.0)	42.9	(0.9)	9.7	(0.6)	0.1	(0.1)
OCDE	Islande	2.2	(0.0)	4.1	(0.0)	22.9	(0.7)	52.5	(0.8)	21.6	(0.7)	2.8	(0.3)	0.3	(0.1)
OCDE	Irlande	3.6	(1.2)	2.6	(0.2)	6.6	(0.4)	31.9	(0.8)	47.5	(0.8)	13.7	(0.5)	0.2	(0.1)
OCDE	Israël	5.2	(0.6)	4.7	(0.6)	27.9	(0.8)	44.7	(0.8)	20.7	(0.7)	5.7	(0.5)	0.9	(0.2)
OCDE	Italie	3.7	(0.1)	4.1	(0.5)	7.0	(0.2)	27.3	(0.4)	46.7	(0.5)	18.6	(0.4)	0.4	(0.1)
OCDE	Japon	3.7	(0.1)	3.6	(0.1)	6.5	(0.4)	38.8	(0.6)	43.8	(0.7)	10.3	(0.5)	0.7	(0.1)
OCDE	Corée	4.6	(0.2)	5.3	(0.2)	11.8	(0.5)	58.3	(0.7)	26.5	(0.8)	3.3	(0.3)	0.1	(0.0)
OCDE	Luxembourg	12.1	(0.0)	2.2	(0.0)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Mexique	20.8	(7.6)	15.5	(2.0)	6.1	(0.3)	26.9	(0.5)	37.5	(0.4)	24.4	(0.5)	5.1	(0.4)
OCDE	Pays-Bas	2.6	(0.2)	2.6	(0.2)	33.3	(0.9)	50.5	(0.9)	15.3	(0.6)	0.8	(0.1)	0.1	(0.0)
OCDE	Nouvelle-Zélande	1.4	(0.0)	1.2	(0.1)	23.7	(0.8)	48.3	(0.9)	23.7	(0.7)	4.0	(0.3)	0.3	(0.1)
OCDE	Norvège	1.8	(0.1)	1.7	(0.1)	26.1	(0.7)	50.9	(0.9)	20.9	(0.6)	1.9	(0.2)	0.3	(0.1)
OCDE	Pologne	4.9	(0.2)	4.0	(0.1)	8.3	(0.5)	37.2	(0.8)	41.6	(0.9)	12.3	(0.6)	0.7	(0.1)
OCDE	Portugal	2.2	(0.1)	3.7	(0.3)	11.0	(0.6)	39.7	(0.7)	39.5	(0.8)	9.7	(0.5)	0.1	(0.0)
OCDE	République slovaque	3.1	(0.3)	2.0	(0.2)	4.8	(0.4)	26.3	(0.8)	46.7	(0.9)	21.5	(0.8)	0.8	(0.2)
OCDE	Slovénie	4.8	(0.0)	3.3	(0.0)	12.5	(0.5)	48.4	(0.8)	32.5	(0.7)	6.1	(0.4)	0.5	(0.1)
OCDE	Espagne	2.2	(0.1)	2.2	(0.1)	14.8	(0.4)	45.3	(0.6)	34.0	(0.5)	5.8	(0.3)	0.2	(0.1)
OCDE	Suède	3.6	(0.2)	3.7	(0.8)	25.0	(0.7)	53.7	(0.8)	18.7	(0.6)	2.1	(0.2)	0.5	(0.1)
OCDE	Suisse	2.7	(0.1)	2.7	(0.2)	8.8	(0.4)	38.4	(0.7)	43.0	(0.7)	9.6	(0.4)	0.3	(0.1)
OCDE	Turquie	12.1	(2.0)	44.9	(9.7)	5.3	(0.4)	32.7	(0.8)	40.2	(0.8)	19.7	(0.7)	2.0	(0.3)
OCDE	Royaume-Uni	1.4	(0.1)	1.4	(0.1)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	États-Unis	2.5	(0.4)	1.8	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	4.2	(0.2)	4.7	(0.3)	14.6	(0.1)	42.1	(0.1)	33.5	(0.1)	9.3	(0.1)	0.5	(0.0)
Partenaires	Brésil	34.0	(4.6)	22.1	(2.7)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	6.1	(0.9)	3.7	(0.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Costa Rica	19.5	(3.3)	17.7	(3.1)	9.1	(0.5)	28.6	(0.9)	38.9	(0.8)	22.0	(1.1)	1.4	(0.3)
Partenaires	Croatie	4.2	(0.2)	5.0	(0.2)	7.2	(0.4)	34.7	(0.8)	44.0	(0.8)	13.9	(0.6)	0.2	(0.1)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	1.9	(0.1)	2.2	(0.3)	24.5	(1.0)	51.0	(1.0)	21.6	(0.7)	2.3	(0.3)	0.5	(0.1)
Partenaires	Indonésie	22.8	(2.8)	16.4	(2.2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Jordanie	4.3	(0.3)	5.0	(0.5)	8.9	(0.5)	17.6	(0.6)	31.2	(0.7)	34.9	(0.7)	7.3	(0.5)
Partenaires	Lettonie	2.1	(0.1)	2.2	(0.6)	12.1	(0.7)	49.3	(1.0)	32.3	(1.0)	6.0	(0.4)	0.2	(0.1)
Partenaires	Liechtenstein	2.4	(0.0)	2.1	(0.0)	13.6	(2.1)	39.6	(3.0)	38.6	(2.9)	8.3	(1.5)	0.0	c
Partenaires	Macao (Chine)	2.5	(0.0)	1.3	(0.0)	10.6	(0.4)	42.3	(0.7)	38.8	(0.7)	7.9	(0.3)	0.4	(0.1)
Partenaires	Fédération de Russie	4.0	(0.6)	3.0	(0.1)	2.3	(0.2)	14.8	(0.6)	39.0	(0.9)	42.7	(1.2)	1.3	(0.2)
Partenaires	Serbie	7.1	(0.9)	8.8	(2.4)	3.2	(0.3)	19.8	(0.7)	44.1	(0.8)	31.9	(0.8)	1.0	(0.1)
Partenaires	Shanghai (Chine)	4.8	(2.2)	2.9	(0.2)	8.3	(0.5)	35.0	(0.9)	38.4	(0.6)	16.5	(0.8)	1.8	(0.3)
Partenaires	Singapour	2.0	(0.0)	2.0	(0.0)	16.3	(0.5)	45.7	(0.6)	32.3	(0.7)	5.7	(0.3)	0.1	(0.0)
Partenaires	Taipei chinois	5.0	(0.3)	5.8	(1.1)	11.2	(0.5)	43.0	(0.8)	39.8	(0.7)	5.8	(0.4)	0.1	(0.0)
Partenaires	Uruguay	13.1	(1.8)	8.7	(0.6)	10.5	(0.5)	37.1	(0.8)	38.4	(0.7)	13.5	(0.6)	0.5	(0.1)
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Le nombre d'élèves par ordinateur est fondé sur les déclarations des chefs d'établissement concernant le nombre d'élèves dans l'année d'études modale nationale pour les jeunes de 15 ans et le nombre d'ordinateurs mis à disposition de ces élèves. Dans les établissements où les élèves n'ont accès à aucun ordinateur, le nombre d'élèves par ordinateur est fixé à 1 + le nombre d'élèves indiqué par le chef d'établissement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286450

Tableau D8.1. [2/2] Accès aux ordinateurs, première utilisation d'Internet et intensité de l'utilisation d'Internet à l'école (PISA 2012)

		Durant un jour de semaine ordinaire, combien de temps les élèves de 15 ans utilisent-ils Internet à l'école ? (résultats fondés sur les déclarations des élèves)													
		Aucune utilisation		1-60 minutes		Entre 1 et 2 heures		Entre 2 et 4 heures		Entre 4 et 6 heures		Plus de 6 heures		Temps moyen quotidien d'utilisation d'Internet à l'école (estimation basse)	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Minutes	Er.-T.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	Australie	6.7	(0.3)	48.6	(0.7)	23.4	(0.6)	14.7	(0.5)	4.9	(0.3)	1.7	(0.1)	58	(1.1)
	Autriche	25.3	(1.0)	53.0	(1.0)	13.3	(0.6)	5.0	(0.4)	2.0	(0.3)	1.3	(0.2)	29	(1.3)
	Belgique	47.8	(0.9)	36.8	(0.7)	8.6	(0.3)	4.4	(0.3)	1.3	(0.1)	1.1	(0.1)	22	(0.8)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	40.1	(1.4)	38.6	(1.1)	12.6	(0.8)	4.8	(0.3)	1.8	(0.2)	2.1	(0.2)	30	(1.1)
	République tchèque	36.3	(1.3)	51.6	(1.2)	7.4	(0.6)	2.5	(0.3)	1.2	(0.2)	1.0	(0.2)	18	(1.0)
	Danemark	6.7	(0.4)	61.4	(1.2)	16.2	(0.6)	9.7	(0.8)	4.3	(0.4)	1.7	(0.3)	46	(2.1)
	Estonie	34.0	(1.0)	52.2	(1.0)	6.3	(0.4)	4.3	(0.3)	1.8	(0.2)	1.4	(0.2)	23	(1.0)
	Finlande	32.8	(0.9)	55.7	(0.9)	6.9	(0.4)	2.8	(0.3)	1.0	(0.2)	0.7	(0.1)	18	(0.8)
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	51.4	(1.1)	40.2	(1.1)	4.5	(0.4)	2.2	(0.2)	0.8	(0.2)	0.9	(0.2)	14	(0.9)
	Grèce	36.5	(1.3)	35.4	(1.1)	13.2	(0.6)	8.2	(0.7)	3.4	(0.3)	3.2	(0.3)	42	(1.6)
	Hongrie	34.5	(1.2)	47.1	(1.2)	9.3	(0.5)	4.7	(0.4)	2.2	(0.2)	2.2	(0.2)	30	(1.3)
	Islande	35.7	(0.8)	52.7	(0.8)	4.7	(0.4)	3.7	(0.4)	1.8	(0.2)	1.4	(0.2)	20	(1.0)
	Irlande	45.5	(1.3)	44.4	(1.2)	6.1	(0.4)	2.6	(0.3)	0.7	(0.1)	0.7	(0.1)	16	(0.7)
	Israël	45.6	(1.2)	39.2	(1.2)	7.2	(0.4)	3.6	(0.3)	1.8	(0.2)	2.5	(0.3)	25	(1.5)
	Italie	56.9	(0.7)	29.0	(0.6)	9.2	(0.3)	2.8	(0.1)	1.0	(0.1)	1.1	(0.1)	19	(0.5)
	Japon	62.0	(1.2)	30.5	(1.2)	5.7	(0.5)	1.3	(0.2)	0.3	(0.1)	0.3	(0.1)	13	(0.5)
	Corée	68.3	(1.6)	24.7	(1.5)	4.4	(0.4)	2.3	(0.3)	0.2	(0.1)	0.1	(0.0)	9	(0.6)
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	42.6	(0.8)	38.5	(0.6)	12.1	(0.5)	4.0	(0.2)	1.4	(0.1)	1.5	(0.1)	26	(0.6)
	Pays-Bas	17.8	(1.1)	67.3	(1.1)	8.2	(0.5)	3.5	(0.3)	1.3	(0.2)	1.9	(0.3)	26	(1.3)
	Nouvelle-Zélande	21.8	(1.0)	62.6	(1.0)	9.1	(0.6)	4.1	(0.4)	1.3	(0.2)	1.1	(0.2)	25	(1.1)
	Norvège	14.8	(1.1)	70.1	(1.1)	9.7	(0.7)	3.3	(0.4)	1.4	(0.2)	0.7	(0.1)	24	(1.4)
	Pologne	50.2	(1.5)	42.8	(1.4)	3.7	(0.3)	1.7	(0.2)	0.7	(0.1)	0.9	(0.2)	13	(0.9)
	Portugal	40.9	(1.3)	43.0	(1.2)	8.3	(0.5)	3.9	(0.4)	2.2	(0.3)	1.5	(0.3)	24	(2.0)
	République slovaque	25.0	(1.2)	56.0	(1.2)	9.9	(0.6)	4.7	(0.3)	1.9	(0.2)	2.5	(0.2)	32	(1.3)
	Slovénie	26.7	(0.8)	53.3	(0.7)	12.2	(0.5)	4.5	(0.2)	1.7	(0.2)	1.7	(0.2)	28	(0.9)
	Espagne	32.7	(1.0)	45.1	(0.8)	12.0	(0.3)	5.7	(0.3)	2.3	(0.3)	2.1	(0.3)	34	(1.4)
	Suède	16.3	(1.0)	60.1	(1.6)	11.2	(0.8)	6.4	(0.9)	3.5	(0.5)	2.5	(0.4)	39	(2.9)
	Suisse	32.3	(1.0)	56.9	(1.0)	6.9	(0.4)	2.6	(0.3)	0.7	(0.2)	0.6	(0.1)	16	(0.9)
	Turquie	63.4	(1.4)	25.7	(1.1)	6.3	(0.4)	2.5	(0.3)	1.1	(0.2)	1.1	(0.2)	15	(0.9)
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	36.2	(0.2)	47.0	(0.2)	9.3	(0.1)	4.4	(0.1)	1.7	(0.0)	1.4	(0.0)	25	(0.2)
Partenaires	Brésil	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
	Costa Rica	45.5	(1.3)	35.3	(1.1)	10.3	(0.5)	4.5	(0.4)	2.2	(0.2)	2.2	(0.3)	29	(1.3)
	Croatie	39.3	(1.0)	45.4	(1.1)	8.2	(0.5)	3.6	(0.3)	1.5	(0.2)	1.9	(0.2)	23	(1.1)
	Hong-Kong (Chine)	49.6	(1.2)	43.3	(1.2)	4.0	(0.3)	1.7	(0.2)	1.0	(0.2)	0.4	(0.1)	11	(0.9)
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Jordanie	50.1	(1.5)	35.5	(1.3)	8.2	(0.5)	2.8	(0.2)	1.2	(0.2)	2.2	(0.2)	23	(0.9)
	Lettonie	47.6	(1.1)	41.5	(0.9)	5.3	(0.5)	3.2	(0.3)	1.5	(0.2)	0.8	(0.2)	17	(1.0)
	Liechtenstein	22.1	(2.6)	66.8	(3.1)	6.4	(1.4)	3.2	(1.1)	1.1	(0.6)	0.3	(0.3)	18	(2.3)
	Macao (Chine)	56.3	(0.6)	34.4	(0.7)	5.3	(0.3)	2.6	(0.2)	0.7	(0.1)	0.7	(0.1)	14	(0.5)
	Fédération de Russie	38.5	(0.9)	41.2	(1.0)	8.6	(0.4)	6.0	(0.3)	2.4	(0.2)	3.3	(0.3)	34	(1.2)
	Serbie	46.4	(1.7)	40.8	(1.5)	7.6	(0.5)	2.6	(0.3)	1.0	(0.2)	1.6	(0.2)	20	(1.1)
	Shanghai (Chine)	75.0	(1.2)	18.0	(1.0)	4.0	(0.3)	1.7	(0.2)	0.6	(0.1)	0.7	(0.1)	10	(0.8)
	Singapour	52.0	(0.7)	33.4	(0.6)	9.2	(0.4)	3.5	(0.4)	1.0	(0.1)	1.0	(0.2)	20	(1.0)
	Taipei chinois	49.0	(1.6)	34.2	(1.5)	10.8	(0.7)	3.5	(0.3)	1.4	(0.2)	1.1	(0.1)	23	(1.0)
	Uruguay	50.6	(1.3)	30.1	(1.1)	9.3	(0.5)	5.1	(0.4)	2.4	(0.2)	2.5	(0.2)	30	(1.2)
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Le nombre d'élèves par ordinateur est fondé sur les déclarations des chefs d'établissement concernant le nombre d'élèves dans l'année d'études modale nationale pour les jeunes de 15 ans et le nombre d'ordinateurs mis à disposition de ces élèves. Dans les établissements où les élèves n'ont accès à aucun ordinateur, le nombre d'élèves par ordinateur est fixé à 1 + le nombre d'élèves indiqué par le chef d'établissement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286450

D8

Tableau D8.2. [1/2] Évolution, entre 2003 et 2012, de la qualité des ressources pédagogiques des établissements

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement dans le cadre de l'enquête PISA

		PISA 2003											
		Indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements[1]		Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements dont le chef d'établissement indique que l'enseignement dispensé est grandement affecté par un manque ou une inadéquation de :									
				Équipement des laboratoires de sciences		Matériel didactique (par ex., manuels scolaires)		Ordinateurs à usage pédagogique		Logiciels didactiques		Ressources de la bibliothèque	
		Indice moyen	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	0.27	(0.07)	9.5	(1.7)	2.2	(0.9)	13.1	(1.8)	0.7	(0.5)	3.1	(0.9)
OCDE	Autriche	0.06	(0.08)	1.4	(0.9)	0.9	(0.7)	11.6	(2.7)	2.9	(1.4)	6.5	(2.1)
OCDE	Belgique	-0.12	(0.06)	8.2	(1.9)	11.2	(2.2)	25.0	(3.0)	4.0	(1.3)	10.5	(2.1)
OCDE	Canada	-0.34	(0.05)	8.0	(1.1)	2.5	(0.8)	14.6	(1.5)	4.5	(1.1)	10.8	(1.3)
OCDE	République tchèque	-0.41	(0.06)	19.8	(2.0)	0.6	(0.6)	5.0	(1.4)	3.8	(1.2)	22.9	(3.0)
OCDE	Danemark	-0.32	(0.07)	0.9	(0.7)	1.4	(1.0)	5.0	(1.7)	2.7	(1.2)	4.0	(1.6)
OCDE	Finlande	-0.37	(0.06)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)	7.9	(2.0)	0.8	(0.7)	4.6	(1.7)
OCDE	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Allemagne	-0.13	(0.08)	10.6	(2.4)	4.6	(1.4)	44.1	(3.9)	6.5	(1.6)	8.3	(1.9)
OCDE	Grèce	-0.78	(0.13)	11.0	(3.2)	21.5	(5.0)	10.7	(3.9)	23.3	(4.5)	21.2	(4.2)
OCDE	Hongrie	-0.24	(0.08)	1.0	(0.6)	0.0	c	9.4	(2.4)	1.5	(1.1)	28.5	(3.6)
OCDE	Islande	-0.03	(0.00)	2.2	(0.1)	0.6	(0.1)	7.5	(0.1)	3.4	(0.0)	1.9	(0.0)
OCDE	Irlande	-0.36	(0.08)	1.3	(0.9)	2.6	(0.9)	50.5	(4.6)	0.8	(0.8)	21.7	(3.7)
OCDE	Italie	-0.16	(0.07)	4.1	(1.5)	4.5	(1.3)	10.3	(2.2)	6.5	(1.9)	6.8	(2.1)
OCDE	Japon	-0.25	(0.10)	8.2	(2.3)	5.5	(1.9)	0.0	c	8.9	(2.4)	9.6	(2.5)
OCDE	Corée	0.38	(0.06)	3.8	(1.6)	2.0	(1.2)	2.4	(1.2)	0.6	(0.7)	0.6	(0.7)
OCDE	Luxembourg	-0.04	(0.00)	13.1	(0.0)	10.9	(0.0)	15.3	(0.0)	0.0	c	4.3	(0.0)
OCDE	Mexique	-0.69	(0.09)	8.6	(1.9)	9.3	(2.2)	20.8	(2.8)	11.3	(2.1)	15.4	(2.4)
OCDE	Pays-Bas	0.15	(0.06)	5.6	(2.1)	8.0	(2.5)	27.1	(3.7)	1.0	(0.7)	2.8	(1.9)
OCDE	Nouvelle-Zélande	0.00	(0.06)	6.2	(1.4)	7.8	(1.5)	8.2	(1.6)	2.7	(1.4)	5.7	(1.8)
OCDE	Norvège	-0.70	(0.05)	3.1	(1.3)	0.7	(0.7)	4.9	(1.7)	2.7	(1.3)	5.5	(1.6)
OCDE	Pologne	-1.02	(0.07)	19.0	(3.3)	5.3	(1.8)	8.5	(2.1)	18.4	(2.8)	16.5	(2.8)
OCDE	Portugal	-0.35	(0.07)	1.2	(0.8)	5.2	(1.9)	5.4	(1.9)	1.1	(0.9)	3.8	(1.6)
OCDE	République slovaque	-1.10	(0.05)	11.4	(1.9)	0.8	(0.6)	5.1	(1.5)	19.9	(2.7)	53.9	(3.3)
OCDE	Espagne	-0.41	(0.07)	5.6	(1.8)	6.4	(2.1)	16.8	(2.5)	6.3	(1.8)	7.5	(1.5)
OCDE	Suède	-0.31	(0.07)	8.9	(2.2)	3.9	(1.4)	8.2	(2.1)	4.9	(1.7)	3.9	(1.5)
OCDE	Suisse	0.20	(0.07)	3.1	(1.5)	3.9	(1.6)	7.0	(1.4)	2.6	(1.3)	2.3	(1.0)
OCDE	Turquie	-1.91	(0.11)	41.7	(4.2)	51.1	(4.4)	22.2	(4.3)	51.4	(4.4)	42.1	(3.8)
OCDE	États-Unis	0.25	(0.09)	2.8	(1.0)	2.3	(1.2)	8.2	(1.5)	2.0	(0.9)	6.9	(2.1)
	Moyenne OCDE	-0.31	(0.01)	7.9	(0.4)	6.3	(0.4)	13.4	(0.5)	7.0	(0.4)	11.8	(0.4)
Partenaires	Brésil	-1.17	(0.10)	17.9	(3.3)	11.4	(2.4)	31.9	(3.5)	20.3	(2.7)	29.5	(3.1)
Partenaires	Hong-Kong (Chine)	0.03	(0.08)	2.2	(2.2)	1.4	(1.0)	3.4	(1.5)	0.8	(0.8)	1.5	(1.0)
Partenaires	Indonésie	-1.08	(0.09)	36.2	(3.8)	43.0	(4.0)	13.2	(2.3)	47.9	(3.9)	38.9	(3.7)
Partenaires	Lettonie	-0.80	(0.07)	4.3	(1.7)	1.0	(1.0)	9.9	(2.7)	9.4	(2.3)	16.1	(2.8)
Partenaires	Liechtenstein	0.52	(0.01)	0.0	c	0.0	c	9.5	(0.1)	0.0	c	1.2	(0.0)
Partenaires	Macao (Chine)	-0.46	(0.00)	2.4	(0.0)	13.0	(0.2)	3.2	(0.0)	0.3	(0.0)	0.0	c
Partenaires	Fédération de Russie	-1.58	(0.08)	16.3	(2.7)	10.3	(2.8)	24.3	(3.9)	27.6	(3.6)	27.0	(3.2)
Partenaires	Thaïlande	-0.82	(0.10)	11.7	(2.7)	3.0	(1.4)	16.4	(2.9)	15.8	(3.0)	13.5	(2.9)
Partenaires	Tunisie	-0.68	(0.07)	6.8	(2.1)	6.3	(1.9)	24.5	(3.0)	5.1	(1.8)	3.1	(1.4)
Partenaires	Uruguay	-1.21	(0.09)	18.5	(3.4)	14.3	(3.2)	29.7	(4.5)	31.8	(3.8)	46.2	(4.0)
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : les valeurs relatives à l'évaluation, entre 2003 et 2012 (PISA 2012 - PISA 2003), de l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements* indiquées en gras mettent en lumière une différence statistiquement significative de l'indice entre 2003 et 2013 pour le pays concerné.

Seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

Dans un souci de comparabilité dans le temps, les valeurs de l'*indice de la qualité des ressources pédagogiques des établissements* de PISA 2003 ont été rééchelonnées sur l'indice PISA 2012. C'est pourquoi les valeurs des indices de PISA 2003 présentées dans ce tableau peuvent différer de celles publiées dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004) (voir l'annexe A5 pour plus de détails).

1. L'indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements est dérivé des items inclus dans ce tableau mesurant la perception des chefs d'établissement quant aux facteurs pouvant affecter la qualité de l'enseignement dispensé (question SC14 dans le questionnaire Établissement de l'enquête PISA 2012). Plus les valeurs de cet indice sont élevées, meilleure est la qualité des ressources pédagogiques.

Source : OCDE. *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, tableau IV.3.43.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286465

Tableau D8.2. [2/2] Évolution, entre 2003 et 2012, de la qualité des ressources pédagogiques des établissements

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement dans le cadre de l'enquête PISA

		PISA 2012												Évolution entre 2003 et 2012 (PISA 2012 - PISA 2003) de l'*indice de qualité des ressources pédagogiques* des établissements[1]	
		Indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements[1]		Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements dont le chef d'établissement indique que l'enseignement dispensé est grandement affecté par un manque ou une inadéquation de :											
				Équipement des laboratoires de sciences		Matériel didactique (par ex., manuels scolaires)		Ordinateurs à usage pédagogique		Logiciels didactiques		Ressources de la bibliothèque			
		Indice moyen	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Diff.	Er.-T.
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)
OCDE	Australie	0.68	(0.03)	1.7	(0.5)	0.9	(0.4)	0.7	(0.3)	0.8	(0.3)	0.8	(0.4)	**0.41**	(0.08)
	Autriche	0.22	(0.09)	18.5	(3.3)	1.7	(1.0)	10.2	(2.5)	2.9	(1.3)	2.4	(1.1)	0.16	(0.12)
	Belgique	0.30	(0.06)	3.2	(1.1)	0.7	(0.5)	6.1	(1.6)	2.9	(1.1)	4.6	(1.2)	**0.42**	(0.09)
	Canada	0.27	(0.04)	2.1	(0.9)	1.0	(0.6)	5.8	(1.4)	2.7	(0.8)	1.6	(0.6)	**0.61**	(0.06)
	République tchèque	0.05	(0.06)	7.4	(2.0)	1.6	(0.8)	2.5	(1.2)	1.7	(0.9)	6.3	(1.9)	**0.46**	(0.09)
	Danemark	-0.15	(0.05)	2.5	(1.3)	1.8	(1.5)	10.8	(2.2)	1.2	(0.8)	1.0	(0.7)	**0.18**	(0.09)
	Finlande	-0.20	(0.06)	1.5	(0.3)	3.6	(1.4)	11.4	(2.3)	6.2	(1.5)	5.4	(1.4)	**0.17**	(0.08)
	France	0.38	(0.07)	2.6	(1.1)	0.8	(0.6)	3.7	(1.2)	2.8	(1.1)	2.4	(0.9)	m	m
	Allemagne	0.09	(0.07)	5.8	(1.8)	0.0	c	4.3	(1.4)	2.0	(0.8)	2.4	(1.1)	**0.22**	(0.10)
	Grèce	-0.35	(0.07)	13.0	(2.7)	11.7	(2.6)	17.8	(3.2)	10.4	(2.5)	20.1	(3.3)	**0.43**	(0.15)
	Hongrie	0.17	(0.06)	11.8	(2.7)	2.8	(1.3)	3.2	(1.3)	3.5	(1.5)	2.8	(1.6)	**0.41**	(0.10)
	Islande	-0.34	(0.00)	14.4	(0.2)	0.0	c	20.0	(0.1)	5.4	(0.1)	3.0	(0.1)	**-0.31**	(0.01)
	Irlande	0.11	(0.08)	9.4	(2.4)	1.3	(0.9)	8.8	(2.4)	4.8	(1.9)	13.7	(2.9)	**0.47**	(0.11)
	Italie	0.05	(0.04)	8.5	(1.1)	1.2	(0.4)	3.5	(0.7)	5.0	(0.9)	5.5	(0.9)	**0.20**	(0.08)
	Japon	0.44	(0.08)	5.1	(1.7)	0.5	(0.5)	5.6	(1.9)	7.7	(2.0)	2.3	(1.0)	**0.69**	(0.13)
	Corée	0.06	(0.08)	6.5	(2.2)	0.6	(0.6)	3.1	(1.4)	2.9	(1.5)	7.6	(2.4)	**-0.32**	(0.10)
	Luxembourg	0.04	(0.00)	5.6	(0.1)	0.0	c	6.1	(0.0)	3.2	(0.0)	5.2	(0.1)	**0.07**	(0.00)
	Mexique	-0.86	(0.04)	31.0	(1.7)	11.1	(1.2)	30.9	(1.9)	26.5	(1.6)	14.5	(1.0)	-0.16	(0.10)
	Pays-Bas	0.19	(0.08)	4.6	(1.8)	0.0	c	12.4	(2.6)	7.1	(2.0)	1.3	(1.0)	0.04	(0.10)
	Nouvelle-Zélande	0.20	(0.08)	1.2	(0.7)	0.8	(0.1)	6.4	(2.1)	0.4	(0.4)	0.1	(0.1)	0.20	(0.10)
	Norvège	-0.19	(0.06)	7.8	(1.9)	1.1	(0.8)	5.0	(1.6)	1.8	(1.1)	10.9	(2.3)	**0.51**	(0.08)
	Pologne	0.36	(0.08)	4.1	(1.6)	0.0	c	6.3	(1.7)	4.8	(1.5)	2.5	(1.3)	**1.38**	(0.10)
	Portugal	0.17	(0.08)	4.5	(1.5)	0.8	(0.8)	8.7	(2.2)	4.6	(1.8)	2.2	(1.2)	**0.52**	(0.11)
	République slovaque	-0.54	(0.05)	15.4	(2.5)	18.4	(2.7)	3.3	(1.1)	5.8	(1.8)	5.2	(1.6)	**0.55**	(0.07)
	Espagne	0.02	(0.05)	5.4	(1.3)	0.4	(0.2)	9.9	(1.4)	4.2	(1.0)	2.5	(0.7)	**0.43**	(0.09)
	Suède	0.05	(0.06)	2.7	(1.2)	0.0	c	15.9	(2.7)	5.2	(1.7)	4.0	(1.2)	**0.36**	(0.09)
	Suisse	0.55	(0.07)	1.6	(0.5)	1.2	(0.7)	4.8	(1.6)	1.5	(0.7)	2.4	(1.0)	**0.35**	(0.10)
	Turquie	-0.40	(0.06)	22.1	(3.1)	8.3	(2.2)	15.0	(2.6)	9.8	(2.4)	9.8	(2.2)	**1.51**	(0.13)
	États-Unis	0.38	(0.08)	4.2	(1.7)	3.3	(1.5)	5.5	(1.9)	2.2	(1.2)	1.1	(0.6)	0.13	(0.12)
	Moyenne OCDE	0.05	(0.01)	7.9	(0.3)	2.7	(0.3)	8.7	(0.4)	4.9	(0.3)	5.0	(0.3)	**0.36**	(0.02)
Partenaires	Brésil	-0.54	(0.05)	41.2	(1.9)	2.9	(0.7)	21.6	(2.2)	25.6	(2.3)	12.5	(1.6)	**0.63**	(0.11)
	Hong-Kong (Chine)	0.44	(0.07)	1.0	(0.8)	0.9	(0.7)	2.4	(1.2)	1.9	(1.1)	1.3	(0.9)	**0.41**	(0.10)
	Indonésie	-0.76	(0.10)	28.8	(3.7)	9.6	(2.2)	23.1	(3.5)	21.0	(3.6)	13.8	(3.1)	**0.33**	(0.14)
	Lettonie	0.04	(0.05)	7.4	(1.9)	4.1	(1.6)	7.5	(2.0)	3.0	(1.3)	4.8	(1.7)	**0.83**	(0.08)
	Liechtenstein	0.77	(0.01)	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	0.0	c	**0.24**	(0.01)
	Macao (Chine)	0.36	(0.00)	0.0	c	2.4	(0.0)	0.1	(0.0)	0.3	(0.0)	4.0	(0.0)	**0.82**	(0.00)
	Fédération de Russie	-0.48	(0.07)	17.1	(2.5)	3.4	(1.1)	12.8	(2.7)	12.0	(1.7)	5.0	(1.2)	**1.10**	(0.11)
	Thaïlande	-0.68	(0.07)	26.2	(3.4)	2.7	(1.2)	14.3	(2.5)	15.1	(2.6)	19.9	(2.5)	0.14	(0.12)
	Tunisie	-1.34	(0.08)	30.8	(3.7)	17.3	(3.1)	37.0	(4.6)	25.3	(3.9)	47.9	(3.6)	**-0.66**	(0.11)
	Uruguay	0.12	(0.08)	8.2	(2.2)	6.9	(1.9)	12.3	(2.3)	13.1	(2.6)	6.7	(1.9)	**1.33**	(0.12)
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Remarques : les valeurs relatives à l'évaluation, entre 2003 et 2012 (PISA 2012 - PISA 2003), de l'*indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements* indiquées en gras mettent en lumière une différence statistiquement significative de l'indice entre 2003 et 2013 pour le pays concerné.

Seuls sont inclus les pays et économies présentant des données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

Dans un souci de comparabilité dans le temps, les valeurs de l'*indice de la qualité des ressources pédagogiques des établissements* de PISA 2003 ont été rééchelonnées sur l'indice PISA 2012. C'est pourquoi les valeurs des indices de PISA 2003 présentées dans ce tableau peuvent différer de celles publiées dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004) (voir l'annexe A5 pour plus de détails).

1. L'indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements est dérivé des items inclus dans ce tableau mesurant la perception des chefs d'établissement quant aux facteurs pouvant affecter la qualité de l'enseignement dispensé (question SC14 dans le questionnaire Établissement de l'enquête PISA 2012). Plus les valeurs de cet indice sont élevées, meilleure est la qualité des ressources pédagogiques.

Source : OCDE. *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, tableau IV.3.43.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286465

D8

Tableau D8.3. Performance des élèves de 15 ans à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit et différence moyenne de score dans cette matière entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées, selon le sexe (PISA 2012)

Score moyen et variation

		Score moyen en compréhension de l'écrit et différences entre les sexes (épreuves papier-crayon)								Différence moyenne de score en compréhension de l'écrit entre les épreuves papier-crayon et les épreuves informatisées[1]					
		Garçons et filles		Garçons		Filles		Différence (G - F)		Garçons		Filles		Différence (G - F)	
		Moyenne	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Score moyen	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.	Diff. de score	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	512	(1.6)	495	(2.3)	530	(2.0)	**-34**	(2.9)	**-10**	(1.7)	**-7**	(1.5)	**-4**	(1.6)
	Autriche	490	(2.8)	471	(4.0)	508	(3.4)	**-37**	(5.0)	4	(3.7)	**15**	(3.3)	**-10**	(3.7)
	Belgique	509	(2.3)	493	(3.0)	525	(2.7)	**-32**	(3.5)	3	(2.6)	**9**	(2.4)	**-6**	(2.5)
	Canada	523	(1.9)	506	(2.3)	541	(2.1)	**-35**	(2.1)	**-16**	(2.4)	-2	(2.4)	**-14**	(1.3)
	Chili	441	(2.9)	430	(3.8)	452	(2.9)	**-23**	(3.3)	**-18**	(2.9)	**-4**	(2.9)	**-14**	(2.5)
	Danemark	496	(2.6)	481	(3.3)	512	(2.6)	**-31**	(2.8)	-3	(2.8)	**5**	(2.5)	**-8**	(1.9)
	Estonie	516	(2.0)	494	(2.4)	538	(2.3)	**-44**	(2.4)	**-10**	(2.5)	-3	(2.4)	**-7**	(1.6)
	France	505	(2.8)	483	(3.8)	527	(3.0)	**-44**	(4.2)	**-16**	(3.2)	5	(3.4)	**-21**	(2.4)
	Allemagne	508	(2.8)	486	(2.9)	530	(3.1)	**-44**	(2.5)	**7**	(3.2)	**22**	(2.8)	**-15**	(2.0)
	Hongrie	488	(3.2)	468	(3.9)	508	(3.3)	**-40**	(3.6)	**35**	(3.7)	**42**	(3.5)	**-7**	(3.0)
	Irlande	523	(2.6)	509	(3.5)	538	(3.0)	**-29**	(4.2)	1	(4.0)	5	(2.8)	-3	(3.9)
	Israël	486	(5.0)	463	(8.2)	507	(3.9)	**-44**	(7.9)	**16**	(4.2)	**33**	(3.5)	**-17**	(4.3)
	Italie	490	(2.0)	471	(2.5)	510	(2.3)	**-39**	(2.6)	**-28**	(4.6)	-4	(3.2)	**-24**	(4.3)
	Japon	538	(3.7)	527	(4.7)	551	(3.6)	**-24**	(4.1)	**-11**	(2.7)	-2	(2.4)	**-8**	(2.7)
	Corée	536	(3.9)	525	(5.0)	548	(4.5)	**-23**	(5.4)	**-27**	(3.3)	**-11**	(3.1)	**-16**	(3.6)
	Norvège	504	(3.2)	481	(3.3)	528	(3.9)	**-46**	(3.3)	4	(3.7)	5	(3.9)	-1	(2.2)
	Pologne	518	(3.1)	497	(3.7)	539	(3.1)	**-42**	(2.9)	**37**	(3.4)	**45**	(3.4)	**-8**	(2.0)
	Portugal	488	(3.8)	468	(4.2)	508	(3.7)	**-39**	(2.7)	**-9**	(3.1)	**13**	(2.7)	**-22**	(1.9)
	République slovaque	463	(4.2)	444	(4.6)	483	(5.1)	**-39**	(4.6)	**-21**	(2.7)	-1	(2.6)	**-21**	(2.6)
	Slovénie	481	(1.2)	454	(1.7)	510	(1.8)	**-56**	(2.7)	2	(1.4)	**18**	(1.4)	**-16**	(1.5)
	Espagne	488	(1.9)	474	(2.3)	503	(1.9)	**-29**	(2.0)	**17**	(4.2)	**22**	(3.8)	-5	(2.4)
	Suède	483	(3.0)	458	(4.0)	509	(2.8)	**-51**	(3.6)	**-24**	(3.2)	**-6**	(2.6)	**-18**	(2.1)
	États-Unis	498	(3.7)	482	(4.1)	513	(3.8)	**-31**	(2.6)	**-15**	(3.0)	**-12**	(2.7)	-2	(1.6)
	Moyenne OCDE	496	(0.5)	478	(0.6)	515	(0.5)	**-38**	(0.6)	**-4**	(0.7)	**8**	(0.6)	**-12**	(0.6)
Partenaires	Brésil	410	(2.1)	394	(2.4)	425	(2.2)	**-31**	(1.9)	**-26**	(3.4)	**-18**	(3.5)	**-8**	(2.1)
	Colombie	403	(3.4)	394	(3.9)	412	(3.8)	**-19**	(3.5)	0	(3.3)	**14**	(3.4)	**-14**	(2.7)
	Hong-Kong (Chine)	545	(2.8)	533	(3.8)	558	(3.3)	**-25**	(4.7)	**-8**	(3.3)	-2	(3.3)	**-7**	(2.8)
	Macao (Chine)	509	(0.9)	492	(1.4)	527	(1.1)	**-36**	(1.7)	**-15**	(1.5)	**3**	(1.1)	**-17**	(1.9)
	Fédération de Russie	475	(3.0)	455	(3.5)	495	(3.2)	**-40**	(3.0)	-2	(3.6)	**21**	(3.1)	**-22**	(2.3)
	Shanghai (Chine)	570	(2.9)	557	(3.3)	581	(2.8)	**-24**	(2.5)	**31**	(2.8)	**45**	(2.3)	**-14**	(2.0)
	Singapour	542	(1.4)	527	(1.9)	559	(1.9)	**-32**	(2.6)	**-32**	(1.0)	**-17**	(1.2)	**-14**	(1.5)
	Taipei chinois	523	(3.0)	507	(4.3)	539	(4.3)	**-32**	(6.4)	-4	(2.3)	**11**	(2.2)	**-15**	(2.1)
	Émirats arabes unis	442	(2.5)	413	(3.9)	469	(3.2)	**-55**	(4.8)	**32**	(3.5)	**38**	(3.4)	-5	(4.9)
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les différences statistiquement significatives sont indiquées en gras. Seuls sont inclus les pays ayant pris part à l'évaluation facultative de la compréhension de l'écrit électronique dans le cadre de l'enquête PISA 2012.

Les valeurs négatives (dans les colonnes 9, 11 et 13) indiquent que les élèves de 15 ans ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves informatisées de compréhension de l'écrit.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286476

Tableau D8.4. Les enseignants et les technologies de l'information et de la communication

Résultats de l'enquête TALIS 2013, pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire

		Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant que faire utiliser les TIC aux élèves en classe ou dans des projets « souvent » ou « à chaque séance ou presque »[1]		Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant avoir d'importants besoins de formation continue dans les domaines suivants				Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire indiquant avoir participé à des activités de formation continue abordant les contenus suivants au cours des 12 mois précédant l'enquête et pourcentage d'enseignants participants signalant que ces activités ont eu un impact positif « modéré » ou « important » sur leur façon d'enseigner							
				Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement		Nouvelles technologies dans le monde du travail		Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement				Nouvelles technologies dans le monde du travail					
								Participation		Impact positif modéré ou important		Participation		Impact positif modéré ou important			
		%	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)		
OCDE	Australie	67	(1.9)	14	(0.9)	12	(0.8)	72	(1.7)	70	(1.8)	57	(1.8)	68	(2.0)		
OCDE	Belgique (Flandre)	27	(1.1)	11	(0.7)	5	(0.5)	37	(1.8)	80	(1.5)	13	(0.8)	82	(2.4)		
OCDE	Chili	60	(2.3)	13	(0.9)	17	(1.1)	51	(2.2)	87	(1.7)	38	(1.8)	86	(2.3)		
OCDE	République tchèque	37	(1.1)	15	(0.7)	10	(0.7)	53	(1.6)	83	(1.3)	42	(1.4)	82	(1.5)		
OCDE	Danemark	74	(1.9)	19	(1.2)	14	(1.1)	49	(1.9)	81	(1.6)	29	(2.0)	78	(2.3)		
OCDE	Angleterre	37	(1.4)	8	(0.7)	8	(0.6)	39	(1.7)	64	(1.5)	32	(1.7)	64	(2.1)		
OCDE	Estonie	29	(1.3)	24	(0.9)	21	(1.0)	63	(1.3)	84	(1.1)	47	(1.7)	84	(1.3)		
OCDE	Finlande	18	(0.9)	17	(1.0)	14	(0.8)	48	(1.9)	68	(1.9)	42	(1.7)	63	(2.3)		
OCDE	France	24	(1.0)	25	(0.9)	17	(0.7)	40	(1.4)	77	(1.7)	11	(0.8)	74	(3.1)		
OCDE	Islande	32	(1.4)	29	(1.5)	19	(1.2)	44	(1.4)	78	(1.9)	34	(1.5)	80	(2.4)		
OCDE	Israël	19	(1.3)	24	(1.2)	23	(0.9)	60	(1.6)	79	(1.5)	48	(1.4)	78	(1.4)		
OCDE	Italie	31	(1.4)	36	(0.8)	32	(0.9)	53	(1.3)	82	(1.4)	45	(1.4)	80	(1.6)		
OCDE	Japon	10	(0.6)	26	(0.9)	16	(0.7)	36	(1.4)	69	(1.9)	15	(0.9)	69	(2.5)		
OCDE	Corée	28	(1.2)	25	(1.1)	19	(1.0)	54	(1.3)	90	(0.8)	37	(1.0)	91	(0.8)		
OCDE	Mexique	56	(1.2)	21	(1.0)	28	(1.1)	73	(1.0)	84	(1.0)	55	(1.4)	81	(1.1)		
OCDE	Nouvelle-Zélande	55	(1.6)	16	(0.9)	14	(0.7)	67	(1.3)	70	(1.5)	49	(1.4)	69	(1.4)		
OCDE	Pays-Bas	35	(2.1)	15	(1.1)	12	(1.2)	48	(1.9)	73	(1.9)	30	(2.1)	71	(2.6)		
OCDE	Norvège	74	(1.7)	18	(1.4)	9	(0.5)	33	(2.1)	78	(2.3)	7	(1.0)	77	(4.8)		
OCDE	Pologne	36	(1.5)	11	(0.8)	13	(0.8)	52	(1.5)	85	(1.1)	41	(1.5)	84	(1.4)		
OCDE	Portugal	34	(0.9)	9	(0.5)	9	(0.6)	49	(1.6)	92	(0.9)	36	(1.4)	92	(1.1)		
OCDE	République slovaque	45	(1.3)	19	(0.9)	15	(0.7)	60	(1.3)	92	(0.8)	33	(1.4)	90	(1.2)		
OCDE	Espagne	37	(1.3)	14	(0.7)	14	(0.7)	68	(1.6)	87	(0.9)	56	(1.5)	86	(1.1)		
OCDE	Suède	34	(1.7)	25	(0.8)	18	(0.8)	47	(1.6)	66	(1.9)	37	(1.7)	65	(2.2)		
OCDE	États-Unis	46	(1.8)	8	(0.8)	15	(1.0)	49	(2.0)	73	(1.8)	57	(2.2)	73	(1.6)		
	Moyenne OCDE	40	(1.4)	18	(0.9)	15	(0.8)	51	(1.6)	80	(1.5)	36	(1.5)	79	(2.0)		
Partenaires	Abou Dabi (EAU)	72	(1.7)	9	(0.8)	18	(1.3)	77	(1.4)	90	(1.0)	69	(1.7)	88	(1.0)		
Partenaires	Brésil	30	(1.1)	27	(0.7)	37	(0.9)	46	(1.0)	79	(1.0)	53	(1.2)	79	(1.0)		
Partenaires	Bulgarie	34	(1.3)	20	(0.9)	23	(1.3)	56	(1.8)	85	(1.5)	53	(1.7)	82	(1.5)		
Partenaires	Croatie	24	(0.9)	20	(0.9)	24	(0.9)	58	(1.5)	73	(1.1)	41	(1.3)	74	(1.3)		
Partenaires	Chypre[2, 3]	46	(1.4)	13	(0.7)	20	(1.0)	54	(1.6)	81	(1.9)	48	(1.4)	78	(2.1)		
Partenaires	Georgie	47	(1.8)	31	(1.4)	39	(1.1)	58	(1.9)	89	(1.5)	33	(1.8)	85	(1.9)		
Partenaires	Lettonie	41	(1.5)	19	(1.1)	24	(1.0)	72	(1.5)	87	(1.2)	59	(1.6)	86	(1.3)		
Partenaires	Malaisie	19	(1.3)	38	(1.2)	31	(1.0)	71	(1.3)	88	(0.8)	56	(1.3)	83	(1.1)		
Partenaires	Roumanie	26	(1.2)	19	(0.9)	22	(0.9)	60	(1.4)	91	(1.0)	30	(1.2)	88	(1.4)		
Partenaires	Fédération de Russie	48	(1.5)	17	(1.0)	21	(0.9)	81	(1.1)	87	(1.1)	89	(0.9)	89	(0.9)		
Partenaires	Serbie	23	(0.9)	20	(0.8)	21	(0.8)	46	(1.2)	84	(1.2)	33	(1.3)	83	(1.3)		
Partenaires	Singapour	30	(0.8)	12	(0.6)	10	(0.6)	68	(0.8)	73	(1.0)	40	(0.9)	69	(1.5)		
Partenaires	Shanghai (Chine)	15	(0.9)	25	(0.9)	16	(0.8)	64	(1.1)	83	(1.0)	26	(1.1)	82	(1.3)		
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		

1. Ces données sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement au cours d'une semaine.

2. Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Ile. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Ile. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

3. Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Source : OCDE. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, tableaux 4.10, 4.12 et 6.1.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286483

Annexe

1

Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne sur :

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286494

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] Âges typiques d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2013)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire ; les élèves 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	17-28	a	18-37	19-24	18-30
OCDE	Autriche	17-18	16-18	a	19-30	a	18-19
OCDE	Belgique	18-18	18-19	a	20-21	a	21-24
OCDE	Canada	17-18	18-26	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	19-22	a	23-27	a	20-24
OCDE	Estonie	18-18	18-19	a	19-24	a	a
OCDE	Finlande	19-19	19-23	a	32-46	a	m
OCDE	France	17-18	16-19	m	m	a	m
OCDE	Allemagne	18-20	19-20	22-22	22-22	a	22-23
OCDE	Grèce	m	m	m	m	m	m
OCDE	Hongrie	18-19	17-19	a	19-20	a	19-21
OCDE	Islande	m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlande	18-19	a	18-19	20-26	20-26	a
OCDE	Israël	17-17	17-17	m	m	m	m
OCDE	Italie	18-19	18-19	a	m	a	a
OCDE	Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
OCDE	Corée	18-18	18-18	m	m	a	20-22
OCDE	Luxembourg	17-19	17-20	a	20-28	a	m
OCDE	Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-21
OCDE	Pays-Bas	17-18	18-21	a	22-32	a	21-27
OCDE	Nouvelle-Zélande	17-18	16-28	a	17-26	a	18-25
OCDE	Norvège	18-18	18-21	a	20-32	22-35	21-26
OCDE	Pologne	19-19	19-20	a	21-25	a	22-23
OCDE	Portugal	17-17	17-19	a	19-22	a	a
OCDE	République slovaque	18-19	17-19	19-21	19-21	a	20-22
OCDE	Slovénie	19-19	18-19	a	a	a	23-24
OCDE	Espagne	17-17	17-21	a	m	a	19-22
OCDE	Suède	18-18	18-18	a	20-30	21-26	21-27
OCDE	Suisse	18-20	18-20	21-23	21-23	24-26	24-26
OCDE	Turquie	17-17	17-17	a	a	a	21
OCDE	Royaume-Uni	16-17	16-19	a	a	a	19-28
OCDE	États-Unis	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
Partenaires	Argentine	17-17	17-17	m	m	20-24	24
Partenaires	Brésil	16-17	16-18	m	18-25	m	20-28
Partenaires	Chine	17-17	17-17	18-18	18-18	20-20	22-22
Partenaires	Colombie	16-18	17-18	18-21	m	m	m
Partenaires	Inde	17-17	17-17	18-18	18-18	20-20	22-22
Partenaires	Indonésie	17-17	17-17	m	m	24-24	24-24
Partenaires	Lettonie	18-18	20-20	m	20-23	m	21-26
Partenaires	Fédération de Russie	17-17	17-18	m	18-19	m	19-20
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	20-20	20-20
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	20-20	20-20

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286506

Tableau X1.1a. [2/2] Âges typiques d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2013)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire ; les élèves 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 (CITE 7)			
		Premier diplôme (3-4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme et suivants (après une licence ou une formation équivalente)	Premier diplôme de type long (au moins 5 ans)	Deuxième diplôme et suivants (après une licence ou une formation équivalente)	Deuxième diplôme et suivants (après un master ou une formation équivalente)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Australie	20-23	22-25	22-32	23-27	22-30	29-43	26-35
	Autriche	21-24	a	a	24-28	23-28	a	27-32
	Belgique	21-22	a	22-24	a	22-24	23-27	27-30
	Canada	22-24	23-25	23-27	24-27	24-29	26-29	29-34
	Chili	23-27	23-28	23-26	25-26	26-36	m	29-35
	République tchèque	22-24	a	a	25-26	24-26	a	29-33
	Danemark	22-25	a	m	m	25-28	a	27-39
	Estonie	21-23	a	a	23-24	23-26	a	27-32
	Finlande	23-26	a	a	25-27	25-29	33-39	29-36
	France	m	m	m	m	m	m	26-30
	Allemagne	22-26	a	24-30	24-27	24-26	24-27	28-32
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	21-23	a	25-38	23-26	23-25	a	28-33
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	22-23	m	m	22-28	m	m	26-31
	Israël	24-28	m	25-32	m	27-34	a	31-37
	Italie	22-24	m	m	24-27	24-27	m	28-31
	Japon	21-21	m	m	23-23	23-23	m	26-26
	Corée	23-25	m	a	a	25-31	a	29-38
	Luxembourg	m	a	a	m	m	a	m
	Mexique	22-24	a	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	26-34
	Norvège	21-24	a	25-31	24-26	24-28	24-28	28-35
	Pologne	22-23	a	24-34	24-25	24-25	a	28-32
	Portugal	21-23	a	23-28	23-24	24-28	27-47	29-37
	République slovaque	21-22	a	m	23-24	23-25	24-29	26-29
	Slovénie	21-22	22-24	26-28	24-25	m	a	28-29
	Espagne	21-23	a	a	22-24	23-27	29-32	28-34
	Suède	22-26	m	m	24-27	24-29	a	28-34
	Suisse	21-26	24-26	29-38	27-32	25-29	26-32	28-34
	Turquie	23-24	a	a	23-25	26-27	a	30-34
	Royaume-Uni	21-24	22-25	m	m	23-28	m	26-33
	États-Unis	21-23	21-23	21-23	24-31	24-31	24-31	26-32
Partenaires	Argentine	21-24	23-24	m	20-24	21-24	m	25-29
	Brésil	21-25	m	m	m	21-27	m	30-39
	Chine	21-21	21-21	m	22-22	22-22	m	27-27
	Colombie	m	m	m	m	m	m	
	Inde	21-21	21-21	m	22-22	22-22	m	27-27
	Indonésie	22-22	24-24	26-26	m	m	m	27-27
	Lettonie	21-24	m	24-30	25-37	29-38	m	28-35
	Fédération de Russie	21-21	m	m	22-23	22-23	m	25-27
	Arabie saoudite	21-21	21-21	21-21	24-24	24-24	24-24	27-27
	Afrique du Sud	21-21	22-22	22-22	23-23	m	m	25-25

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286506

Tableau X1.1b. Âges typiques d'accès, selon le niveau d'enseignement (2013)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève au début de l'année scolaire ; les élèves 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.

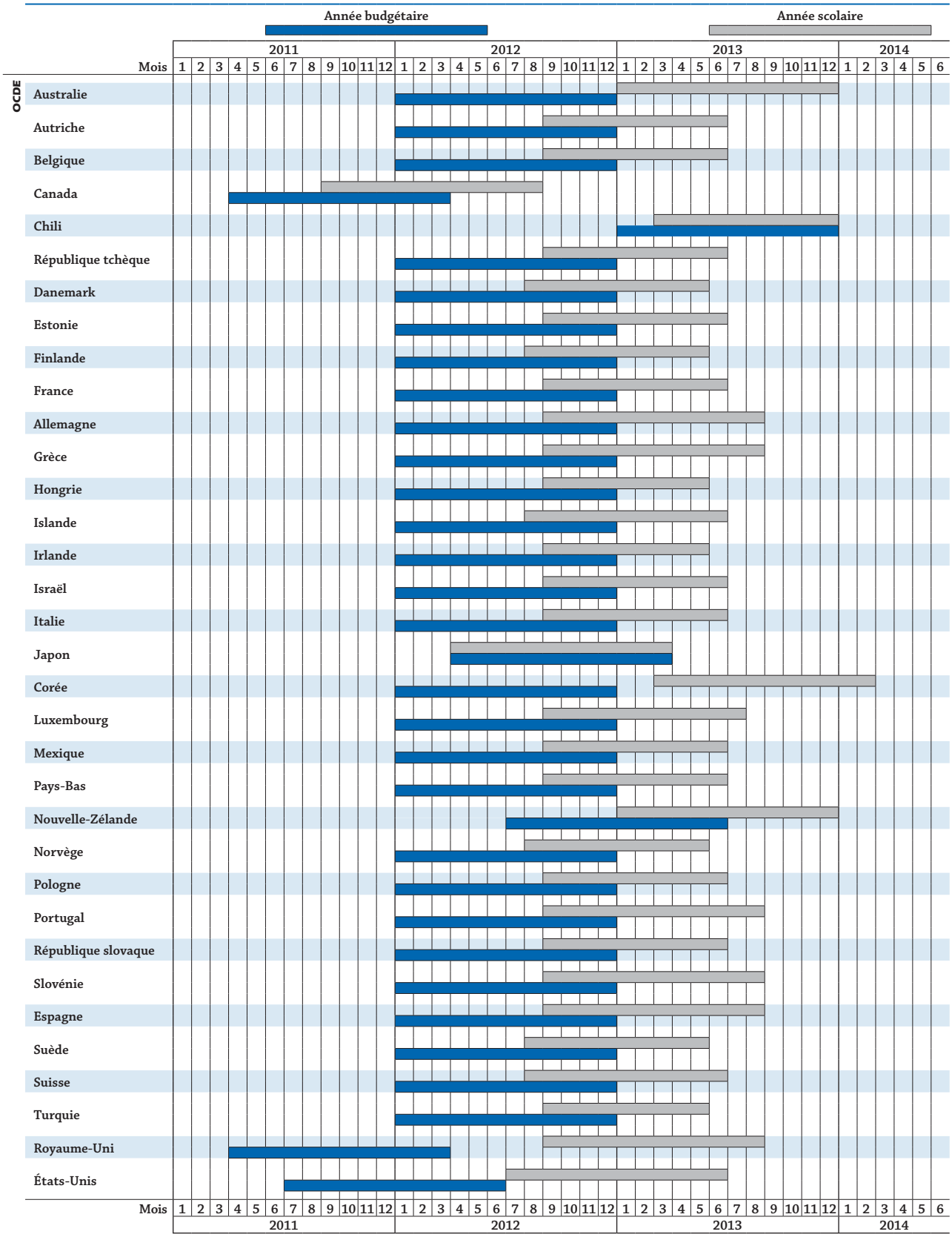
		Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)	Post-secondaire non tertiaire (CITE 4)	Tertiaire de cycle court (CITE 5)	Licence ou niveau équivalent (CITE 6)	Master ou niveau équivalent (CITE 7)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	m	m	m	18-20	21-26	22-30
	Autriche	14-15	17-22	17-18	19-21	19-24	24-28
	Belgique	14-16	18-22	18-19	18-19	21-23	23-26
	Canada	15	18	18-19	18-19	21-27	25-30
	Chili	14-14	a	18-21	18-18	24-33	24-33
	République tchèque	15-16	20-29	19-21	19-20	22-24	24-26
	Danemark	16-17	a	19-27	20-22	23-25	25-29
	Estonie	16-19	19-24	a	19-22	22-26	24-28
	Finlande	16-16	31-43	33-36	19-20	22-29	25-30
	France	15-17	m	m	m	18-19	23-26
	Allemagne	15-18	19-21	21-25	19-21	19-24	25-29
	Grèce	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	15-15	19-20	19-21	19-20	19-24	24-27
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	15-16	18-20	18-19	18-19	20-21	20-23
	Israël	15-15	20-25	18-23	21-25	24-31	26-32
	Italie	14-14	17-18	20-21	20-20	20-20	26-29
	Japon	15-15	18-18	18-18	18-18	22-22	24-24
	Corée	15-15	m	18-18	18-18	22-27	23-32
	Luxembourg	15-19	a	22-22	18-18	20-20	24-24
	Mexique	15-15	a	18-19	18-19	24-28	24-34
	Pays-Bas	16-19	22-36	19-26	18-20	22-24	24-26
	Nouvelle-Zélande	15-16	17-24	17-25	18-20	21-28	22-30
	Norvège	16-16	19-31	19-23	19-20	19-20	25-29
	Pologne	16-16	19-23	19-20	19-20	22-24	24-26
	Portugal	15-15	18-20	a	18-20	18-23	23-31
	République slovaque	15-18	18-20	19-20	19-21	22-23	24-26
	Slovénie	15-15	a	19-25	19-20	22-24	24-26
	Espagne	15-15	m	18-20	18-18	18-23	m
	Suède	16-16	19-25	19-25	19-21	19-24	26-33
	Suisse	15-17	18-24	18-23	19-22	22-25	25-28
	Turquie	14-14	a	18-19	18-19	23-25	26-27
	Royaume-Uni	16-18	a	18-27	18-21	21-30	22-27
	États-Unis	15-15	18-25	18-22	18-19	22-28	22-27
Partenaires	Argentine	15-15	m	18-18	18	m	25-25
	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chine	15-15	m	17-17	17	m	21-21
	Colombie	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	16-16	a	19-19	19	23-25	25-25
	Lettonie	15-16	19-21	19-22	19-20	21-23	24-31
	Fédération de Russie	15-16	17-18	17-18	17-18	21-22	23-24
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286516

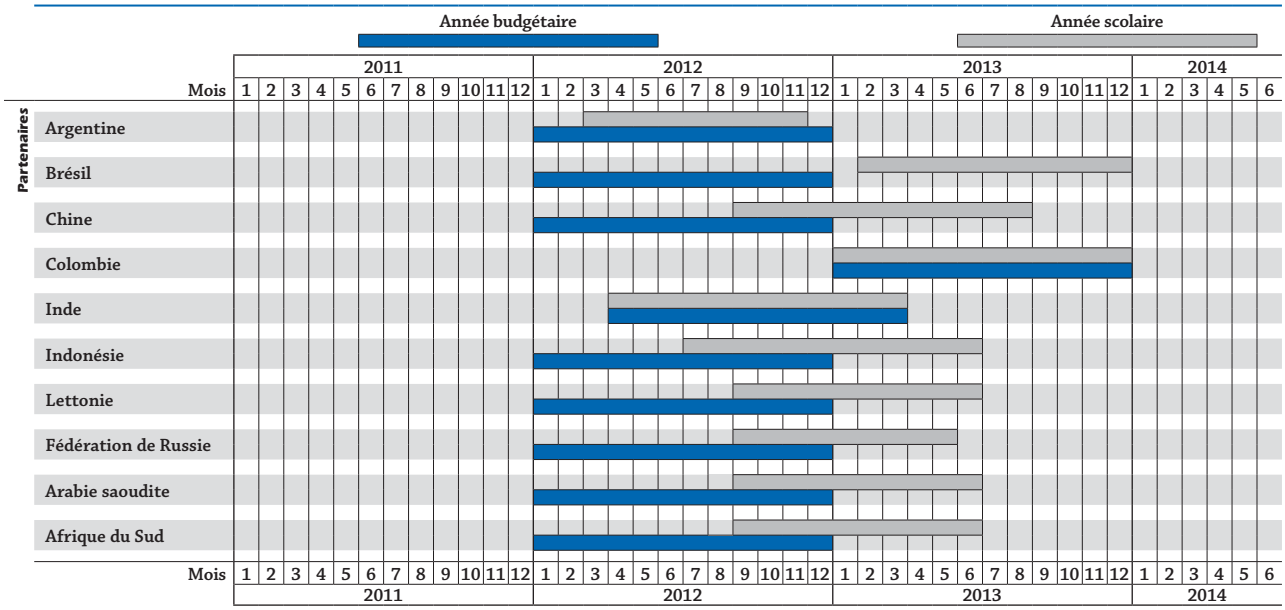
Tableau X1.2a. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE



Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286528

Tableau X1.2b. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires



Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286531

Tableau X1.3 Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire (2013)

		Scolarité obligatoire	
		Âge de début	Âge de fin
		(1)	(2)
OCDE	Australie	6	17
	Autriche	6	15
	Belgique	6	18
	Canada[1]	6	16-18
	Chili	6	18
	République tchèque	6	15
	Danemark	6	16
	Estonie	7	16
	Finlande	7	16
	France	6	16
	Allemagne	6	18
	Grèce	5	14-15
	Hongrie	5	16
	Islande	6	16
	Irlande	6	16
	Israël	5	17
	Italie	6	16
	Japon	6	15
	Corée	6	14
	Luxembourg	4	16
	Mexique	4	15
	Pays-Bas	5	18
	Nouvelle-Zélande	5	16
	Norvège	6	16
	Pologne	5	16
	Portugal	6	18
	République slovaque	6	16
	Slovénie	6	14
	Espagne	6	16
	Suède	7	16
	Suisse	5-7	15
	Turquie	5-6	17
	Royaume-Uni	4-5	16
	États-Unis	4-6	17
	Moyenne OCDE	6	16
	Moyenne UE21	6	16
Partenaires	Argentine[1]	5	17
	Brésil	4	17
	Chine	m	m
	Colombie	5	15
	Inde	m	m
	Indonésie	7	15
	Lettonie	5	16
	Fédération de Russie	7	17
	Arabie saoudite	6	11
	Afrique du Sud[1]	7	15
	Moyenne G20	m	m

Remarque : par âge de fin de la scolarité obligatoire, on entend l'âge à partir duquel l'obligation d'être scolarisé prend fin. Par exemple, lorsque l'âge de fin de la scolarité obligatoire est fixé à 18 ans, tous les élèves de moins de 18 ans sont légalement tenus d'être scolarisés.

1. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. Lettonie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286542

Annexe

2

Statistiques de référence

Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne sur :

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286551

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. Vue d'ensemble du contexte économique sur la base de variables de référence (période de référence : année civile 2012, prix courants de 2012)

		Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB	PIB par habitant (en équivalent USD convertis sur la base des PPA)	Déflateur du PIB (2008 =100)	Déflateur du PIB (2005 = 100)	Déflateur du PIB (2000 = 100)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australie	33.9	43 158	109.0	125.5	149.8
	Autriche	51.7	44 892	106.6	113.1	123.3
	Belgique	53.3	41 684	107.7	115.1	127.6
	Canada[1]	41.4	42 585	107.9	118.1	129.6
	Chili[2]	24.5	21 260	115.9	126.8	179.4
	République tchèque	42.3	28 679	102.4	108.9	123.4
	Danemark	58.1	43 564	107.1	116.8	130.7
	Estonie	39.0	24 689	107.9	140.3	181.4
	Finlande	54.6	40 209	108.0	115.4	122.5
	France	55.1	37 347	103.4	110.9	121.9
	Allemagne	43.3	42 730	105.3	108.3	114.4
	Grèce	53.5	25 462	104.2	116.2	135.1
	Hongrie	47.8	22 494	112.1	128.4	175.5
	Islande	45.4	40 464	120.5	152.4	186.6
	Irlande	40.4	45 210	96.6	99.1	122.6
	Israël	40.3	31 296	111.7	116.3	124.1
	Italie	48.7	35 334	105.5	112.9	129.5
	Japon	41.9	35 695	94.7	91.6	85.3
	Corée	32.7	32 022	109.6	115.4	132.6
	Luxembourg	43.0	91 754	114.5	128.6	142.2
	Mexique	25.3	16 767	117.4	139.0	194.7
	Pays-Bas	47.5	46 062	103.0	109.7	124.6
	Nouvelle-Zélande	33.2	32 165	105.6	117.2	132.1
	Norvège[3]	54.9	51 368	111.8	126.8	145.9
	Pologne	41.7	22 869	111.5	122.2	139.4
	Portugal	46.1	27 204	101.1	109.3	129.3
	République slovaque	39.3	25 725	102.2	109.4	136.5
	Slovénie	47.1	28 455	103.8	115.5	149.6
	Espagne	46.6	32 775	100.7	110.5	134.7
	Suède	50.1	43 869	105.7	114.4	122.8
	Suisse	31.9	55 623	100.8	107.1	110.0
	Turquie	m	18 002	129.2	168.0	523.5
	Royaume-Uni	45.5	37 170	109.2	118.7	133.2
	États-Unis	41.3	49 895	106.0	114.3	128.4
Partenaires	Argentine	m	14 680	m	m	m
	Brésil	33.0	12 583	130.7	159.1	252.5
	Chine	m	10 917	m	m	m
	Colombie[2]	m	12 125	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m
	Indonésie[2]	m	10 023	m	m	m
	Lettonie	m	15 004	m	m	m
	Fédération de Russie	m	24 085	145.1	224.3	493.2
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	12 555	m	m	m

1. Année de référence : 2011.
2. Année de référence : 2013 (et non 2012). Les déflateurs du PIB se rapportent à 2001-13 (et non à 2000-12), et à 2006-13 (et non à 2005-12).
3. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286560

Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : année civile 2012, prix courants de 2012)[1]

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale)[2]	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire)[3]	Dépenses publiques totale (en millions de la devise nationale)	Population totale en milliers (estimation en milieu d'année)	Parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (USD = 1)	Parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (Zone euro = 1)	Parités de pouvoir d'achat (PPA) pour la consommation privée (USD = 1)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	1 520 944	a	515 094	23 152	1.5222	1.9515	1.5805
	Autriche	317 213	a	164 052	8 426	0.8386	1.0751	0.8574
	Belgique	388 254	a	206 852	11 054	0.8426	1.0803	0.9056
	Canada[4]	1 770 014	1 785 318	738 481	34 343	1.2207	1.5651	1.2999
	Chili[5]	129 600 791	a	31 782 047	17 403	350.2946	449.0957	370.1642
	République tchèque	4 047 675	a	1 711 712	10 509	13.4300	17.2179	15.5650
	Danemark	1 866 779	a	1 084 834	5 591	7.6643	9.8260	8.5705
	Estonie	17 637	a	6 873	1 325	0.5391	0.6911	0.6214
	Finlande	199 793	a	109 071	5 414	0.9178	1.1766	1.0019
	France	2 091 059	a	1 151 257	65 609	0.8534	1.0941	0.9019
	Allemagne	2 749 900	a	1 215 231	81 917	0.7856	1.0072	0.8503
	Grèce	194 204	a	103 822	11 093	0.6876	0.8815	0.7793
	Hongrie	28 548 800	a	13 658 622	9 920	127.9363	164.0209	145.0074
	Islande	1 774 001	a	805 617	321	136.6984	175.2543	145.9209
	Irlande	172 755	a	69 811	4 590	0.8325	1.0673	0.9621
	Israël	991 762	a	399 528	7 911	4.0060	5.1359	4.4700
	Italie	1 628 004	a	792 583	60 339	0.7636	0.9790	0.8385
	Japon[6]	475 110 400	476 364 800	199 725 200	127 552	104.6281	134.1386	121.3658
	Corée	1 377 456 700	a	450 811 900	50 004	860.2495	1 102.8839	910.4712
	Luxembourg	43 812	a	18 843	532	0.8984	1.1518	0.9938
	Mexique	15 561 472	a	3 942 261	117 054	7.9290	10.1654	8.9529
	Pays-Bas	640 644	a	304 035	16 752	0.8303	1.0644	0.8822
	Nouvelle-Zélande	211 632	a	70 306	4 444	1.4806	1.8982	1.6071
	Norvège[7]	2 295 395	a	1 260 543	5 019	8.9032	11.4144	9.8063
	Pologne	1 615 895	a	673 930	38 534	1.8337	2.3509	1.9923
	Portugal	169 668	a	78 244	10 515	0.5932	0.7604	0.7147
	République slovaque	72 185	a	28 373	5 406	0.5190	0.6654	0.5800
	Slovénie	36 006	a	16 975	2 057	0.6152	0.7887	0.7078
	Espagne	1 055 158	a	491 414	46 766	0.6884	0.8826	0.7898
	Suède	3 684 800	a	1 844 276	9 519	8.8236	11.3123	9.4636
	Suisse	624 592	a	199 208	8 039	1.3968	1.7908	1.6538
	Turquie	1 416 798	a	m	74 899	1.0508	1.3472	1.1474
	Royaume-Uni	1 655 384	1 645 957	749 427	63 705	0.6951	0.8912	0.7046
	États-Unis	16 163 150	15 679 235	6 474 354	314 246	1.0000	1.2821	1.0000
	Zone euro					0.78		
Partenaires	Argentine	2 744 829	a	m	41 087	4.5508	5.8344	m
	Brésil	4 402 537	a	1 453 357	196 877	1.7771	2.2783	m
	Chine	51 947 010	a	m	1 354 040	3.5140	4.5052	m
	Colombie[5]	665 441 000	a	m	46 582	1 178.1469	1 510.4448	m
	Inde	m	a	m	1 227 193	15.9149	20.4038	m
	Indonésie[5]	9 524 736 500	a	m	249 866	3 803.3510	4 876.0911	m
	Lettonie	15 492	a	m	2 034	0.5077	0.6509	m
	Fédération de Russie	62 218 378	a	m	143 170	18.0435	23.1327	17.4149
	Arabie saoudite	m	a	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	3 138 980	a	m	51 012	4.9010	6.2833	m

1. Les données relatives au PIB, aux PPA et aux dépenses publiques totales des pays de la zone euro sont exprimés en euros.

2. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire ; Nouvelle Zélande : PIB et dépenses publiques totales calculées suivant l'année budgétaire.

3. 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 B, des ajustements ont été faits pour le Canada, les États-Unis, le Japon et le Royaume-Uni.

4. Année de référence : 2011.

5. Année de référence : 2013.

6. Les dépenses publiques totales sont ajustées suivant l'année budgétaire.

7. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286577

Tableau X2.3. [1/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2000, 2005, 2008, 2010 et 2011)[1]

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)					Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)				
		2000	2005	2008	2010	2011	2000	2005	2008	2010	2011
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	705 275	997 968	1 258 074	1 407 865	1 488 028	225 913	309 431	405 784	473 579	498 406
	Autriche	213 196	253 009	291 930	294 208	308 675	108 287	122 585	139 494	150 593	151 994
	Belgique	257 605	311 150	355 066	365 747	379 991	123 943	157 399	172 484	187 026	197 422
	Canada	1 098 166	1 324 940	1 565 900	1 567 007	1 662 757	444 532	541 985	645 514	719 289	738 481
	Chili[2]	42 094 989	82 018 171	96 443 761	121 402 822	129 600 791	10 559 689	15 327 440	23 797 395	27 847 954	30 050 204
	République tchèque	2 372 630	3 257 972	4 015 346	3 953 651	4 022 410	945 255	1 340 123	1 583 527	1 661 774	1 653 244
	Danemark	1 326 912	1 586 537	1 797 547	1 798 649	1 833 404	694 479	815 717	903 263	1 016 158	1 034 208
	Estonie	6 171	11 260	16 511	14 709	16 404	2 225	3 757	6 441	5 828	6 109
	Finlande	136 261	164 387	193 711	187 100	196 869	63 903	79 262	91 372	99 707	104 259
	France	1 485 303	1 771 978	1 995 850	1 998 481	2 059 284	744 119	920 351	1 030 025	1 095 602	1 118 728
	Allemagne	2 113 500	2 297 820	2 558 020	2 576 220	2 699 100	944 533	1 059 389	1 112 309	1 215 270	1 202 749
	Grèce	141 732	199 153	242 096	226 210	207 752	63 693	86 097	117 992	114 302	108 003
	Hongrie	13 293 578	22 331 300	26 949 316	26 946 030	28 035 033	6 251 647	11 032 047	13 070 489	13 252 926	13 834 811
	Islande	703 445	1 057 998	1 547 817	1 621 053	1 700 558	286 259	433 346	853 725	791 880	771 800
	Irlande	107 799	169 153	186 870	164 931	171 042	33 010	55 177	77 009	103 427	76 536
	Israël	535 966	633 762	767 547	870 843	924 618	261 087	296 289	332 256	367 301	365 561
	Italie	1 239 759	1 490 409	1 632 933	1 605 694	1 638 857	549 577	688 251	765 537	782 101	788 137
	Japon	508 780 800	504 599 000	493 691 650	479 616 000	472 260 700	193 917 400	183 640 900	188 561 300	195 879 800	199 103 100
	Corée	635 184 600	919 797 300	1 104 492 200	1 265 308 000	1 332 681 000	135 324 800	230 062 600	312 548 300	353 006 600	373 227 400
	Luxembourg	23 122	29 771	37 523	39 371	42 410	8 270	12 573	14 624	17 098	17 882
	Mexique	6 132 389	9 424 602	12 256 864	13 266 858	14 508 784	1 139 998	1 979 808	2 894 807	3 355 288	3 655 757
	Pays-Bas	448 701	540 656	635 794	631 512	642 929	187 162	230 884	278 455	304 447	302 269
	Nouvelle-Zélande	118 446	161 615	185 608	199 108	207 392	36 559	49 320	64 002	70 450	69 076
	Norvège[3]	1 113 894	1 464 974	1 862 873	1 987 362	2 157 835	626 569	818 805	1 018 107	1 149 163	1 207 768
	Pologne	746 255	984 919	1 277 322	1 437 357	1 553 582	294 012	427 147	551 403	643 465	663 757
	Portugal	128 466	158 653	178 873	179 930	176 167	52 983	71 830	77 055	88 987	84 423
	République slovaque	31 596	50 398	68 156	67 204	70 160	16 255	18 730	23 340	26 329	26 381
	Slovénie	18 902	29 227	37 951	36 220	36 868	8 636	13 011	16 511	17 894	18 350
	Espagne	646 250	930 566	1 116 207	1 080 913	1 075 147	246 890	349 501	450 948	485 467	480 111
	Suède	2 380 358	2 907 352	3 387 599	3 519 994	3 656 577	1 248 029	1 491 382	1 657 889	1 746 603	1 792 006
	Suisse	458 779	507 463	597 381	606 146	618 325	151 837	176 236	187 914	189 561	196 889
	Turquie	166 658	648 932	950 534	1 098 799	1 297 713	m	m	345 392	442 178	485 001
	Royaume-Uni	1 023 512	1 326 660	1 518 675	1 558 365	1 617 677	358 902	553 033	686 738	738 598	736 445
	États-Unis	10 284 780	13 093 720	14 718 590	14 964 380	15 517 930	3 353 547	4 563 353	5 567 081	6 153 839	5 754 000
Partenaires	Brésil	1 179 482	2 147 240	3 032 204	3 770 085	4 143 015	394 349	670 514	939 831	1 211 373	1 308 035
	Fédération de Russie	7 298 009	21 609 766	41 276 849	46 308 541	55 967 227	2 016 630	7 380 575	m	m	m

1. Les données relatives au PIB et aux dépenses publiques totales des pays de la zone euro sont exprimés en euros.
2. Années de référence : 2001, 2006, 2009, 2011 et 2012 (et non 2000, 2005, 2008, 2010 et 2011).
3. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286586

Tableau X2.3. [2/2] Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2000, 2005, 2008, 2010 et 2011)[1]

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix constants de 2012)			Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix constants de 2012)		
		2008	2010	2011	2008	2010	2011
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	1 371 034	1 430 317	1 483 654	442 219	481 131	496 940
	Autriche	311 246	305 049	314 429	148 723	156 142	154 827
	Belgique	382 327	381 623	387 873	185 727	195 144	201 517
	Canada	1 689 500	1 663 092	1 719 259	696 466	763 394	763 575
	Chili[2]	111 759 872	125 027 571	131 134 365	27 576 629	28 679 416	30 405 790
	République tchèque	4 111 210	4 001 777	4 080 472	1 621 333	1 682 002	1 677 108
	Danemark	1 925 955	1 857 798	1 879 078	967 788	1 049 575	1 059 972
	Estonie	17 815	15 567	16 853	6 950	6 168	6 276
	Finlande	209 169	197 612	202 681	98 664	105 309	107 337
	France	2 063 017	2 041 566	2 084 095	1 064 689	1 119 222	1 132 207
	Allemagne	2 692 561	2 644 613	2 739 585	1 170 812	1 247 533	1 220 790
	Grèce	252 327	228 095	207 877	122 978	115 255	108 068
	Hongrie	30 221 464	28 464 834	28 978 563	14 657 489	13 999 923	14 300 427
	Islande	1 865 164	1 717 284	1 753 959	1 028 763	838 889	796 036
	Irlande	180 580	168 626	173 299	74 417	105 744	77 546
	Israël	857 573	924 158	962 951	371 227	389 788	380 716
	Italie	1 722 693	1 656 179	1 665 871	807 618	806 691	801 128
	Japon	467 302 218	466 371 161	467 865 676	178 482 082	190 470 480	197 250 176
	Corée	1 210 975 823	1 298 839 506	1 346 680 975	342 680 949	362 361 510	377 148 199
	Luxembourg	42 967	42 769	43 884	16 746	18 574	18 503
	Mexique	14 388 718	14 418 513	14 972 048	3 398 305	3 646 550	3 772 485
	Pays-Bas	655 138	640 324	650 937	286 927	308 695	306 034
	Nouvelle-Zélande	196 080	201 724	206 423	67 613	71 376	68 753
	Norvège[3]	2 082 486	2 083 187	2 211 899	1 138 131	1 204 572	1 238 028
	Pologne	1 424 257	1 515 860	1 588 011	614 833	678 609	678 466
	Portugal	180 792	178 752	175 476	77 882	88 404	84 092
	République slovaque	69 678	69 176	71 049	23 861	27 102	26 715
	Slovénie	39 384	36 758	36 981	17 134	18 160	18 406
	Espagne	1 124 344	1 084 346	1 077 682	454 235	487 009	481 243
	Suède	3 581 641	3 599 250	3 695 326	1 752 853	1 785 930	1 810 996
	Suisse	602 215	606 825	617 748	189 435	189 774	196 705
	Turquie	1 227 670	1 275 403	1 387 322	446 094	513 247	518 491
	Royaume-Uni	1 659 099	1 617 909	1 644 546	750 237	766 819	748 677
	États-Unis	15 597 149	15 547 779	15 797 034	5 899 382	6 393 751	5 857 491
Partenaires	Brésil	3 963 739	4 341 660	4 364 448	1 228 560	1 395 027	1 377 946
	Fédération de Russie	59 887 606	57 691 503	60 150 289	m	m	m

1. Les données relatives au PIB et aux dépenses publiques totales des pays de la zone euro sont exprimés en euros.
2. Années de référence : 2001, 2006, 2009, 2011 et 2012 (et non 2000, 2005, 2008, 2010 et 2011).
3. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286586

Tableau X2.4a. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications typiques 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	Australie[1]	60 967	87 035	87 035	87 406	60 049	86 348	86 348	86 634
	Autriche[2]	28 156	33 134	37 140	55 270	28 156	33 134	37 140	55 270
	Belgique (Fl.)	30 803	38 688	43 586	53 382	30 803	38 688	43 586	53 382
	Belgique (Fr.)	30 121	37 669	42 414	51 903	30 121	37 669	42 414	51 903
	Canada	m	m	m	m	51 145	82 069	86 130	86 130
	Chili[1, 3]	6 960 975	9 317 091	10 445 247	14 566 995	6 960 975	9 317 091	10 445 247	14 566 995
	République tchèque	240 000	243 000	248 160	264 600	247 200	254 400	265 200	301 800
	Danemark[3]	339 065	384 852	384 852	384 852	385 998	428 907	443 335	443 335
	Angleterre	21 588	35 447	36 756	36 756	21 588	35 447	36 756	36 756
	Estonie	m	m	m	m	8 153	8 296	8 296	10 668
	Finlande[4]	27 424	29 617	29 617	29 617	32 097	37 153	39 382	41 745
	France[5, 6]	24 195	27 724	29 740	43 854	24 195	27 724	29 740	43 854
	Allemagne	m	m	m	m	42 281	49 736	52 016	55 465
	Grèce	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
	Hongrie[7]	1 479 312	1 652 268	1 768 164	2 343 120	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920
	Islande[3]	3 580 333	3 580 333	4 091 064	4 091 064	3 744 242	4 192 652	4 477 217	4 477 217
	Irlande	m	m	m	m	33 814	48 686	54 314	61 201
	Israël	96 132	117 321	133 059	247 180	85 124	110 591	128 372	222 865
	Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
	Japon[3]	m	m	m	m	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000
	Corée	26 812 800	40 363 200	47 122 800	74 895 600	26 812 800	40 363 200	47 122 800	74 895 600
	Luxembourg	67 129	88 894	100 350	120 282	67 129	88 894	100 350	120 282
	Mexique	147 754	192 555	245 884	315 517	147 754	192 555	245 884	315 517
	Pays-Bas	32 468	40 280	48 093	48 093	32 468	40 280	48 093	48 093
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	45 796	68 074	68 074	68 074
	Norvège	350 900	402 000	402 000	402 000	404 900	437 950	437 950	478 500
	Pologne	29 044	38 932	47 556	49 576	29 044	38 932	47 556	49 576
	Portugal	20 439	22 386	24 326	37 952	20 439	22 386	24 326	37 952
	Écosse	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
	République slovaque	5 638	6 204	6 488	6 996	6 306	7 574	8 878	9 570
	Slovénie	16 981	20 204	24 875	28 601	16 981	20 996	25 850	30 919
	Espagne	27 841	30 169	32 248	39 187	27 841	30 169	32 248	39 187
	Suède[7]	306 000	328 356	338 100	354 864	302 400	337 470	349 920	399 600
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	32 639	33 687	35 018	37 860	32 639	33 687	35 018	37 860
	États-Unis[7]	42 590	51 275	58 202	70 978	41 606	53 799	59 339	66 938
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	18 592 710	23 853 604	23 853 604	23 853 604	18 703 923	25 244 573	25 244 573	25 244 573
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	a	m	m	a	a	m	m	a
	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
3. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par l'employeur.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
6. Les qualifications typiques des enseignants en début de carrière diffèrent sensiblement par rapport à celles de l'ensemble des enseignants actuels.
7. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286596

Tableau X2.4a. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2013)

Salaire annuel des enseignants ayant les qualifications typiques 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	Australie[1]	59 970	86 317	86 317	86 561	59 970	86 317	86 317	86 561
	Autriche[2]	29 479	35 840	40 262	57 311	30 905	38 015	43 328	64 061
	Belgique (Fl.)	30 803	38 688	43 586	53 382	38 489	49 121	56 050	67 598
	Belgique (Fr.)	30 121	37 669	42 414	51 903	37 477	47 776	54 487	65 673
	Canada	51 145	82 069	86 130	86 130	51 360	82 484	86 543	86 543
	Chili[1, 3]	6 960 975	9 317 091	10 445 247	14 566 995	7 394 631	9 874 011	11 061 207	15 398 583
	République tchèque	247 200	254 400	265 200	301 800	247 200	254 400	265 200	301 800
	Danemark[3]	388 387	434 652	449 727	449 727	389 016	462 754	462 754	462 754
	Angleterre	21 588	35 447	36 756	36 756	21 588	35 447	36 756	36 756
	Estonie	8 153	8 296	8 296	10 668	8 153	8 296	8 296	10 668
	Finlande[4]	34 665	40 125	42 533	45 085	36 759	44 147	45 912	48 667
	France[5, 6]	26 937	30 465	32 482	46 750	27 211	30 740	32 756	47 052
	Allemagne	46 697	54 173	56 522	61 497	50 449	57 983	60 591	69 646
	Grèce	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
	Hongrie[7]	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920	1 669 296	2 008 608	2 226 036	3 123 672
	Islande[3]	3 744 242	4 192 652	4 477 217	4 477 217	3 619 909	4 149 248	4 517 420	4 720 919
	Irlande	35 474	50 633	54 905	61 792	35 474	50 633	54 905	61 792
	Israël	85 598	109 511	123 411	189 558	82 956	98 253	110 371	172 948
	Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
	Japon[3]	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000	3 105 000	4 612 000	5 456 000	7 029 000
	Corée	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600
	Luxembourg	77 897	97 371	107 452	135 403	77 897	97 371	107 452	135 403
	Mexique	189 894	246 322	315 847	403 167	m	m	m	m
	Pays-Bas	34 264	49 604	59 520	59 520	34 264	49 604	59 520	59 520
	Nouvelle-Zélande	46 598	69 987	69 987	69 987	47 400	71 900	71 900	71 900
	Norvège	404 900	437 950	437 950	478 500	448 400	494 500	494 500	555 100
	Pologne	29 044	38 932	47 556	49 576	29 044	38 932	47 556	49 576
	Portugal	20 439	22 386	24 326	37 952	20 439	22 386	24 326	37 952
	Écosse	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
	République slovaque	6 306	7 574	8 878	9 570	6 306	7 574	8 878	9 570
	Slovénie	16 981	20 996	25 850	30 919	16 981	20 996	25 850	30 919
	Espagne	31 151	33 728	35 855	43 875	31 151	33 728	35 855	43 875
	Suède[7]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	33 892	34 490	36 271	39 113	33 892	34 490	36 271	39 113
	États-Unis[7]	43 324	53 758	60 965	66 022	42 695	54 843	59 948	67 016
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	18 600 692	26 084 302	26 084 302	26 084 302	18 600 692	26 084 302	26 084 302	26 084 302
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	a	m	m	a	a	m	m	a
	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
3. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par l'employeur.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
6. Les qualifications typiques des enseignants en début de carrière diffèrent sensiblement par rapport à celles de l'ensemble des enseignants actuels.
7. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286596

Tableau X2.4b. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2013)

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	Australie[1]	57 859	84 544	86 085	87 406	57 661	84 431	85 617	86 634
	Autriche[2]	28 156	33 134	37 140	55 270	28 156	33 134	37 140	55 270
	Belgique (Fl.)	30 803	38 688	43 586	53 382	30 803	38 688	43 586	53 382
	Belgique (Fr.)	30 083	36 589	40 408	48 045	30 083	36 589	40 408	48 045
	Canada	m	m	m	m	48 458	73 021	77 006	77 006
	Chili[1, 3]	6 960 975	8 908 719	9 685 479	12 792 531	6 960 975	8 908 719	9 685 479	12 792 531
	République tchèque	180 000	187 200	195 000	213 600	244 200	248 400	255 360	279 000
	Danemark[3]	339 065	384 852	384 852	384 852	385 998	428 907	443 335	443 335
	Angleterre	21 588	31 552	31 552	31 552	21 588	31 552	31 552	31 552
	Estonie	m	m	m	m	8 153	8 296	8 296	10 668
	Finlande[4]	27 424	29 617	29 617	29 617	32 097	37 153	39 382	41 745
	France[5]	24 195	27 724	29 740	43 854	24 195	27 724	29 740	43 854
	Allemagne	m	m	m	m	42 281	49 736	52 016	55 465
	Grèce	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
	Hongrie[6]	1 479 312	1 652 268	1 768 164	2 343 120	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920
	Islande[3]	3 580 333	3 983 241	3 983 241	4 091 064	3 744 242	4 090 979	4 192 652	4 367 237
	Irlande	m	m	m	m	31 972	46 844	52 472	59 359
	Israël	96 132	117 205	132 685	204 314	85 124	110 537	128 240	179 921
	Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
	Japon[3]	m	m	m	m	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000
	Corée	26 268 000	39 162 000	45 795 600	74 895 600	26 812 800	40 363 200	47 122 800	74 895 600
	Luxembourg	67 129	88 894	100 350	120 282	67 129	88 894	100 350	120 282
	Mexique	147 754	148 587	192 555	245 884	147 754	148 587	192 555	245 884
	Pays-Bas	32 468	40 280	48 093	48 093	32 468	40 280	48 093	48 093
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	45 796	68 074	68 074	68 074
	Norvège	350 900	402 000	402 000	402 000	355 100	391 000	391 000	435 200
	Pologne	22 800	30 026	36 452	37 989	22 800	30 026	36 452	37 989
	Portugal	20 439	22 386	24 326	33 881	20 439	22 386	24 326	33 881
	Écosse	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
	République slovaque	5 638	6 204	6 488	6 996	6 306	7 574	7 918	8 538
	Slovénie	16 981	a	a	a	16 981	a	a	a
	Espagne	27 841	30 169	32 248	39 187	27 841	30 169	32 248	39 187
	Suède[6]	306 000	328 356	338 100	354 864	302 400	337 470	349 920	399 600
	Suisse[7]	70 925	88 041	m	108 500	78 741	98 257	m	120 673
	Turquie	32 639	33 687	35 018	37 860	32 639	33 687	35 018	37 860
	États-Unis[6]	36 551	46 884	46 054	61 999	36 938	45 744	46 763	59 771
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	20 893	m	m	m	20 893	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	15 665 074	18 461 157	18 461 157	18 461 157	16 219 031	21 232 442	21 232 442	21 232 442
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie[1, 3]	2 940	3 000	3 060	a	2 940	3 000	3 060	a
	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
3. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par l'employeur.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 ans d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286604

Tableau X2.4b. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2013)

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	Australie[1]	57 702	84 629	85 674	86 561	57 702	84 629	85 674	86 561
	Autriche[2]	29 479	35 840	40 262	57 311	30 905	38 015	43 328	64 061
	Belgique (Fl.)	30 803	38 688	43 586	53 382	38 489	49 121	56 050	67 598
	Belgique (Fr.)	30 083	36 589	40 408	48 045	30 083	36 589	40 408	48 045
	Canada	48 458	73 021	77 006	77 006	48 647	73 354	77 338	77 338
	Chili[1, 3]	6 960 975	8 908 719	9 685 479	12 792 531	7 394 631	9 444 279	10 261 683	13 531 287
	République tchèque	244 200	248 400	255 360	279 000	244 200	248 400	255 360	279 000
	Danemark[3]	388 387	434 652	449 727	449 727	389 016	462 754	462 754	462 754
	Angleterre	21 588	31 552	31 552	31 552	21 588	31 552	31 552	31 552
	Estonie	8 153	8 296	8 296	10 668	8 153	8 296	8 296	10 668
	Finlande[4]	34 665	40 125	42 533	45 085	36 759	44 147	45 912	48 667
	France[5]	26 937	30 465	32 482	46 750	27 211	30 740	32 756	47 052
	Allemagne	46 697	54 173	56 522	61 497	50 449	57 983	60 591	69 646
	Grèce	13 104	16 572	19 056	25 752	13 104	16 572	19 056	25 752
	Hongrie[6]	1 529 892	1 749 780	1 876 836	2 494 920	1 669 296	2 008 608	2 226 036	3 123 672
	Islande[3]	3 744 242	4 090 979	4 192 652	4 367 237	3 619 909	4 070 080	4 415 668	4 619 167
	Irlande	33 041	48 200	52 472	59 359	33 041	48 200	52 472	59 359
	Israël	85 598	109 349	120 582	167 842	82 956	97 519	109 670	161 766
	Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
	Japon[3]	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000	3 105 000	4 612 000	5 456 000	7 029 000
	Corée	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600	26 716 800	40 267 200	47 026 800	74 799 600
	Luxembourg	77 897	97 371	107 452	135 403	77 897	97 371	107 452	135 403
	Mexique	189 894	194 910	246 322	315 847	m	m	m	m
	Pays-Bas	34 264	49 604	59 520	59 520	34 264	49 604	59 520	59 520
	Nouvelle-Zélande	45 098	68 074	68 074	68 074	44 400	68 074	68 074	68 074
	Norvège	355 100	391 000	391 000	435 200	395 900	424 500	424 500	463 200
	Pologne	25 688	34 058	41 548	43 307	29 044	38 932	47 556	49 576
	Portugal	20 439	22 386	24 326	33 881	20 439	22 386	24 326	33 881
	Écosse	21 438	34 200	34 200	34 200	21 438	34 200	34 200	34 200
	République slovaque	6 306	7 574	7 918	8 538	6 306	7 574	7 918	8 538
	Slovénie	16 981	a	a	a	16 981	a	a	a
	Espagne	30 949	33 488	35 590	43 508	31 151	33 728	35 855	43 875
	Suède[6]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
	Suisse[7]	89 026	111 293	m	136 360	100 390	128 659	m	153 752
	Turquie	33 892	34 490	36 271	39 113	33 892	34 490	36 271	39 113
	États-Unis[6]	37 609	44 490	47 829	57 886	39 073	45 565	50 651	57 885
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	20 893	m	m	m	20 893	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	16 718 331	20 567 674	20 567 674	20 567 674	16 718 331	20 567 674	20 567 674	20 567 674
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie[1, 3]	2 940	3 000	3 060	a	2 940	3 000	3 060	a
	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
3. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par l'employeur.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut les primes moyennes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
6. Salaire effectif de base.
7. Salaire après 11 ans d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286604

Tableau X2.4c. [1/2] Évolution entre 2000 et 2013 du salaire des enseignants ayant les qualifications typique[1]

Salaire statutaire annuel des enseignants ayant les qualifications typiques en poste dans des établissements publics, après 15 ans d'exercice, selon le niveau d'enseignement, en devises nationales

		Préprimaire					Primaire				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	m	62 240	77 488	80 207	87 035	m	62 240	78 472	80 730	86 348
	Autriche[2, 3]	m	31 050	35 889	36 653	37 140	25 826 181	31 050	35 889	36 653	37 140
	Belgique (Fl.)	m	35 417	41 094	41 968	43 586	29 579	35 417	41 094	41 968	43 586
	Belgique (Fr.)	28 485	33 427	39 905	40 785	42 414	28 485	33 427	39 905	40 785	42 414
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	86 130
	Chili	m	m	9 474 152	9 947 847	10 445 247	m	m	9 474 152	9 947 847	10 445 247
	République tchèque	m	m	m	m	248 160	m	m	m	m	265 200
	Danemark	269 948	334 577	375 122	382 384	384 852	315 530	367 323	428 628	429 083	443 335
	Angleterre	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756
	Estonie	m	m	m	m	m	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
	Finlande	19 956	23 333	28 671	29 191	29 617	24 961	30 791	38 222	38 850	39 382
	France	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	43 320	49 587	50 991	52 016
	Grèce	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
	Hongrie[4]	751 668	1 739 076	1 779 564	1 778 004	1 768 164	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836
	Islande	m	2 821 586	3 901 395	4 258 019	4 091 064	m	3 100 440	4 264 973	4 321 578	4 477 217
	Irlande	m	m	m	m	m	33 370	48 206	54 314	54 314	54 314
	Israël	72 174	82 076	117 644	129 950	133 059	75 912	82 179	125 440	129 562	128 372
	Italie	m	25 234	27 845	27 845	27 845	20 849	25 234	27 845	27 845	27 845
	Japon	m	m	m	m	m	m	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
	Corée	m	38 608 000	44 222 400	45 800 400	47 122 800	m	39 712 000	44 222 400	45 800 400	47 122 800
	Luxembourg	m	62 139	93 182	97 902	100 350	m	62 139	93 182	97 902	100 350
	Mexique	110 833	159 128	225 605	235 139	245 884	110 833	159 128	225 605	235 139	245 884
	Pays-Bas	m	m	m	m	48 093	m	m	m	m	48 093
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 074
	Norvège	m	287 000	374 500	381 500	402 000	m	327 500	408 500	415 650	437 950
	Pologne	m	31 216	42 860	45 785	47 556	m	31 216	42 860	45 785	47 556
	Portugal	m	24 759	28 069	24 326	24 326	m	24 759	28 069	24 326	24 326
	Écosse	14 022	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
	République slovaque	m	m	6 156	6 236	6 488	m	m	7 518	7 614	8 878
	Slovénie	m	m	26 889	26 412	24 875	14 123	21 465	27 423	26 936	25 850
	Espagne	m	28 122	33 086	32 652	32 248	m	28 122	33 086	32 652	32 248
	Suède[4]	m	261 000	318 000	m	338 100	m	283 200	322 600	m	349 920
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018
	États-Unis[4]	36 758	41 501	m	57 249	58 202	38 046	51 413	53 801	58 367	59 339
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	23 853 604	m	m	m	m	25 244 573
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	1 321	2 321	4 071	4 341	m	1 321	2 321	4 071	4 341	m
	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

Remarque : les données de 2006, 2007, 2008, 2009 et 2010 (soit les colonnes 3-7, 13-17, 23-27 et 33-37) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays qui sont désormais dans la zone euro sont exprimés en euros.
2. Rupture des séries chronologiques suite à un changement méthodologique en 2007 pour le deuxième cycle du secondaire.
3. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
4. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286619

Tableau X2.4c. [2/2] Évolution entre 2000 et 2013 du salaire des enseignants ayant les qualifications typique[1]

Salaire statutaire annuel des enseignants ayant les qualifications typiques en poste dans des établissements publics, après 15 ans d'exercice, selon le niveau d'enseignement, en devises nationales

		Premier cycle du secondaire, filière générale					Deuxième cycle du secondaire, filière générale				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Australie	m	62 384	79 187	81 366	86 317	m	62 384	79 187	81 366	86 317
OCDE	Autriche[2, 3]	26 916	33 635	38 882	39 748	40 262	29 727 99	34 265	41 858	42 749	43 328
OCDE	Belgique (Fl.)	31 191	35 417	41 094	41 968	43 586	39 886	45 301	52 844	53 968	56 050
OCDE	Belgique (Fr.)	30 327	33 802	39 905	40 785	42 414	39 040	43 519	51 283	52 390	54 487
OCDE	Canada	m	m	m	m	86 130	m	m	m	m	86 543
OCDE	Chili	m	m	9 474 152	9 947 847	10 445 247	m	m	10 032 401	10 534 021	11 061 207
OCDE	République tchèque	m	m	m	m	265 200	m	m	m	m	265 200
OCDE	Danemark	315 530	367 323	434 802	435 268	449 727	395 558	402 580	459 745	461 176	462 754
OCDE	Angleterre	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756	30 018	33 978	36 756	36 756	36 756
OCDE	Estonie	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
OCDE	Finlande	28 293	34 677	41 280	41 958	42 533	31 115	36 550	43 686	45 292	45 912
OCDE	France	29 456 000	30 667	32 537	32 588	32 482	29 456	30 895	32 752	32 843	32 756
OCDE	Allemagne	m	46 842	54 514	55 534	56 522	m	53 096	58 930	59 549	60 591
OCDE	Grèce	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
OCDE	Hongrie[4]	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836	1 128 996	2 432 388	2 260 944	2 184 756	2 226 036
OCDE	Islande	m	3 100 440	4 264 973	4 321 578	4 477 217	m	3 198 000	4 104 000	4 393 240	4 517 420
OCDE	Irlande	33 729	48 725	54 905	54 905	54 905	33 729	48 725	54 905	54 905	54 905
OCDE	Israël	76 995	83 744	114 378	116 754	123 411	75 873	81 353	97 160	110 075	110 371
OCDE	Italie	22 836	27 487	30 340	30 340	30 340	23 518	28 259	31 190	31 190	31 189
OCDE	Japon	m	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000	m	6 237 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
OCDE	Corée	m	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800	m	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800
OCDE	Luxembourg	m	81 258	99 782	104 831	107 452	m	81 258	99 782	104 831	107 452
OCDE	Mexique	141 093	203 399	288 500	305 373	315 847	m	m	m	m	m
OCDE	Pays-Bas	m	m	m	m	59 520	m	m	m	m	59 520
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	69 987	m	m	m	m	71 900
OCDE	Norvège	m	327 500	408 500	415 650	437 950	m	364 000	459 000	466 900	494 500
OCDE	Pologne	m	31 216	42 860	45 785	47 556	m	31 216	42 860	45 785	47 556
OCDE	Portugal	m	24 759	28 069	24 326	24 326	m	24 759	28 069	24 326	24 326
OCDE	Écosse	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
OCDE	République slovaque	m	m	7 518	7 614	8 878	m	m	7 518	7 614	8 878
OCDE	Slovénie	14 123	21 465	27 423	26 936	25 850	14 123	21 465	27 423	26 936	25 850
OCDE	Espagne	m	32 293	37 370	36 199	35 855	m	32 293	37 370	36 199	35 855
OCDE	Suède[4]	m	290 400	333 000	m	356 124	m	313 600	352 600	m	373 368
OCDE	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Turquie	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271
OCDE	États-Unis[4]	43 834	47 215	57 042	59 967	60 965	43 918	49 467	56 843	58 966	59 948
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	26 084 302	m	m	m	m	26 084 302
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	1 321	2 321	4 071	4 341	m	1 321	2 321	4 071	4 341	m
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données de 2006, 2007, 2008, 2009 et 2010 (soit les colonnes 3-7, 13-17, 23-27 et 33-37) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays qui sont désormais dans la zone euro sont exprimés en euros.
2. Rupture des séries chronologiques suite à un changement méthodologique en 2007 pour le deuxième cycle du secondaire.
3. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
4. Salaire effectif de base.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286619

Tableau X2.4d. [1/2] Évolution entre 2000 et 2013 du salaire des enseignants ayant les qualifications minimales[1]

Salaire statutaire annuel des enseignants ayant les qualifications minimales en poste dans des établissements publics, après 15 ans d'exercice, selon le niveau d'enseignement, en devises nationales

		Préprimaire					Primaire				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)	(19)	(20)
OCDE	Australie	m	62 240	75 235	78 095	86 085	50 995	62 240	76 732	78 619	85 617
OCDE	Autriche[2, 3]	m	31 050	35 889	36 653	37 140	25 826 18	31 050	35 889	36 653	37 140
OCDE	Belgique (Fl.)	m	35 417	41 094	41 968	43 586	29 579	35 417	41 094	41 968	43 586
OCDE	Belgique (Fr.)	28 485	32 188	38 015	38 857	40 408	28 485	32 188	38 015	38 857	40 408
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m	m	73 154	74 981	77 006
OCDE	Chili	m	m	8 785 016	9 224 259	9 685 479	m	m	8 785 016	9 224 259	9 685 479
OCDE	République tchèque[4]	m	279 001	274 829	195 000	195 000	125 501	250 559	311 793	255 360	255 360
OCDE	Danemark	269 948	334 577	375 122	382 384	384 852	315 530	367 323	428 628	429 083	443 335
OCDE	Angleterre	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552
OCDE	Estonie	m	m	m	m	m	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
OCDE	Finlande	19 956	23 333	28 671	29 191	29 617	24 961	30 791	38 222	38 850	39 382
OCDE	France	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740	27 288	28 395	29 831	29 888	29 740
OCDE	Allemagne	m	m	m	m	m	m	43 320	49 587	50 991	52 016
OCDE	Grèce	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
OCDE	Hongrie[5]	751 668	1 739 076	1 779 564	1 778 004	1 768 164	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836
OCDE	Islande	m	2 257 836	3 409 863	3 721 409	3 983 241	1 884 000	2 573 556	3 987 224	4 047 201	4 192 652
OCDE	Irlande	m	m	m	m	m	32 251	46 591	52 472	52 472	52 472
OCDE	Israël	68 894	74 610	115 884	126 521	132 685	68 421	73 496	121 858	125 606	128 240
OCDE	Italie	m	25 234	27 845	27 845	27 845	20 849	25 234	27 845	27 845	27 845
OCDE	Japon	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
OCDE	Corée	m	38 608 000	42 987 600	44 515 200	45 795 600	26 757 000	39 712 000	44 222 400	45 800 400	47 122 800
OCDE	Luxembourg	m	62 139	93 182	97 902	100 350	m	62 139	93 182	97 902	100 350
OCDE	Mexique	86 748	124 082	176 627	183 981	192 555	86 748	124 082	176 627	183 981	192 555
OCDE	Pays-Bas	m	m	m	m	48 093	m	m	m	m	48 093
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 074
OCDE	Norvège	m	298 812	374 500	381 500	402 000	m	302 000	370 000	377 000	391 000
OCDE	Pologne	m	23 328	32 878	35 101	36 452	m	23 328	32 878	35 101	36 452
OCDE	Portugal	m	22 775	28 069	24 326	24 326	17 180	22 775	28 069	24 326	24 326
OCDE	Écosse	14 022	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
OCDE	République slovaque	m	m	6 156	6 236	6 488	m	m	7 518	7 614	7 918
OCDE	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Espagne	m	28 122	33 086	32 652	32 248	22 701	28 122	33 086	32 652	32 248
OCDE	Suède[5]	m	261 000	318 000	m	338 100	248 300	283 200	322 600	m	349 920
OCDE	Suisse[6]	m	77 925	85 904	87 198	88 041	85 513	90 341	96 798	97 436	98 257
OCDE	Turquie	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018	4 560	16 464	29 426	32 049	35 018
OCDE	États-Unis[5]	36 758	41 500	m	45 300	46 054	38 040	41 114	46 122	45 998	46 763
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	18 461 157	m	m	m	m	21 232 442
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données de 2006, 2007, 2008, 2009 et 2010 (soit les colonnes 3-7, 13-17, 23-27 et 33-37) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays qui sont désormais dans la zone euro sont exprimés en euros.
2. Rupture des séries chronologiques suite à un changement méthodologique en 2007 pour le deuxième cycle du secondaire.
3. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
4. Rupture des séries chronologiques suite à un changement méthodologique en 2012. .
5. Salaire effectif de base.
6. Salaire après 11 ans d'exercice.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286624

Tableau X2.4d. [2/2] Évolution entre 2000 et 2013 du salaire des enseignants ayant les qualifications minimales[1]

Salaire statutaire annuel des enseignants ayant les qualifications minimales en poste dans des établissements publics, après 15 ans d'exercice, selon le niveau d'enseignement, en devises nationales

		Premier cycle du secondaire, filière générale					Deuxième cycle du secondaire, filière générale				
		2000	2005	2011	2012	2013	2000	2005	2011	2012	2013
		(21)	(22)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(38)	(39)	(40)
OCDE	Australie	51 016	62 384	77 715	79 834	85 674	51 016	62 384	77 715	79 834	85 674
OCDE	Autriche[2, 3]	26 916	33 635	38 882	39 748	40 262	29 728	34 265	41 858	42 749	43 328
OCDE	Belgique (Fl.)	31 191	35 417	41 094	41 968	43 586	39 886	45 301	52 844	53 968	56 050
OCDE	Belgique (Fr.)	28 879	32 188	38 015	38 857	40 408	28 879	32 188	38 015	38 857	40 408
OCDE	Canada	m	m	73 154	74 981	77 006	m	m	73 440	75 281	77 338
OCDE	Chili	m	m	8 785 016	9 224 259	9 685 479	m	m	9 307 217	9 772 573	10 261 683
OCDE	République tchèque[4]	125 501	250 559	314 495	255 360	255 360	152 941	255 125	335 696	255 360	255 360
OCDE	Danemark	315 530	367 323	434 802	435 268	449 727	395 558	402 580	459 745	461 176	462 754
OCDE	Angleterre	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552	23 958	27 123	31 552	31 552	31 552
OCDE	Estonie	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296	3 068	4 379	7 728	7 728	8 296
OCDE	Finlande	28 293	34 677	41 280	41 958	42 533	31 115	36 550	43 686	45 292	45 912
OCDE	France	29 456 352	30 667	32 537	32 588	32 482	29 456	30 895	32 752	32 843	32 756
OCDE	Allemagne	m	46 842	54 514	55 534	56 522	m	53 096	58 930	59 549	60 591
OCDE	Grèce	m	21 237	21 958	20 056	19 056	m	21 237	21 958	20 056	19 056
OCDE	Hongrie[5]	897 168	1 944 576	1 911 204	1 890 288	1 876 836	1 128 996	2 432 388	2 260 944	2 184 756	2 226 036
OCDE	Islande	1 884 000	2 573 556	3 987 224	4 047 201	4 192 652	2 220 000	3 014 000	4 012 000	4 294 829	4 415 668
OCDE	Irlande	32 251	46 591	52 472	52 472	52 472	32 251	46 591	52 472	52 472	52 472
OCDE	Israël	75 608	82 030	112 095	114 923	120 582	74 657	80 052	95 590	109 467	109 670
OCDE	Italie	22 836	27 487	30 340	30 340	30 340	23 518	28 259	31 190	31 190	31 189
OCDE	Japon	6 645 000	6 236 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000	6 649 000	6 237 000	5 456 000	5 456 000	5 456 000
OCDE	Corée	26 661 000	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800	26 661 000	39 616 000	44 126 400	45 704 400	47 026 800
OCDE	Luxembourg	m	81 258	99 782	104 831	107 452	m	81 258	99 782	104 831	107 452
OCDE	Mexique	109 779	157 816	224 596	237 759	246 322	m	m	m	m	m
OCDE	Pays-Bas	m	m	m	m	59 520	m	m	m	m	59 520
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	68 074	m	m	m	m	68 074
OCDE	Norvège	m	302 000	370 000	377 000	391 000	m	321 000	398 000	405 000	424 500
OCDE	Pologne	m	26 935	37 459	40 010	41 548	m	31 216	42 860	45 785	47 556
OCDE	Portugal	17 180	22 775	28 069	24 326	24 326	17 180	22 775	28 069	24 326	24 326
OCDE	Écosse	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200	22 743	29 827	34 200	34 200	34 200
OCDE	République slovaque	m	m	7 518	7 614	7 918	m	m	7 518	7 614	7 918
OCDE	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Espagne	24 528	31 561	37 043	35 923	35 590	26 366	32 293	37 370	36 199	35 855
OCDE	Suède[5]	248 300	290 400	333 000	m	356 124	264 700	313 600	352 600	m	373 368
OCDE	Suisse[6]	102 409	103 100	110 628	111 019	111 293	121 629	120 546	128 873	128 748	128 659
OCDE	Turquie	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271	4 813	17 402	30 483	33 197	36 271
OCDE	États-Unis[5]	37 989	41 327	45 950	47 046	47 829	37 997	41 172	49 410	49 822	50 651
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	20 567 674	m	m	m	m	20 567 674
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lettonie	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060	1 321	2 321	4 071	4 341	3 060
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données de 2006, 2007, 2008, 2009 et 2010 (soit les colonnes 3-7, 13-17, 23-27 et 33-37) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays qui sont désormais dans la zone euro sont exprimés en euros.
2. Rupture des séries chronologiques suite à un changement méthodologique en 2007 pour le deuxième cycle du secondaire.
3. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
4. Rupture des séries chronologiques suite à un changement méthodologique en 2012. .
5. Salaire effectif de base.
6. Salaire après 11 ans d'exercice.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286624

Tableau X2.4e. Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (2000, 2005-13)

		Parité de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA)[1]			Déflateurs de la consommation privée (2005 = 100)										Année de référence pour les données de 2013 sur les salaires
		2012	2013	Janv. 2013	Janv. 2000	Janv. 2005	Janv. 2006	Janv. 2007	Janv. 2008	Janv. 2009	Janv. 2010	Janv. 2011	Janv. 2012	Janv. 2013	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	1.53	1.54	1.53	88	100	103	106	110	113	116	118	122	125	2013
	Autriche	0.86	0.87	0.86	91	100	102	104	107	108	110	113	116	118	2013
	Belgique (Fl.)[2]	0.89	0.90	0.90	91	100	103	106	109	111	111	114	117	119	2013
	Belgique (Fr.)[2]	0.89	0.90	0.90	91	100	103	106	109	111	111	114	117	119	2012/2013
	Canada	1.29	1.29	1.29	91	100	102	103	105	106	106	108	110	112	2012/2013
	Chili	391.92	393.15	392.53	86	100	104	107	113	118	121	125	130	134	2013
	République tchèque	14.56	14.47	14.51	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	2012/2013
	Danemark	8.41	8.42	8.42	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	2012/2013
	Angleterre[3]	0.77	0.79	0.78	94	100	103	105	109	112	115	120	123	125	2012/2013
	Estonie	0.62	0.63	0.63	82	100	105	112	121	126	128	134	140	144	2012/2013
	Finlande	0.99	1.00	0.99	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	2013
	France	0.89	0.89	0.89	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	2012/2013
	Allemagne	0.82	0.83	0.82	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	2012/2013
	Grèce	0.75	0.72	0.74	87	100	103	107	111	114	116	120	122	121	2013
	Hongrie	143.79	143.60	143.70	73	100	103	109	115	121	125	130	137	142	2013
	Islande	142.56	144.95	143.75	81	100	105	112	122	137	145	149	156	163	2012/2013
	Irlande	0.97	0.97	0.97	83	100	102	105	107	105	100	100	102	103	2012/2013
	Israël	4.26	4.34	4.30	93	100	102	104	108	111	114	118	121	124	2012/2013
	Italie	0.84	0.84	0.84	87	100	102	105	108	109	110	112	115	118	2012/2013
	Japon	112.69	112.08	112.39	105	100	100	99	99	98	96	95	94	93	2012/2013
	Corée	911.96	914.72	913.34	84	100	102	104	107	111	114	117	121	122	2013
	Luxembourg	0.97	0.98	0.97	90	100	103	105	107	109	110	112	114	115	2012/2013
	Mexique	9.18	9.36	9.27	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	2012/2013
	Pays-Bas	0.88	0.90	0.89	88	100	102	104	107	107	107	109	111	112	2012/2013
	Nouvelle-Zélande	1.58	1.57	1.57	92	100	102	105	107	111	113	115	117	117	2013
	Norvège	9.73	9.94	9.83	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	2012/2013
	Pologne	1.92	1.90	1.91	85	100	102	104	107	111	114	118	123	125	2012/2013
	Portugal	0.67	0.66	0.66	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	2012/2013
	Écosse[3]	0.77	0.79	0.78	94	100	103	105	109	112	115	120	123	125	2012/2013
	République slovaque	0.57	0.56	0.57	76	100	104	108	112	114	115	117	122	125	2012/2013
	Slovénie	0.68	0.67	0.68	76	100	102	106	111	114	116	117	119	120	2012/2013
	Espagne	0.77	0.76	0.76	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	2012/2013
	Suède	9.11	9.22	9.17	93	100	101	103	105	108	110	111	113	113	2013
	Suisse	1.55	1.54	1.55	97	100	101	103	104	105	105	105	105	104	2012/2013
	Turquie	1.25	1.33	1.29	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	2013
	États-Unis	1.00	1.00	1.00	90	100	103	105	108	110	111	113	115	117	2012/2013
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	1.71	1.79	1.75	65	100	106	111	117	125	132	141	150	161	2013
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1 209.94	1 216.60	1 213.27	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	2013
	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
	Lettonie	0.58	0.58	0.58	77	100	110	122	137	143	138	140	147	149	2012/2013
	Fédération de Russie	16.74	16.72	16.73	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2012/2013
	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

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays qui sont désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à l'ensemble de la Belgique.
3. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à l'ensemble du Royaume-Uni.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286638

Tableau X2.4f. Salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2013)

Salaire annuel brut moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	75 925	77 768	78 810	78 872
	Autriche[1, 2]	47 786	47 786	55 140	60 121
	Belgique (Fl.)	44 376	44 903	44 103	57 712
	Belgique (Fr.)	42 005	41 966	41 561	53 151
	Canada	m	m	m	m
	Chili	10 409 992	11 215 673	11 324 253	11 976 864
	République tchèque	269 316	311 736	310 956	334 272
	Danemark[3]	386 061	465 498	471 562	525 132
	Angleterre	32 962	32 962	36 016	36 016
	Estonie	7 529	10 747	10 747	10 747
	Finlande[4]	31 651	43 189	47 514	53 694
	France	32 350	32 066	37 909	41 604
	Allemagne	m	49 875	54 723	59 667
	Grèce	19 528	19 528	19 713	19 713
	Hongrie	2 252 292	2 451 684	2 451 684	2 777 160
	Islande	m	m	m	5 934 533
	Irlande	m	m	m	m
	Israël	148 623	156 415	154 504	148 390
	Italie	27 970	27 970	29 963	32 407
	Japon	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m
	Luxembourg	93 705	93 705	106 650	106 650
	Mexique	m	m	m	m
	Pays-Bas	44 114	44 114	54 396	54 396
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m
	Norvège	423 631	481 070	481 070	512 038
	Pologne	49 005	56 168	57 079	55 821
	Portugal	m	m	m	m
	Écosse[5]	32 661	32 661	32 661	32 661
	République slovaque	7 978	10 732	10 732	10 699
	Slovénie[6]	17 826	23 676	24 111	25 929
	Espagne	m	m	m	m
	Suède[7]	323 474	350 680	357 721	375 937
	Suisse	m	m	m	129 060
	Turquie	m	m	m	m
	États-Unis	49 800	51 334	52 343	54 083
Autres G20	Argentine	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m
	Lettonie	297	297	335	360
	Fédération de Russie [8]	418 112	429 036	429 036	429 036
	Arabie saoudite	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m

1. Sont inclus les enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire dans des établissements d'enseignement préprimaire.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
3. Includes also data on actual salaries of teachers in early childhood educational development programmes for pre-primary education.
4. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
5. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
6. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'éducation préscolaire pour l'éducation préprimaire.
7. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
8. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933286640

Notes générales

Définitions

Le **produit intérieur brut (PIB)** est égal à la valeur ajoutée par les producteurs résidents aux prix départ-usine, diminuée des consommations intermédiaires aux prix d'acquisition et augmentée des droits de douanes et des taxes sur les importations. Le PIB est exprimé en millions de devise locale. Pour les pays dont l'année de référence est différente de l'année civile (par exemple, l'Australie et la Nouvelle-Zélande), des ajustements sont réalisés pour assurer une correspondance avec l'année civile, par une pondération linéaire du PIB entre deux années de référence consécutives.

Le **déflateur du PIB** est obtenu en divisant le PIB exprimé à prix courants par le PIB exprimé à prix constants, qui indique le niveau du prix relatif dans un pays.

Le **PIB par habitant** est égal au produit intérieur brut (en équivalents USD convertis à l'aide des PPA) divisé par le nombre d'habitants.

Les **taux de parité de pouvoir d'achat (PPA)** sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes devises : une somme d'argent donnée, convertie au moyen des PPA en différentes devises, permet d'acheter le même panier de biens et de services dans tous les pays en question. En d'autres termes, les PPA sont des taux de conversion monétaire qui éliminent les différences des niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi, quand on utilise les PPA pour exprimer dans une devises commune les dépenses imputées au PIB, elles sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux si bien que les comparaisons entre pays portent uniquement sur les différences de volume des biens et des services achetés.

Les **dépenses publiques totales** utilisées pour le calcul des indicateurs de l'éducation correspondent à la somme des dépenses courantes et de capital non remboursées pour tous les niveaux de l'administration. Les dépenses courantes incluent la consommation finale des administrations (par exemple, la rémunération des salariés, la consommation intermédiaire de biens et services, la consommation de capital fixe et les dépenses militaires), les revenus de la propriété payés, les subventions d'exploitation, et d'autres transferts courants payés (par exemple, sécurité sociale, allocations d'assistance, pensions, et autres services sociaux). Les dépenses de capital sont consacrées à l'acquisition et/ou au développement de biens de capital fixe, de terrains, d'actifs incorporels, des stocks des administrations, des actifs non militaires et non financiers, et des dépenses pour financer les transferts nets en capital.

Sources

Édition 2015 des *Comptes nationaux des pays de l'OCDE : Tableaux détaillés, Volume II.*

OCDE, *Base de données analytique,* février 2015.

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 :
www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

Liste des participants à cette publication

De nombreuses personnes ont participé à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux qui ont pris une part active aux réunions de l'INES et aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

Mme Bheki MPANZA (Afrique du Sud)
M. Jacques APPELGRYN (Afrique du Sud)
M. Nyokong MOSIUOA (Afrique du Sud)
Mme Hersheela NARSEE (Afrique du Sud)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
Mme Pauline LICHTENBERG (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Martin SCHULZE (Allemagne)
Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
Mme Susanne ZIEMEK (Allemagne)
M. Ahmed F. HAYAJNEH (Arabie saoudite)
Mme Maria Laura ALONSO (Argentine)
M. Julián FALCONE (Argentine)
Mme Marcela JÁUREGUI (Argentine)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Paul CMIEL (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. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)
Mme Carla D'Lourdes DO NASCIMENTO (Brésil)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
Mme Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
M. Tomasz GLUSZYNSKI (Canada)
Mme Amanda HODGKINSON (Canada)
M. Michael MARTIN (Canada)
M. Enzo PIZZOFERRATO (Canada)
M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)
Mme María Paz DONOSO (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Francisco MENESES (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme María José SEPÚLVEDA (Chili)
M. Juan Carlos BOLIVAR (Colombie)
Mme Jennifer DIAZ (Colombie)
M. Javier Andrés RUBIO (Colombie)
Mme Azucena VALLEJO (Colombie)
Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)
M. Victor Alejandro VENEGAS (Colombie)
M. Andrés VERGARA (Colombie)
Mme Lene MEJER (Commission européenne)
M. Jan PAKULSKI (Commission européenne)
Mme Christine COIN (Eurostat, Commission européenne)
M. Jacques LANNELUC (Eurostat, Commission européenne)
M. Hong Bo CHOI (Corée)
Mme Sujin CHOI (Corée)
Mme Jeongwon HWANG (Corée)
Mme Yoon Hee IM (Corée)
Mme Hae Suk LEE (Corée)
Mme Hyun Mi LEE (Corée)
Mme Won Hee NA (Corée)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
M. Peter BOHNSTEDT ANAN HANSEN (Danemark)
M. Leo Elmbirk JENSEN (Danemark)
M. Kristian ORNSHOLT (Danemark)
M. Signe Tychsen PHILIP (Danemark)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Vicente ALCAÑIZ MIÑANO (Espagne)
Mme Laura ALONSO CARMONA (Espagne)
M. Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Espagne)
Mme Cristina MONEO OCAÑA (Espagne)
M. Ismael SANZ LABRADOR (Espagne)
Mme Carmen UREÑA UREÑA (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)

Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (Président du Groupe de travail INES, États-Unis)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Olga ZAITSEVA (Fédération de Russie)
Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Ville HEINONEN (Finlande)
M. Matti KYRÖ (Finlande)
M. Mika TUONONEN (Finlande)
M. Cedric AFSA (France)
Mme Pierrette BRIANT (France)
Mme Marion DEFRESNE (France)
Mme Mireille DUBOIS (France)
Mme Nadine ESQUIEU (France)
Mme Stéphanie LEMERLE (France)
Mme Florence LEFRESNE (France)
Mme Valérie LIOGIER (France)
Mme Hélène MICHAUDON (France)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Marguerite RUDOLF (France)
Mme Dimitra FARMAKIOUTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Konstantinos KAMPANAKIS (Grèce)
Mme Akrivi NIKOLAKOPOULOU (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
Mme Tünde HAGYMÁSY (Hongrie)
M. Tibor KÖNYVESI (Hongrie)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Kristián SZÉLL (Hongrie)
Mme Ida KINTAMANI (Indonésie)
M. Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonésie)
Mme Siti SOFIA (Indonésie)
Mme Anuja SINGH (Institut de statistique de l'UNESCO)
M. Said OULD AHMEDOU (Institut de statistique de l'UNESCO)
M. Gary Ó DONNCHADHA (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
M. Julius BJORNSSON (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
Mme Yael ATIYAH (Israël)
M. Yoav AZULAY (Israël)
M. Yonatan BARON (Israël)
Mme Lilach BITON (Israël)
Mme Nava BRENNER (Israël)
Mme Livnat GAVRIELOV (Israël)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)
M. Pinhas KLEIN (Israël)
M. Aviel KRENTZLER (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
Mme Naama STEINBERG (Israël)
Mme Francesca BROTTO (Italie)
M. Massimiliano CICCIA (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. Yuki MATSUO (Japon)
M. Takashi MURAO (Japon)
M. Yutaro NAGANO (Japon)
M. Hiromi SASAI (Japon)
M. Kenichiro TAKAHASHI (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
Mme Natsue SAITO (Japon)
Mme Hiroe HINO (Japon)
M. Koji YANAGISAWA (Japon)
Mme Ennata KIVRINA (Lettonie)
M. Reinis MARKVARTS (Lettonie)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Claude SCHABER (Luxembourg)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
Mme Cynthia CABRERA CARDENAS (Mexique)
M. Agustin CASO-RAPHAEL(Mexique)
M. René GÓMORA CASTILLO (Mexique)
M. Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexique)
M. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexique)
M. Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexique)
Mme Annette SANTOS (Mexique)
M. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexique)
Mme Alette SCHREINER (Norvège)
M. Sadiq Kwesi BOATENG (Norvège)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
Mme Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Danielle ANDARABI (Pays-Bas)
M. Hugo ELBERS (Pays-Bas)
M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
Mme Priscilla TEDJAWIRJA (Pays-Bas)
Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
Mme Floor VAN OORT (Pays-Bas)
M. Joost SCHAACKE (Pays-Bas)
Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Pologne)
Mme Agata FRANECKA (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Pologne)

M. Andrzej KURKIEWCZ (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Malgorzata ZYRA (Pologne)
Mme Isabel CORREIA (Portugal)
Mme Janine COSTA (Portugal)
Mme Teresa KOL DE ALVARENGA (Portugal)
Mme Mónica LUENGO (Portugal)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Mme Sandrine MIRANDA (Portugal)
Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
M. José RAFAEL (Portugal)
M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Peter BRODNIANSKY (République slovaque)
Mme Alzbeta FERENCICOVA (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Frantisek ZAJICEK (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
Mme Elisabeth BOYLING (Royaume-Uni)
Mme Emily KNOWLES (Royaume-Uni)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Breda LOŽAR (Slovénie)
Mme Tatjana ŠKRBEC (Slovénie)
Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
Mme Darja VIDMAR (Slovénie)
Mme Anna ERIKSSON (Suède)
M. Andreas FRODELL (Suède)
Mme Maria GÖTHERSTRÖM (Suède)
Mme Marie KAHLROTH (Suède)
Mme Eva-Marie LARSSON (Suède)
M. Torbjörn LINDQVIST (Suède)
M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Hans-Åke ÖSTRÖM (Suède)
M. Alexander GERLINGS (Suisse)
Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
Mme Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquie)
Mme Nihan ERDAL (Turquie)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquie)
Mme Nur SALMANOĞLU (Turquie)

Réseau de l'INES 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 Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
M. Karl BAIGENT (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Patrick DONALDSON (Australie)
M. Mark NÉMET (Autriche)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
M. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)
M. Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brésil)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
M. Patrice DE BROUCKER (Président du Réseau LSO, Canada)
M. Patrick BUSSIERE (Canada)
Mme Amanda HODGKINSON (Canada)
Mme Jolie LEMMON (Canada)
Mme Dallas MORROW (Canada)
M. Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Mme María Paz DONOSO (Chili)
Mme María Francisca DONOSO (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Francisco MENESES (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme María José SEPÚLVEDA (Chili)
M. Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Commission européenne)
Mme Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Commission européenne)
Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)
M. Chang Kyun CHAE (Corée)
Mme Jeongwon HWANG (Corée)
Mme Sung Bin MOON (Corée)
M. Kirak RYU (Corée)
M. Jung-seung Thomas YANG (Corée)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
Mme Raquel HIDALGO (Espagne)
M. Raúl SAN SEGUNDO (Espagne)
Mme Carmen UREÑA UREÑA (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Ingrid JAGGO (Estonie)
M. Priit LAANOJA (Estonie)
Mme Eve TÕNISSON (Estonie)
Mme Aune VALK (Estonie)
Mme Katrin REIN (Estonie)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (États-Unis)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Natalia KOVALEVA (Fédération de Russie)
Mme Elena SABELNIKOVA (Fédération de Russie)
Mme Olga ZAITSEVA (Fédération de Russie)

Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)
M. Mika WITTING (Finlande)
M. Cédric AFSA (France)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Vasileios KARAVITIS (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
M. Georgios VAFIAS (Grèce)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Kristián SZÉLL (Hongrie)
Mme Eva TOT (Hongrie)
M. Friedrich HUEBLER (Institut de statistique de l'UNESCO)
Mme Alison KENNEDY (Institut de statistique de l'UNESCO)
Mme Gillian GOLDEN (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)
M. Adnan MANSUR (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
M. Dan SHEINBERG (Israël)
Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)
M. Gaetano PROTO (Italie)
Mme Liana VERZICCO (Italie)
Mme Kaori MOCHIZUKI (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
Mme Karin MEYER (Luxembourg)
M. Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexique)
M. Héctor ROBLES (Mexique)
M. Gerardo TERRAZAS (Mexique)
M. Sadiq-Kwesi BOATENG (Norvège)
Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
Mme Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
M. Ted REININGA (Pays-Bas)
Mme Tanja TRAAG (Pays-Bas)
M. Francis VAN DER MOOREN (Pays-Bas)
M. Bernard VERLAAN (Pays-Bas)
M. Jacek MASLANKOWSKI (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Frantisek BLANAR (République slovaque)
Mme Gabriela JAKUBOVÁ (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Anthony CLARKE (Royaume-Uni)
Mme Tatjana SKRBEC (Slovénie)
Mme Irena SVETIN (Slovénie)
M. Matej DIVJAK (Slovénie)
M. Torbjorn LINDQVIST (Suède)
M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Russell SCHMIEDER (Suède)
Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
M. Mutlu ALBAYRAK (Turquie)
Mme Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquie)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquie)
M. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquie)

Réseau de l'INES 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)

Mme Pia BRUGGER (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie)
M. Rebecca SMEDLEY (Australie)
M. Andreas GRIMM (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 Jolie LEMMON (Canada)
Mme María Paz DONOSO (Chili)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Francisco MENESES (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme María José SEPÚLVEDA (Chili)
Mme Lene MEJER (Commission européenne)
Mme Sujin CHOI (Corée)
Mme Jeongwon HWANG (Corée)
Mme Sung Bim MOON (Corée)
M. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
M. Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Espagne)
Mme Laura ALONSO CARMONA (Espagne)
Mme María CÓRDOBA HITA (Espagne)
M. Joaquin MARTIN MUÑOZ (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Hanna KANEP (Estonie)
Mme Kristel VAHER (Estonie)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (Président du Réseau NESLI, États-Unis)
Mme Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Mme Arlette DELHAXHE (Eurydice)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)

Mme Petra PACKALEN (Finlande)
M. Mika VÄISÄNEN (Finlande)
Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)
Mme Florence LEFRESNE (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 Anna IMRE (Hongrie)
M. Olivier Labé (Institut de statistique de l'UNESCO)
M. Gary Ó DONNCHADHA (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Livnat GAVRIELOV (Israël)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)
M. Pinhas KLEIN (Israël)
M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)
M. David MAAGAN (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
Mme Gianna BARBIERI (Italie)
Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)
M. Naruhiko KAWASE (Japon)
Mme Kayo KIRIHARA (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
M. Gilles HIRT (Luxembourg)
M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
Mme Ana Maria ACEVES ESTRADA (Mexique)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
Mme Cynthia CABRERA CARDENAS (Mexique)
M. Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexique)
M. Kjetil HELGELAND (Norvège)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. Cyril MAKO (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Linda DE PAEPE (Pays-Bas)
M. Dick VAN VLIET (Pays-Bas)
M. Hans RUESINK (Pays-Bas)
Mme Marian HULSHOF (Pays-Bas)
Mme Renata KARNAS (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Alzbeta FERENCICOVA (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
Mme Elisabeth BOYLING (Royaume-Uni)
Mme Louise CUTHBERTSON (Royaume-Uni)
M. Adrian HIGGINBOTHAM (Royaume-Uni)
M. Christopher MORRISS (Royaume-Uni)
Mme Andreja BARLE LAKOTA (Slovénie)
Mme Ksenija BREGAR GOLOBIČ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Slovénie)
Mme Camilla THINSZ FJELLSTROM (Suède)
Mme Helena WINTGREN (Suède)
Mme Rejane DEPPIERRAZ (Suisse)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
Mme Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquie)
Mme Nihan ERDAL (Turquie)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquie)

Autres participants à cette publication

Mme Anna BORKOWSKY (expert LSO)
BRANTRA SPRL (traduction française)
M. Gary MIRON (espert NESLI)
Mme Sally Caroline HINCHCLIFFE (édition)
M. Dan SHERMAN (expert LSO)
Mme Fung-Kwan TAM (mise en pages)

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

« 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 á la loupe*, n° 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs70389bxn-fr

« Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrts3mv6llp-fr

« Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr

« Éducation et compétences vers une distribution plus inclusive ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js082cj7jmr-fr

« Vivier mondial de talents : Quelles évolutions (2013, 2030) ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vjzwwd-fr

« Éducation et emploi : Quelles différences entre les sexes ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4pkjmfnnp-fr

« Combien de temps les enseignants consacrent-ils aux tâches d'enseignement et autres ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 29 (2015)
http://dx.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 á la loupe*, n° 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7kk4dn7wg-fr

« Éducation et emploi : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 27 (2014)
http://dx.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 á la loupe*, n° 26 (2014)
http://dx.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 á la loupe*, n° 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxt470gm6g4-fr

« L'éducation : Un secteur innovant ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz10nzgqxkh-fr

« À quel âge les étudiants obtiennent-ils leur premier diplôme universitaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 23 (2014)
http://dx.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 á la loupe*, n° 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fngj6vk-fr

« Le salaire des enseignants : Bien plus qu'une simple affaire de chiffres », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8w720q-fr

« Quel âge ont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz72pjk5qf8-fr

« Que choisissent d'étudier les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 19 (2014)
http://dx.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 á la loupe*, n° 18 (2013)
http://dx.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 á la loupe*, n° 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vr1zhk-fr

« Quelles sont les bonnes politiques pour former des jeunes actifs hautement qualifiés ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 16 (2013)
http://doi.dx.org/10.1787/5jz8qjd542lv-fr

« Comment le profil des étudiants de l'enseignement supérieur évolue-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 15 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5js008vx53wl-fr

« Quels facteurs influencent la mobilité internationale des étudiants ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k40hdc1cmth-fr

« Transition des études à la vie active : Quelles difficultés ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k40hdc378wj-fr

« Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses au titre du personnel enseignant ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 12 (2013)
http://dx.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 á la loupe*, n° 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkvxr0w-fr

« Quelles sont les retombées sociales de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation á la loupe*, n° 10 (2013)
http://dx.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 á la loupe*, n° 9 (2012)
http://dx.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 á la loupe*****, n° 8 (2012)**
http://dx.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 á la loupe*****, n° 7 (2012)**
http://dx.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 á la loupe*****, n° 6 (2012)**
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fpzk5c-fr

« Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe*****, n° 5 (2012)**
http://dx.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 á la loupe*****, n° 4 (2012)**
http://dx.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 á la loupe*****, n° 3 (2012)**
http://dx.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 á la loupe*****, n° 2 (2012)**
http://dx.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 á la loupe*****, n° 1 (2012)**
http://dx.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, 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 2015 03 2 P) ISBN 978-92-64-24490-0 – 2015

Regards sur l'éducation 2015

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE fait figure de publication de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Elle fournit des données sur la structure, le financement et les performances des systèmes d'éducation dans les 34 pays membres de l'OCDE, ainsi que dans un certain nombre de pays partenaires.

Avec plus de 100 graphiques, 150 tableaux et des liens vers 150 tableaux supplémentaires consultables en ligne, *Regards sur l'éducation 2015* présente des données clés sur : les résultats des établissements d'enseignement ; l'impact de l'apprentissage dans les différents pays ; les ressources financières et humaines investies dans l'éducation ; l'accès, la participation et la progression au sein des systèmes d'éducation ; et l'environnement d'apprentissage et l'organisation scolaire.

L'édition de 2015 présente un certain nombre de nouveautés, dont :

- des données de 2014 sur les niveaux de formation et de participation au marché du travail, ainsi que des données de 2015 sur le temps d'instruction et les mécanismes d'évaluation ;
- des analyses plus détaillées sur la participation à l'éducation de la petite enfance et à l'enseignement tertiaire ;
- des indicateurs sur l'incidence des compétences sur le taux d'emploi et les revenus, les différences de niveau de formation et de taux d'emploi entre les sexes, et les systèmes d'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement ;
- des analyses sur les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire de la première génération et leur mobilité éducative et sociale, les débouchés des nouveaux diplômés sur le marché du travail, et la participation aux activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs ;
- des données et des analyses sur les compétences en technologies de l'information et de la communication et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes dans l'enseignement et l'apprentissage :
- des informations sur les temps de récréation et de pause durant la journée de classe, les qualifications typiques des enseignants, les critères retenus pour fixer leur salaire de base et leurs primes, et les salaires dans l'enseignement tertiaire ; et
- pour la première fois, des données sur le Costa Rica et la Lituanie.

Les fichiers Excel™ qui ont servi à établir les 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 intégrale de données en ligne de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, sont accessibles gratuitement via le site web « Éducation » de l'OCDE à l'adresse : www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm. Les données mises à jour peuvent être consultées en ligne sur http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Sommaire

Chapitre A. Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage
Chapitre B. Ressources financières et humaines investies dans l'éducation
Chapitre C. Accès à l'éducation, participation et progression
Chapitre D. Environnement d'apprentissage et organisation scolaire

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne :
Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, ***http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-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.

2015

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-24490-0
96 2015 03 2P

9 789264 244900