Regards sur l'éducation 2016

LES INDICATEURS DE L'OCDE



OCDE

Regards sur l'éducation 2016

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 (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
http://dx.doi.org/10.178/eag-2016-fr

ISBN 978-92-64-26202-7 (imprimé)
ISBN 978-92-64-26204-1 (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.

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

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

© OCDE 2016

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, Rodrigo Castañeda Valle, Éric Charbonnier, João Collet, Rie Fujisawa, William Herrera Penagos, Soumaya Maghnouj, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Cuauhtémoc Rebolledo Gómez, Gara Rojas González et Markus Schwabe. Laetitia Dehelle s'est chargée des tâches administratives, et un soutien éditorial et analytique a été apporté par Anithasree Athiyaman, Marie-Hélène Doumet, Michael Jacobs, Karinne Logez, Martha Rozsi, Giovanni Maria Semeraro, Cailyn Torpie et Benedikt Weiß. Marilyn Achiron, Marika Boiron, Cassandra Davis et Sophie Limoges 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 2015

Éditorial **13**

Introduction : Les indicateurs et leur structure **19**

Guide du lecteur **23**

À propos de la nouvelle classification CITE 2011 ..... **27**

Résumé **33**

CHAPITRE A RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET IMPACT DE L'APPRENTISSAGE **35**

Indicateur A1 Quel est le niveau de formation de la population adulte ? ..... **36** — A1

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2015) 46

Tableau A1.2. Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme et le groupe d'âge (2015) 47

Tableau A1.3. Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2005 et 2015) 48

Tableau A1.4. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon l'orientation du programme et le groupe d'âge (2015) 49

Tableau A1.5. Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012 ou 2015) 50

Indicateur A2 Combien d'élèves termineront le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? ..... **52** — A2

Tableau A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2014) 63

Tableau A2.2. Profil des diplômés des filières générales et professionnelles du deuxième cycle du secondaire (2014) 64

Tableau A2.3. Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2014) 65

Tableau A2.4. Évolution des taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2014) 66

Indicateur A3 Combien de jeunes termineront leurs études tertiaires et quel est leur profil ? ..... **68** — A3

Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014) 77

Tableau A3.2. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2014) 78

Tableau A3.3. Répartition par sexe de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2014) 79

Tableau A3.4. Pourcentage de diplômés (premier diplôme) de sexe féminin et en mobilité internationale, et âge moyen, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014) 80

Tableau A3.5. Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014) 81

Tableau A3.6. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2005, 2010, 2014) 82

			Nom des indicateurs de l'édition 2015
Indicateur A4	**Dans quelle mesure le profil des parents influe-t-il sur le niveau de formation de leurs enfants ?**	**84**	**A4**
Tableau A4.1.	Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 44 ans dont les parents sont autochtones ou nés à l'étranger, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)	94	
Tableau A4.2.	Niveau de formation des parents, selon leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)	95	
Tableau A4.3.	Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation des parents et leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)	96	
Tableau A4.4.	Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation du père et de la mère (2012 ou 2015)	99	
Indicateur A5	**Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il la participation au marché du travail ?**	**102**	**A5**
Tableau A5.1.	Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2015)	117	
Tableau A5.2.	Taux de chômage, selon le niveau de formation (2015)	118	
Tableau A5.3.	Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2005 et 2015)	119	
Tableau A5.4.	Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2005 et 2015)	120	
Tableau A5.5.	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et l'orientation du programme (2015)	121	
Tableau A5.6.	Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)	122	
Tableau A5.7.	Fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)	123	
Tableau A5.8.	Technologies de l'information et de la communication : maîtrise, utilisation et besoins dans le cadre professionnel, par grands secteurs d'activité	124	
Tableau A5.9. (L)	Score moyen en littératie, selon la profession et le niveau de formation (2012 ou 2015)	126	
Indicateur A6	**Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?**	**128**	**A6**
Tableau A6.1.	Revenus du travail relatifs des actifs occupés à temps plein toute l'année, selon le niveau de formation (2014)	140	
Tableau A6.2.	Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)	141	
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 (2014)	142	
Tableau A6.4.	Revenus du travail mensuels moyens des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)	145	
Indicateur A7	**Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'éducation ?**	**148**	**A7**
Tableau A7.1a.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)	160	
Tableau A7.1b.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)	161	

			Nom des indicateurs de l'édition 2015
Tableau A7.2a.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)	162	
Tableau A7.2b.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)	163	
Tableau A7.3a.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)	164	
Tableau A7.3b.	Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)	165	
Tableau A7.4a.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)	166	
Tableau A7.4b.	Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)	167	
Indicateur A8	**En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?**	**168**	**A8**
Tableau A8.1 (L).	Pourcentage d'adultes indiquant être en bonne santé, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)	178	
Tableau A8.2a.	Pourcentage d'adultes indiquant être limités dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)	179	
Tableau A8.3a.	Satisfaction à l'égard de la vie aujourd'hui et dans 5 ans, selon le niveau de formation (2015)	180	
Indicateur A9	**Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ?**	**182**	
Tableau A9.1.	Taux de réussite des étudiants à temps plein, selon le niveau de l'enseignement tertiaire, le sexe, la méthodologie et le délai (2014)	192	
Tableau A9.2.	Répartition des étudiants à temps plein ayant entamé une formation d'un niveau donné d'enseignement, selon le délai théorique (N) et le délai théorique plus 3 ans (N+3) (2014)	193	
CHAPITRE B	**RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION**	**195**	
Indicateur B1	**Quel est le montant des dépenses par élève/étudiant ?**	**198**	**B1**
Tableau B1.1.	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2013)	211	
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 (2013)	212	
Tableau B1.3.	Dépenses des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire (2013)	213	
Tableau B1.4.	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2013)	214	
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 (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)	215	
Tableau B1.5b.	Variation des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire par étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)	216	
Indicateur B2	**Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?**	**218**	**B2**
Tableau B2.1.	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2013)	225	

Nom des indicateurs de l'édition 2015

Tableau B2.2. Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013) 226
Tableau B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2013) 227
Tableau B2.4. Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2008, 2010 et 2013) 228

Indicateur B3 Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ? ..... 230 — B3

Tableau B3.1a. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013) 238
Tableau B3.1b. Part relative des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013) 239
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 (2005, 2008, et 2010 à 2013) 240
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 (2005, 2008, et 2010 à 2013) 241
Tableau B3.3. Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2013) 242

Indicateur B4 Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ? ..... 244 — B4

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation (2013) 253
Tableau B4.2. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2005, 2008, 2010 et 2013) 254
Tableau B4.3. Provenance (en pourcentage) du financement public de l'éducation, selon le niveau de l'exécutif (2013) 255

Indicateur B5 Combien les étudiants de l'enseignement tertiaire paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils ? ..... 256 — B5

Tableau B5.1. Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (tertiaire de cycle court, licence et master [ou niveaux équivalents]) (2013/14) 266
Tableau B5.2. Estimation de l'indice de variation des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement (niveaux CITE 5 à 7) et réformes récentes des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire (2013/14) 268
Tableau B5.3. Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement aux étudiants étrangers (2013/14) 270
Tableau B5.4. Prêts publics aux étudiants en formation tertiaire (2013/14) et évolution du nombre de bénéficiaires (entre 2004/05 et 2014/15) 272
Tableau B5.5. Remboursement et allègement de la dette dans les prêts d'études en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents) (année académique 2013/14) 275

Indicateur B6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ? ..... 278 — B6

Tableau B6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2013) 283
Tableau B6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2013) 284
Tableau B6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2013) 285

			Nom des indicateurs de l'édition 2015
Indicateur B7	**Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses d'éducation ?**	**286**	**B7**
Tableau B7.1.	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2014)	295	
Tableau B7.2a.	Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du primaire (2010 et 2014)	296	
Tableau B7.2b.	Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2010 et 2014)	298	
Tableau B7.2c.	Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du deuxième cycle du secondaire (2010 et 2014)	300	
Tableau B7.3.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2014)	301	
Tableau B7.4.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2014)	302	
Tableau B7.5.	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle du secondaire (2014)	303	
CHAPITRE C	**ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION**	**305**	
Indicateur C1	**Quels sont les effectifs scolarisés ?**	**306**	**C1**
Tableau C1.1.	Taux et espérance de scolarisation, selon le groupe d'âge (2014)	317	
Tableau C1.2.	Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2014)	318	
Tableau C1.3a.	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2014)	319	
Tableau C1.4.	Pourcentage d'élèves/étudiants scolarisés à temps partiel, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2014)	320	
Tableau C1.5.	Évolution des taux de scolarisation dans des groupes d'âge donnés (2005 et 2014)	321	
Indicateur C2	**En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?**	**322**	**C2**
Tableau C2.1.	Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2014)	333	
Tableau C2.2.	Profil des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2014)	334	
Tableau C2.3.	Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2013)	335	
Tableau C2.4.	Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2014)	336	
Tableau C2.5.	Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE	337	
Indicateur C3	**Combien d'élèves entameront des études tertiaires ?**	**340**	**C3**
Tableau C3.1.	Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)	348	
Tableau C3.2.	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2014)	349	
Tableau C3.3.	Profil d'un nouvel inscrit (première inscription) dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)	350	
Tableau C3.4.	Évolution des taux d'accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2005, 2010, 2014)	351	
Indicateur C4	**Qui étudie à l'étranger et où ?**	**352**	**C4**
Tableau C4.1.	Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2014)	364	

Nom des indicateurs de l'édition 2015

Tableau C4.2. Pourcentage de femmes dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le statut au regard de la mobilité (2014) 365
Tableau C4.3. Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2014) 366
Tableau C4.4. Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'origine (2014) 367
Tableau C4.5. Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'accueil (2014) 369

Indicateur C5 Transition entre les études et la vie active : où en sont les 15-29 ans ? 372 C5
Tableau C5.1. Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2015) 383
Tableau C5.2. Évolution du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le sexe (2000 et 2015) 385
Tableau C5.3 (L) Pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences en littératie (2012 ou 2015) 387
Tableau C5.3a (L) Score moyen en littératie des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation et des jeunes actifs occupés (2012 ou 2015) 388

Indicateur C6 Combien d'adultes participent à des activités de formation ? 390 C6
Tableau C6.1. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon l'indice d'utilisation des compétences en lecture dans la vie quotidienne (2012 ou 2015) 402
Tableau C6.2. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe, le niveau de compétences en littératie et l'indice de volonté d'apprendre (2012 ou 2015) 403
Tableau C6.4. Nombre moyen d'heures consacrées à des activités non formelles de formation et taux de participation à ce type d'activités (2012 ou 2015) 407

CHAPITRE D ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ET ORGANISATION SCOLAIRE 409

Indicateur D1 Combien de temps les élèves passent-ils en classe ? 410 D1
Tableau D1.1. Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2016) 420
Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2016) 422
Tableau D1.3a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2016) 423
Tableau D1.3b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2016) 424

Indicateur D2 Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ? 426 D2
Tableau D2.1. Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2014) et indice de variation entre 2005 et 2014 433
Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2014) 435
Tableau D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2014) 436

Indicateur D3 Quel est le niveau de salaire des enseignants ? 438 D3
Tableau D3.1a. Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014) 455
Tableau D3.2a. Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2014) 457

			Nom des indicateurs de l'édition 2015
Tableau D3.3a.	Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2014)	458	
Tableau D3.4.	Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2014)	459	
Tableau D3.5a.	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2014, sur la base des qualifications typiques	460	
Tableau D3.7.	Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2014)	461	
Indicateur D4	**Quel est le temps de travail des enseignants ?**	**464**	**D4**
Tableau D4.1.	Organisation du temps de travail des enseignants (2014)	474	
Tableau D4.2.	Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005, 2010 et 2014)	475	
Tableau D4.3.	Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2014)	476	
Indicateur D5	**Qui sont les enseignants ?**	**478**	**D5**
Tableau D5.1.	Pyramide des âges des enseignants (2014)	485	
Tableau D5.2.	Pyramide des âges des enseignants (2005, 2014)	486	
Tableau D5.3.	Répartition des enseignants par sexe (2014)	487	
Indicateur D6	**Qui sont nos chefs d'établissement et que font-ils ?**	**488**	
Tableau D6.1.	Sexe et âge des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)	498	
Tableau D6.2.	Statut d'emploi des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)	499	
Tableau D6.3.	Fonctions de direction des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)	500	
Tableau D6.4.	Participation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire à un projet de développement de leur établissement (TALIS 2013)	501	
Tableau D6.5.	Partage des responsabilités de direction dans le premier cycle du secondaire (TALIS 2013)	502	
Tableau D6.6.	Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)	503	
Tableau D6.7.	Point de vue des chefs d'établissement sur la participation des enseignants à la gestion de l'établissement (PISA 2012)	504	
ANNEXE 1	**CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION**	**507**	
Tableau X1.1a.	Âges typiques d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2014)	508	
Tableau X1.1b.	Âges typiques d'accès, selon le niveau d'enseignement (2014)	510	
Tableau X1.2a.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE	511	
Tableau X1.2b.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires	512	
Tableau X1.3.	Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire (2014)	513	
ANNEXE 2	**STATISTIQUES DE RÉFÉRENCE**	**515**	
Tableau X2.1.	Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2013, 2014)	516	
Tableau X2.2.	Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, prix courants de 2012)	517	
Tableau X2.3.	Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, en prix constants de 2013)	518	

Nom des indicateurs de l'édition 2015

Tableau X2.4a. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014) 519
Tableau X2.4b. Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2014) 521
Tableau X2.4c. Évolution entre 2000 et 2014 du salaire des enseignants ayant les qualifications typiques 523
Tableau X2.4d. Évolution entre 2000 et 2014 du salaire des enseignants ayant les qualifications minimales 525
Tableau X2.4e. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005-14) 527
Tableau X2.4f. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010-14) 528
Tableau X2.5. Enseignants ayant 15 ans d'exercice, selon leur niveau de qualification (2014) 530
Tableau X2.6. Pourcentage d'enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, selon leur niveau de formation (2014) 531

ANNEXE 3 SOURCES, MÉTHODES ET NOTES TECHNIQUES 533

Liste des partcipants à cette publication 535

Les indicateurs de l'éducation à la loupe 541

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

Mesurer ce qui importe dans l'éducation : le suivi de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation

En septembre 2015, les dirigeants du monde entier se sont réunis à New York afin de fixer des objectifs ambitieux pour l'avenir de la planète et de sa population. Le quatrième des objectifs de développement durable est « d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Des objectifs chiffrés et des indicateurs plus spécifiques énoncent les résultats que les pays doivent obtenir d'ici 2030. L'OCDE, qui considère que les objectifs de développement durable offrent une occasion exceptionnelle de promouvoir le programme en faveur du progrès social mondial, travaillera avec d'autres organisations à la réalisation de ces objectifs, entre autres grâce à ses outils uniques en leur genre qui permettent de suivre et d'évaluer le progrès social, et de prodiguer à chaque pays des conseils sur les orientations politiques à privilégier.

Dans le domaine de l'éducation, l'objectif de développement durable se distingue à deux égards de l'objectif du Millénaire pour le développement qui avait été fixé pour la période allant de 2000 à 2015. En premier lieu, le quatrième objectif de développement durable est véritablement mondial. Les objectifs de développement durable constituent un programme mondial, qui ne fait pas de distinction entre les pays pauvres et les pays riches. Chaque pays est sommé d'atteindre les objectifs de développement durable. En deuxième lieu, le quatrième des objectifs de développement durable donne la priorité à la qualité de l'éducation et au rendement de l'apprentissage, même si l'accès à l'éducation et à la scolarisation – les priorités du programme du Millénaire pour le développement – restent importants. Le monde est encore loin de donner accès à une éducation de qualité à tous, sur un pied d'égalité. On estime que 57 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'enseignement primaire ; de plus, trop d'enfants continuent de ne pas bénéficier des vertus de l'éducation, non seulement à cause de leur pauvreté, de leur sexe, de leur appartenance ethnique, mais aussi à cause de l'endroit où ils vivent et des conflits armés qui y ont lieu.

La scolarisation n'est toutefois pas une fin en soi. Ce qui importe pour les individus et les économies, ce sont les compétences acquises grâce à l'éducation. Ce sont les compétences et les traits de caractère façonnés grâce à la scolarisation, plutôt que les diplômes et les qualifications obtenues, qui font que les individus réussissent dans la vie et sont résilients dans leur vie professionnelle et privée. Ils sont aussi déterminants pour le bien-être des individus et la prospérité des sociétés.

Les évaluations internationales des compétences et des acquis scolaires menées par l'OCDE reflètent l'importance des défis à relever dans le domaine de l'éducation. Dans les 65 pays à revenus élevés ou intermédiaires qui ont participé au Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2012, on estime qu'en moyenne, 33 % des élèves de 15 ans ne parviennent pas à atteindre le niveau seuil de compétences en mathématiques, et que 26 % n'y parviennent pas en compréhension de l'écrit. En d'autres termes, environ 800 000 d'élèves au Mexique, 168 000 en France et 1.9 million au Brésil n'ont pas acquis à l'âge de 15 ans les connaissances et compétences élémentaires dont ils ont besoin pour évoluer dans les sociétés modernes.

Le changement de priorité entre les objectifs du Millénaire pour le développement, qui privilégiaient l'accès et la scolarisation, et le quatrième objectif de développement durable, qui insiste sur la qualité de l'éducation, exige un système à même de mesurer les résultats scolaires des enfants et des adolescents à différents âges et à différents niveaux d'enseignement. L'OCDE propose déjà à cette fin des instruments d'évaluation qu'elle s'emploie à améliorer, à affiner et à enrichir.

L'enquête PISA évalue par exemple les acquis scolaires des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et en résolution collaborative de problèmes. Les résultats de la dernière édition de l'enquête PISA, à laquelle ont participé plus de 70 pays à revenus élevés ou intermédiaires, seront disponibles en décembre 2016. L'enquête PISA propose des indicateurs comparables et probants des progrès accomplis, de sorte que tous les pays peuvent voir d'emblée à quel stade ils se situent sur la voie de la réalisation d'objectifs concernant la qualité et l'équité de l'éducation qui ont été convenus à l'échelle internationale, et ce, quel que soit leur point de départ. L'enquête PISA permet aussi aux pays de renforcer leur capacité à produire des données pertinentes.

Si la plupart des pays qui ont déjà participé à l'enquête PISA se sont déjà dotés de ces capacités, ce n'est pas le cas de nombreux pays à bas revenus. Dans ce contexte, le programme PISA pour le développement, mis en œuvre à l'initiative de l'OCDE, vise non seulement à améliorer la couverture de l'évaluation internationale et à l'étendre à davantage de pays à bas revenus et à revenus intermédiaires, mais également à aider ces pays à renforcer leurs systèmes nationaux d'évaluation et de collecte de données.

L'enquête PISA élargit aussi ses domaines d'évaluation pour y inclure des compétences associées au quatrième des objectifs de développement durable. Il est par exemple prévu en 2018 que l'enquête PISA administre à titre expérimental une évaluation des « compétences globales » des adolescents de 15 ans. Cette évaluation consiste à déterminer dans quelle mesure les adolescents de cet âge sont animés d'une culture de paix et de non-violence, se sentent citoyens du monde, et apprécient la diversité culturelle et la contribution de la culture au développement durable.

D'autres données de l'OCDE, par exemple celles tirées 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]) et de l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), sont très probantes pour suivre l'évolution des systèmes d'éducation. Les analyses de l'OCDE promeuvent l'apprentissage mutuel entre les pays, car elles explorent de nouvelles orientations politiques et comparent les expériences. Ensemble, les indicateurs, les statistiques et les analyses de l'OCDE constituent en quelque sorte un modèle à suivre pour évaluer les progrès sur la voie de la réalisation du quatrième objectif de développement durable et en rendre compte.

Le tableau 1 propose un résumé de ce que l'OCDE a à offrir à la communauté internationale, alors que l'Organisation s'emploie à concevoir une série d'indicateurs pour mesurer les progrès accomplis concernant ce quatrième objectif. Les indicateurs et les instruments d'évaluation relatifs à l'éducation sont sans doute plus probants que ceux relatifs à d'autres domaines visés dans les objectifs de développement durables, mais ils ne couvrent pas encore tous les concepts inclus dans les cibles y afférentes. Précisons à ce sujet que l'OCDE est toute disposée à travailler à l'élaboration d'un système global d'information avec l'UNESCO, qui supervise le programme de développement durable relatif à l'éducation.

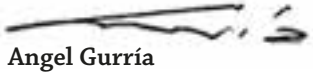
Chaque année, *Regards sur l'éducation* présente l'ensemble le plus vaste d'indicateurs sur l'éducation qui soit disponible dans le monde. Les indicateurs proposés dans cette édition de *Regards sur l'éducation* fournissent les éléments requis pour déterminer où en sont les pays de l'OCDE sur la voie de la réalisation de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation (voir le tableau 2). L'OCDE identifie une valeur quantitative de référence pour chaque indicateur. Dans les prochaines éditions de *Regards sur l'éducation*, des approches plus sophistiquées seront utilisées : elles consistent à intégrer plusieurs indicateurs dans un indice composite pour rendre compte des divers aspects des cibles et des indicateurs mondiaux qui seront adoptés par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2016.

Comparer les données, fixer des valeurs de référence, tirer des enseignements des bonnes pratiques et échanger des expériences comptent parmi les missions fondamentales de l'OCDE. Des données recueillies et traitées avec le degré le plus élevé possible d'exactitude et de fiabilité sont indispensables pour mener ces missions à bien. *Regards sur l'éducation* a toujours été axé sur la collecte et la présentation de données, mais aujourd'hui, au service du quatrième l'objectif de développement durable, ses indicateurs peuvent contribuer à améliorer le bien-être et la situation économique dans de nombreux autres pays et pour beaucoup plus de gens.

Réaliser le quatrième objectif de développement durable changera la vie sur toute la planète. Imaginons un monde où tous les enfants auraient la possibilité d'acquérir des compétences élémentaires en littératie et en numératie, et ce, durant neuf années d'études. Ce serait bénéfique non seulement pour ces enfants, mais aussi pour les économies et les sociétés auxquelles ils contribueront une fois adultes.

La production économique perdue à cause des mauvaises politiques et pratiques en matière d'éducation est immense. On estime que les pays à revenus intermédiaires qui se situent dans la tranche inférieure pourraient multiplier par 13 leur PIB actuel si tous les adolescents de 15 ans atteignaient le seuil PISA de compétences en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences ; cela leur vaudrait en moyenne un PIB 28 % plus élevé d'ici les 80 prochaines années. Quant aux pays à revenus intermédiaires qui se situent dans la tranche supérieure, qui affichent dans l'ensemble de meilleurs résultats aux épreuves PISA, leur PIB serait 16 % plus élevé. En d'autres termes, les bénéfices découlant de l'amélioration du niveau de compétences compenseraient non seulement largement le coût de cette amélioration, mais amélioreraient aussi le bien-être des individus et doperaient la croissance économique.

Le défi est colossal, mais notre volonté de réussir l'est aussi !



Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE

Tableau 1 [1/2]. Les indicateurs de l'OCDE évaluant les progrès sur la voie de la réalisation de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation, par cibles

Cibles de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation*		Les indicateurs que l'OCDE peut proposer et contribuer à développer
4.1	D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile	▪ Taux de scolarisation et de réussite dérivés de données administratives et des collectes de données du réseau INES ▪ Performance PISA des adolescents de 15 ans en compréhension de l'écrit et en mathématiques ▪ Nécessité d'élaborer des instruments pour évaluer les acquis à la fin de l'enseignement primaire ▪ Amélioration, grâce au Programme PISA pour le développement, des méthodes d'estimation des acquis des effectifs non scolarisés
4.2	D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance, et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire	▪ Données administratives recueillies dans le cadre des enquêtes du réseau INES sur les effectifs des structures de développement de la petite enfance et les taux de préscolarisation ▪ Élaboration en cours d'une évaluation des acquis de la petite enfance, qui permettra de produire des indicateurs sur le développement cognitif et l'épanouissement social et affectif des jeunes enfants
4.3	D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable	▪ Taux de scolarisation, par sexe, dans l'enseignement tertiaire et en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dérivés des collectes de données du réseau INES ▪ Indicateurs sur la participation à des activités formelles et non formelles de formation pour adultes, dérivés de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)
4.4	D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat	▪ Données sur la performance des individus âgés de 16 à 65 ans en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologiques, dérivées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ▪ Données sur la performance des individus âgés de 16 à 65 ans en littératie et en numératie, dérivées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)
4.5	D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle	▪ Taux de scolarisation, de réussite et d'obtention d'un diplôme, par sexe, à tous les niveaux de la CITE, dérivés des collectes des données du réseau INES ▪ Données sur le niveau de formation, à partir du niveau de formation égal au niveau 3 de la CITE, selon le sexe, le statut au regard de l'immigration (issu de l'immigration ou autochtone), le niveau de formation des parents et la langue parlée en famille, dérivées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ▪ Données sur les investissements public et privé dans l'éducation, dérivées des collectes de données du réseau INES ▪ Données sur les politiques d'équité concernant l'accessibilité et le financement de l'éducation pour les populations défavorisées, dérivées des rapports des pays participant au projet de l'OCDE sur l'efficience de l'affectation des ressources dans l'éducation ▪ Données sur l'aide à l'éducation compilées par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE
4.6	D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter	▪ Données sur les compétences en littératie et en numératie, par âge et par sexe, dérivées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ▪ Données sur la participation à des activités de formation élémentaire, dérivées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC)
4.7	D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable	▪ Données sur les compétences globales, dérivées de l'enquête PISA de 2018 ▪ Données sur la performance en sciences et la sensibilisation à l'environnement, dérivées de l'enquête PISA de 2015 ▪ Données sur la confiance interpersonnelle et diverses autres retombées sociales, dérivées de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) ▪ Données sur les programmes scolaires, les matières et le temps d'apprentissage à l'école, dérivées des enquêtes du réseau INES/NESLI

*Pour plus de détails sur les cibles de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation, consulter la légende sous le tableau 2 ci-après.

...

Tableau 1 [2/2]. Les indicateurs de l'OCDE évaluant les progrès sur la voie de la réalisation de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation, par cibles

Cibles de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation*		Les indicateurs que l'OCDE peut proposer et contribuer à développer
4.a	Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes, ou adapter les établissements existants à cette fin, et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous	■ Données sur les environnements d'apprentissage, les ressources et les équipements (y compris les TIC et la connectivité) des établissements d'enseignement, dérivées des enquêtes PISA ■ Indicateurs sur le climat des établissements d'enseignement, notamment sur les comportements violents et perturbateurs des élèves, dérivés de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS)
4.b	D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques, et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement	■ Données compilées par le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE sur les bourses d'études incluses dans les programmes d'aide au développement
4.c	D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement	■ Données sur les enseignants, dérivées des enquêtes du réseau INES/NESLI ■ Données sur les enseignants, leur formation initiale et leur formation continue, dérivées de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et du questionnaire « Enseignants » de l'enquête PISA ■ Données dérivées de l'étude sur la formation initiale des enseignants (à paraître)

*Pour plus de détails sur les cibles de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation, consulter la légende sous le tableau 2 ci-après.

Tableau 2. Progrès des pays de l'OCDE sur la voie de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation, par cible

Cibles de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation*	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.a	4.b	4.c
Valeurs de référence	**80**	**95**	**60**	**60**	**75**	**50**	**70**	**0.7**	**0**	**95**
Australie	80	101		66	77	58	71	1.5	38	98
Autriche	81	96	70	61	71	45	64	1.5	-19	
Belgique[1]	81	98	67	65	72	53	67	0.7	0	98
Canada[1]	86	93		65	83	51	75	0.8	13	98
Chili	48	94	87	34	47	13	44	0.5		86
République tchèque	79	89	69	59	76	49	66	0.9	1	77
Danemark	83	98	89	70	82	50	63	0.8	0	94
Estonie	89			51	82	51	75	0.7		94
Finlande	88	79	53	67	91	62	80	0.5		92
France	78	101				40	62	0.6	-10	90
Allemagne	82	99	64	64	74	47	68	0.7	-50	
Grèce	64	91		39	73	31	58	0.2	-52	
Hongrie	72	96	42		63		67	0.6		
Islande	79		86		86		60	0.6		92
Irlande	83	100		51	80	45	66	0.6	1	
Israël	66	98	70	50	75	38	50	0.4		94
Italie	75	97	44		76	29	53	0.5	-2	79
Japon	89	96	80	53	78	72	75	0.6	-1	88
Corée	91	94		55	78	46	72	0.4	8	96
Lettonie	80	96			75		63	1.0		91
Luxembourg	76	99	32		74		59	0.9	1	
Mexique	45	113	38		57		34	0.3		62
Pays-Bas	85	99	70	73	82	60	70	0.7	-30	92
Nouvelle-Zélande	77	98	96	75	78	58	68	1.1	7	
Norvège	78	98	81	72	91	58	59	0.8	1	93
Pologne	86	95	74	32	76	42	66	0.4		99
Portugal	75	96	65		69		54	0.5	-1	82
République slovaque	73	81	59	50	64	51	61	0.8		89
Slovénie	80	90	72	49	75	35	71	0.6	2	
Espagne	76	97	72		75	32	62	0.7	-7	97
Suède	73	95	62	72	87	58	62	0.6	9	90
Suisse	88	98	80		83		66	0.7	-1	
Turquie	58	71	94	22	72	12	38	0.1	134	
Royaume-Uni[1]	78	99	61		79		64	1.0	-7	92
États-Unis	74	90	52	64	74	48	58	1.0		
Moyenne OCDE	**77**	**95**	**68**	**57**	**76**	**46**	**63**	**0.7**	**1**	**90**
Moyenne UE22	**79**	**95**	**63**	**57**	**76**	**46**	**65**	**0.7**	**-10**	**90**

Remarques : Les données supérieures aux valeurs de référence sont indiquées en bleu clair. La différence de couverture entre les données démographiques et les données sur les taux de scolarisation peut donner lieu à des taux de scolarisation supérieurs à 100 %.
1. Pour les cibles 4.4, 4.6 et 4.c, les données de la Belgique concernent uniquement la Flandre. Pour la cible 4.c, les données du Canada concernent uniquement l'Alberta, et celles du Royaume-Uni, uniquement l'Angleterre.

*** Légende des cibles de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation**

4.1	Pourcentage d'élèves âgés de 15 ans se situant au moins au niveau 2 de l'échelle PISA de culture mathématique (PISA, 2012)
4.2	Taux de préscolarisation à l'âge de 5 ans (INES, 2014)
4.3	Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire (INES, 2014)
4.4	Pourcentage d'adultes âgés de 24 à 64 ans se situant dans le groupe 3 ou 4 selon leurs compétences en TIC et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (PIAAC, 2012 et 2015)
4.5	Indice PISA d'inclusion (PISA, 2012)
4.6	Pourcentage d'adultes se situant au moins au niveau 3 de l'échelle de compétences en littératie (PIAAC, 2012 et 2015)
4.7	Pourcentage d'élèves au niveau A, B ou C de l'indice de performance en science de l'environnement (PISA, 2006)
4.a	Nombre moyen d'ordinateurs à usage pédagogique par élève (PISA, 2012)
4.b	Budget des bourses d'études et du financement de l'éducation des pays donateurs (en millions d'USD, différence entre 2012 et 2014)
4.c	Pourcentage d'enseignants ayant suivi une formation d'enseignant parmi ceux en poste au niveau 2 de la CITE (TALIS, 2013)

Introduction : Les indicateurs et leur structure

Structure

Regards sur l'éducation 2016 : 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
- 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
- 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*
- 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
- 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 35 pays membres de l'OCDE, de deux pays partenaires qui participent au Projet de l'OCDE sur les indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) – à savoir le Brésil et la Fédération de Russie –, ainsi que des autres pays partenaires 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 et la Lituanie. Les sources de données pour ces neuf 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 UE22. Elle correspond à la moyenne non pondérée des 22 pays à la fois membres de l'Union européenne et de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Ces 22 pays sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède.

Pour certains indicateurs, une moyenne G20 est indiquée. Celle-ci représente la moyenne non pondérée de toutes les valeurs de l'ensemble des pays du G20 dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées (l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Arabie saoudite, l'Argentine, l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, la Corée, les États-Unis, la Fédération de Russie, la France, l'Inde, l'Indonésie, l'Italie, le Japon, le Mexique, le Royaume-Uni et la Turquie ; l'Union européenne est le 20e membre du G20, mais n'est pas prise en compte dans ces calculs). La moyenne G20 n'est pas calculée lorsque les données de la Chine 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, administrée 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. 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 seconde fois dans cette édition de *Regards sur l'éducation*. Les principaux changements intervenus entre la CITE 2011 et la CIYE 97 sont décrits dans la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 ». Le lecteur notera qu'il peut parfois y avoir des 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'Évaluation des compétences des adultes, s'il y a moins de 3 individus pour le numérateur, et moins de 30 individus pour le dénominateur).

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 2016* 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 et les tableaux. 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.) », et par « Belgique (Communauté française) » ou « Belgique (Fr.) », respectivement. Toutefois, dans les indicateurs utilisant des données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), la Communauté flamande de Belgique est désignée sous le terme « Flandre (Belgique) ».

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 (RU)	SCO	Écosse (RU)
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 *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes* (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO, 2015), http://dx.doi.org/10.1787/9789264248823-fr.

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 2016 de *Regards sur l'éducation* est la seconde à faire référence à la nouvelle 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 aux niveaux 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 niveaux licence ou master, ou formations équivalentes).
- Le niveau 0 de la CITE a été étendu pour inclure une nouvelle catégorie couvrant des 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 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 ***Guide opérationnel 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	Niveau licence ou équivalent		
7	Niveau master ou équivalent		
8	Niveau doctorat ou 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)

ILe 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 second 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 second 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)

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.

- **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 ans 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 ans, 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

Les pays trouvent d'autres moyens que les fonds publics pour financer l'enseignement supérieur.

Les pays de l'OCDE consacrent en moyenne 5.2 % de leur PIB au financement des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, dépenses publiques et privées confondues. L'enseignement tertiaire, où les dépenses par étudiant sont les plus élevées, absorbe un tiers environ des dépenses totales. Le coût élevé de l'enseignement tertiaire s'explique par la rémunération plus élevée du personnel enseignant et par la prévalence des activités de recherche et développement.

Les pays sont de plus en plus nombreux à reporter une partie du coût de l'enseignement tertiaire sur les ménages pour épargner des budgets publics déjà très serrés. En moyenne, 30 % des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire sont ainsi financées par des entités privées – un pourcentage nettement supérieur à celui qui s'observe aux niveaux inférieurs d'enseignement –, et deux tiers de ces dépenses sont à la charge des ménages, souvent sous la forme de frais de scolarité.

Conscients que des frais de scolarité élevés pourraient empêcher des individus qui en seraient capables d'entreprendre des études tertiaires, de nombreux gouvernements autorisent une différenciation des frais de scolarité. Les étudiants peuvent par exemple avoir à s'acquitter de frais de scolarité plus élevés s'ils fréquentent un établissement privé ou s'ils sont de nationalité étrangère, mais de frais de scolarité moins élevés s'ils suivent une formation tertiaire de cycle court. Pour aider les étudiants à financer les coûts directs et indirects de leurs études, de nombreux pays proposent également des bourses, des allocations ou des prêts d'études publics ou garantis par l'État, souvent à des conditions avantageuses. Au cours de la dernière décennie, de plus en plus d'étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire ont contracté un prêt public ou garanti par l'État pour finir diplômés, mais endettés.

Les déséquilibres persistent entre les sexes pendant et après les études.

L'inversion de l'écart entre les sexes dans l'enseignement tertiaire – le fait que les femmes sont désormais majoritaires dans l'effectif diplômé de ce niveau – a fait l'objet d'études approfondies ces dernières années. Les femmes restent toutefois moins susceptibles de suivre et de réussir une formation aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire, par exemple un doctorat (ou formation équivalente).

Des différences de domaines d'études s'observent également entre les sexes. Les femmes restent ainsi sous-représentées dans certains domaines, tels que les sciences et l'ingénierie, mais surreprésentées dans d'autres, tels que l'éducation et la santé. En 2014, trois fois plus d'hommes que de femmes ont obtenu un diplôme en ingénierie, et quatre fois plus de femmes que d'hommes en ont obtenu un dans le domaine de l'éducation.

Les déséquilibres hommes-femmes qui s'observent dans les domaines d'études se retrouvent sur le marché du travail – et à terme dans les revenus. Ainsi, les diplômés en ingénierie gagnent en moyenne environ 10 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire tous domaines d'études confondus, mais les diplômés dans le domaine de l'enseignement et des sciences de l'éducation, 15 % de moins environ.

Un déséquilibre hommes-femmes s'observe en outre dans le corps enseignant lui-même. Le pourcentage d'enseignantes diminue avec le niveau d'enseignement, contrairement aux salaires des enseignants, qui augmentent avec le niveau d'enseignement. De plus, les femmes sont moins susceptibles de devenir chefs d'établissement, alors que ces derniers sont souvent recrutés dans le corps enseignant.

Les taux de scolarisation des immigrés sont inférieurs à tous les niveaux d'enseignement.

Les systèmes d'éducation jouent un rôle majeur dans l'intégration des immigrés dans leur nouvelle communauté et sur le marché du travail de leur pays d'accueil. Les élèves issus de l'immigration qui ont été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire ont par exemple obtenu 49 points de plus aux épreuves de compréhension de l'écrit du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) que ceux qui ne l'ont pas été.

Cet écart représente l'équivalent d'une année de scolarité environ. Dans la plupart des pays, toutefois, les taux de préscolarisation sont nettement moins élevés chez les enfants issus de l'immigration que chez ceux qui ne le sont pas.

Le niveau de formation des immigrés est inférieur à celui des autochtones dans de nombreux pays. Les individus issus de l'immigration sont ainsi plus nombreux parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, on compte chez les adultes âgés de 25-44 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dont les parents ne sont pas non plus diplômés de ce niveau 37 % d'individus issus de l'immigration, mais 27 % seulement d'autochtones. Il apparaît par ailleurs que les individus sont plus susceptibles de décrocher un diplôme de licence (ou de niveau équivalent) s'ils ne sont pas issus de l'immigration.

Autres faits manquants

Les taux de préscolarisation ont augmenté entre 2005 et 2014 : ils sont passés de 54 % à 69 % à l'âge de 3 ans, et de 73 % à 85 % à l'âge de 4 ans, en moyenne, dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles.

Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des individus diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevé s'ils ont suivi la filière professionnelle (9.2 %) que s'ils ont opté pour la filière générale (10.0 %).

Entre 2005 et 2014, le taux de scolarisation des 20-24 ans a augmenté dans l'enseignement tertiaire, passant de 29 % à 33 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le niveau de formation devrait continuer à augmenter dans les pays de l'OCDE, sachant que l'on estime à 36 % en moyenne le pourcentage de jeunes adultes qui obtiendront un premier diplôme tertiaire avant l'âge de 30 ans.

Les étudiants dépassent souvent la durée théorique des formations tertiaires. En moyenne, dans les pays disposant de données individuelles sur les étudiants, 41 % des étudiants qui entament une licence (ou une formation équivalente) la terminent ainsi sans en dépasser la durée théorique, mais 69 % la terminent dans les trois ans suivant la fin de sa durée théorique.

Le corps enseignant vieillit, car la profession n'attire pas les jeunes adultes. Le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus a augmenté dans l'enseignement secondaire entre 2005 et 2014 dans 16 des 24 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. En Italie et au Portugal, on compte moins de 3 % d'enseignants de moins de 30 ans dans l'enseignement primaire.

Les chefs d'établissement sont absolument déterminants pour l'environnement scolaire et les conditions de travail des enseignants. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, plus de 60 % des chefs d'établissement disent prendre souvent des mesures pour amener les enseignants à coopérer pour concevoir de nouvelles méthodes pédagogiques et s'assurer que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques et qu'ils se sentent responsables des acquis de leurs élèves.

En dépit du ralentissement conjoncturel de 2008, les dépenses unitaires d'éducation ont dans l'ensemble augmenté à tous les niveaux d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Entre 2008 et 2013, les dépenses unitaires réelles ont augmenté de 8 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, et de 6 % dans l'enseignement tertiaire. Toutefois, la crise financière a eu un impact direct sur les salaires des enseignants, qui ont été gelés ou réduits entre 2009 et 2013 dans les pays de l'OCDE. Les salaires des enseignants ont depuis lors recommencé à augmenter.

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/10.1787/888933396517

Indicateur A2 Combien d'élèves termineront le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396628

Indicateur A3 Combien de jeunes termineront leurs études tertiaires et quel est leur profil ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396730

Indicateur A4 Dans quelle mesure le profil des parents influe-t-il sur le niveau de formation de leurs enfants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396841

Indicateur A5 Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il la participation au marché du travail ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396955

Indicateur A6 Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397112

Indicateur A7 Quels sont les facteurs financiers qui incitent à investir dans l'education ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397224

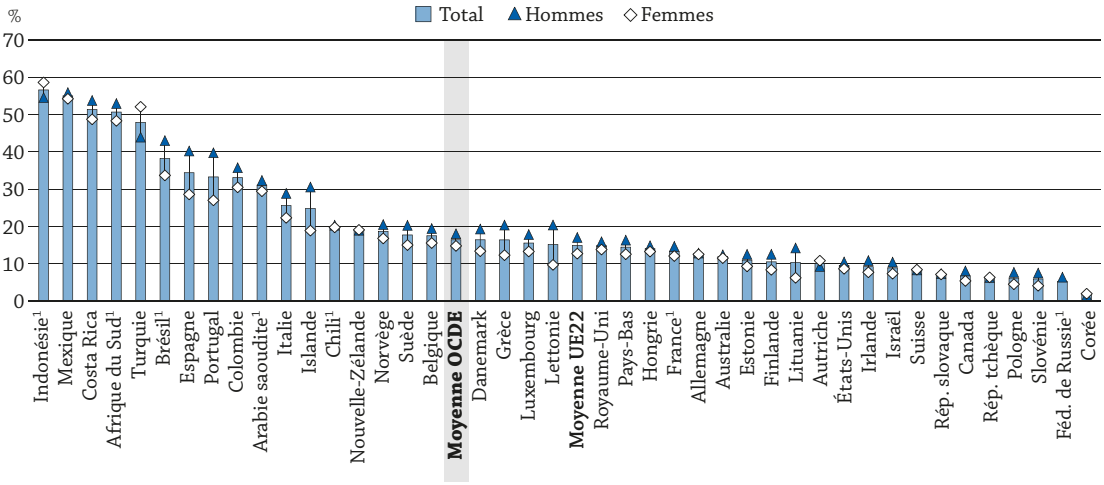
Indicateur A8 En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397355

Indicateur A9 Combien d'etudiants terminent leurs etudes tertiaires ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397448

QUEL EST LE NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ADULTE ?

- Au cours des dernières décennies, le pourcentage d'adultes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE. Dans le groupe d'âge des 25-34 ans, un individu sur cinq environ accuse encore un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Un certain nombre de pays, dont l'Afrique du Sud, le Costa Rica, l'Indonésie et le Mexique, restent à la traîne. Dans ces pays, plus de 50 % des jeunes adultes ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le niveau de formation dominant chez les individus âgés de 25 à 64 ans reste le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans les pays à l'étude, mais ce n'est plus le cas chez les 25-34 ans dans la moitié environ des pays de l'OCDE. Le niveau de formation dominant y est passé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à l'enseignement tertiaire.
- Les adultes diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont plus nombreux à avoir opté pour la filière professionnelle que pour la filière générale.

Graphique A1.1. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le sexe (2015)



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

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 A1.3, et « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396573

Contexte

Offrir à tous 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 améliorer la mobilité sociale et les retombées socio-économiques, et alimenter le vivier de candidats à l'exercice de professions très qualifiées pour promouvoir une croissance inclusive.

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, tout en donnant des informations au sujet de ces dernières.

Des niveaux de formation plus élevés sont associés à plusieurs retombées positives pour les individus, l'économie et la société (voir les indicateurs A5, A6, A7 et A8). Les individus dont le niveau de formation est 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 (OCDE, 2016a).

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

Autres faits marquants

- Dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus important chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les 25-34 ans, on compte 47 % de jeunes hommes diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, contre 38 % de jeunes femmes.
- Au cours des dernières décennies, l'expansion de l'enseignement tertiaire a été considérable et les diplômés de l'enseignement tertiaire représentent désormais le groupe le plus important parmi les 25-34 ans dans de nombreux pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 35 % chez les 25-64 ans et à 42 % chez les 25-34 ans.
- Dans la plupart des pays, la licence (ou formation équivalente) est le diplôme obtenu par la plupart des diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les 25-64 ans, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire, sauf en doctorat (ou formation équivalente).
- Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont 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), parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes sont plus nombreuses à avoir opté pour une formation dans les domaines de l'enseignement et des sciences de l'éducation, et de la santé et de la protection sociale, tandis que les hommes sont plus nombreux à avoir choisi une formation dans les domaines de l'ingénierie, des industries de transformation et de la production, et des sciences, des mathématiques et de l'informatique.

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. Le taux d'obtention d'un diplôme (indicateurs A2 et A3) estime le pourcentage de jeunes adultes qui réussiront une formation du niveau d'enseignement considéré au cours de leur vie. Le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire (indicateur A9) estime le pourcentage d'individus qui entament une formation de ce niveau d'enseignement et qui la réussissent dans un certain délai (voir la section « Remarque » dans l'indicateur A9).

A1

Analyse

Niveaux de formation

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

Au cours des dernières décennies, le pourcentage d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE à mesure que l'accès à des niveaux supérieurs d'enseignement a augmenté. Selon les données disponibles de 2015, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est moins élevé dans le groupe d'âge des 25-34 ans que dans celui des 55-64 ans, ce qui reflète l'expansion de l'éducation. Ces différences entre générations sont marquées en Arabie saoudite, au Chili, en Colombie, en Corée et au Portugal. Dans ces pays, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de plus de 35 points de pourcentage entre les plus jeunes et les plus âgés ; il varie même de plus de 40 points de pourcentage en Corée et au Portugal. Bien que cette tendance soit moins marquée ailleurs, elle s'observe néanmoins dans tous les pays sauf en Estonie, en Lettonie et en Lituanie, où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire faisait partie de la scolarité obligatoire dans les années 70 et 80 (voir le tableau A1.3).

En dépit de ces progrès, plusieurs pays restent à la traîne et accusent des pourcentages élevés de jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de jeunes adultes, soit ceux âgés de 25 à 34 ans, dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à moins de 7 % au Canada, en Corée, en Fédération de Russie, en Pologne, en République tchèque et en Slovénie, mais passe la barre des 50 % en Afrique du Sud, au Costa Rica, en Indonésie et au Mexique (voir le graphique A1.1, le tableau A1.3 et OCDE, 2016b). En Espagne, le pourcentage de jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué ces dernières années sous l'effet de plusieurs réformes et programmes mis en œuvre dans le but de réduire le décrochage scolaire de 15 % d'ici 2020 (OCDE, 2015). Dans de nombreux pays, bon nombre des jeunes adultes peu instruits sont issus de milieux défavorisés – avec notamment des parents également peu instruits (voir l'indicateur A4) –, ce qui montre combien il est important d'apporter un soutien ciblé à la population défavorisée pour offrir à tous la possibilité d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement (OCDE, 2013).

Dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, le pourcentage de jeunes adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. La différence est ténue dans l'ensemble (3 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE), sauf en Espagne, en Islande, en Lettonie et au Portugal, où elle est supérieure à 10 points de pourcentage. Dans ces pays, on compte plus de femmes que d'hommes dans l'effectif de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire mais, à peu de choses près, autant de femmes que d'hommes dans l'effectif de jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, sauf en Lettonie. Toutefois, l'inverse s'observe dans des pays tels que l'Indonésie et la Turquie, où les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de jeunes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A1.1, le tableau A1.3 et OCDE, 2016b).

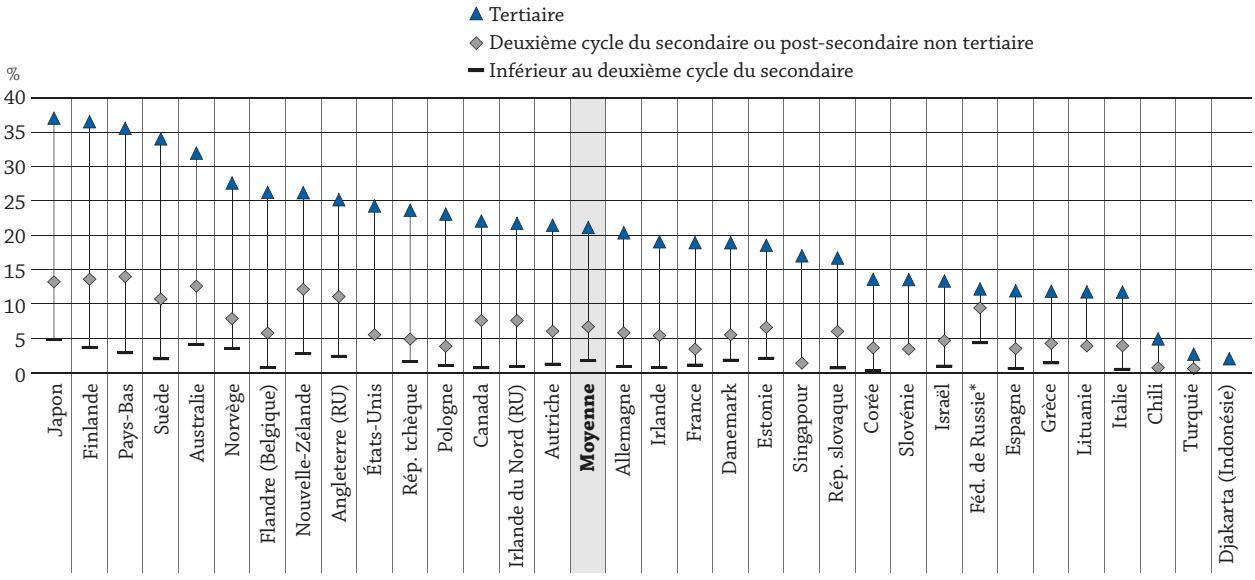
Cette tendance générale dans les pays de l'OCDE (moins de femmes que d'hommes parmi les jeunes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de 'enseignement secondaire) s'explique par le fait que les femmes se sont émancipées au cours des dernières décennies. Parmi les 55-64 ans, les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, contrairement à ce qui s'observe parmi les 25-34 ans (OCDE, 2016b). Au cours des dernières décennies, en effet, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire a dans l'ensemble diminué à un rythme plus soutenu chez les femmes que chez les hommes.

Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, les niveaux de compétences en littératie et en numératie des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus faibles que chez les adultes plus instruits. Ce constat vaut également pour les compétences en technologies de l'information et de la communication et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (voir les tableaux A.1.6 [L], A1.6 [N] et A1.6 [P] disponibles en ligne). Le pourcentage d'individus très performants en littératie est ainsi peu élevé dans l'ensemble parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement (2 %), alors qu'il atteint 7 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et même 21 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire

(voir le graphique A1.2 et le tableau A.1.6 [L], disponible en ligne). Il est établi que les programmes éducatifs pour adultes sont associés à de meilleurs niveaux de compétences (voir l'indicateur C6) ; l'amélioration de l'accès à ces possibilités d'apprentissage pourrait aider les adultes moins instruits à renforcer leurs compétences dans des domaines tels que la littératie et la numératie.

Graphique A1.2. Pourcentage d'adultes se situant au niveau 4 ou 5 de compétences en littératie, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans se situant au niveau 4 ou 5 de compétences en littératie.

Source : OCDE. Tableau A1.6 (L) 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/10.1787/888933396586

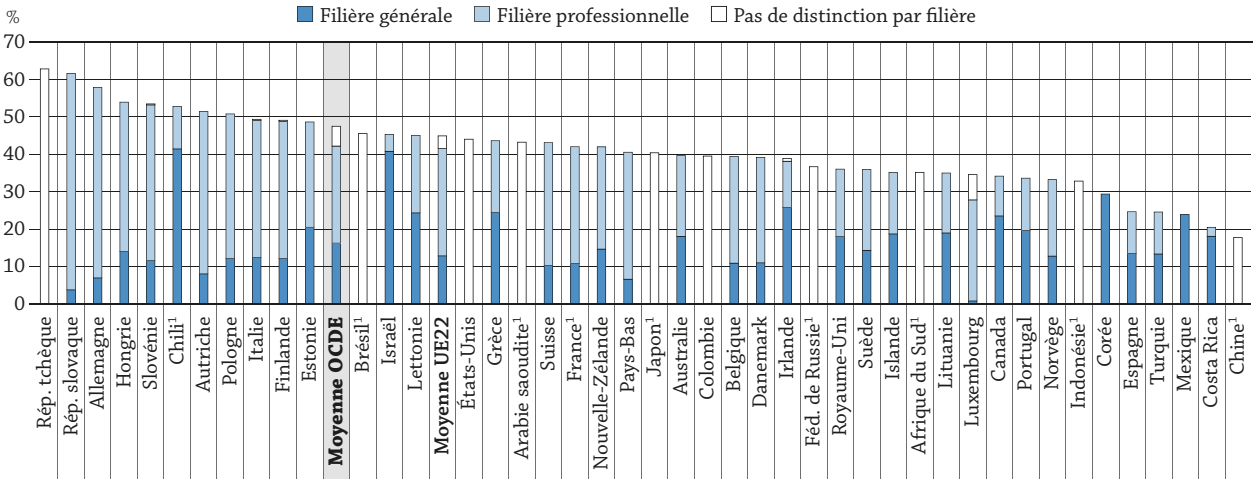
Niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire

Le niveau de formation le plus élevé chez les individus âgés de 25 à 64 ans reste le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans les pays à l'étude, mais ce n'est plus le cas chez les 25-34 ans dans la moitié environ des pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire s'établit à 42 % chez les 25-34 ans. Il ne représente que 18 % en Chine et 20 % au Costa Rica, mais passe la barre des 60 % en République slovaque et en République tchèque (voir le graphique A1.3 et le tableau A1.4). Dans de nombreux pays de l'OCDE, le niveau de formation le plus élevé chez les 25-34 ans ne correspond plus au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à l'enseignement tertiaire.

Dans la population diplômée au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les adultes sont dans l'ensemble plus nombreux à avoir opté pour la filière professionnelle que pour la filière générale. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des 25-34 ans sont diplômés au plus de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, conçue pour les préparer à entrer dans la vie active (voir l'indicateur A2). Un pourcentage moins élevé de jeunes adultes (17 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) sont au plus diplômés de la filière générale de ce niveau d'enseignement. Cette dernière est en effet en général conçue pour les préparer à poursuivre des études et il est donc fréquent que les diplômés de cette filière fassent des études tertiaires (voir le graphique A1.3 et le tableau A1.4). Les diplômés ont généralement de meilleures perspectives professionnelles (notamment des taux d'emploi et de chômage plus favorables) s'ils sont opté pour la filière professionnelle plutôt que pour la filière générale (voir l'indicateur A5).

A1

Graphique A1.3. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 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 (2015)



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

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 34 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), toutes filières d'enseignement confondues.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396593

L'importance de la filière professionnelle varie toutefois entre les pays. Dans le groupe d'âge des 25-34 ans, le pourcentage de diplômés de la filière professionnelle est minime au Costa Rica (2 %) et en Israël (5 %), mais est nettement plus significatif ailleurs. C'est la République slovaque qui affiche le pourcentage le plus élevé (58 %) ; viennent ensuite l'Allemagne (51 %) et l'Autriche (43 %) (voir le graphique A1.3 et le tableau A1.4).

Le pourcentage d'individus diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie aussi entre les sexes chez les 25-34 ans : il est plus élevé chez les hommes (47 %) que chez les femmes (38 %), en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cela s'explique par le fait que chez les jeunes, on compte plus d'hommes que de femmes parmi les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et, dans l'ensemble, plus de femmes que d'hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire. On compte parmi les jeunes dont le niveau de formation est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire plus d'hommes diplômés de la filière professionnelle (30 %) que de femmes (23 %), mais les hommes et les femmes sont représentés à peu près à part égale parmi les diplômés de la filière générale de ce niveau d'enseignement (respectivement 17 % et 16 %) (OCDE, 2016b).

Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire

Au cours des dernières décennies, l'expansion de l'enseignement tertiaire a été significative, et les diplômés de l'enseignement tertiaire représentent désormais le groupe le plus important parmi les 25-34 ans dans de nombreux pays de l'OCDE. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 35 % dans le groupe d'âge des 25-64 ans. À la suite de l'expansion de l'enseignement tertiaire, le pourcentage de diplômés de ce niveau d'enseignement atteint 42 % en moyenne chez les 25-34 ans dans les pays de l'OCDE, soit un pourcentage nettement supérieur à celui qui s'observe chez les 55-64 ans (26 %) (voir le tableau A1.2). Les diplômés de l'enseignement tertiaire constituent le groupe le plus important de la population chez les 25-64 ans dans certains pays, notamment en Australie, au Canada, en Irlande, en Israël, au Luxembourg et au Royaume-Uni, mais il en va de même chez les 25-34 ans dans environ la moitié des pays de l'OCDE (voir le graphique A1.4 et les tableaux A1.1 et A1.3).

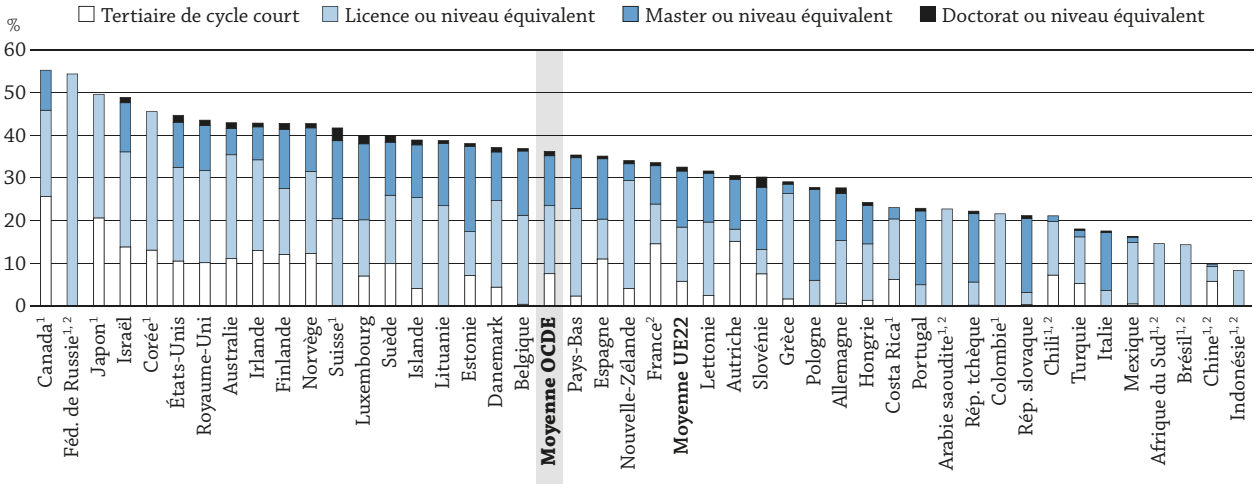
Toutefois, les pourcentages varient encore sensiblement entre les pays. Chez les 25-64 ans, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est de l'ordre de 50 % au Canada, en Fédération de Russie, en Israël et au Japon, mais est inférieur à 10 % en Chine et en Indonésie, où les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire constituent le groupe le plus important de la population. Ces pourcentages

varient encore plus entre les pays chez les 25-34 ans : ils atteignent ainsi 69 % en Corée et 60 % au Japon, mais sont inférieurs à 15 % en Afrique du Sud et en Indonésie (voir le graphique A1.4 et les tableaux A1.1 et A1.3). Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie non seulement entre les pays, mais aussi entre les régions au sein même des pays (OCDE/NCES, 2015).

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie entre les types de formation tertiaires, ce qui montre que ce niveau d'enseignement a évolué de façon différente dans chaque pays. Le pourcentage d'adultes diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court représente moins 10 % dans les pays de l'OCDE, mais atteint 26 % au Canada. Le pourcentage d'adultes diplômés à l'issue d'une licence (ou formation équivalente) va de 3 % en Autriche, en Chine et en République slovaque, à environ 25 % en Australie, en Grèce et en Nouvelle-Zélande. Le pourcentage d'adultes diplômés à l'issue d'un master (ou formation équivalente) va de 1 % au Chili et au Mexique, et 2 % en Grèce et en Turquie, à 20 %, voire davantage, en Estonie et en Pologne (voir le graphique A4.1 et le tableau A1.1). Dans le groupe d'âge des 25-64 ans, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux sauf en doctorat (ou formation équivalente) (OCDE, 2016b), tendance qui s'observe également chez les titulaires d'un premier diplôme (voir l'indicateur A3).

Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE, c'est une licence (ou formation équivalente) que la plupart des diplômés de l'enseignement tertiaire ont suivie. Toutefois, les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus nombreux à avoir suivi une formation tertiaire de cycle court dans certains pays, notamment en Autriche, au Canada, en Chine et en France, mais à avoir opté pour un master (ou formation équivalente) dans d'autres pays, à savoir en Espagne, en Estonie, en Italie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie (voir le graphique A1.4 et le tableau A1.1).

Graphique A1.4. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)



1. Certains niveaux d'enseignement sont inclus dans d'autres. Consulter le tableau source pour plus de détails.
2. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter le tableau source pour plus de détails.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, tous niveaux tertiaires confondus.

Source : OCDE. Tableau A1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396600

Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, les domaines d'études les plus prisés sont les sciences sociales, le commerce et le droit (27 %) ; l'ingénierie, les industries de transformation et la production (18 %) ; l'enseignement et les sciences de l'éducation (13 %) ; la santé et la protection sociale (12 %) ; et les sciences, les mathématiques et l'informatique (11 %).

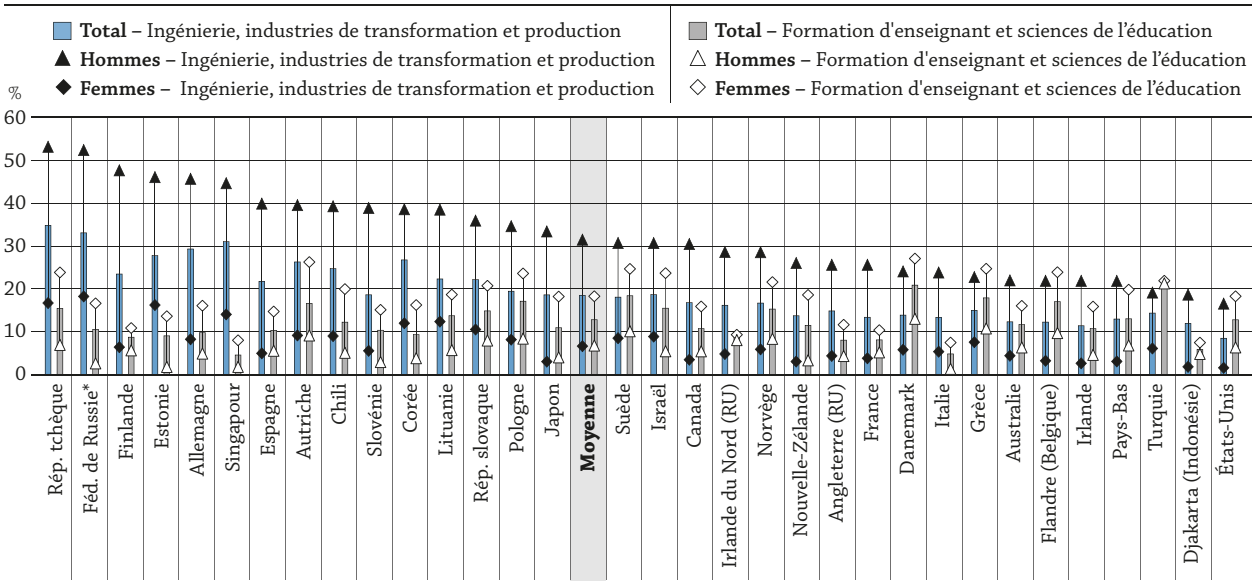
Des différences marquées s'observent toutefois entre les sexes dans certains domaines d'études. Parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, les femmes sont plus nombreuses à avoir opté pour une formation dans le domaine de l'enseignement et des sciences de l'éducation, et de la santé et de la protection sociale, tandis que les hommes sont plus nombreux à avoir choisi une formation dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et

A1

de la production, et des sciences, des mathématiques et de l'informatique. Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE participants, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire à l'issue d'une formation dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la production s'établit ainsi à 31 % chez les hommes, mais à 7 % chez les femmes. En revanche, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire après une formation dans le domaine de l'enseignement et des sciences de l'éducation s'établit à 18 % chez les femmes, mais à 7 % seulement chez les hommes (voir le graphique A1.5 et le tableau A1.5). Cette différence entre les sexes s'observant chez les diplômés de l'enseignement tertiaire est également visible chez les étudiants actuellement en formation (voir l'indicateur A3) ; elle semble en outre être associée à des différences hommes-femmes de perspectives professionnelles (voir les indicateurs A5 et A6).

Graphique A1.5. Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, sélection de domaines d'études



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes diplômés de l'enseignement tertiaire en ingénierie, industries de transformation et production.

Source : OCDE. Tableau A1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396618

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.

La CITE 2011 est utilisée dans toutes les analyses qui ne portent pas sur l'Évaluation des compétences des adultes. 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).

La CITE 97 est utilisée dans toutes les analyses portant sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 97, 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 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5B, 5A et 6 de la CITE 97.

Voir la section « À propos de la nouvelle classification CITE 2011 » au début de cet ouvrage pour une présentation de l'ensemble des niveaux de la CITE 2011, ainsi que l'annexe 3 pour une présentation de tous les niveaux 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'une évaluation des composantes de lecture, portant 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 compétence 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 compétences 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.

Les compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et la volonté de les utiliser pour la résolution des problèmes dans des environnements à forte composante technologique donnent lieu à un classement par groupes de compétences. 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)

A1

Filière professionnelle : la Classification internationale type de l'éducation (CITE 2011) définit les formations de la filière professionnelle comme des formations conçues pour que les individus qui les suivent acquièrent « les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers ». Ces formations peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance). La réussite de ces formations donne lieu à la délivrance de diplômes certifiant des qualifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme telles par les autorités nationales compétentes 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 et l'Indonésie proviennent de la base de données de l'Organisation internationale du travail, et celles relatives à la Chine, de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les données sur les niveaux de compétences et les domaines d'études 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). 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 d'un groupe d'âge donné diplômés de chaque niveau d'enseignement.

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 2011. Les moyennes relatives au niveau de formation inférieur à l'enseignement 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, à paraître).

Références

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

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, deuxième édition, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OCDE (2016b), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC.

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

OCDE/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD / National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp.

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, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205321-fr.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UIS Publishing, Montreal, www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf.

Tableaux de l'indicateur A1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396517

	Tableau A1.1	Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2015)
	Tableau A1.2	Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme et le groupe d'âge (2015)
	Tableau A1.3	Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2005 et 2015)
	Tableau A1.4	Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon l'orientation du programme et le groupe d'âge (2015)
	Tableau A1.5	Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A1.6 (L)	Répartition des niveaux de compétences en littératie, selon le niveau de formation et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A1.6 (N)	Répartition des niveaux de compétences en numératie, selon le niveau de formation et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A1.6 (P)	Répartition des compétences en technologies de l'information et de la communication et de la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, selon le niveau de formation et le sexe (2012 ou 2015)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A1

Tableau A1.1. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans (2015)

Pourcentage d'adultes diplômés d'un certain niveau d'enseignement (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	0	5	a	16	a	31	5	11	24	6	1	100
	Autriche	x(2)	1[d]	a	14	a	52	3	15	3	12	1	100
	Belgique	3	6	a	16	a	36	1	0	21	15	1	100
	Canada	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	20	9[d]	x(10)	100
	Chili[1]	9	6	a	23	a	40	a	7	13	1[d]	x(10)	100
	République tchèque	0	0	a	7	a	71[d]	x(6)	0	5	16	1	100
	Danemark	x(2)	4[d]	a	16	a	43	0	4	20	11	1	100
	Estonie	0	1	a	8	a	44	9	7	10	20	1	100
	Finlande	x(2)	4[d]	a	9	a	43	1	12	15	14	1	100
	France[2]	2	7	a	14	a	44	0	15	9	9	1	100
	Allemagne	x(2)	3[d]	a	10	a	48	11	1	15	11	1	100
	Grèce	1	15	0	13	0	32	9	2	25	2	1	100
	Hongrie	0	1	a	15	a	51	8	1	13	9	1	100
	Islande	x(2)	1[d]	a	25	a	33	3	4	21	12	1	100
	Irlande	0	7	a	12	a	24	13	13	21	8	1	100
	Israël	2	4	a	8	a	37	a	14	22	11	1	100
	Italie	1	6	a	33	a	42	1	0	4	14	0	100
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	50[d]	x(8)	21[d]	29[d]	x(9)	x(9)	100
	Corée	x(2)	6[d]	a	8	a	40	a	13	32[d]	x(9)	x(9)	100
	Lettonie	0	0	a	9	2	49	7	2	17	11	1	100
	Luxembourg	0	10	a	15	a	32	2	7	13	18	2	100
	Mexique	15	18	3	26	3	19	a	0	14	1	0	100
	Pays-Bas	1	6	a	16	a	41	0	2	21	12	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	25[d]	a	27	14	4	25	4	1	100
	Norvège	0	0	a	17	a	38	2	12	19	10	1	100
	Pologne	0	8	a	1	a	60	3	0	6	21	1	100
	Portugal	3	32	a	21	a	22	1	a	5	17	1	100
	République slovaque	0	0	m	8	0	69	1	0	3	17	1	100
	Slovénie	0	1	a	12	a	57	a	8	6	15	2	100
	Espagne	3	9	a	31	a	22	0	11	9	14	1	100
	Suède	x(2)	3[d]	a	13	2	35	7	10	16	12	1	100
	Suisse	0	2	a	10	a	46[d]	x(6)	x(9, 10, 11)	20[d]	18[d]	3[d]	100
	Turquie	5	45	a	13	a	19	a	5	11	2	0	100
	Royaume-Uni	0	0	a	21	17	18	a	10	22	11	1	100
	États-Unis	1	3	a	7	a	45[d]	x(6)	11	22	11	2	100
	Moyenne OCDE	2	7	m	15	m	40	5	8	16	11	1	100
	Moyenne UE22	1	6	m	14	m	42	4	6	13	13	1	100
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	17	20	a	15[d]	a	33[d]	x(6)	x(9)	14[d]	x(9)	x(9)	100
	Chine[3]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
	Colombie	x(4)	x(4)	a	44[d]	5	29[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Costa Rica	13	29	8	7	2	16	1	6	14	3[d]	x(10)	100
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	5	45	a	18	a	24	1	x(9)	8[d]	x(9)	x(9)	100
	Lituanie	0	0	a	6	2	33	20	a	23	15	1	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[2]	3	24	a	19	a	26	6	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
	Afrique du Sud[2]	15	5	a	38	a	m	28	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
	Moyenne G20	6	14	m	19	m	32	m	10	19	m	m	100

Remarques : Dans la 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. Année de référence : 2013.
2. Année de référence : 2014.
3. Année de référence : 2010.

Sources : OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Chine : Institut de statistique de l'UNESCO. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396529

A1

Tableau A1.2. Pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le type de programme et le groupe d'âge (2015)

		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)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	11	10	11	24	30	17	6	8	4	1	1	1	43	48	34	5 233
	Autriche	15	16	13	3	7	1	12	14	8	1	1	1	31	39	22	1 450
	Belgique	0	0	0	21	23	16	15	19	10	1	1	0	37	43	27	2 198
	Canada	26	25	23	20	25	15	9[d]	9[d]	8[d]	x(7)	x(8)	x(9)	55	59	46	10 675
	Chili[1]	7	9	4	13	18	9	1[d]	1[d]	1[d]	x(7)	x(8)	x(9)	21	27	14	1 815
	République tchèque	0	0	0	5	11	2	16	19	12	1	1	1	22	31	14	1 322
	Danemark	4	4	4	20	24	18	11	16	7	1	1	0	37	44	29	1 063
	Estonie	7	1	12	10	23	1	20	15	22	1	1	0	38	41	35	273
	Finlande	12	0	18	15	26	8	14	14	9	1	0	1	43	41	36	1 215
	France[2]	15	17	10	9	12	6	9	15	5	1	1	1	34	45	22	10 880
	Allemagne	1	0	1	15	15	14	11	13	10	1	1	1	28	30	26	12 293
	Grèce	2	1	2	25	35	17	2	3	1	1	0	0	29	40	20	1 718
	Hongrie	1	3	0	13	16	10	9	12	6	1	1	1	24	32	17	1 317
	Islande	4	3	5	21	25	14	12	11	8	1	c	2	39	40	29	64
	Irlande	13	12	10	21	29	12	8	10	4	1	1	1	43	52	27	1 028
	Israël	14	11	16	22	27	16	11	7	13	1	0	2	49	46	47	1 866
	Italie	0	0	m	4	10	1	14	15	11	0	0	0	18	25	12	5 807
	Japon[3]	21[d]	20[d]	15[d]	29[d]	39[d]	23[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	50[d]	60[d]	38[d]	31.340[d]
	Corée	13	22	4	32[d]	47[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	45	69	18	13 718
	Lettonie	2	5	1	17	23	12	11	11	12	1	1	1	32	40	25	339
	Luxembourg	7	6	6	13	17	9	18	26	9	2	1	2	40	50	26	120
	Mexique	0	1	0	14	19	10	1	1	2	0	0	0	16	21	12	9 354
	Pays-Bas	2	1	2	21	27	16	12	16	8	1	1	1	35	45	27	3 103
	Nouvelle-Zélande	4	3	5	25	32	18	4	4	4	1	0	1	34	39	27	788
	Norvège	12	14	10	19	21	16	10	13	6	1	0	1	43	48	33	1 168
	Pologne	0	0	0	6	12	2	21	31	10	1	0	0	28	43	14	5810
	Portugal	a	a	a	5	12	3	17	21	10	1	0	1	23	33	13	1 289
	République slovaque	0	0	0	3	6	1	17	24	12	1	1	1	21	31	13	672
	Slovénie	8	7	8	6	10	2	15	22	8	2	2	1	30	41	19	356
	Espagne	11	13	6	9	11	7	14	17	9	1	0	1	35	41	23	9 180
	Suède	10	11	10	16	22	10	12	13	8	1	1	1	40	46	30	1 972
	Suisse	x(4, 7, 10)	x(5, 8, 11)	x(6, 9, 12)	20[d]	26[d]	15[d]	18[d]	21[d]	14[d]	3[d]	2[d]	3[d]	42	49	32	1 908
	Turquie	5	8	4	11	17	5	2	2	1	0	0	0	18	28	10	6 586
	Royaume-Uni	10	8	11	22	28	15	11	13	8	1	1	1	43	49	35	14 595
	États-Unis	11	10	11	22	25	19	11	10	11	2	1	2	45	47	41	74 147
	Moyenne OCDE	8	8	7	16	21	11	11	14	8	1	1	1	35	42	26	6 762
	Moyenne UE22	6	5	6	13	18	8	13	16	9	1	1	1	32	40	23	3 545
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	x(4)	x(5)	x(6)	14[d]	16[d]	11[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	14	16	11	15 284
	Chine[4]	6	10	3	3	7	1	0[d]	1[d]	0[d]	x(7)	x(8)	x(9)	10	18	4	74 086
	Colombie	x(4)	x(5)	x(6)	22[d]	27[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	22	27	15	4 819
	Costa Rica	6	10	5	14	17	11	3[d]	1[d]	4[d]	x(7)	x(8)	x(9)	23	28	20	558
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	x(4)	x(5)	x(6)	8[d]	11[d]	4[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	8	11	4	10 260
	Lituanie	a	a	a	23	37	14	15	17	15	1	1	0	39	55	30	606
	Fédération de Russie[1]	x(4)	x(5)	x(6)	54[d]	58[d]	50[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	54	58	50	45 262
	Arabie saoudite[2]	x(4)	x(5)	x(6)	23[d]	26[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	23	26	15	3.576
	Afrique du Sud[2]	x(4)	x(5)	x(6)	15[d]	14[d]	12[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	15	14	12	3.632
	Moyenne G20	10	11	m	19	23	14	m	m	m	m	m	m	30	37	23	20 396

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 ».

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

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

4. Année de référence : 2010.

Sources : OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Chine : Institut de statistique de l'UNESCO. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396534

A1

Tableau A1.3. Évolution du niveau de formation, selon le groupe d'âge (2005 et 2015)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		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	
		2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	35[b]	21	21[b]	12	50[b]	33	33[b]	36	41[b]	40	26[b]	33	32[b]	43	38[b]	48	24[b]	34
	Autriche	23	15	14	10	36	23	52	54	55	51	47	55	25	31	31	39	18	22
	Belgique	34[b]	25	19[b]	17	52[b]	39	35[b]	38	40[b]	39	26[b]	34	31[b]	37	41[b]	43	22[b]	27
	Canada	15	10	9	7	25	15	39	35	37	34	39	39	46	55	54	59	36	46
	Chili[1]	m	39	m	20	m	58	m	40	m	53	m	27	m	21	m	27	m	14
	République tchèque	10[b]	7	6[b]	6	17[b]	12	77[b]	71	80[b]	63	73[b]	73	13[b]	22	14[b]	31	11[b]	14
	Danemark	19[b]	20	13[b]	16	25[b]	28	47[b]	43	48[b]	39	48[b]	44	34[b]	37	40[b]	44	27[b]	29
	Estonie	11	9	13	11	20	8	56	53	55	49	51	56	33	38	33	41	29	35
	Finlande	21[b]	13	11[b]	10	39[b]	20	44[b]	44	52[b]	49	34[b]	43	35[b]	43	38[b]	41	27[b]	36
	France[2]	33	23	19	13	49	36	41	44	42	42	35	43	25	34	40	45	16	22
	Allemagne	17[b]	13	16[b]	13	21[b]	14	59[b]	59	62[b]	58	56[b]	60	25[b]	28	22[b]	30	23[b]	26
	Grèce	43[b]	30	26[b]	16	68[b]	48	36[b]	41	49[b]	44	20[b]	32	21[b]	29	26[b]	40	12[b]	20
	Hongrie	24[b]	17	15[b]	14	39[b]	22	59[b]	59	65[b]	54	46[b]	60	17[b]	24	20[b]	32	15[b]	17
	Islande	32	25	29	25	42	32	39	36	36	35	38	39	29	39	35	40	20	29
	Irlande	35[b]	20	19[b]	9	60[b]	38	35[b]	37	40[b]	39	23[b]	35	29[b]	43	41[b]	52	17[b]	27
	Israël	21[b]	14	15[b]	9	32[b]	22	36[b]	37	43[b]	45	26[b]	31	43[b]	49	43[b]	46	42[b]	47
	Italie	50[b]	40	34[b]	26	70[b]	53	38[b]	42	50[b]	49	22[b]	35	12[b]	18	16[b]	25	8[b]	12
	Japon[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40[b]	50	53[b]	60	22[b]	38
	Corée	24	14	3	2	65	43	44	40	46	29	25	39	32	45	51	69	10	18
	Lettonie	15	12	19	15	26	11	64	56	59	45	54	64	21	32	22	40	19	25
	Luxembourg	34[b]	25	23[b]	16	45[b]	33	39[b]	35	40[b]	35	37[b]	40	27[b]	40	37[b]	50	19[b]	26
	Mexique	68[b]	64	62[b]	55	84[b]	75	17[b]	19	20[b]	24	8[b]	13	15[b]	16	18[b]	21	8[b]	12
	Pays-Bas	28[b]	24	19[b]	14	41[b]	35	42[b]	41	46[b]	40	35[b]	38	30[b]	35	35[b]	45	24[b]	27
	Nouvelle-Zélande	32[b]	25	24[b]	19	44[b]	34	m	41	m	42	m	38	m	34	m	39	m	27
	Norvège	23	18	17	19	27	19	45	40	43	33	49	48	33	43	41	48	24	33
	Pologne	15[b]	9	8[b]	6	30[b]	15	68[b]	63	66[b]	51	58[b]	72	17[b]	28	26[b]	43	13[b]	14
	Portugal	74[b]	55	57[b]	33	87[b]	76	14[b]	22	24[b]	34	5[b]	11	13[b]	23	19[b]	33	7[b]	13
	République slovaque	12[b]	9	7[b]	7	23[b]	14	74[b]	70	77[b]	61	65[b]	72	14[b]	21	16[b]	31	12[b]	13
	Slovénie	20[b]	13	9[b]	6	31[b]	23	60[b]	57	67[b]	53	53[b]	58	20[b]	30	25[b]	41	16[b]	19
	Espagne	51[b]	43	35[b]	34	74[b]	59	21[b]	22	24[b]	25	11[b]	18	29[b]	35	41[b]	41	14[b]	23
	Suède	16[b]	18	9[b]	18	28[b]	25	54[b]	42	53[b]	36	47[b]	45	30[b]	40	37[b]	46	25[b]	30
	Suisse	15[b]	12	10[b]	8	21[b]	16	56[b]	46	59[b]	43	57[b]	52	29[b]	42	31[b]	49	22[b]	32
	Turquie	72	63	63	48	84	78	18	19	24	25	8	12	10	18	13	28	8	10
	Royaume-Uni[4]	33[b]	21	27[b]	15	40[b]	29	37[b]	36	38[b]	36	36[b]	36	30[b]	43	35[b]	49	24[b]	35
	États-Unis	12	10	13	10	14	10	49	45	47	44	49	48	39	45	39	47	37	41
	Moyenne OCDE	29	23	21	16	43	32	45	43	48	42	38	42	27	35	32	42	20	26
	Moyenne UE22	28	21	19	15	42	30	48	47	51	45	40	47	24	32	30	40	18	23
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	m	53	m	38	m	70	m	33	m	45	m	18	m	14	m	16	m	11
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	50	m	33	m	70	m	29	m	39	m	16	m	22	m	27	m	15
	Costa Rica	m	61	m	51	m	67	m	16	m	20	m	13	m	23	m	28	m	20
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	m	67	m	57	m	85	m	24	m	33	m	11	m	8	m	11	m	4
	Lituanie	12[b]	9	13[b]	10	29[b]	8	61[b]	53	50[b]	35	52[b]	63	27[b]	39	37[b]	55	19[b]	30
	Fédération de Russie[1]	m	5	m	5	m	8	m	40	m	37	m	43	m	54	m	58	m	50
	Arabie saoudite[2]	m	45	m	31	m	69	m	32	m	43	m	16	m	23	m	26	m	15
	Afrique du Sud[2]	m	58	m	51	m	73	m	28	m	35	m	15	m	15	m	14	m	12
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : Dans la plupart des pays, il y a une rupture des séries, représentée par le code « b », les données relatives à la dernière année de référence se rapportant à la classification CITE 2011, tandis que celles relatives aux années précédentes 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. Année de référence 2013 (et non 2015).

2. Année de référence : 2014 (et non 2015).

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

4. Les données relatives aux 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 (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Afrique du Sud et Chine (2005), Arabie saoudite (2004) : Institut de statistique de l'UNESCO. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396541

A1

Tableau A1.4. Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon l'orientation du programme et le groupe d'âge (2015)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	
							Pourcentages relatifs de l'orientation du programme	
			Filière professionnelle	Filière générale	Pas de distinction entre filières		Filière professionnelle	Filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	12	22	18	a	48	54	46
	Autriche	10	43	8	a	39	84	16
	Belgique	17	28	11	a	43	72	28
	Canada	7	11	24	a	59	31	69
	Chili[1]	20	11	41	a	27	21	79
	République tchèque	6	x(4)	x(4)	63	31	m	m
	Danemark	16	28	11	a	44	72	28
	Estonie	11	28	20	a	41	58	42
	Finlande	10	37	12	a	41	m	m
	France[2]	13	31	11	a	45	74	26
	Allemagne	13	51	7	a	30	88	12
	Grèce	16	19	24	a	40	44	56
	Hongrie	14	40	14	a	32	74	26
	Islande	25	16	19	a	40	47	53
	Irlande	9	12	26	1	52	m	m
	Israël	9	5	41	a	46	10	90
	Italie	26	37	12	a	25	m	m
	Japon[3]	x(4)	x(4)	x(4)	40	60[d]	m	m
	Corée	2	x(3)	29[d]	a	69	m	m
	Lettonie	15	21	24	a	40	46	54
	Luxembourg	16	27	1	7	50	m	m
	Mexique	55	x(3)	24[d]	a	21	m	m
	Pays-Bas	14	34	7	a	45	84	16
	Nouvelle-Zélande	19	27	15	a	39	65	35
	Norvège	19	20	13	a	48	61	39
	Pologne	6	39	12	a	43	76	24
	Portugal	33	14	20	a	33	41	59
	République slovaque	7	58	4	a	31	94	6
	Slovénie	6	42	12	a	41	m	m
	Espagne	34	11	13	a	41	45	55
	Suède	18	22	14	a	46	60	40
	Suisse	8	33	10	a	49	76	24
	Turquie	48	11	13	a	28	46	54
	Royaume-Uni	15	18	18	a	49	50	50
	États-Unis	10	x(4)	x(4)	44	47	m	m
	Moyenne OCDE	16	26	17	4	42	59	41
	Moyenne UE22	15	30	13	3	40	68	32
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	38	x(4)	x(4)	45	16	m	m
	Chine[4]	64	x(4)	x(4)	18	18	m	m
	Colombie	33	x(4)	x(4)	39	27	m	m
	Costa Rica	51	2	18	a	28	12	88
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	57	x(4)	x(4)	33	11	m	m
	Lituanie	10	16	19	a	55	46	54
	Fédération de Russie[1]	5	x(4)	x(4)	37	58	m	m
	Arabie saoudite[2]	31	x(4)	x(4)	43	26	m	m
	Afrique du Sud[2]	51	x(4)	x(4)	35	14	m	m
	Moyenne G20	28	m	m	17	37	m	m

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 ».

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

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

4. Année de référence : 2010.

Sources : OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Chine : Institut de statistique de l'UNESCO. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396557

A1

Tableau A1.5. Domaines d'études choisis parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans

		Hommes et Femmes																		
		Filière générale		Formation d'enseignant et sciences de l'éducation		Lettres, langues et arts		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences, mathématiques et sciences informatiques		Ingénierie, industries de transformation et production		Agriculture et sciences vétérinaires		Santé et protection sociale		Services		Total
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	**Entités nationales**																			
	Australie	c	c	12	(0.8)	10	(0.8)	35	(1.2)	10	(0.9)	12	(1.0)	1	(0.2)	16	(0.9)	4	(0.5)	100
	Autriche	1	(0.3)	17	(1.4)	9	(1.1)	25	(1.6)	6	(0.9)	26	(1.3)	3	(0.6)	9	(0.9)	4	(0.7)	100
	Canada	4	(0.3)	11	(0.5)	11	(0.5)	25	(0.8)	14	(0.5)	17	(0.7)	2	(0.2)	12	(0.5)	5	(0.4)	100
	Chili	5	(1.4)	12	(1.8)	9	(1.6)	16	(2.4)	12	(1.3)	25	(1.8)	2	(0.7)	14	(1.6)	6	(1.4)	100
	République tchèque	c	c	15	(1.1)	8	(1.0)	28	(1.8)	6	(0.8)	35	(2.3)	3	(0.7)	4	(0.7)	1	(0.5)	100
	Danemark	2	(0.3)	21	(0.8)	9	(0.6)	20	(1.0)	12	(0.8)	14	(0.7)	2	(0.3)	16	(0.8)	5	(0.5)	100
	Estonie	0	(0.2)	9	(0.6)	7	(0.5)	30	(0.8)	6	(0.4)	28	(0.9)	5	(0.4)	7	(0.5)	8	(0.5)	100
	Finlande	0	(0.1)	9	(0.6)	7	(0.6)	30	(1.1)	5	(0.5)	23	(0.9)	3	(0.4)	19	(0.9)	4	(0.5)	100
	France	6	(0.6)	8	(0.6)	9	(0.6)	25	(0.9)	15	(0.7)	13	(0.7)	3	(0.3)	14	(0.7)	7	(0.5)	100
	Allemagne	1	(0.2)	10	(0.7)	7	(0.7)	23	(1.2)	8	(0.9)	29	(1.2)	2	(0.4)	15	(0.9)	4	(0.5)	100
	Grèce	1	(0.3)	18	(1.4)	6	(0.9)	25	(1.4)	13	(1.4)	15	(1.3)	5	(0.8)	11	(1.0)	5	(0.8)	100
	Irlande	4	(0.5)	11	(0.8)	10	(0.9)	27	(1.0)	16	(1.0)	11	(0.8)	2	(0.4)	13	(0.9)	5	(0.6)	100
	Israël	4	(0.4)	15	(0.7)	8	(0.7)	29	(1.0)	12	(0.8)	19	(1.0)	1	(0.3)	10	(0.8)	2	(0.4)	100
	Italie	0	(0.3)	5	(1.2)	23	(1.6)	29	(2.3)	11	(1.5)	13	(1.5)	3	(1.0)	14	(1.7)	1	(0.4)	100
	Japon	14	(0.9)	11	(0.7)	13	(0.8)	19	(1.0)	4	(0.5)	19	(0.9)	3	(0.5)	11	(0.6)	6	(0.4)	100
	Corée	0	(0.1)	9	(0.7)	17	(0.8)	17	(0.9)	13	(0.8)	27	(1.0)	2	(0.3)	9	(0.6)	5	(0.4)	100
	Pays-Bas	1	(0.3)	13	(1.0)	8	(0.8)	34	(1.3)	9	(0.8)	13	(0.8)	2	(0.5)	17	(1.0)	3	(0.5)	100
	Nouvelle-Zélande	0	(0.1)	11	(0.8)	10	(0.7)	28	(1.1)	13	(0.9)	14	(0.9)	3	(0.5)	14	(0.8)	5	(0.6)	100
	Norvège	1	(0.2)	15	(0.9)	9	(0.7)	28	(1.2)	9	(0.8)	17	(0.8)	1	(0.3)	19	(0.9)	2	(0.3)	100
	Pologne	c	c	17	(1.5)	14	(1.1)	28	(1.5)	11	(1.0)	19	(1.2)	3	(0.5)	4	(0.7)	3	(0.6)	100
	République slovaque	1	(0.4)	15	(1.4)	12	(1.2)	20	(1.7)	15	(1.4)	22	(1.6)	6	(1.1)	7	(1.0)	1	(0.3)	100
	Slovénie	2	(0.5)	10	(0.9)	7	(0.9)	41	(1.4)	11	(1.2)	19	(1.1)	3	(0.5)	6	(0.7)	1	(0.3)	100
	Espagne	3	(0.5)	10	(0.9)	12	(0.9)	25	(1.2)	9	(0.7)	22	(1.2)	2	(0.4)	13	(0.8)	4	(0.6)	100
	Suède	0	(0.2)	18	(1.1)	7	(0.8)	25	(1.4)	7	(0.6)	18	(1.1)	2	(0.5)	18	(1.1)	3	(0.5)	100
	Turquie	9	(1.0)	21	(1.7)	3	(0.6)	31	(1.6)	10	(1.3)	14	(1.9)	2	(0.5)	7	(1.1)	3	(0.8)	100
	États-Unis	5	(0.7)	13	(0.9)	12	(0.8)	29	(1.5)	14	(0.8)	8	(0.8)	1	(0.3)	14	(0.8)	4	(0.5)	100
	Entités infranationales																			
	Flandre (Belgique)	2	(0.3)	17	(1.0)	12	(0.9)	22	(1.1)	16	(1.0)	12	(1.0)	2	(0.4)	15	(0.9)	2	(0.4)	100
	Angleterre (RU)	5	(0.6)	8	(0.7)	16	(1.0)	30	(1.4)	13	(1.1)	15	(0.9)	1	(0.2)	13	(1.0)	0	(0.2)	100
	Irlande du Nord (RU)	5	(1.0)	9	(1.0)	14	(1.3)	28	(1.5)	12	(1.2)	16	(1.6)	2	(0.6)	14	(0.9)	c	c	100
	Moyenne	3	(0.1)	13	(0.2)	10	(0.2)	27	(0.3)	11	(0.2)	18	(0.2)	3	(0.1)	12	(0.2)	4	(0.1)	100
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	13	(1.7)	6	(0.8)	4	(0.8)	40	(2.1)	15	(1.7)	12	(1.4)	2	(0.6)	6	(0.9)	2	(0.6)	100
	Lituanie	0	(0.1)	14	(1.0)	10	(1.1)	32	(1.6)	9	(0.9)	22	(1.1)	5	(0.6)	6	(0.9)	2	(0.5)	100
	Fédération de Russie*	2	(0.4)	11	(1.1)	10	(1.0)	10	(0.6)	12	(0.8)	33	(2.1)	6	(1.0)	9	(0.7)	8	(0.9)	100
	Singapour	0	(0.1)	5	(0.5)	5	(0.6)	36	(1.3)	15	(0.9)	31	(1.1)	0	(0.1)	4	(0.4)	2	(0.3)	100

Remarques : Les colonnes présentant les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Sources : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

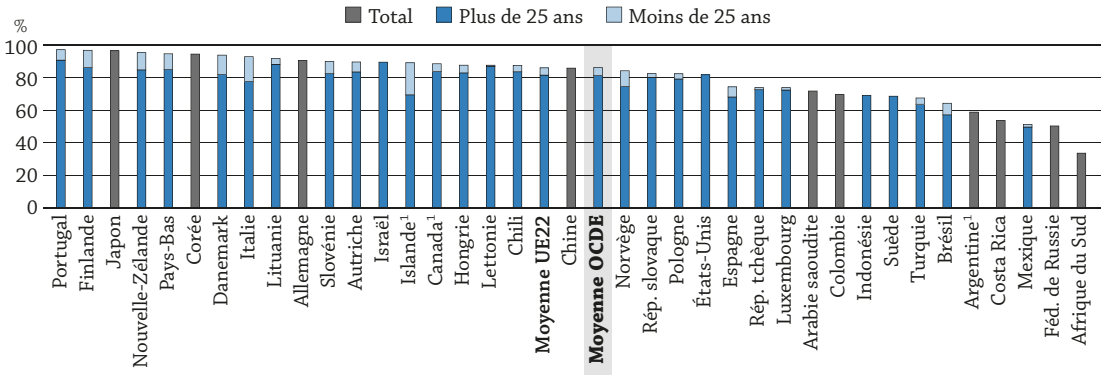
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396568

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

- On estime sur la base des tendances actuelles que dans les pays de l'OCDE, en moyenne 85 % des jeunes d'aujourd'hui réussiront leurs études dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de leur vie.
- Les formations professionnelles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire où l'on observe le degré le plus faible de mixité sont celles en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production, où les femmes ne représentent que 12 % des diplômés, et celles en rapport avec la santé et la protection sociale, où les hommes ne représentent que 17 % des diplômés.
- Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, en moyenne, 19 ans en filière générale et 23 ans en filière professionnelle. L'âge moyen d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est de 30 ans.

Graphique A2.1. Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (2014)



Remarque : Les barres grises indiquent les taux d'obtention d'un diplôme lorsque les données ventilées par âge ne sont pas disponibles.
1. Année de référence : 2013.

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

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396676

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 mesurer la qualité des résultats de l'éducation.

L'un des défis à relever par les systèmes d'éducation de nombreux pays de l'OCDE réside dans le désengagement des élèves et le phénomène du décrochage scolaire, qui a pour conséquence l'arrêt de leurs études par les élèves avant l'obtention de leur 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. Le manque de motivation des élèves peut résulter de piètres performances scolaires, qui peuvent se traduire par un désengagement accru, créant ainsi un cercle vicieux. De récentes études montrent que le risque de faibles performances scolaires peut s'accroître en fonction du milieu socio-économique et démographique des élèves, ainsi que du niveau d'instruction de leurs parents (voir l'encadré A2.1). 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. Le calcul des 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 23 des 37 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, plus de 75 % des jeunes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans 11 pays, le taux d'obtention d'un premier diplôme est supérieur à 90 %.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 80 % 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.
- Quelque 10 % des jeunes devraient obtenir un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle ; 54 % d'entre eux sont des femmes.
- Parmi les effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle, les jeunes hommes choisissent pour la plupart 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.

Tendances

Dans les pays dont les données de 2005, de 2010 et de 2014 sont disponibles, le taux d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 4 points de pourcentage entre 2005 et 2014. La progression a été spectaculaire dans deux pays, à savoir au Portugal (de 54 % à 97 %) et en Turquie (de 48 % à 68 %). Par contraste, les taux d'obtention d'un diplôme ont diminué dans certains pays durant cette période, notamment en République tchèque, où ils sont passés de 116 % en 2005 à 74 % en 2014.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux d'obtention d'un diplôme en filière générale ont augmenté, en moyenne, de 3 points de pourcentage entre 2005 et 2014, tout comme les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle, qui ont augmenté de 4 points de pourcentage. Quelques pays ont développé leur filière professionnelle, qui a connu une expansion rapide durant la période à l'étude. Les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle ont par exemple augmenté de plus de 40 points de pourcentage en Australie et au Portugal.

Dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle sont restés stables durant cette période, avec un taux moyen d'obtention d'un diplôme s'établissant à environ 10 % entre 2005 et 2014 dans les pays de l'OCDE. En Australie, les taux d'obtention d'un diplôme de ce niveau d'enseignement en filière professionnelle ont augmenté de 26 points de pourcentage, de sorte qu'on estime désormais que 44 % des élèves 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 2014 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, plus de 95 % des diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2014 avaient 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). L'obtention d'un diplôme du 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 découlant 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).

Encadré A2.1. **Le risque cumulé de la faible performance à l'âge de 15 ans**

Bien trop d'élèves dans le monde s'enferment dans un cercle vicieux de mauvais résultats scolaires et de démotivation qui ne peut les mener qu'à des résultats encore plus mauvais et au décrochage scolaire. Pire, ces mauvais résultats scolaires sont lourds de conséquences à long terme, tant pour les individus que pour la société dans son ensemble. Les élèves qui ont de mauvais résultats scolaires à l'âge de 15 ans courent un grand risque d'abandonner leurs études avant d'avoir obtenu un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Or la croissance économique à long terme est fortement compromise dans les pays où une grande partie de la population ne possède pas les connaissances et les compétences élémentaires (OCDE, 2016).

Dans le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les élèves sont dits « peu performants » s'ils se situent sous le niveau 2 des échelles PISA de mathématiques, de compréhension de l'écrit et/ou de sciences. Ces élèves peineront à réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, s'ils n'abandonnent pas leurs études avant. La réduction du nombre d'élèves peu performants est non seulement un objectif en soi, mais aussi un moyen efficace d'accroître la performance globale des systèmes d'éducation – et d'améliorer l'équité, puisqu'un nombre disproportionnellement élevé d'élèves peu performants sont issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique.

Les analyses montrent que les mauvais résultats scolaires à l'âge de 15 ans ne sont pas imputables à l'effet d'un seul facteur de risque, mais qu'ils s'expliquent par une série d'obstacles et de handicaps différents dont les effets se conjuguent et se cumulent durant toute la vie des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, une fille issue d'un milieu socio-économique défavorisé, vivant dans une famille monoparentale, en milieu rural, issue de l'immigration, parlant en famille une autre langue que celle de l'enseignement, n'ayant pas été préscolarisée dans l'enseignement préprimaire, ayant déjà redoublé une classe et suivant une filière professionnelle est susceptible dans une mesure égale à 83 % d'être peu performante (voir le graphique A2.a). Ces facteurs contextuels peuvent certes affecter tous les élèves, mais les effets conjugués des facteurs de risque portent davantage préjudice aux élèves défavorisés qu'aux élèves favorisés. En fait, toutes les caractéristiques démographiques à l'étude dans le rapport, ainsi que la non-préscolarisation dans l'enseignement préprimaire, augmentent la probabilité d'être peu performants dans une plus grande mesure chez les élèves défavorisés que chez les élèves favorisés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les seuls facteurs plus préjudiciables aux élèves favorisés qu'aux élèves défavorisés sont le redoublement et le fait de suivre une filière professionnelle.

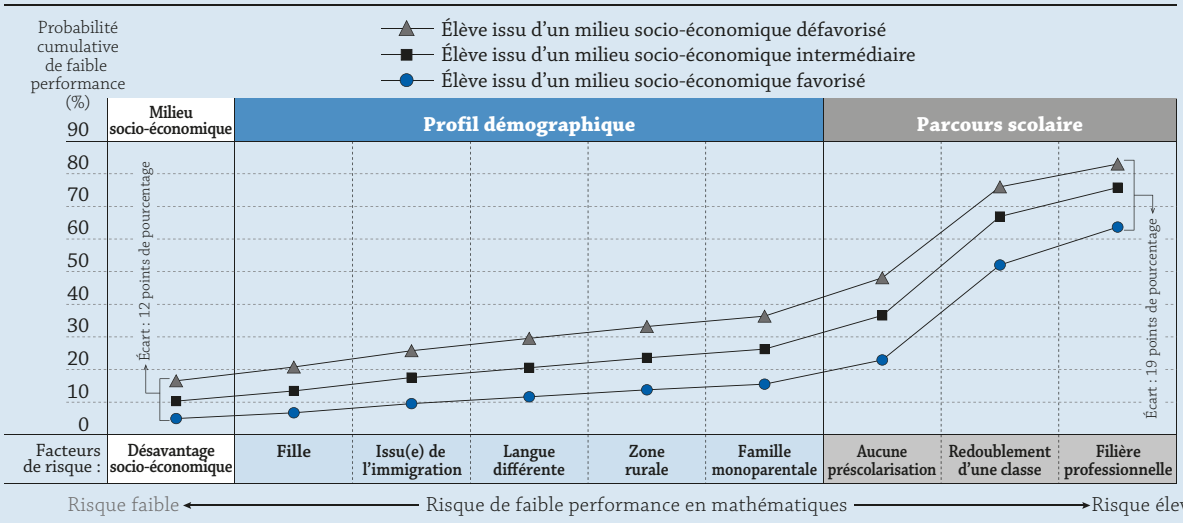
Comme le montrent les trois symboles (cercle, carré et triangle) dans le graphique A2.a, la probabilité d'être peu performant en mathématiques varie selon le milieu socio-économique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, chez les élèves présentant un profil de risque faible, la probabilité d'être peu performants en mathématiques s'établit à 17 % s'ils sont issus d'une famille défavorisée sur le plan socio-économique, mais à 10 % s'ils sont issus d'une famille dont le milieu socio-économique est médian, et à 5 % s'ils sont issus d'une famille favorisée. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, chez les élèves présentant un profil de risque élevé, la probabilité d'être peu performants en mathématiques s'établit à 83 % s'ils sont issus d'une famille défavorisée, mais à 76 % s'ils sont issus d'une famille dont le milieu socio-économique est médian, et à 64 % s'ils sont issus d'une famille favorisée.

...

Ces chiffres montrent que les différences de milieu socio-économique interviennent, certes, mais que d'autres facteurs sont à prendre en considération lors de la conception de politiques visant à remédier aux mauvais résultats scolaires et à accroître les taux d'obtention d'un diplôme dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'ensemble, le fait que les écarts se creusent selon les effets des facteurs de risque montre que la concentration des différents facteurs de risque est plus préjudiciable aux élèves défavorisés. En d'autres termes, les facteurs de risque touchent non seulement plus les élèves défavorisés que leurs pairs favorisés, mais ont en plus des effets plus négatifs sur les premiers que sur les seconds.

Graphique A2.a. Probabilité cumulative de faible performance en mathématiques parmi différents profils de risque

Variations entre les niveaux d'avantage socio-économique entre différents profils de risque (moyenne OCDE)



Remarques : Les profils de risque se fondent sur les caractéristiques socio-économiques, démographiques et scolaires des élèves.
Un élève présentant un risque nul de faible performance est un garçon autochtone, issu d'un milieu socio-économique favorisé, parlant en famille la même langue que la langue de l'évaluation, vivant dans une famille biparentale, scolarisé dans un établissement en zone urbaine, ayant suivi plus d'un an d'enseignement préprimaire, n'ayant jamais redoublé et suivant une filière générale.

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé / défavorisé / intermédiaire, on entend les élèves se situant respectivement dans le quartile supérieur / le quartile inférieur / les 2e et 3e quartiles de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*.

Les estimations de coefficients sont issus d'une régression logistique multivariée où la faible performance en mathématiques est le résultat et chacune des variables considérées dans ce graphique, une covariable.

Source : OCDE (2016), *Low-performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, graphique 2.19.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396712

Les taux d'obtention d'un diplôme montrent si les mesures prises par les pouvoirs publics pour accroître le nombre de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont efficaces. Les différences marquées de taux d'obtention d'un diplôme entre les pays reflètent la diversité des systèmes d'éducation et des formations proposées, ainsi que d'autres facteurs spécifiques à chaque pays, tels que les normes sociales et la performance économique.

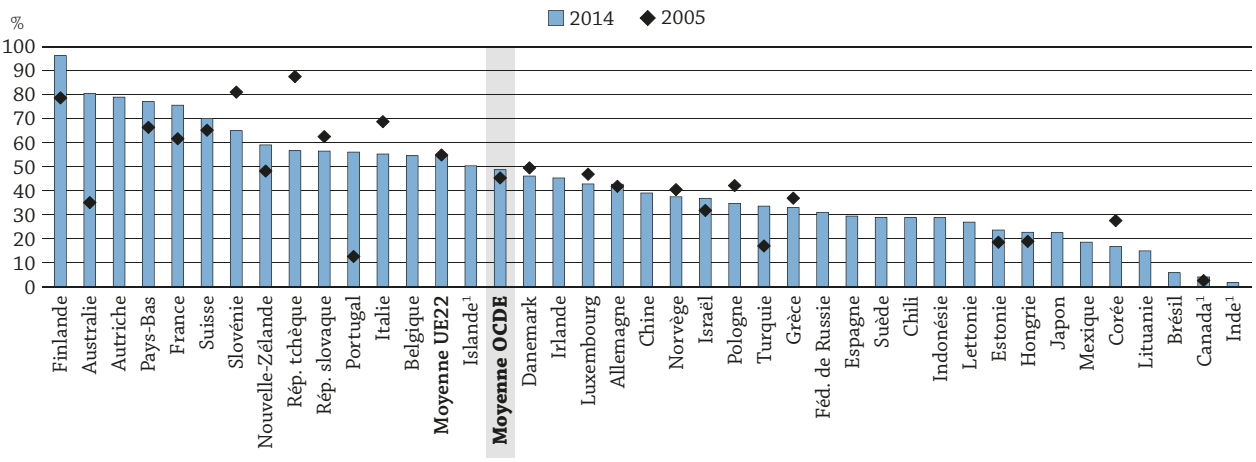
Dans 11 des pays dont les données sont disponibles, au moins 90 % des individus devraient obtenir un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire durant leur vie, alors qu'en Afrique du Sud, seuls 34 % des jeunes devraient y parvenir. Dans la quasi-totalité pays, les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'être diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est en Islande que la différence est la plus importante entre les sexes : on estime ainsi que 100 % de jeunes femmes y obtiendront au moins un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 79 % seulement des jeunes hommes (voir le tableau A2.1).

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 32 des 39 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 au monde du travail, développer les compétences des adultes et 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 plan en raison 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 (OCDE, 2015). C'est l'une des raisons qui expliquent l'augmentation des taux d'obtention d'un diplôme en filière professionnelle entre 2005 et 2014 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

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. Dans de nombreux pays, il existe désormais un vaste éventail de formations en filière professionnelle dans l'enseignement secondaire, mais dans d'autres, la plupart des élèves optent pour des formations en filière générale. Comme le montre le graphique A2.2, d'importants pourcentages d'élèves devraient obtenir un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Australie, 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 en effet 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, 66 % des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Canada sont âgés de plus de 25 ans (voir le tableau A2.2).

Graphique A2.2. Évolution des taux d'obtention d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (2005 et 2014)



1. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux d'obtention d'un diplôme de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en 2014.

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

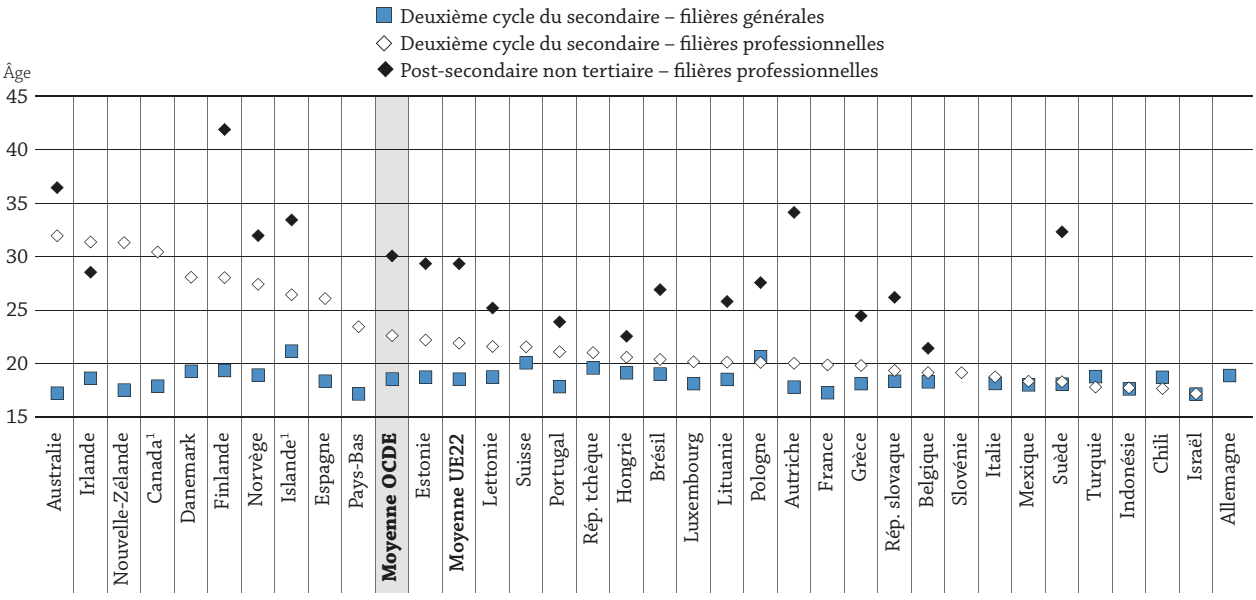
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396680

Il ne faut toutefois pas déduire des taux d'obtention d'un diplôme que tous les diplômés entameront des études tertiaires ou entreront immédiatement sur le marché du travail. 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.

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 si la durée des formations change en filière générale ou professionnelle. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, en moyenne, 19 ans en filière générale, mais cet âge varie de 17 ans en Australie, en France, en Israël et aux Pays-Bas, à 21 ans en Islande et en Pologne (voir le graphique A2.3).

Graphique A2.3. Âge moyen des diplômés du deuxième cycle du secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon l'orientation du programme (2014)



1. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tables 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/10.1787/888933396698

La variation de l'âge moyen d'obtention d'un diplôme est beaucoup plus marquée parmi les élèves de la filière professionnelle, allant de 17 ans en Israël à 32 ans en Australie, où seuls 40 % des diplômés ont moins de 25 ans. Dans les pays de l'OCDE, les diplômés de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont, en moyenne, 23 ans.

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 (27 %). Les formations les plus suivies par les diplômés de cette filière sont celles en rapport avec la santé et la protection sociale dans trois pays, à savoir au Danemark (28 %), en Irlande (55 %) et aux Pays-Bas (26 %).

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.

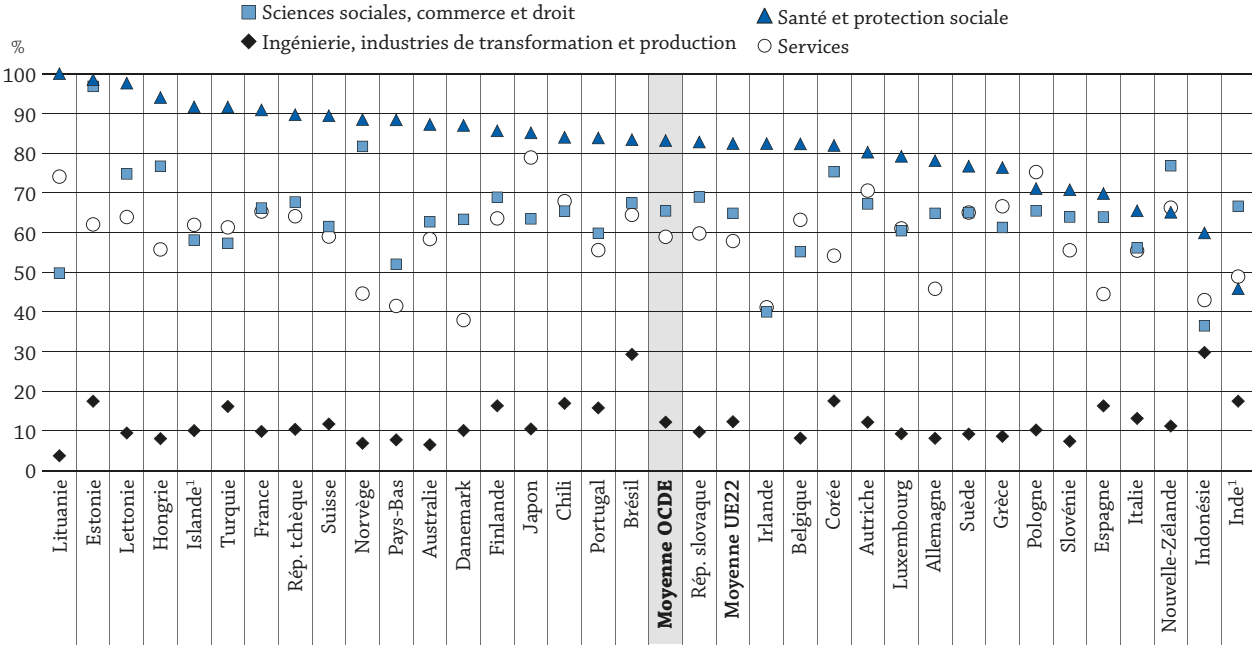
Le graphique A2.4 montre que le pourcentage de femmes optant pour une formation professionnelle en ingénierie, industries de transformation et production est faible dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : elles ne représentent que 12 % des diplômés dans ce domaine d'études. Par contraste, les femmes sont surreprésentées dans les formations dans le domaine de la santé et de la protection sociale, où elles représentent 83 % des diplômés. Le pourcentage d'hommes diplômés à l'issue de formations dans ce domaine d'études ne dépasse en revanche pas 35 % dans aucun pays de l'OCDE. Entre ces deux extrêmes, certains domaines d'études présentent un plus grand degré de mixité : en moyenne, les femmes repérsentent ainsi 59 % des diplômés dans le domaine des services, et 65 % de ceux en sciences sociales, commerce et droit.

Dans l'enseignement tertiaire, les écarts se maintiennent, mais sont moins marqués que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Pour plus de détails sur le profil des étudiants de l'enseignement tertiaire, veuillez consulter l'indicateur A3 de cet ouvrage.

L'équilibre des sexes dans les différents domaines d'études est doublement important. D'un point de vue économique, des études ont montré qu'une participation au marché du travail plus équilibrée entre les hommes et les femmes se traduit par une croissance du PIB (FMI, 2013). Il est également impératif sur le plan moral de garantir l'égalité des chances des hommes et des femmes dans leur vie personnelle et professionnelle. Dans cette optique, l'éducation dans le cadre institutionnel joue un rôle fondamental (OCDE, 2015a)

A2

Graphique A2.4. Pourcentage de diplômés de sexe féminin de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire, selon le domaine d'études (2014)



1. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de sexe féminin de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire en santé et protection sociale.

Source : OCDE. Tableau 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/10.1787/888933396706

Éducation et formation professionnelles

L'éducation et la formation professionnelles visent principalement à permettre aux individus d'acquérir les compétences pratiques, les savoir-faire et les connaissances indispensables pour exercer une profession donnée ou travailler dans un secteur spécifique. 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 suivent une 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, 2015b). La composante de formation en entreprise permet aux élèves d'acquérir des compétences prisées dans le monde du travail. L'apprentissage en entreprise est aussi un moyen de développer des partenariats public-privé et d'impliquer les partenaires sociaux et les employeurs dans la conception des formations en filière professionnelle, souvent 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 pourraient autrement manquer de qualifications leur permettant 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 postsecondaire 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, 10 % des jeunes d'aujourd'hui décrocheront un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire durant leur vie. Le taux d'obtention d'un premier diplôme est plus élevé chez les femmes (12 %) que chez les hommes (9 %). Dans tous les pays, sauf en Chine, en Hongrie, en Islande, au Luxembourg, au Portugal, en République slovaque et en Suisse, 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 Allemagne (26 %), en Australie (20 %), aux États-Unis (22 %), en Nouvelle-Zélande (27 %) et en République tchèque (30 %) 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).

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 28 des 35 pays de l'OCDE, et dans 10 des 11 pays partenaires. Dans certains 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 (65 %) et en Suisse (70 %) (voir le tableau A2.1).

Par comparaison avec le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est relativement courant chez les individus plus âgés, comme le montre le graphique A2.3. Les diplômés de ce niveau d'enseignement ont, en moyenne, 30 ans. Dans de nombreux pays, ces diplômés ont arrêté leurs études pendant un temps après avoir obtenu leur diplôme du niveau d'enseignement précédent. Dans d'autres, ces formations sont des programmes dits de « seconde chance », conçus pour encourager les adultes à reprendre des études. En revanche, dans certains pays, les diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont relativement jeunes, comme en Belgique (21 ans) et en Hongrie (23 ans).

Encadré A2.2. **Les enseignants de sexe masculin et la motivation de leurs élèves de sexe masculin**

On a parfois tendance à imputer les moins bons résultats scolaires des garçons au fait que le corps enseignant comporte moins d'hommes que de femmes. Selon des études récentes, il est peu vraisemblable que les deux phénomènes soient liés (Cho, 2012 ; Neugebauer et Gerth, 2013 ; Winters et al., 2013). Il ne faut toutefois pas en conclure que les politiques visant à améliorer la parité dans le corps enseignant sont inutiles.

Il est important que plus d'hommes enseignent dans les niveaux inférieurs d'enseignement, avant tout pour servir de modèle aux élèves, en particulier à ceux qui n'ont pas d'images masculines positives dans leur entourage. Souvent, les enseignants font figure d'exemples et sont source d'inspiration pour leurs élèves. En ce sens, accroître le nombre d'hommes parmi les enseignants peut être un bon moyen de remédier au manque de motivation des garçons et à leur désintérêt pour l'école et la réussite de leurs études, puisqu'ils pourraient s'identifier à eux.

Le problème du décrochage scolaire chez les garçons se pose dans de nombreux systèmes d'éducation. Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les jeunes hommes sont moins susceptibles que les jeunes femmes de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2014).

On compte moins d'hommes que de femmes dans l'effectif diplômé de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2014 (voir le tableau A2.2). Dans tous les pays dont les données sont disponibles,

...

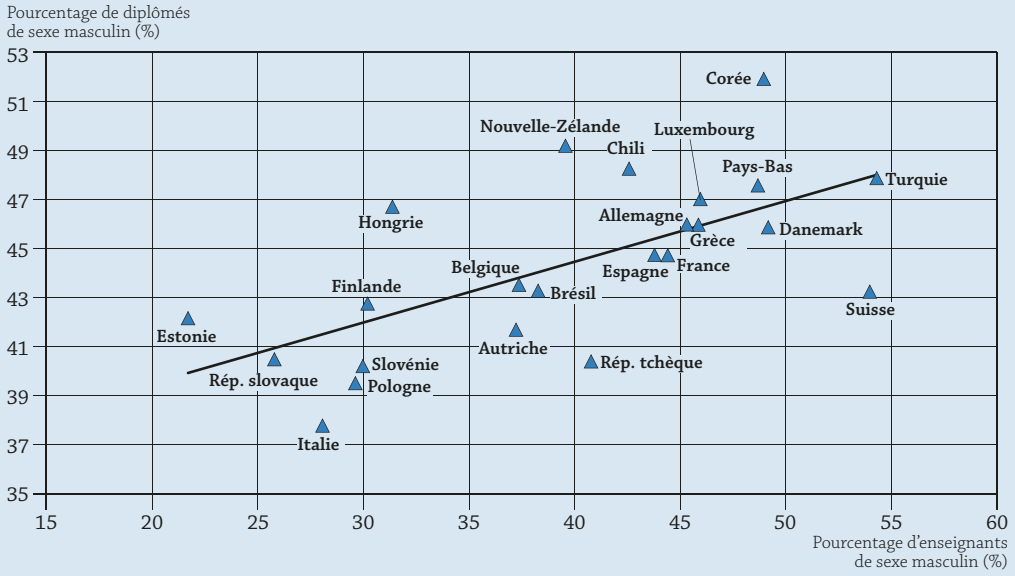
A2

sauf en Chine, en Corée et en Irlande, les femmes sont majoritaires dans l'effectif de diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire : elles représentent 55 % de cet effectif, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En moyenne, les hommes représentent 38 % des enseignants à ce niveau d'enseignement (voir l'encadré D5).

Le graphique A2.b montre qu'un pourcentage plus élevé d'hommes diplômés de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est associé à un pourcentage plus élevé d'hommes dans le corps enseignant. En Turquie, par exemple, où les hommes représentent 54 % du corps enseignant de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les hommes représentent 48 % des diplômés de ce niveau d'enseignement. En République slovaque, par contre, on ne compte que 26 % d'hommes dans le corps enseignant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les hommes représentent 40 % des diplômés de ce niveau d'enseignement.

Cette tendance observée est loin d'être concluante, mais elle pourrait alimenter le débat en cours sur une répartition hommes-femmes plus équilibrée entre les enseignants et les élèves. Pour de plus amples informations sur les facteurs qui contribuent au défaut de parité dans le corps enseignant, voir l'indicateur D5.

Graphique A2.b. Pourcentage d'enseignants et de diplômés de sexe masculin dans les filières générales du deuxième cycle du secondaire (2014)



Source : OCDE (2016), « Profils des diplômés et des nouveaux inscrits », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_GRAD_ENTR_SHARE et « Répartition des enseignants par âge et par sexe », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_PERS_SHARE_AGE. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396728

Le pourcentage de femmes diplômées de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire varie fortement, allant de 75 % en Pologne à 25 % aux Pays-Bas. Ce constat s'explique en partie par les domaines d'études proposés à ce niveau d'enseignement. En Autriche, par exemple, 53 % des diplômés ont suivi une formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale, alors qu'aux Pays-Bas, 69 % d'entre eux ont suivi une formation dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de 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 l'ingénierie, les industries de transformation et la production (22 %), soit avec les sciences sociales, le commerce et le droit (20 %). Les domaines d'études les moins prisés sont l'éducation (7 %), les lettres et les arts (7 %), l'agriculture (4 %) et les sciences (4 %). 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, commerce et droit au Danemark, et 69 %, 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 sera donc comptabilisé comme diplômé chaque année, mais ne se classera 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 net 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 2013/14 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/EUROSTAT de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (pour plus de précisions, 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 (ils correspondent à la somme des taux d'obtention d'un diplôme par âge). Dans les pays qui ne peuvent fournir des données aussi détaillées, ce sont les taux bruts qui sont indiqués. Les taux bruts sont calculés sur la base de l'âge typique d'obtention d'un diplôme communiqué par les pays (voir l'annexe 1). Le nombre de diplômés du niveau d'enseignement considéré, quel que soit leur âge, est divisé par l'effectif de la population ayant l'âge typique d'obtenir ce diplôme. Toutefois, dans de nombreux pays, il est difficile de définir un âge typique d'obtention d'un diplôme, car celui-ci est très variable.

Les diplômés par filière d'enseignement 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 bruts 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

Cho, I. (2012), « The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries », *Economics of Education Review*, vol. 31, pp. 54-67.

Elborgh-Woytek, K. et al. (2013), *Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity*, IMF Staff Discussion Note, FMI (Fonds monétaire international), Washington, www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf (consulté le 20 février 2014).

Neugebauer, M. et M. Gerth (2013), « *Weiblicher Schulkontext und Schulerfolg von Jungen* » [environnement scolaire des adolescents et niveau de formation des garçons], in R. Becker et A. Schulze (éd.), *Bildungskontexte* [Contextes éducatifs], Springer Fachmedien, Wiesbaden, pp. 431-455.

OCDE (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OCDE (2015a), « Gender equality », *Trends Shaping Education 2015: Spotlight 7*, OCDE, Paris, www.oecd.org/edu/ceri/Spotlight7-GenderEquality.pdf.

OCDE (2015b), « Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 33, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr.

OCDE (2014), « Indicateur A2 : Combien d'élèves termineront le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? », in *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-7-fr.

Winters, M. et al (2013), « The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data », *Economics of Education Review*, vol. 34, pp. 69-75.

Tableaux de l'indicateur A2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396628

Tableau A2.1	**Taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2014)**
Tableau A2.2	**Profil des diplômés des filières générales et professionnelles du deuxième cycle du secondaire (2014)**
Tableau A2.3	**Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2014)**
Tableau A2.4	**Évolution des taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. 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 (2014)

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	74	71	78	80	83	78	20	18	22	44	40	49
	Autriche	90	89	90	20	16	24	79	83	75	9	5	14	11	6	16
	Belgique	m	m	m	38	32	44	55	55	54	m	m	m	7	7	7
	Canada[1]	89	85	93	85	80	90	4	5	3	m	m	m	m	m	m
	Chili	88	84	91	59	55	62	29	29	29	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	74	74	74	22	17	27	57	62	51	30	21	39	8	7	8
	Danemark	94	89	99	68	61	75	46	45	48	1	0	1	1	0	1
	Estonie	m	m	m	60	49	71	24	29	18	m	m	m	23	17	30
	Finlande	97	94	100	46	38	53	96	89	104	7	6	8	8	7	9
	France	m	m	m	54	47	61	76	75	76	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	91	92	90	48	43	53	43	49	36	26	21	31	22	17	28
	Grèce	m	m	m	70	64	77	33	39	27	m	m	m	4	3	5
	Hongrie	88	85	91	66	60	72	23	26	19	16	17	16	18	18	17
	Islande[1]	89	79	100	74	61	86	50	53	48	12	14	9	12	15	9
	Irlande	m	m	m	111	108	114	45	31	60	m	m	m	13	17	9
	Israël	90	87	93	53	50	56	37	37	37	m	m	m	a	a	a
	Italie	93	92	94	38	28	49	55	64	46	1	1	2	1	1	2
	Japon	97	96	98	74	71	78	23	25	20	m	m	m	m	m	m
	Corée	95	95	94	78	77	79	17	18	15	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	88	84	92	67	60	75	27	31	22	7	4	10	7	4	10
	Luxembourg	74	73	75	33	30	36	43	45	40	2	2	1	2	2	1
	Mexique	51	49	54	33	30	35	19	19	19	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	95	90	99	42	39	45	77	77	77	0	0	0	0	0	0
	Nouvelle-Zélande	95	92	100	76	73	80	59	47	71	27	21	33	m	m	m
	Norvège	84	79	90	62	51	73	37	44	30	4	3	5	4	3	5
	Pologne	83	80	85	49	38	61	35	44	25	15	7	23	15	7	23
	Portugal	97	95	100	41	34	49	56	61	51	6	7	4	6	7	4
	République slovaque	83	81	85	27	21	33	57	60	53	9	9	8	9	9	8
	Slovénie	90	89	91	36	28	44	65	71	58	a	a	a	a	a	a
	Espagne	74	68	81	53	47	61	29	28	31	0	0	0	0	0	0
	Suède	69	65	73	48	43	55	29	33	26	4	3	4	4	4	4
	Suisse	m	m	m	42	35	49	70	75	65	1	1	1	a	a	a
	Turquie	68	66	70	34	32	36	34	34	33	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	82	79	85	m	m	m	m	m	m	22	17	27	22	17	27
	Moyenne OCDE	85	83	88	54	48	60	46	47	44	10	9	12	10	9	12
	Moyenne UE22	86	84	89	49	43	56	50	52	47	9	7	11	8	7	10
Partenaires	Argentine[1]	59	49	69	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	64	55	74	62	53	70	6	5	7	7	7	8	8	7	9
	Chine	86	84	88	47	44	50	39	40	38	5	6	4	2	3	1
	Colombie	70	62	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	54	47	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	m	m	m	m	m	m	2	3	1	1	1	2	1	1	2
	Indonésie	69	74	64	40	38	43	29	36	21	a	a	a	a	a	a
	Lituanie	92	89	95	77	71	85	15	19	11	15	15	15	18	18	18
	Fédération de Russie	50	44	57	52	46	59	31	47	14	5	5	5	5	5	5
	Arabie saoudite	72	78	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	34	32	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	74	71	76	55	50	60	32	35	29	10	8	11	12	10	13

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396636

A2

Tableau A2.2. Profil des diplômés des filières générales et professionnelles du deuxième cycle du secondaire (2014)

		Filière générale			Filière professionnelle														
								Pourcentage de diplômés 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	Âge moyen	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés âgés de moins de 25 ans	Âge moyen	Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Sciences	Ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Sciences sociales, commerce et droit	Ingénierie, industries de transformation et production	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	100	17	51	40	32	48	2	1	20	2	35	3	23	14	63	7	87	58
	Autriche	99	18	58	88	20	46	2	2	29	2	35	8	3	19	67	12	80	71
	Belgique	100	18	56	100	19	49	0	6	20	2	29	3	27	13	55	8	82	63
	Canada[1]	97	18	52	34	30	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	94	19	52	99	18	49	6	1	34	0	38	5	6	11	65	17	84	68
	République tchèque	100	20	60	92	21	44	2	4	22	4	38	4	7	20	68	10	90	64
	Danemark	96	19	54	53	28	51	0	2	25	1	24	6	28	14	63	10	87	38
	Estonie	97	19	58	84	22	37	0	4	3	8	50	7	2	25	97	17	99	62
	Finlande	99	19	57	55	28	53	0	6	16	2	30	5	20	22	69	16	86	64
	France	100	17	55	89	20	50	0	2	21	0	34	4	19	21	66	10	91	65
	Allemagne	100	19	54	m	m	41	0	4	34	3	33	2	9	15	65	8	78	46
	Grèce	100	18	54	90	20	40	6	3	8	8	43	2	17	12	61	9	76	67
	Hongrie	94	19	53	91	21	42	0	7	12	0	43	4	9	25	77	8	94	56
	Islande[1]	87	21	57	58	26	46	2	14	14	1	33	2	11	21	58	10	92	62
	Irlande	98	19	50	44	31	66	0	11	4	1	2	16	55	11	40	41	82	41
	Israël	100	17	52	100	17	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	100	18	62	100	19	40	0	2	36	9	29	4	2	17	56	13	65	55
	Japon	m	m	51	m	m	43	0	0	31	0	42	13	6	8	63	10	85	79
	Corée	m	m	48	m	m	43	0	17	19	12	44	2	2	5	75	18	82	54
	Lettonie	100	19	53	90	22	40	0	9	12	5	42	3	2	27	75	9	98	64
	Luxembourg	100	18	53	95	20	46	9	4	36	2	28	4	9	7	60	9	79	61
	Mexique	98	18	53	97	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	100	17	52	79	23	50	2	4	21	4	18	4	26	21	52	8	88	41
	Nouvelle-Zélande	100	18	51	44	31	60	1	19	33	1	14	11	8	14	77	11	65	66
	Norvège	97	19	57	59	27	39	0	2	5	2	46	3	23	19	82	7	88	45
	Pologne	92	21	60	99	20	35	0	2	14	11	46	4	0	24	65	10	71	75
	Portugal	98	18	57	88	21	45	0	8	20	10	24	2	12	25	60	16	84	56
	République slovaque	99	18	60	95	19	46	2	6	21	1	35	3	8	25	69	10	83	60
	Slovénie	100	19	60	100	19	44	8	4	17	6	32	5	14	14	64	7	71	56
	Espagne	96	18	55	61	26	53	0	33	12	6	16	1	21	12	64	16	70	44
	Suède	100	18	54	100	18	42	0	2	8	0	45	8	17	20	65	9	76	65
	Suisse	97	20	57	89	22	45	0	3	33	3	34	5	14	9	61	12	89	59
	Turquie	92	19	52	97	18	48	0	4	15	15	37	0	20	8	57	16	92	61
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	98	19	55	80	23	46	1	6	20	4	33	5	14	17	65	12	83	59
	Moyenne UE22	98	19	56	85	22	46	2	6	19	4	32	5	15	18	65	12	82	58
Partenaires	Argentine[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	91	19	57	84	20	60	18	2	20	19	17	9	8	8	67	29	83	64
	Chine	m	m	49	m	m	46	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	m	m	m	m	m	19	2	1	1	2	92	0	2	0	67	17	46	49
	Indonésie	100	18	51	100	18	36	0	2	50	0	35	1	3	9	36	30	60	43
	Lituanie	96	19	53	94	20	36	0	4	18	1	46	3	0	28	50	4	100	74
	Fédération de Russie	m	m	55	m	m	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	53	m	m	43	2	6	24	6	38	4	10	11	62	16	76	56

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396648

Tableau A2.3. Profil des diplômés de la filière professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2014)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés âgés de moins de 30 ans	Âge moyen	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)	(11)
OCDE	Australie	55	36	36	22	4	32	4	12	2	18	8
	Autriche	74	40	34	32	2	10	1	1	1	53	1
	Belgique	52	97	21	0	6	11	1	22	2	34	23
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	73	26	37	0	0	97	0	0	0	3	0
	Estonie	63	63	29	0	6	18	5	25	9	6	32
	Finlande	56	11	42	3	1	45	0	28	1	8	13
	France	m	m	m	0	59	16	7	2	0	1	15
	Allemagne	61	m	m	0	3	26	3	18	1	40	9
	Grèce	61	84	24	17	4	11	9	15	1	26	16
	Hongrie	48	89	23	1	3	17	10	27	3	23	16
	Islande[1]	36	42	33	4	3	1	6	46	1	0	38
	Irlande	33	69	29	23	0	0	0	24	47	0	6
	Israël	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Italie	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	68	82	25	0	5	13	1	16	5	24	35
	Luxembourg	28	63	29	1	9	0	0	66	2	0	23
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	25	34	37	31	0	0	1	69	0	0	0
	Nouvelle-Zélande[2]	60[d]	62[d]	29[d]	1[d]	25[d]	24[d]	7[d]	11[d]	4[d]	14[d]	13[d]
	Norvège	65	52	32	0	9	34	0	1	2	28	27
	Pologne	75	72	28	0	7	20	5	2	2	34	30
	Portugal	37	85	24	0	6	14	10	31	6	6	29
	République slovaque	47	71	26	8	1	17	0	19	1	14	40
	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Espagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suède	52	49	32	9	3	19	9	26	4	22	9
	Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	60	m	m	1	6	10	4	18	1	37	23
	Moyenne OCDE	54	59	30	7	7	20	4	22	4	18	18
	Moyenne UE22	53	62	29	7	7	20	4	23	5	17	17
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	56	68	27	0	2	21	10	22	3	26	16
	Chine	25	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	71	m	m	71	0	0	0	0	0	28	0
	Indonésie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Lituanie	50	79	26	0	6	28	2	26	3	8	27
	Fédération de Russie[3]	47	m	m	1[d]	5[d]	3[d]	48[d]	8[d]	1[d]	32[d]	2[d]
	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	53	m	m	14	11	15	11	11	1	26	10

1. Année de référence : 2013.
2. Les données relatives aux filières professionnelles incluent les filières générales.
3. Les données relatives à l'enseignement post-secondaire non tertiaire incluent certains diplômés du deuxième cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396656

A2

Tableau A2.4. Évolution des taux d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2005, 2010 et 2014)

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	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	m	m	m	m	72	74	35	52	80	m	16	20	18	29	44
	Autriche	m	87	90	m	19	20	m	77	79	m	7	9	m	8	11
	Belgique	m	m	m	m	m	38	m	m	55	m	m	m	m	m	7
	Canada[1]	80	85	89	78	82	85	3	3	4	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	88	m	m	59	m	m	29	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	116	110	74	28	34	22	88	76	57	m	m	30	m	m	8
	Danemark	83	85	94	59	58	68	50	49	46	1	1	1	1	1	1
	Estonie	m	m	m	60	61	60	19	21	24	m	m	m	19	18	23
	Finlande	94	95	97	52	46	46	79	90	96	6	7	7	6	7	8
	France	m	m	m	50	51	54	62	65	76	m	m	m	0	0	m
	Allemagne	78	m	91	37	m	48	42	m	43	23	m	26	20	m	22
	Grèce	95	88	m	59	62	70	37	26	33	9	6	m	9	8	4
	Hongrie	84	86	88	68	69	66	19	17	23	20	18	16	26	20	18
	Islande[1]	m	m	89	m	m	74	m	m	50	m	m	12	m	m	12
	Irlande	92	86	m	m	130	111	a	a	45	14	10	m	14	10	13
	Israël	89	91	90	57	58	53	32	33	37	m	m	m	a	a	a
	Italie	85	85	93	31	36	38	69	61	55	6	4	1	6	4	1
	Japon	m	95	97	m	72	74	m	23	23	m	m	m	m	m	m
	Corée	92	91	95	65	69	78	28	22	17	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	88	m	64	67	m	25	27	m	3	7	m	3	7
	Luxembourg	74	70	74	27	30	33	47	41	43	m	2	2	2	2	2
	Mexique	40	45	51	m	m	33	m	m	19	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	m	95	34	39	42	66	84	77	m	m	0	1	1	0
	Nouvelle-Zélande	94	91	95	m	70	76	48	60	59	26	30	27	m	m	m
	Norvège	90	87	84	62	60	62	40	36	37	5	10	4	2	5	4
	Pologne	m	83	83	55	52	49	42	38	35	14	12	15	14	12	15
	Portugal	54	105	97	41	69	41	13	36	56	m	3	6	m	3	6
	République slovaque	86	86	83	23	26	27	63	60	57	12	10	9	12	10	9
	Slovénie	85	94	90	34	38	36	81	71	65	a	a	a	a	a	a
	Espagne	m	m	74	m	m	53	m	m	29	a	a	0	a	a	0
	Suède	m	m	69	m	m	48	m	m	29	m	m	4	m	m	4
	Suisse	m	m	m	35	38	42	65	72	70	m	m	1	1	0	a
	Turquie	48	54	68	31	33	34	17	22	34	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	74	77	82	m	m	m	m	m	m	17	22	22	17	22	22
	Moyenne OCDE[2]	80	85	85	47	51	50	45	47	49	12	13	10	9	9	11
	Moyenne UE22[2]	84	91	88	44	48	47	55	55	55	10	9	7	10	9	8
Partenaires	Argentine[1]	m	m	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	64	m	65	62	m	4	6	m	m	7	m	6	8
	Chine	m	m	86	m	m	47	m	m	39	m	m	5	m	m	2
	Colombie	m	m	70	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m
	Costa Rica	m	m	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	m	1	m	m	1
	Indonésie	m	m	69	m	m	40	m	m	29	a	a	a	a	a	a
	Lituanie	m	m	92	m	m	77	m	m	15	m	m	15	m	m	18
	Fédération de Russie	m	m	50	m	m	52	m	m	31	m	m	5	m	m	5
	Arabie saoudite	m	m	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	34	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. Année de référence : 2013 (et non 2014).

2. Les moyennes sont calculées uniquement pour les pays disposant de données pour toutes les années de références et peuvent donc être différentes de celles présentées dans le tableau A2.1.

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

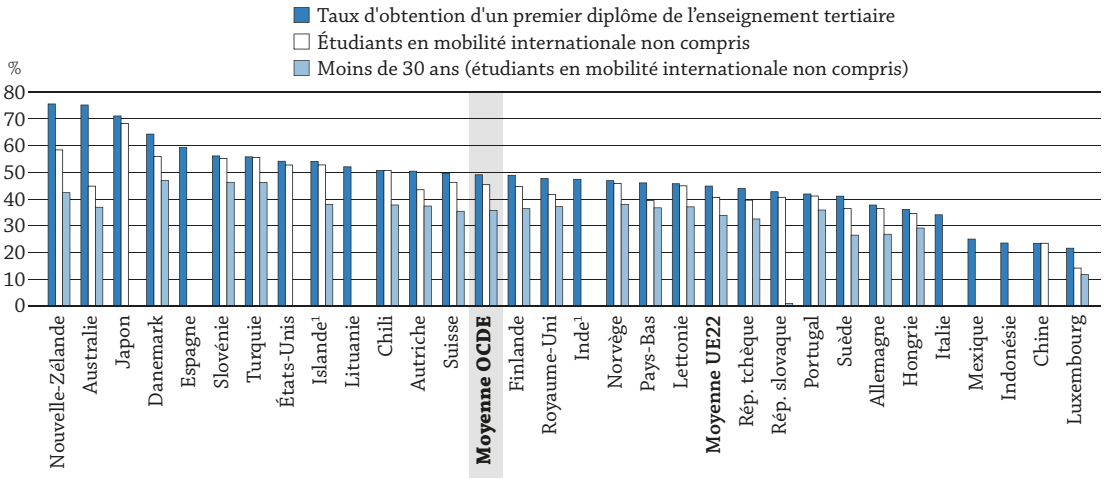
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396669

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, 36 % des jeunes d'aujourd'hui, en moyenne, termineront au moins une formation tertiaire avant l'âge de 30 ans.
- Même si les femmes sont surreprésentées parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (elles représentent 57 % de l'ensemble des premiers diplômés dans les pays de l'OCDE), elles restent sous-représentées dans certains domaines d'études, comme en sciences et en ingénierie. En revanche, dans le domaine de l'éducation, il y avait quatre fois plus de femmes diplômées que d'hommes en 2014.
- En 2014, les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été en majorité à l'issue d'une licence (72 %), tandis que 12 % d'entre eux l'ont été à l'issue d'un master et 16 %, à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Graphique A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire (2014)



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 : 2013.
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/10.1787/888933396803

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 deplus 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). Parallèlement, 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

- Les programmes tertiaires de haut niveau attirent davantage les étudiants en mobilité internationale que les cursus de licence (ou formation équivalente). Quelque 26 % des étudiants scolarisés dans des pays de l'OCDE qui ont réussi un premier doctorat en 2014 sont ainsi des étudiants en mobilité internationale, contre 16 % des étudiants qui ont réussi un premier master (ou formation équivalente), et 7 % des étudiants qui ont réussi une première licence (ou formation équivalente).
- Les diplômés dans les domaines des sciences et de l'ingénierie représentent, une fois ces domaines combinés, environ 22 % de l'effectif total de diplômés dans tous les niveaux de l'enseignement tertiaire, mais 44 % de l'effectif diplômé à l'issue d'un doctorat.
- Les étudiants en mobilité internationale ayant obtenu un diplôme de master (ou niveau équivalent) après un diplôme de licence sont, en moyenne, plus nombreux que ceux qui ont obtenu un diplôme suite à une première formation de type long.

Tendances

Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les taux d'obtention d'un premier diplôme de licence ou de niveau équivalent ont progressé de 12 points de pourcentage, en moyenne, au cours des neuf dernières années, et n'ont diminué dans aucun pays. C'est au Portugal que la progression a été la plus remarquable au cours de cette même période, bien qu'elle se soit essentiellement concentrée entre 2005 et 2010. Au Portugal, seuls 9 % des jeunes étaient susceptibles d'obtenir un diplôme de licence en 2005, contre 33 % en 2010 et 35 % en 2014.

Les taux d'obtention d'un diplôme à l'issue d'un doctorat ont également progressé au cours des dix dernières années. Entre 2005 et 2014, 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 et en Slovénie, où ils ont diminué. Dans les pays de l'OCDE, c'est au Danemark, en Slovénie et en Suisse que les taux d'obtention d'un diplôme à ce niveau d'enseignement sont les plus élevés : au moins 3 % des jeunes devraient y décrocher un diplôme à l'issue d'un doctorat, dans l'hypothèse du maintien des tendances de 2014.

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 2014 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.

Dans cette édition de *Regards sur l'Éducation*, nous avons pu utiliser pour la première fois la distinction introduite par la classification de la CITE 2011 concernant les différentes formations de master. Ainsi, le master (ou formation équivalente) intègre différents types de programmes et fait principalement la distinction entre ceux qui préparent à des premières formations de type long et ceux qui préparent à un deuxième diplôme après l'obtention d'une licence.

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 deuxième 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 49 % des jeunes d'aujourd'hui – y compris les étudiants en mobilité internationale – réussiront une formation tertiaire au moins une fois dans leur vie dans les 26 pays de l'OCDE dont les données de 2014 sont comparables. Ce pourcentage va de 22 % 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 2014 dans l'enseignement tertiaire, on estime qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 38 % des jeunes d'un pays décrocheront, à un moment de leur vie, un diplôme à l'issue d'une licence, 18 %, à l'issue d'un master, 11 % à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, et environ 2 % à l'issue d'un doctorat (voir le tableau A3.1).

La licence reste le diplôme tertiaire le plus couramment délivré dans la zone OCDE, mais les pays s'emploient à promouvoir d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire. Certains pays désireux d'améliorer l'employabilité et la transition entre les études et le marché du travail cherchent à promouvoir les formations relevant de l'enseignement tertiaire de cycle court. La probabilité pour un individu d'être diplômé à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court durant sa vie est ainsi égale ou supérieure à 25 % en Autriche, en Chine, en Fédération de Russie 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.

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. Faute d'informations suffisantes, les étudiants en mobilité internationale sont souvent comptabilisés 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 17 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande (voir le tableau A3.1).

Taux d'obtention d'un diplôme avant l'âge de 30 ans

Le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans est un indicateur du nombre de jeunes censés arriver sur le marché du travail pour la première fois avec, en poche, un diplôme de ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les 20 pays dont les données sont disponibles, 36 % des jeunes (abstraction faite des étudiants en mobilité internationale) devraient obtenir un premier diplôme de l'enseignement tertiaire avant l'âge de 30 ans. Ce taux est compris entre 47 % au Danemark et 12 % au Luxembourg.

De plus, l'âge des étudiants varie davantage dans certains systèmes d'éducation que dans d'autres. Au Chili, en Islande, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, le taux d'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement tertiaire diminue de plus de 10 points de pourcentage 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 ou civique 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 une économie mondialisée et sur le marché du travail qui sont à l'origine de ces changements.

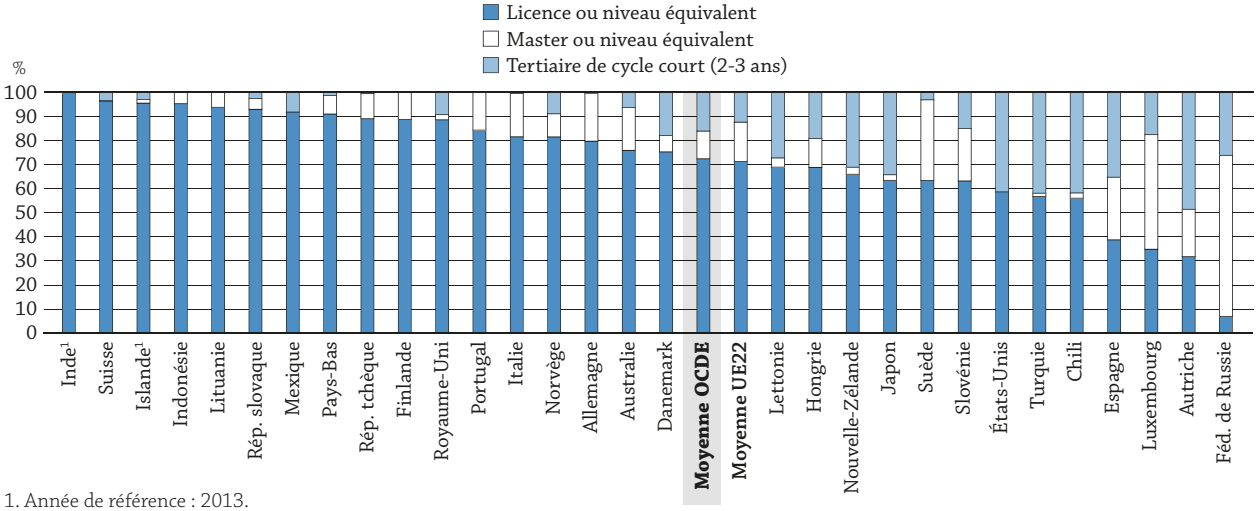
Une majorité des diplômés sont titulaires d'une licence ou d'un titre équivalent

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 2014, 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, 72 % des individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire l'ont été à l'issue d'une licence, 12 %, à l'issue d'un master, et 16 %, à l'issue d'une formation tertiaire 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 (49 %) 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 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 (2014)



1. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'un premier diplôme de niveau licence ou 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/10.1787/888933396817

Âge moyen d'obtention d'un diplôme

En 2014, l'âge moyen d'obtention d'un premier diplôme dans les pays de l'OCDE était de 26 ans. Toutefois, cet âge varie sensiblement entre les pays : il va de 23 ans en Lituanie et au Royaume-Uni, à 28 ans en Islande, en Suède et en Suisse (voir le tableau A3.2)

En toute logique, l'âge moyen d'obtention d'un diplôme tend à augmenter avec l'élévation des niveaux d'enseignement. Il est identique dans les formations tertiaires de cycle court et les licences (ou niveau équivalent) ; à ces niveaux d'enseignement, les étudiants obtiennent leur diplôme à l'âge de 26 ans. Au niveau master ou équivalent, l'âge moyen

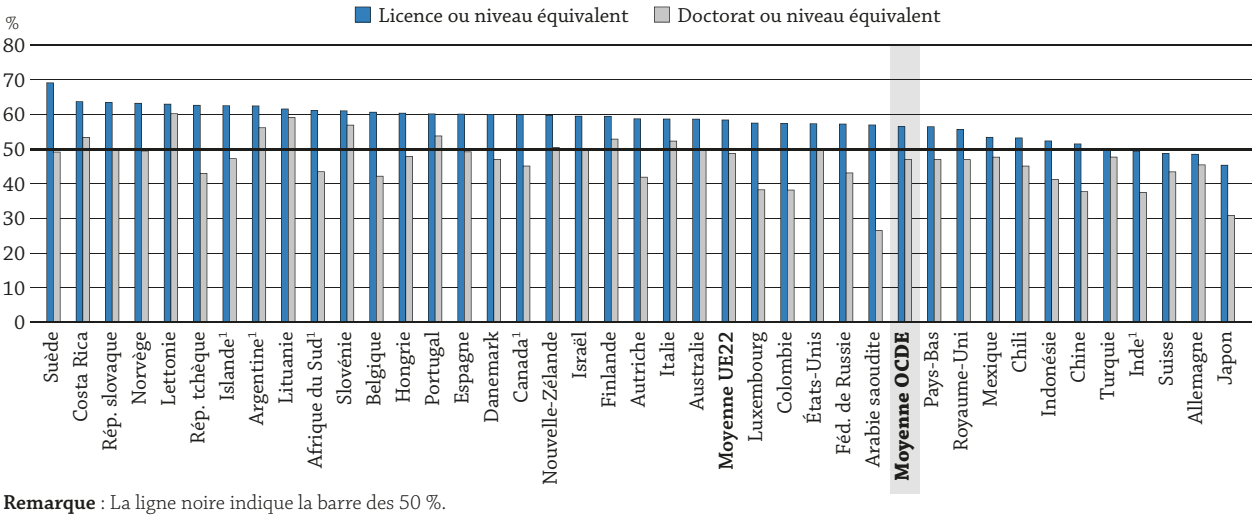
d'obtention d'un diplôme est de 30 ans. Les diplômés de master après un diplôme de licence sont, en moyenne, un peu plus âgés (30 ans) que ceux qui obtiennent leur diplôme à la suite d'une première formation de type long (27 ans). Au niveau doctorat ou équivalent, les étudiants obtiennent, en moyenne, leur diplôme à l'âge de 35 ans. À ce niveau d'enseignement, l'âge moyen d'obtention d'un diplôme est égal ou supérieur à 31 ans dans tous les pays de l'OCDE (voir le tableau A3.4).

Plus de la moitié des 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 en moyenne 57 % parmi les individus diplômés pour la première fois de l'enseignement tertiaire en 2014 dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 49 % en Suisse et 64 % en Lettonie et en République slovaque (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 diplômés de l'enseignement tertiaire en 2014 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).

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 : 2013.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés de sexe féminin au niveau licence ou 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/10.1787/888933396824

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 26 % des individus diplômés en 2014 à l'issue d'un doctorat dans les pays de l'OCDE, 16 % de ceux diplômés à l'issue d'un master ou formation équivalente, et 7 % de ceux diplômés à l'issue d'une licence ou formation équivalente. En Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse, les étudiants en mobilité internationale sont au moins 40 % parmi

les diplômés à l'issue d'un doctorat. Au Luxembourg, 81 % des étudiants sont en mobilité internationale dans l'effectif diplômé à l'issue d'un doctorat. En Australie, les masters attirent sensiblement plus les étudiants en mobilité internationale (57 %) que les doctorats (39 %).

Les étudiants en mobilité internationale ayant obtenu un diplôme de master (ou formation de niveau équivalent) après un diplôme de licence sont, en moyenne, plus nombreux (16 %) que ceux qui ont obtenu un diplôme suite à une première formation de type long (6 %). Ces différences de pourcentage peuvent être particulièrement importantes, comme en Suède où elles s'établissent à 36 points de pourcentage.

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.

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 leur nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences et en ingénierie d'ici 2022 (US Department of Education, 2011). 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 (Union européenne, 2012).

Le pourcentage peu élevé de diplômés à l'issue de formations tertiaires en sciences et en ingénierie masque de grandes différences de pourcentage entre les différents niveaux de l'enseignement tertiaire. En sciences, le pourcentage de diplômés est ainsi nettement plus important en doctorat que dans les niveaux d'enseignement inférieurs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les individus diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences en 2014, 5 % l'ont été à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court, 9 %, à l'issue d'une licence ou formation équivalente, et 8 %, à l'issue d'un master ou formation équivalente, alors que 27 % l'ont été à l'issue d'un doctorat. En Arabie saoudite, au Canada, en France et en Israël, 55 % au moins des individus diplômés en 2014 à l'issue d'un doctorat ont suivi une formation en sciences ou en ingénierie (voir le tableau A3.5).

Cette tendance est encore plus nette 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 (33 %, à l'issue d'un doctorat en sciences, et 20 %, à l'issue d'un doctorat en ingénierie), une proportion qui s'établit à 20 % d'étudiants en mobilité internationale parmi ceux diplômés à l'issue d'une licence ou d'une formation tertiaire de cycle court dans ces domaines d'études.

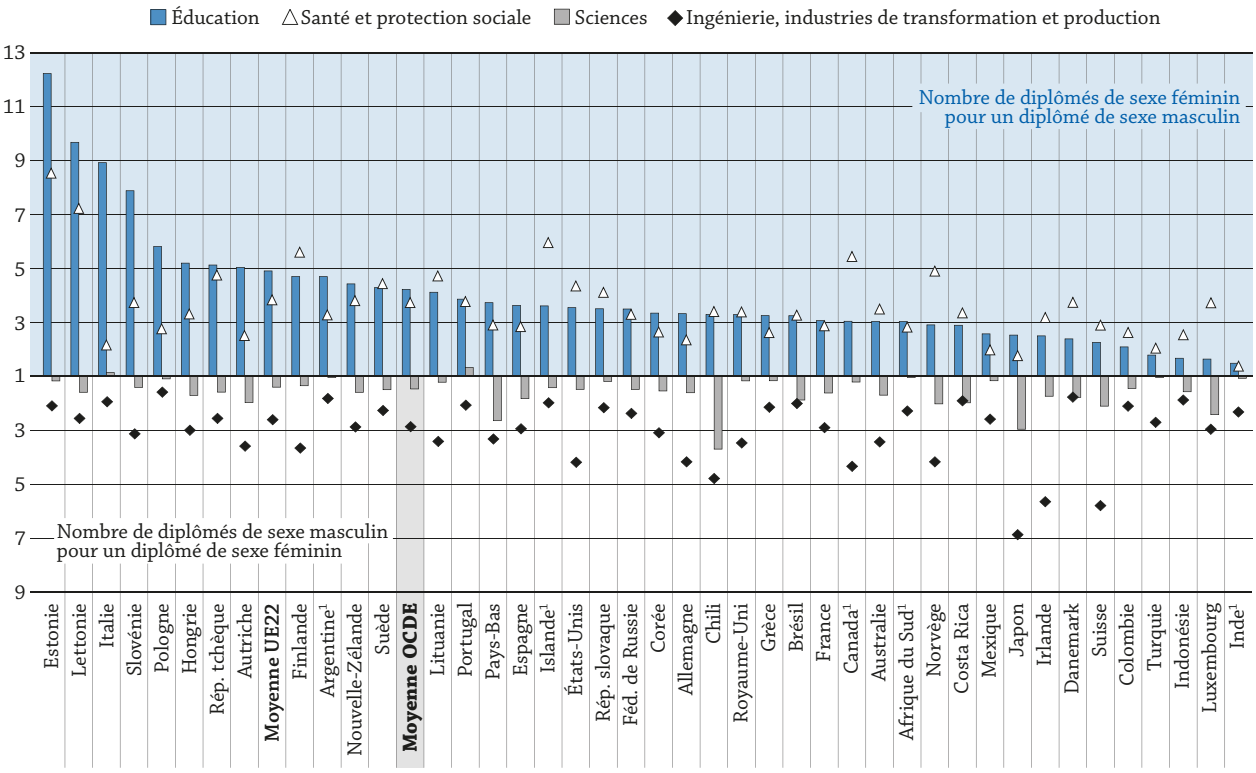
La popularité des doctorats en sciences et en ingénierie s'explique peut-être par les politiques qui encouragent la recherche académique dans ces domaines. De récents travaux de l'OCDE ont montré que l'innovation s'appuyait sur un large éventail de compétences, que l'excellence de la recherche scientifique 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 d'éducation dans de nombreux pays (OCDE, 2014b).

La répartition hommes-femmes est déséquilibrée dans certains domaines d'études

Bien que les femmes soient surreprésentées parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (elles représentent 57 % de l'ensemble des diplômés), elles restent sousreprésentées dans certains domaines d'études, comme en sciences et en ingénierie. Comme le montre le graphique A3.4, on dénombre en moyenne trois fois plus d'hommes diplômés en ingénierie que de femmes. Parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE, c'est en Pologne que ce déséquilibre entre les sexes en ingénierie est le plus faible (1.6 homme diplômé pour chaque femme diplômée) et au Japon qu'il est le plus important (6.9 hommes diplômés pour chaque femme diplômée). En sciences, il n'y a qu'en Italie et au Portugal que les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les effectifs diplômés (voir le tableau A3.3).

A3

Graphique A3.4. Répartition par sexe de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2014)



1. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre de diplômés de sexe féminin pour un diplômé de sexe masculin dans le domaine de l'éducation.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396834

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).

Les domaines de l'éducation et de la santé et de la protection sociale reflètent une situation inverse. En moyenne, en 2014, on comptait quatre fois plus de femmes que d'hommes dans les effectifs diplômés dans le domaine de l'éducation. C'est en Estonie que ce ratio est le plus élevé, avec plus de 12 femmes diplômées dans ce domaine pour chaque homme diplômé. De même, les femmes diplômées dans le domaine de la santé et de la protection sociale sont, en moyenne, 3.7 fois plus nombreuses que les hommes diplômés dans ce domaine, dans les pays de l'OCDE. Les femmes sont plus de cinq à obtenir leur diplôme pour chaque homme diplômé dans le domaine de la santé et de la protection sociales au Canada, en Estonie, en Finlande, en Islande et en Lettonie (voir le graphique A3.4). Dans le domaine des lettres et des arts, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les effectifs diplômés de tous les pays dont les données sont disponibles La même tendance s'observe dans les domaines des sciences sociales, du commerce et du droit, sauf en Indonésie, au Japon, en Suisse et en Turquie. Le déséquilibre entre les sexes est moindre dans les domaines de l'agriculture et des services (voir le tableau A3.3).

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), A3.2 et A3.6 (dans les colonnes 13 à 15).

Les **diplômés à l'issue d'une première formation donnée dans l'enseignement tertiaire** sont les étudiants qui ont réussi pour la première fois la formation visée ; ces étudiants peuvent toutefois être titulaires d'un diplôme délivré à l'issue d'une autre formation. Les étudiants diplômés pour la première fois à l'issue d'un master peuvent, par exemple, avoir réussi une licence auparavant. Cette définition est celle retenue dans les tableaux A3.1 (dans les colonnes 1 à 12), A3.4 (dans toutes les colonnes sauf les colonnes 4 et 5, 10 et 11, et 16 et 17), A3.5 et A3.6 (dans les colonnes 1 à 12).

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays 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 2013/14 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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, dans l'hypothèse du maintien des tendances actuelles. 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, tableau X1.1a). 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, http://www.oecd.org/edu/imhe/stateofhighereducation2014.htm.

Union européenne (2012), « Europe 2020 target: Tertiary education attainment », site web de l'Union européenne, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf.

US Department of Education (2011), « Meeting the nation's 2020 goal: State targets for increasing the number and percentage of college graduates with degrees », US Department of Education, www.whitehouse.gov/sites/default/files/completion_state_by_state.pdf.

Tableaux de l'indicateur A3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396730

Tableau A3.1	**Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau A3.2	**Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2014)**
Tableau A3.3	**Répartition par sexe de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2014)**
Tableau A3.4	**Pourcentage de diplômés (premier diplôme) de sexe féminin et âge moyen, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau A3.5	**Pourcentage de l'ensemble des étudiants et des étudiants en mobilité internationale diplômés en sciences et en ingénierie, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau A3.6	**Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2005, 2010, 2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A3

Tableau A3.1. Taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)

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

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier diplôme de l'enseignement tertiaire		
			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris			Étudiants en mobilité internationale non compris	
		Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 30 ans	Total	Total	Moins de 35 ans	Total	Total	Moins de 35 ans	Total	Total	Moins de 30 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	20	17	9	61	44	35	19	8	6	2.5	1.5	0.8	75	45	37
	Autriche	26	26	25	25	21	18	20	16	14	1.9	1.3	1.0	50	44	37
	Belgique	m	m	m	42	39	38	12	8	9	0.6	0.4	0.5	m	m	m
	Canada[1]	21	18	14	38	35	31	12	10	8	1.5	1.2	0.7	m	m	m
	Chili	22	22	15	34	33	25	9	9	5	0.2	0.2	0.1	51	51	38
	République tchèque	0	0	0	39	36	30	26	23	21	1.6	1.4	1.0	44	40	33
	Danemark	12	10	8	54	50	42	26	22	19	3.2	2.1	1.4	64	56	47
	Estonie	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2.6	2.0	0.9	49	45	36
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	30	29	21	17	15	14	2.8	2.3	1.9	38	36	27
	Grèce	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	7	7	6	25	24	20	15	14	12	0.9	0.8	0.6	36	35	29
	Islande[1]	2	2	1	52	51	36	24	23	14	1.2	0.9	0.3	54	53	38
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	43	42	31	19	19	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	24	23	m	45	44	m	8	7	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
	Lettonie	13	13	9	31	31	27	15	15	13	1.0	0.9	0.5	46	45	37
	Luxembourg	4	4	4	8	6	6	11	5	5	1.0	0.2	0.2	22	14	12
	Mexique	2	m	m	23	m	m	4	m	m	0.3	m	m	25	m	m
	Pays-Bas	1	1	0	42	38	36	18	14	13	2.2	1.3	1.2	46	39	37
	Nouvelle-Zélande	26	20	12	56	45	34	8	5	3	2.4	1.2	0.6	76	58	42
	Norvège	4	4	3	39	38	31	18	16	13	2.1	1.5	0.6	47	46	38
	Pologne	0	m	m	m	m	m	m	m	m	0.4	m	m	m	m	m
	Portugal	a	a	a	35	35	30	20	19	16	1.7	1.5	0.7	42	41	36
	République slovaque	1	1	1	40	38	m	38	36	m	2.6	2.6	m	43	41	m
	Slovénie	8	8	5	38	38	33	20	19	17	3.1	2.9	1.8	56	55	46
	Espagne	22	m	m	26	26	23	20	19	17	1.6	m	m	59	m	m
	Suède	6	6	4	27	26	19	20	16	12	2.4	1.6	0.8	41	36	27
	Suisse	2	2	1	48	44	34	17	13	12	3.4	1.5	1.2	50	46	35
	Turquie	23	23	19	32	31	27	4	4	3	0.4	0.4	0.2	56	56	46
	Royaume-Uni	4	4	3	50	42	38	26	14	10	2.9	1.6	1.1	48	42	37
	États-Unis	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1.6	1.1	m	54	53	m
	Moyenne OCDE	11	11	7	38	36	29	18	15	12	1.7	1.3	0.8	49	45	36
	Moyenne UE22	7	7	5	35	33	28	20	17	14	1.9	1.5	1.0	45	41	34
Partenaires	Argentine[1]	18	m	m	13	m	m	2	m	m	0.3	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	22	22	m	2	2	m	0.2	0.2	m	23	23	m
	Colombie	10	m	m	16	m	m	8	m	m	0.0	m	m	m	m	m
	Costa Rica	3	m	m	44	m	m	6	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Inde[1]	a	a	a	32	m	m	3	m	m	0.1	m	m	32	m	m
	Indonésie	x(4)	m	m	22[d]	m	m	1	m	m	0.1	m	m	24	m	m
	Lituanie	a	a	a	51	m	m	21	m	m	1.1	m	m	52	m	m
	Fédération de Russie	27	m	m	6	m	m	55	m	m	1.4	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	6	m	m	24	m	m	1	m	m	0.1	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0.2	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	15	m	m	30	m	m	13	m	m	1.1	m	m	45	m	m

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396743

A3

Tableau A3.2. Profil d'un diplômé de l'enseignement tertiaire (premier diplôme) (2014)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin	Pourcentage de diplômés de moins de 30 ans (âge typique)	Âge moyen	Pourcentage de diplômés en mobilité internationale	Pourcentage de diplômés (premier diplôme) selon le niveau d'enseignement		
						Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	56	84	25	41	6	76	18
	Autriche	57	84	24	14	49	32	20
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	57	77	27	0	42	56	2
	République tchèque	63	82	26	10	1	89	10
	Danemark	58	84	26	13	18	75	7
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	58	80	27	9	a	89	11
	France	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	51	88	21	3	0	80	20
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	62	82	26	4	19	69	12
	Islande[1]	62	73	28	2	3	95	2
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	60	87	25	m	1	81	18
	Japon	51	m	m	4	34	63	2
	Corée	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	64	82	26	2	27	69	4
	Luxembourg	56	74	27	36	18	35	48
	Mexique	52	93	24	m	8	92	a
	Pays-Bas	56	93	24	14	1	91	8
	Nouvelle-Zélande	56	76	27	22	31	66	3
	Norvège	59	82	26	2	9	81	10
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	59	84	26	2	a	84	16
	République slovaque	64	85	m	5	3	93	4
	Slovénie	59	81	26	2	15	63	22
	Espagne	55	84	25	m	35	39	26
	Suède	62	74	28	11	3	63	34
	Suisse	49	76	28	7	3	96	0
	Turquie	50	84	25	0	42	57	1
	Royaume-Uni	56	90	23	13	9	89	2
	États-Unis	58	m	m	3	41	59	a
	Moyenne OCDE	57	82	26	10	16	72	12
	Moyenne UE22	59	83	26	10	12	71	16
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	51	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	49	m	m	m	a	100	0
	Indonésie	52	100	24	m	x(6)	95[d]	5
	Lituanie	62	94	23	m	a	94	6
	Fédération de Russie	57	m	m	m	26	7	67
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	54	m	m	m	17	70	13

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396758

A3

Tableau A3.3. Répartition par sexe de l'ensemble des diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études (2014)

		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	3.0	1.7	1.3	0.6	0.3	1.1	3.5	1.4
	Autriche	5.0	2.3	1.5	0.5	0.3	1.1	2.5	3.8
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada[1]	3.0	1.7	1.4	0.8	0.2	1.4	5.4	1.0
	Chili	3.3	1.2	1.4	0.3	0.2	0.9	3.4	0.9
	République tchèque	5.1	2.4	2.0	0.6	0.4	1.5	4.7	1.1
	Danemark	2.4	2.1	1.2	0.6	0.6	2.2	3.7	0.4
	Estonie	12.2	2.9	2.9	0.9	0.5	1.4	8.5	0.9
	Finlande	4.7	2.8	1.8	0.7	0.3	1.5	5.6	1.9
	France	3.1	2.3	1.5	0.6	0.3	0.7	2.9	1.1
	Allemagne	3.3	2.3	1.3	0.6	0.2	0.7	2.3	1.0
	Grèce	3.2	2.7	1.6	0.9	0.5	1.1	2.6	1.0
	Hongrie	5.2	2.1	2.2	0.6	0.3	0.9	3.3	1.6
	Islande[1]	3.6	1.9	1.7	0.7	0.5	2.7	5.9	1.7
	Irlande	2.5	1.5	1.2	0.6	0.2	0.3	3.2	0.6
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	8.9	2.6	1.4	1.1	0.5	1.0	2.1	0.9
	Japon	2.5	2.2	0.6	0.3	0.1	0.7	1.7	3.2
	Corée	3.3	2.1	1.0	0.6	0.3	0.7	2.6	1.0
	Lettonie	9.7	3.8	2.4	0.6	0.4	0.6	7.2	1.2
	Luxembourg	1.6	2.0	1.2	0.4	0.3	a	3.7	a
	Mexique	2.6	1.4	1.4	0.9	0.4	0.6	2.0	0.4
	Pays-Bas	3.7	1.4	1.2	0.4	0.3	1.2	2.9	1.2
	Nouvelle-Zélande	4.4	1.8	1.3	0.6	0.3	1.9	3.8	1.1
	Norvège	2.9	1.6	1.4	0.5	0.2	1.6	4.9	0.6
	Pologne	5.8	3.1	2.3	0.9	0.6	1.2	2.7	1.2
	Portugal	3.9	1.5	1.6	1.3	0.5	1.5	3.8	0.9
	République slovaque	3.5	2.1	2.1	0.8	0.5	1.1	4.1	0.7
	Slovénie	7.9	2.3	2.2	0.7	0.3	1.3	3.7	0.9
	Espagne	3.6	1.5	1.5	0.5	0.3	0.8	2.8	0.8
	Suède	4.3	1.7	1.7	0.7	0.4	2.0	4.4	1.9
	Suisse	2.3	1.6	0.9	0.5	0.2	0.5	2.9	0.7
	Turquie	1.8	1.7	0.9	1.0	0.4	0.8	2.0	0.6
	Royaume-Uni	3.3	1.7	1.1	0.9	0.3	1.8	3.4	1.6
	États-Unis	3.5	1.5	1.3	0.7	0.2	1.0	4.3	1.1
	Moyenne OCDE	4.2	2.0	1.5	0.7	0.3	1.2	3.7	1.2
	Moyenne UE22	4.9	2.2	1.7	0.7	0.4	1.2	3.8	1.2
Partenaires	Argentine[1]	4.7	2.7	1.6	1.0	0.5	0.8	3.3	1.2
	Brésil	3.2	1.3	1.4	0.5	0.5	0.8	3.3	1.6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	2.1	1.0	1.6	0.7	0.5	0.7	2.6	0.8
	Costa Rica	2.9	1.3	1.7	0.5	0.5	0.8	3.3	1.5
	Inde[1]	1.5	1.1	1.0	0.9	0.4	0.3	1.4	3.5
	Indonésie	1.7	1.3	0.9	0.6	0.5	0.6	2.5	0.6
	Lituanie	4.1	2.7	2.5	0.8	0.3	1.0	4.7	0.9
	Fédération de Russie	3.5	3.2	2.1	0.7	0.4	1.2	3.3	0.8
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	3.0	1.7	1.5	1.0	0.4	1.1	2.8	3.5
	Moyenne G20	3.3	1.9	1.3	0.7	0.4	0.9	2.9	1.4

Remarques : 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 : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396760

A3

Tableau A3.4. Pourcentage de diplômés (premier diplôme) de sexe féminin et en mobilité internationale, et âge moyen, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)

		Pourcentage de diplômés de sexe féminin						Pourcentage de diplômés en mobilité internationale						Âge moyen					
				Master ou niveau équivalent						Master ou niveau équivalent						Master ou niveau équivalent			
		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Total	Master ou niveau équivalent suivant une licence[1]	Master ou niveau équivalent, premiers diplômes longs[1]	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Total	Master ou niveau équivalent suivant une licence[1]	Master ou niveau équivalent, premiers diplômes longs[1]	Doctorat ou niveau équivalent	Tertiaire de cycle court (2-3 ans)	Licence ou niveau équivalent	Total	Master ou niveau équivalent suivant une licence[1]	Master ou niveau équivalent, premiers diplômes longs[1]	Doctorat ou niveau équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	58	59	53	54	a	50	15	28	57	51	a	39	30	26	29	32	28	36
	Autriche	54	59	54	49	62	42	0	16	20	19	18	31	20	26	29	30	28	32
	Belgique	m	61	56	55	a	42	m	8	31	14	a	38	m	24	25	25	a	32
	Canada[2, 3]	56	60	56	56	60	45	15	8	16	21	1	18	26	25	30	31	27	35
	Chili	60	53	55	56	52	45	0	0	1	1	0	34	27	28	34	36	26	37
	République tchèque	65	63	61	59	67	43	3	8	11	9	16	13	25	27	36	28	27	35
	Danemark	50	60	57	57	81	47	17	7	18	18	a	32	26	26	29	29	28	33
	Estonie	a	m	m	69	60	m	a	m	m	5	6	m	a	m	m	28	26	m
	Finlande	a	59	60	60	59	53	a	6	10	10	1	24	a	28	31	32	28	38
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	67	49	53	46	61	45	0	3	11	16	4	16	m	25	27	27	27	32
	Grèce	a	m	m	m	a	m	a	m	m	m	a	m	a	m	m	m	a	m
	Hongrie	69	60	60	60	59	48	0	3	9	6	15	8	24	26	29	29	28	34
	Islande[2]	43	63	68	68	61	47	4	2	7	7	0	27	34	28	34	35	28	38
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	60	61	m	m	50	m	3	4	m	m	4	m	29	35	m	m	38
	Italie	23	59	60	57	66	52	m	m	m	m	m	m	24	30	34	28	28	33
	Japon	62	45	32	m	m	31	4	2	10	m	m	19	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	50	a	35	m	m	m	8	a	m	m	m	m	34	a	39
	Lettonie	66	63	68	68	71	60	0	2	4	3	8	2	28	26	28	28	29	36
	Luxembourg	64	58	52	54	a	38	14	24	50	68	a	81	23	25	30	29	a	32
	Mexique	40	53	55	55	a	48	m	m	m	m	m	m	23	24	m	m	a	m
	Pays-Bas	53	56	57	57	a	47	a	9	21	20	a	40	28	24	26	26	a	31
	Nouvelle-Zélande	52	60	57	57	a	50	24	18	33	33	a	48	29	27	33	33	a	36
	Norvège	22	63	58	57	58	49	1	2	10	14	2	28	28	26	30	32	26	37
	Pologne	85	m	m	68	66	54	m	m	m	1	5	m	24	m	m	27	27	34
	Portugal	a	60	60	63	54	54	a	2	6	8	2	13	a	26	29	30	26	39
	République slovaque	70	63	63	63	68	50	1	4	5	4	21	0	24	m	27	27	m	32
	Slovénie	45	61	64	63	65	57	0	2	2	4	1	5	31	26	28	29	27	35
	Espagne	52	60	55	56	55	49	m	1	7	10	1	m	24	25	28	29	27	36
	Suède	56	69	56	61	53	49	0	2	21	38	2	32	29	28	30	31	29	36
	Suisse	63	49	48	48	70	43	0	7	24	24	10	54	28	28	29	29	32	32
	Turquie	49	50	43	42	48	48	0	1	3	3	3	3	25	26	31	32	25	34
	Royaume-Uni	61	56	58	m	m	47	6	15	46	m	a	43	30	24	29	m	m	33
	États-Unis	61	57	59	m	a	50	2	3	12	m	a	27	m	m	m	m	a	m
	Moyenne OCDE	56	58	57	57	62	47	5	7	16	16	6	26	26	26	30	30	27	35
	Moyenne UE22	58	60	58	59	63	49	4	7	17	15	8	25	26	26	29	29	27	34
Partenaires	Argentine[2]	68	62	58	m	m	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	56	a	m	m	m	m	1	a	m	m	m	m	32	a	m
	Chine	51	52	49	49	a	38	0	0	1	1	a	2	m	m	m	m	a	m
	Colombie	52	57	56	m	m	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	65	64	58	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[2]	a	49	54	28	49	38	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
	Indonésie	x(2)	52[d]	48	a	66	41	m	m	m	m	a	m	x(14)	24[d]	25	a	25	27
	Lituanie	a	62	67	67	68	59	a	m	m	3	3	m	a	23	27	27	25	33
	Fédération de Russie	52	57	60	57	60	43	m	m	m	2	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	24	57	40	m	m	27	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	62	61	49	m	m	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	53	55	52	51	58	44	5	7	18	14	m	21	m	m	m	m	m	m

1. Les pourcentages de diplômes de master ou niveau équivalent suivant une licence et de diplômes de master ou niveau équivalent, premiers diplômes longs, sont calculés sur la base du nombre de diplômés, et non du nombre de de titulaires d'un premier diplôme.

2. Année de référence : 2013.

3. Inclut les diplômes de master ou niveau équivalent suivant un master.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396770

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 de l'enseignement tertiaire (2014)

		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	10	8	24	10	7	9	17	8	10	11	25	12	9	10	23
	Autriche	4	13	10	25	32	14	16	24	0	12	7	28	43	11	15	22
	Belgique	m	4	7	22	m	11	15	23	m	2	11	23	m	7	11	28
	Canada[1]	5	13	10	37	13	8	9	19	6	14	10	38	16	9	11	21
	Chili	4	6	3	35	16	18	4	16	4	6	2	34	17	20	11	38
	République tchèque	0	10	9	28	0	12	15	21	0	16	9	36	0	11	12	15
	Danemark	5	7	11	18	23	10	12	22	4	7	11	22	22	17	18	33
	Estonie	a	10	12	38	a	11	17	16	a	0	12	20	a	0	17	0
	Finlande	a	6	9	19	a	21	18	22	a	5	13	22	a	25	33	30
	France	3	12	10	47	22	8	17	14	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	12	16	32	25	24	16	11	0	12	12	44	0	28	26	16
	Grèce	a	11	15	18	a	18	15	22	a	m	m	m	a	m	m	m
	Hongrie	9	6	6	26	4	14	14	11	12	6	3	28	24	12	6	9
	Islande[1]	3	8	5	38	0	10	6	5	0	6	32	60	0	0	7	7
	Irlande	9	13	11	35	10	14	5	10	42	15	18	57	5	9	8	4
	Israël	m	8	7	49	m	12	5	9	m	7	6	48	m	12	3	11
	Italie	14	8	6	26	69	15	17	20	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	0	3	10	16	15	17	32	23	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	2	10	5	13	28	23	17	25	1	3	4	21	33	13	16	31
	Lettonie	6	7	7	17	10	15	12	24	8	5	4	40	0	5	12	0
	Luxembourg	4	8	7	40	5	9	3	10	0	3	11	45	0	8	4	12
	Mexique	1	6	4	14	53	23	7	14	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2	6	7	14	6	8	8	18	a	3	9	m	a	6	13	m
	Nouvelle-Zélande	11	12	12	32	7	7	14	16	16	18	11	38	8	8	18	18
	Norvège	5	6	10	29	55	7	12	10	15	6	20	48	46	6	16	21
	Pologne	0	7	7	22	0	12	13	17	a	5[d]	x(10)	m	a	7[d]	x(14)	m
	Portugal	a	7	8	22	a	18	20	20	a	6	7	23	a	16	16	21
	République slovaque	1	8	7	18	2	12	13	21	0	3	2	6	0	4	3	14
	Slovénie	6	11	8	24	22	15	15	17	0	14	8	39	0	12	14	31
	Espagne	7	7	9	36	19	16	12	11	m	5	7	m	m	11	10	m
	Suède	9	6	7	25	28	11	23	26	16	15	18	33	32	12	34	36
	Suisse	1	6	10	30	2	16	12	16	0	10	13	39	0	21	14	20
	Turquie	6	7	6	19	17	11	9	16	6	9	9	22	11	23	29	20
	Royaume-Uni	9	21	11	32	9	8	9	14	5	14	11	28	11	15	13	19
	États-Unis	5	11	6	27	6	6	6	15	6	14	18	36	4	13	21	32
	Moyenne OCDE	5	9	8	27	18	13	13	17	7	8	11	33	13	12	15	20
	Moyenne UE22	5	9	9	26	17	13	14	18	7	8	10	31	11	11	15	18
Partenaires	Argentine[1]	9	6	4	45	4	10	5	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2	5	13	18	0	9	15	14	0	10	24	29	0	15	29	16
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	8	2	2	21	19	24	6	25	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	12	7	4	10	6	7	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	a	18	26	26	a	11	5	9	a	m	m	m	a	m	m	m
	Indonésie	x(2)	12[d]	5	6	x(6)	9[d]	4	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	a	5	6	23	a	18	13	24	a	1	0	0	a	9	3	0
	Fédération de Russie	6	11	6	19	27	15	17	4	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	69	39	5	44	0	6	1	15	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	8	11	14	31	11	7	12	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	12	9	27	m	12	12	14	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933396786

A3

Tableau A3.6. Évolution des taux d'obtention d'un premier diplôme, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2005, 2010, 2014)

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

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier diplôme de l'enseignement tertiaire		
		2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	m	18	20	45	49	61	17	19	19	1.7	2.1	2.5	52	62	75
	Autriche	m	25	26	2	15	25	19	20	20	2.0	2.2	1.9	m	46	50
	Belgique	m	m	m	m	m	42	m	m	12	m	m	0.6	m	m	m
	Canada[1]	16	20	21	30	32	38	8	10	12	m	m	1.5	m	m	m
	Chili	m	m	22	m	m	34	m	m	9	m	m	0.2	m	m	51
	République tchèque	m	m	0	m	m	39	m	m	26	1.2	1.3	1.6	m	m	44
	Danemark	7	9	12	43	47	54	19	22	26	1.3	2.0	3.2	53	58	64
	Estonie	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0.7	0.9	m	m	m	m
	Finlande	0	0	a	35	43	46	19	22	23	2.2	2.2	2.6	43	50	49
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	m	0	14	m	30	14	m	17	2.3	m	2.8	26	m	38
	Grèce	m	m	a	m	m	m	m	m	m	0.7	1.1	m	m	m	m
	Hongrie	4	6	7	23	21	25	9	10	15	m	m	0.9	m	m	36
	Islande[1]	m	m	2	m	m	52	m	m	24	m	m	1.2	m	m	54
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.2	1.7	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	34	36	43	11	14	19	1.3	1.5	1.5	m	m	m
	Italie	m	m	0	m	m	28	m	m	20	1.1	m	1.4	m	m	34
	Japon	m	m	24	m	m	45	m	m	8	m	1.1	1.2	m	m	71
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.0	1.3	1.6	m	m	m
	Lettonie	m	16	13	m	62	31	m	7	15	m	0.5	1.0	m	m	46
	Luxembourg	m	m	4	m	m	8	m	m	11	m	m	1.0	m	m	22
	Mexique	1	1	2	17	19	23	2	3	4	0.1	0.2	0.3	18	21	25
	Pays-Bas	m	0	1	m	41	42	m	15	18	1.4	m	2.2	m	45	46
	Nouvelle-Zélande	m	m	26	m	m	56	m	m	8	1.1	1.7	2.4	m	m	76
	Norvège	4	m	4	37	m	39	13	m	18	1.3	1.8	2.1	48	m	47
	Pologne	0	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m	0.4	m	m	m
	Portugal	a	a	a	9	33	35	29	15	20	0.6	0.9	1.7	32	40	42
	République slovaque	m	m	1	m	m	40	m	m	38	1.2	3.4	2.6	m	m	43
	Slovénie	m	m	8	m	m	38	m	m	20	4.3	4.0	3.1	m	m	56
	Espagne	m	m	22	m	m	26	m	m	20	1.0	1.1	1.6	m	m	59
	Suède	m	6	6	m	20	27	m	20	20	m	m	2.4	m	m	41
	Suisse	m	m	2	m	m	48	m	m	17	m	m	3.4	m	m	50
	Turquie	9	19	23	15	23	32	2	3	4	0.2	1.5	0.4	m	m	56
	Royaume-Uni	m	m	4	m	m	50	m	m	26	m	m	2.9	m	m	48
	États-Unis	17	20	22	33	37	38	17	19	20	1.4	1.4	1.6	45	50	54
	Moyenne OCDE[2]	m	m	m	26	32	38	14	14	17	1.4	1.8	1.9	m	m	m
	Moyenne UE22[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1.7	2.0	2.3	m	m	m
Partenaires	Argentine[1]	m	m	18	m	m	13	m	m	2	m	m	0.3	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	25	m	m	22	m	m	2	m	m	0.2	m	m	23
	Colombie	m	m	10	m	m	16	m	m	8	m	m	0.0	m	m	m
	Costa Rica	m	m	3	m	m	44	m	m	6	m	m	0.1	m	m	m
	Inde[1]	a	a	a	m	m	32	m	m	3	m	m	0.1	m	m	32
	Indonésie	m	m	x(6)	m	m	22[d]	m	m	1	m	m	0.1	m	m	24
	Lituanie	a	a	a	m	m	51	m	m	21	m	m	1.1	m	m	52
	Fédération de Russie	m	m	27	m	m	6	m	m	55	m	m	1.4	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	6	m	m	24	m	m	1	m	m	0.1	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	m	m	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0.2	m	m	m
	Moyenne G20[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2013 (et non 2014).

2. Les moyennes sont calculées uniquement pour les pays disposant de données pour toutes les années de référence et peuvent donc être différentes de celles présentées dans le tableau A3.1.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

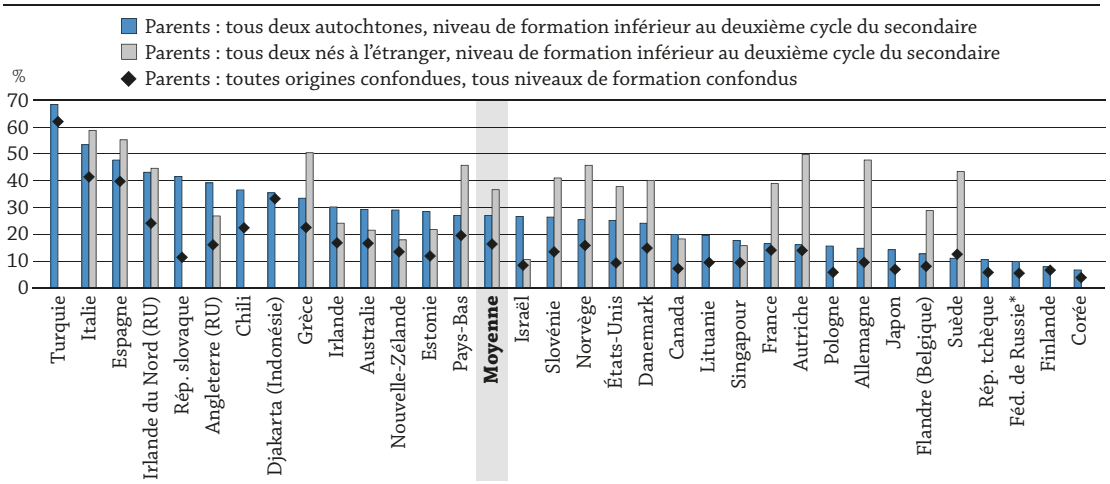
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396796

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

- Le niveau de formation a augmenté dans tous les pays, mais des niveaux de formation peu élevés persistent, en particulier chez les individus dont les parents sont peu instruits.
- Dans plusieurs pays, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé parmi ceux dont les parents sont nés à l'étranger et ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que parmi ceux dont les parents sont autochtones et ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Le niveau de formation des parents tend dans une certaine mesure à se perpétuer chez leurs enfants, même si une forte mobilité vers un niveau de formation tertiaire s'observe aussi dans de nombreux pays.

Graphique A4.1. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 44 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le statut des parents au regard de l'immigration et leur niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les données relatives à la catégorie « deux parents nés à l'étranger » ne sont pas présentées pour certains pays car les observations y sont trop peu nombreuses pour garantir la fiabilité des estimations. Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire (parents : tous deux autochtones, niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire).

Source : OCDE. Tableau A4.3, et tableau A4.5, 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/10.1787/888933396895

Contexte

Les possibilités d'apprentissage peuvent promouvoir une croissance inclusive et réduire les inégalités dans les sociétés, puisqu'elles améliorent les débouchés sur le marché du travail et les perspectives de revenus et de richesse, mais les inégalités en matière de niveau de formation se perpétuent parfois de génération en génération, ce qui creuse les inégalités sociales. Pour favoriser l'intégration et la mobilité sociales, et améliorer les résultats socio-économiques des générations d'aujourd'hui et de demain, les pays doivent garantir à tous l'accès à une éducation de qualité. C'est particulièrement important chez les individus défavorisés sur le plan socio-économique, notamment ceux dont les parents sont peu instruits et qui sont issus de l'immigration.

De nombreux pays de l'OCDE présentent d'importants pourcentages d'immigrés, et ces groupes de la population ne bénéficient dans l'ensemble pas autant que d'autres de l'apprentissage et de l'enseignement, souvent à cause de la barrière de la langue ou de difficultés socio-économiques. L'accueil et l'éducation de la petite enfance (voir l'indicateur C2) sont particulièrement déterminants pour les enfants issus de l'immigration, car une préscolarisation axée sur le développement du langage peut les mettre sur un pied

d'égalité avec les enfants autochtones avant le début de leur scolarité. Les taux de préscolarisation sont pourtant souvent moins élevés chez les élèves issus de l'immigration que chez les autres élèves (OCDE, 2015a). Durant la scolarité obligatoire, les élèves issus de l'immigration sont souvent moins performants (OCDE, 2015a), et leurs taux d'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement tendent aussi à être moins élevés. C'est pourquoi les adultes issus de l'immigration peinent souvent à rivaliser sur le marché du travail avec les adultes autochtones (OCDE, 2016a). Dans ce contexte, des programmes formels ou non formels de formation pour adultes pourraient leur être utiles.

Les pays doivent concevoir et mettre en œuvre des politiques efficaces d'intégration et d'éducation pour répondre aux besoins des individus issus de l'immigration et optimiser leur potentiel. L'accès des individus issus de l'immigration à l'éducation et leurs résultats scolaires peuvent être liés à des facteurs culturels et éducatifs sans rapport avec leur pays d'accueil, mais ils sont vraisemblablement aussi influencés par le système d'éducation de ce pays (OCDE, 2015a). Il en ressort que les pays d'accueil ont un grand rôle à jouer pour permettre aux individus issus de l'immigration d'accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement et de décrocher le diplôme les sanctionnant en vue de promouvoir l'intégration, la cohésion et la mobilité sociales.

Mais les difficultés associées à l'immigration varient selon les pays. Un certain nombre de pays européens tendent à accueillir plus d'immigrés moins instruits et doivent composer avec des afflux migratoires variables, alors que l'Australie, le Canada, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande se distinguent par des immigrés plus instruits et des flux migratoires plus stables (OCDE/UE, 2016). L'ampleur des défis à relever dépend du nombre d'individus issus de l'immigration et de leurs caractéristiques, notamment leur niveau de formation et le pays où eux-mêmes et leurs parents ont fait leurs études avant d'immigrer (par exemple, s'ils ont immigré avant ou après la fin de leur scolarité obligatoire dans leur pays d'origine), la langue qu'ils parlent en famille, ainsi que des flux d'immigrants, qui varient fortement entre les pays.

Il est établi que les résultats scolaires des individus et leur décision de poursuivre ou non des études supérieures dépendent dans une certaine mesure de leur milieu familial (le profil socio-économique et le niveau de formation de leurs parents). Des études montrent que les mères et les pères peuvent avoir une incidence différente sur l'accès de leur enfant à des niveaux supérieurs d'enseignement et le taux d'obtention d'un diplôme (Behrman, 1997 ; Chevalier et al., 2013).

Autres faits marquants

- Dans certains pays, à savoir en Espagne, en France, en Grèce, en Italie et en Slovénie, la mobilité ascendante entre un niveau de formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et un niveau de formation tertiaire est plus limitée chez les individus dont les parents sont issus de l'immigration que chez ceux dont les parents sont autochtones.
- Dans l'ensemble, la mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire est généralement plus importante chez les femmes, et cette tendance générale peut s'expliquer par le fait que depuis quelques décennies, les femmes sont plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire

Remarque

Cet indicateur analyse la mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation, sur la base 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) (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). Pour mieux cerner les défis que les systèmes d'éducation ont à relever à l'égard des jeunes adultes, les analyses portent sur les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans et leurs parents. Les individus âgés de 25 à 44 ans qui sont encore scolarisés ne sont pas inclus, car les analyses se concentrent sur le niveau de formation à la fin des études ; les inclure pourrait entraîner une sous-estimation du nombre d'adultes plus instruits dans les pays où de nombreux individus suivent des études supérieures après l'âge de 25 ans. Dans l'ensemble, les données ne reflètent pas les politiques mises en œuvre récemment, en particulier celles visant les enfants. La prudence est de mise lors de l'interprétation des données à cause du nombre limité d'observations. Les données de chaque pays ne sont présentées que si les différences sont statistiquement significatives.

La mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation n'est pas nécessairement la même pour les individus dont un seul des parents est né à l'étranger que pour ceux dont les parents sont tous deux nés à l'étranger. Le nombre de cas observés étant limité, les analyses consistent à comparer les individus dont les deux parents sont nés à l'étranger à ceux dont les deux parents sont autochtones. Comme elles portent sur des niveaux de formation agrégés, les analyses ne reflètent pas la mobilité ascendante entre les niveaux désagrégés, qui est importante dans plusieurs pays. D'autres facteurs, qui ne sont pas examinés ici, peuvent aussi influer sur les résultats scolaires des individus et leur accès à des niveaux supérieurs d'enseignement.

A4

Analyse

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

Le niveau de formation a augmenté dans tous les pays (voir l'indicateur A1), mais des niveaux de formation peu élevés persistent, en particulier chez les individus dont les parents sont peu instruits. Parmi les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, c'est en Espagne, en Italie et en Turquie que le pourcentage d'individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé parmi les 25-44 ans non scolarisés. Ce pourcentage est encore plus élevé parmi les 25-44 ans non scolarisés dont les parents ne sont pas non plus diplômés de ce niveau d'enseignement. Cette tendance s'observe également dans de nombreux autres pays (voir le graphique A4.1 et le tableau A4.3 et le tableau A4.5, disponible en ligne).

Dans plusieurs pays où les individus issus de l'immigration sont relativement nombreux, le pourcentage d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé chez ceux dont les parents sont nés à l'étranger et ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez ceux dont les parents sont autochtones et ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La différence de pourcentage entre ces deux groupes est relativement marquée dans des pays tels que l'Allemagne, l'Autriche, la France, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède (voir le graphique A4.1 et le tableau A4.3). Cette différence s'explique vraisemblablement par les politiques d'immigration en vigueur dans ces pays (voir l'encadré A4.1).

Encadré A4.1. **Pourcentage d'individus issus de l'immigration dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire**

Le niveau de formation des individus issus de l'immigration doit être évalué à la lumière de la variation de l'importance de ce groupe de la population entre les pays, car les implications pour l'action publique sont nettement différentes. Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 16 % environ des 25-44 ans non scolarisés sont nés de parents nés à l'étranger. Ce pourcentage varie fortement entre les pays : il va de plus de 35 % dans des pays tels que l'Australie et Israël, à moins de 2 % en Corée, en Pologne, en République slovaque et en Turquie ; il est compris entre 10 % et 20 % dans de nombreux pays (voir le graphique A4.a et le tableau A4.1).

Les différences dans les politiques d'immigration doivent aussi être prises en considération lors de l'analyse de la mobilité intergénérationnelle entre les niveaux de formation chez les individus issus de l'immigration. Dans l'ensemble, les pays européens ont historiquement tendance à accueillir davantage de familles d'immigrés et de réfugiés pour raisons humanitaires que des pays comme l'Australie, le Canada, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande. La politique de migration des travailleurs ne prévoit généralement pas de critères minimaux de niveau de formation ou de compétences dans les pays d'Europe du Sud, alors que l'essentiel de la migration économique s'organise selon des dispositifs qui imposent le respect de critères restrictifs en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande. Ces dernières années, dans la zone OCDE, les migrants peu instruits se concentrent de plus en plus dans les pays d'Europe (OCDE/UE, 2016).

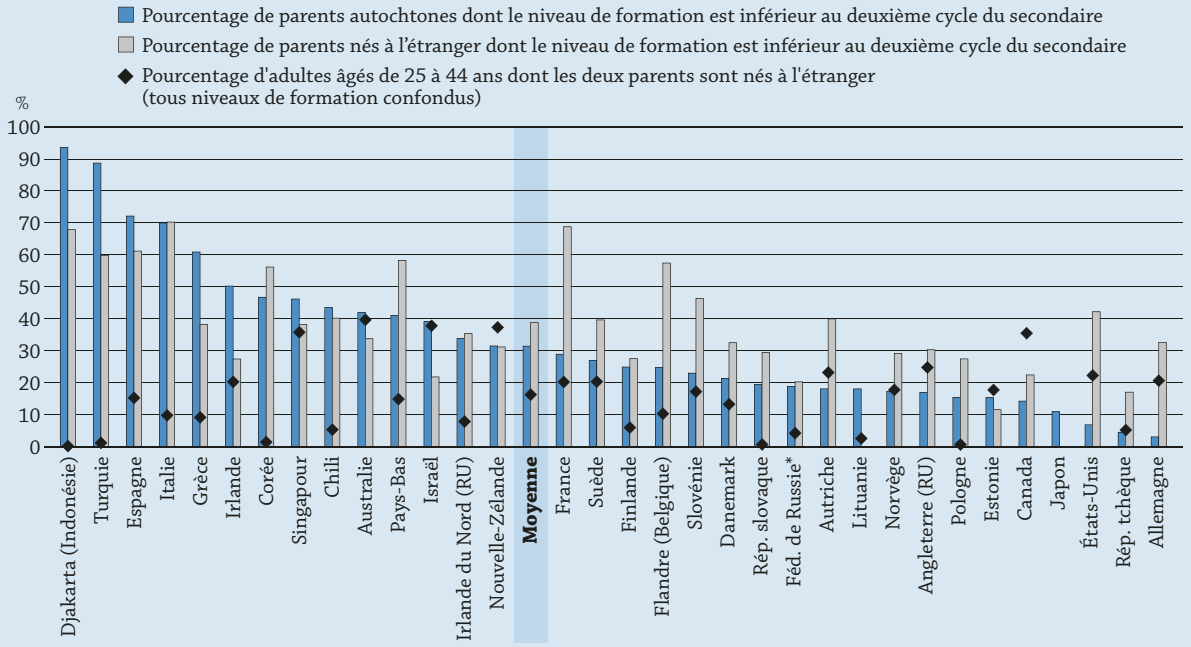
Le niveau de formation des immigrés varie certes entre les pays, mais il est moins élevé que celui des autochtones dans nombre d'entre eux. Le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie fortement selon que leurs parents sont nés à l'étranger ou autochtones (avec des différences sont égales ou supérieures à 20 points de pourcentage) en Allemagne, aux États-Unis, en Flandre (Belgique) et en France (voir le graphique A4.a et le tableau A4.2). Il varie également entre ces deux groupes en Suède, où un grand nombre de réfugiés pour raisons humanitaires sont peu instruits (OCDE, 2016a).

Toutefois, dans des pays tels que l'Espagne, la Grèce, l'Irlande, Israël, Singapour et la Turquie, le pourcentage d'individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé parmi les parents autochtones que parmi les parents nés à l'étranger (en d'autres termes, on compte davantage d'individus plus instruits parmi les parents nés à l'étranger que parmi les parents autochtones) (voir le graphique A4.a et le tableau A4.2).

...

Graphique A4.a. Pourcentage de parents nés à l'étranger et de parents dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, selon le statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents sont autochtones et ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableaux A4.1 et 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/10.1787/888933396940

Certains de ces pays ont adopté depuis plusieurs années des politiques d'éducation visant à améliorer l'intégration des individus issus de l'immigration et à promouvoir leur inclusion et leur ascension sociales. Après l'adoption de sa stratégie nationale d'intégration, en 2007, l'Allemagne a par exemple élaboré en 2011 un plan national d'action en faveur de l'intégration, qui vise à améliorer les taux de scolarisation et de réussite des jeunes issus de l'immigration grâce à l'éducation, à la formation et au développement professionnel (OCDE, 2015b). Des progrès ont été enregistrés ces dernières années : le pourcentage de jeunes issus de l'immigration dont le niveau de formation est inférieur à l'enseignement secondaire a diminué, et le pourcentage de titulaires d'un titre donnant accès à l'université a augmenté parmi les individus issus de l'immigration (*Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration,* 2014). Plusieurs autres pays, dont la Norvège, les Pays-Bas et la Suède, ont également adopté une politique de soutien aux individus issus de l'immigration, qui prévoit des formations linguistiques, des cours dans le cadre institutionnel et des programmes de formation pour adultes, afin de les aider à s'intégrer dans la société (OCDE, 2005). En Norvège, le gouvernement et les municipalités ont déployé des efforts pour soutenir les familles à bas revenu et/ou appartenant à des minorités linguistiques en vue de promouvoir l'accès de leurs enfants à une préscolarisation de qualité. Leurs initiatives consistent notamment à réduire ou à supprimer les frais de préscolarisation à charge de ces familles, et à mener des projets pilotes dans lesquels les jardins d'enfants accueillent leurs enfants entre l'âge de 3 et 5 ans gratuitement jusqu'à quatre heures par jour (OCDE, 2015c). Ces dernières années, le taux de préscolarisation a augmenté et les différences de taux d'accès à l'accueil et à l'éducation de la petite enfance se sont réduites, ce qui donne à penser que la mobilité intergénérationnelle ascendante entre les niveaux de formation pourrait s'accroître dans un avenir proche.

A4

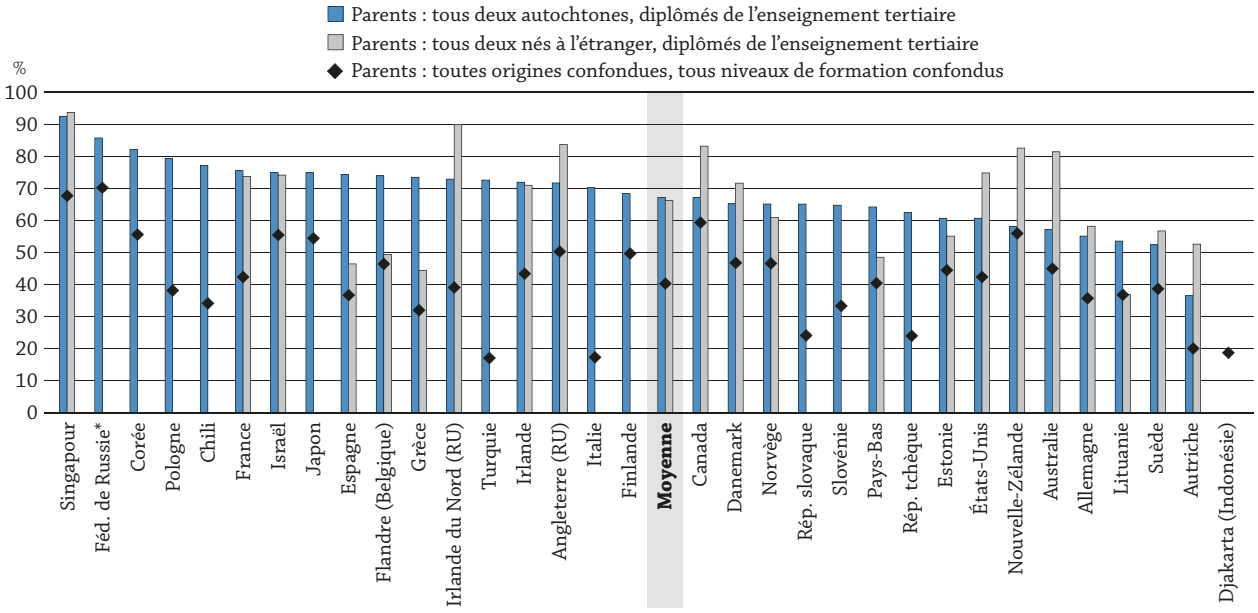
Contrairement à la tendance générale, en Israël, le pourcentage d'adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus élevé, dans une mesure statistiquement significative, chez les individus dont les parents sont autochtones que chez ceux dont les parents sont nés à l'étranger (voir le graphique A4.1 et le tableau A4.3). En Israël, les parents qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus nombreux chez les autochtones que chez les individus nés à l'étranger (voir l'encadré A4.1). Des politiques éducatives qui promeuvent l'amélioration de l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement seraient utiles pour les individus dont les parents sont autochtones et peu instruits. En Australie, où plusieurs groupes aborigènes tendent à accuser des niveaux de formation inférieurs à ceux d'autres groupes de la population, le gouvernement a mis en œuvre une stratégie ciblée qui vise à aider ces groupes à exploiter pleinement leur potentiel d'apprentissage tout au long de leur vie (Education Council, 2015).

Niveau de formation tertiaire

Dans l'ensemble, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est également plus élevé parmi ceux dont les parents sont diplômés de ce niveau d'enseignement que parmi ceux dont les parents sont peu instruits. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 40 % des 25-44 ans non scolarisés sont diplômés de l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage atteint 68 % parmi ceux dont au moins un des deux parents est diplômé de ce niveau d'enseignement. Ce constat semble indiquer un effet positif des parents diplômés de l'enseignement tertiaire, dont les enfants sont plus susceptibles de décrocher un diplôme de ce niveau d'enseignement. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est particulièrement élevé chez les individus dont les parents sont diplômés de ce niveau d'enseignement à Djakarta (Indonésie), en Fédération de Russie et à Singapour (voir le graphique A4.2 et le tableau A4.3).

Graphique A4.2. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le statut des parents au regard de l'immigration et leur niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (parents : tous deux autochtones, diplômés de l'enseignement tertiaire).

Source : OCDE. Tableau A4.3, et tableau A4.5, 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/10.1787/888933396900

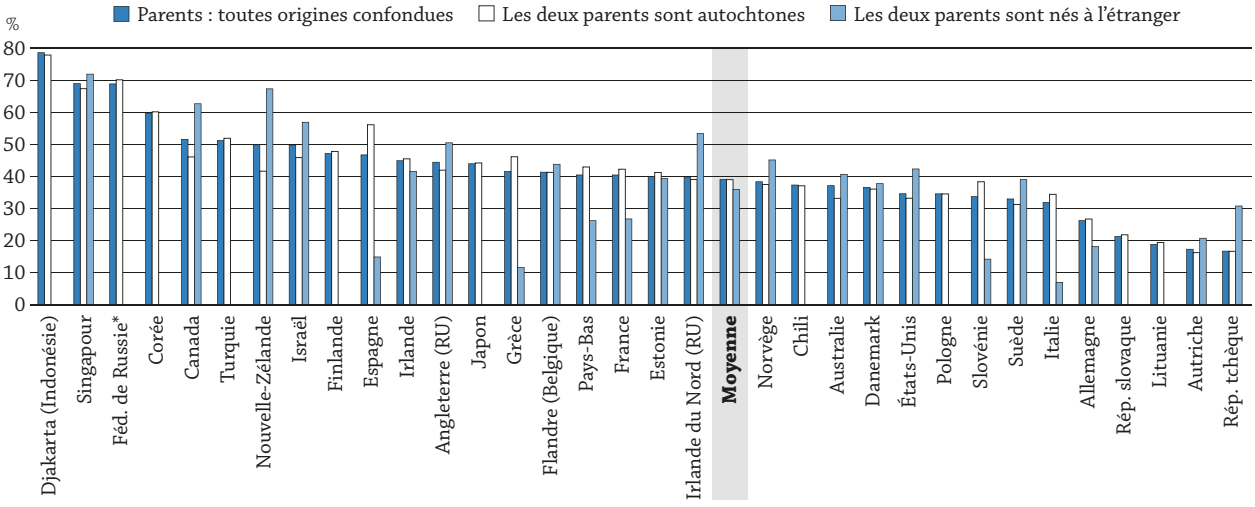
Dans l'ensemble, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire ne varie guère entre les individus nés de parents diplômés de l'enseignement tertiaire, selon que ces derniers sont autochtones ou nés à l'étranger. Toutefois, la situation varie considérablement entre les pays. Dans certains pays et entités infranationales, dont l'Espagne, la Flandre (Belgique) et la Grèce, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les individus dont les parents sont autochtones et diplômés de ce niveau d'enseignement, alors qu'en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, il est plus élevé chez ceux dont les parents sont nés à l'étranger et diplômés de ce niveau d'enseignement (voir le graphique A4.2 et le tableau A4.3, et le tableau A4.5, disponible en ligne). Cette variation peut s'expliquer par des différences dans les politiques d'immigration entre les pays.

Mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire

S'il est vrai que les parents tendent à transmettre leur niveau de formation à leurs enfants, une forte mobilité ascendante s'observe aussi dans de nombreux pays. La mobilité d'une génération à l'autre d'un niveau de formation du deuxième de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à un niveau de formation tertiaire est particulièrement frappante dans des pays et entités infranationales tels que la Corée, Djakarta (Indonésie), la Fédération de Russie et Singapour, où plus d'un adulte âgé de 25-44 ans sur deux est dans ce cas (voir le graphique A4.3 et le tableau A4.3). Dans certains de ces pays, cela peut s'expliquer par l'expansion rapide de l'enseignement tertiaire ces dernières décennies (voir l'indicateur A1).

Graphique A4.3. Mobilité ascendante d'un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à un niveau de formation tertiaire, selon le statut des parents au regard de l'immigration (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents sont au plus diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage de mobilité ascendante d'un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à un niveau de formation tertiaire parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans, quel que soit le statut de leurs parents au regard de l'immigration .

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396912

Dans plusieurs pays, la mobilité ascendante est limitée, mais pour des raisons différentes. Par comparaison avec de nombreux autres pays, au Chili et en Italie, la mobilité ascendante est relativement limitée vers un niveau de formation tertiaire à partir d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les gouvernements de

ces pays pourraient envisager de soutenir les individus particulièrement peu performants en plus grand danger de décrochage scolaire pour améliorer la cohésion et l'ascension sociales (OCDE, 2016b). En Allemagne, en Autriche, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie, la mobilité ascendante limitée peut s'expliquer par le fait que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire restent relativement populaires et sont sanctionnés par des diplômes bien reconnus sur le marché du travail. Dans ces pays, les diplômés de l'enseignement tertiaire et les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont peu nombreux dans tous les groupes d'âge, mais la majorité des adultes sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Au Danemark, aux États-Unis, en Norvège et en Suède, la mobilité ascendante semble limitée, mais cela s'explique en partie par le fait que les diplômés de l'enseignement tertiaire sont nombreux parmi les générations antérieures (voir l'indicateur A1 et le tableau A4.3).

Dans certains pays de l'OCDE, l'ampleur de la mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire varie entre les individus selon que leurs parents sont nés à l'étranger ou autochtones. Dans plusieurs pays, dont le Canada et la Nouvelle-Zélande, la mobilité ascendante d'un niveau de formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire vers un niveau de formation tertiaire est plus importante chez les individus dont les parents sont nés à l'étranger que chez ceux dont les parents sont autochtones. En revanche, dans d'autres pays, dont l'Espagne, la France, la Grèce, l'Italie et la Slovénie, la mobilité ascendante est moins prévalente chez ceux dont les parents sont nés à l'étranger que chez ceux dont les parents sont autochtones (voir le graphique A4.3 et le tableau A4.3). Dans ces pays, il pourrait être nécessaire de garantir l'équité de l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement ; la mobilité ascendante peut en outre être promue par des politiques d'appui aux individus défavorisés, consistant par exemple à réduire ou à supprimer les frais de scolarité, ou à proposer un soutien financier sous condition de ressources (voir l'indicateur B5).

Dans l'ensemble, la mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire est plus forte si les deux parents sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En moyenne, 43 % des adultes dont les parents ont ce niveau de formation sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude. La mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire s'observe aussi chez les individus dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais dans une moindre mesure : 22 % seulement des adultes dont les parents accusent un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés de l'enseignement tertiaire, en moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude (voir le graphique A4.4 et le tableau A4.4).

Dans l'ensemble, la mobilité ascendante ne varie guère entre les individus si un seul de leurs deux parents affiche un niveau de formation plus élevé, que ce soit le père ou la mère. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 35 % des adultes dont la mère est diplômée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le père accuse un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont diplômés de l'enseignement tertiaire, tandis que la mobilité ascendante est légèrement inférieure (33 %) chez les adultes dont c'est le père qui est diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et la mère qui accuse un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A4.4 et le tableau A4.4), mais les différences entre ces deux groupes ne sont pas statistiquement significatives.

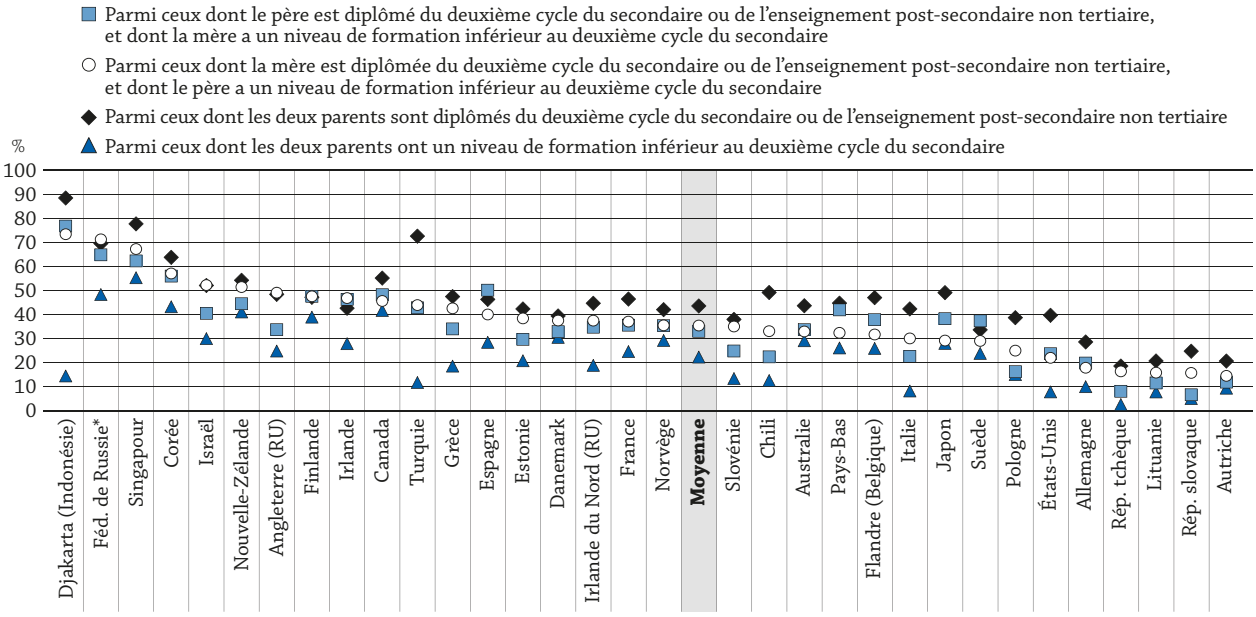
Mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire, selon le sexe

La mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire est dans l'ensemble plus forte chez les femmes, mais certains pays échappent à ce constat. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, on compte 34 % d'hommes, mais 44 % de femmes, parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 44 ans dont l'un des parents ou les deux parents sont au plus diplômés du deuxième de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. La différence entre les sexes est relativement marquée en Estonie, en Finlande et en Slovénie. La mobilité ascendante est en revanche plus prévalente chez les hommes que chez les femmes à Djakarta (Indonésie) (voir le graphique A4.5 et le tableau A4.5, disponible en ligne).

La mobilité ascendante entre un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et un niveau de formation tertiaire est dans l'ensemble également plus forte chez les femmes que chez les hommes (voir le tableau A4.5, disponible en ligne), et cette tendance générale à la mobilité ascendante plus forte des femmes explique pourquoi au cours des dernières décennies, les femmes sont devenues plus nombreuses que les hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A1 et OCDE, 2013).

Graphique A4.4. Mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire, selon le niveau de formation des parents et leur sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

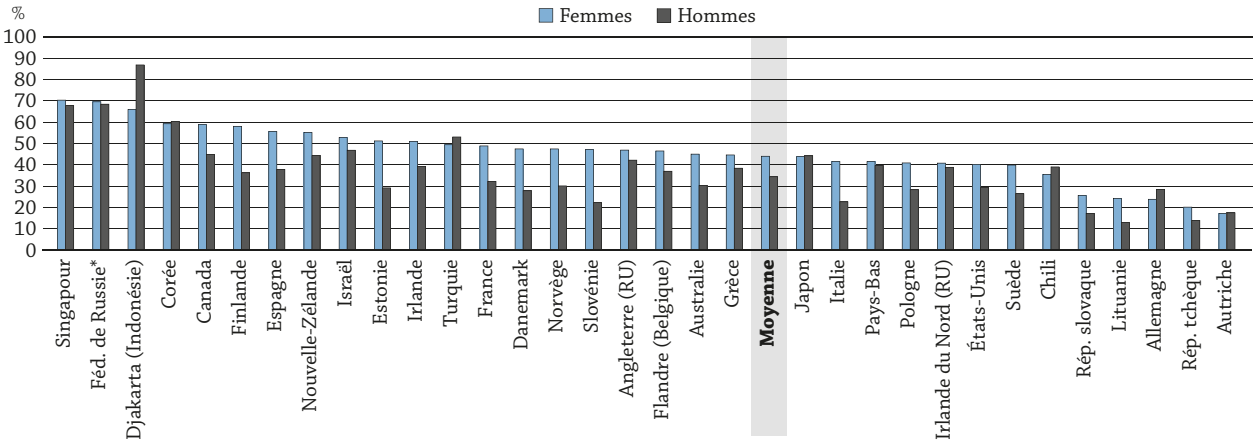
Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage de mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont seule la mère est diplômée du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A4.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396928

Graphique A4.5. Mobilité ascendante d'un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à un niveau de formation tertiaire, selon le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dont les parents sont au plus diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage de mobilité ascendante vers un niveau de formation tertiaire parmi les femmes non scolarisées âgées de 25 à 44 ans dont les parents sont au plus diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE. Tableau A4.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396933

A4

Définitions

Les **adultes issus de l'immigration** sont ceux dont les deux parents sont nés à l'étranger.

Groupe d'âge : par **adultes**, on entend les individus âgés de 25 à 44 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 ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspondent aux niveaux 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97.
- Les **niveaux de formation 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. À titre d'exemple, les diplômés de l'enseignement tertiaire « non scolarisés » sont les individus qui avaient réussi une formation tertiaire et 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.
- Par **parents diplômés de l'enseignement tertiaire**, on entend le fait que l'un des deux parents au moins (le père ou la mère) est diplômé du niveau 5A, 5B ou 6 de la CITE 97.

Mobilité ascendante du niveau de formation : la mobilité ascendante **d'un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire à un niveau de formation tertiaire** renvoie au phénomène qui s'observe quand les parents accusent tous deux un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et que leurs enfants sont diplômés de l'enseignement tertiaire ; la mobilité ascendante **d'un niveau de formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire à un niveau de formation tertiaire** renvoie au phénomène qui s'observe quand les deux parents ou l'un d'entre eux sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et que leurs enfants sont diplômés de l'enseignement tertiaire.

Méthodologie

Toutes les données 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). Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations.

Dans certaines analyses, les données proviennent d'échantillons peu importants, ce qui explique pourquoi les erreurs-types sont légèrement supérieures à la normale. Dans ce contexte, la prudence est donc de mise lors de l'interprétation des résultats.

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, à paraître).

Références

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration [Commissaire du Gouvernement fédéral en charge de l'immigration, des réfugiés et de l'intégration] (2014), « *10. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (sog. Lagebericht 2014, Kurzfassung Presse, S. 14) » [10. Rapport sur la situation des étrangers en Allemagne, Commissaire du Gouvernement fédéral en charge de l'immigration, des réfugiés et de l'intégration (Rapport d'avancement 2014, synthèse, p. 14), Berlin.

Behrman, J. R. (1997), « Mother's schooling and child education: A survey », *PIER Working Paper 97-025*, Penn Institute for Economic Research, Philadelphie, http://economics.sas.upenn.edu/sites/economics.sas.upenn.edu/files/working-papers/97-025.pdf.

Chevalier, A. et al (2013), « The impact of parental income and education on the schooling of their children », *IZA Journal of Labor Economics* 2013, vol. 2/8, http://dx.doi.org/10.1186/2193-8997-2-8.

Education Council (2015), *National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Strategy 2015,* Education Council, Carlton South, www.scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/ATSI%20documents/DECD__NATSI_EducationStrategy.pdf.

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, deuxième édition, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264257382-en.

OCDE (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed,* PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OCDE (2015a), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* OECD Reviews of Migrant Education, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

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

OCDE (2015c), *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*, OCDE, Paris, www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf.

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 (2005), *Promouvoir la formation des adultes*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264010956-fr.

OCDE/UE (2016), *Recruiting Immigrant Workers: Europe 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/ 9789264257290-en.

Tableaux de l'indicateur A4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396841

	Tableau A4.1	**Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 44 ans dont les parents sont autochtones ou nés à l'étranger, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)**
	Tableau A4.2	**Niveau de formation des parents, selon leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)**
	Tableau A4.3	**Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation des parents et leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)**
	Tableau A4.4	**Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation du père et de la mère (2012 ou 2015)**
WEB	**Tableau A4.5**	**Niveau de formation des adultes, selon le groupe d'âge, le niveau de formation des parents et le sexe (2012 or 2015)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A4

Tableau A4.1. Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 44 ans dont les parents sont autochtones ou nés à l'étranger, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire, 56 % ont des parents autochtones, 13 % ont un parent né à l'étranger et 31 % ont leurs deux parents nés à l'étranger. Pour les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 53 % ont des parents autochtones, 16 % ont un parent né à l'étranger et 31 % ont leurs deux parents nés à l'étranger. Enfin, pour les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans diplômés de l'enseignement tertiaire, 38 % ont des parents autochtones, 11 % ont un parent né à l'étranger et 50 % ont leurs deux parents nés à l'étranger.

		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					
		Les deux parents sont autochtones		Un des deux parents est né à l'étranger		Les deux parents sont nés à l'étranger		Les deux parents sont autochtones		Un des deux parents est né à l'étranger		Les deux parents sont nés à l'étranger		Les deux parents sont autochtones		Un des deux parents est né à l'étranger		Les deux parents sont nés à l'étranger	
		%	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	56	(3.6)	13	(2.4)	31	(3.2)	53	(2.2)	16	(1.7)	31	(1.7)	38	(1.6)	11	(1.2)	50	(1.6)
	Autriche	49	(3.3)	5	(1.6)	46	(3.2)	77	(1.4)	5	(0.7)	18	(1.1)	69	(1.9)	6	(1.2)	25	(1.9)
	Canada	61	(3.8)	9	(2.1)	30	(3.6)	65	(1.7)	9	(1.3)	26	(1.6)	50	(1.1)	8	(0.7)	42	(1.1)
	Chili	94	(3.3)	c	c	6	(3.3)	94	(3.3)	1	(0.6)	5	(3.2)	93	(2.5)	2	(0.7)	5	(1.9)
	République tchèque	82	(5.8)	3	(1.5)	14	(5.9)	88	(1.5)	9	(1.4)	3	(0.6)	86	(2.8)	5	(1.2)	9	(2.7)
	Danemark	77	(2.0)	4	(1.4)	20	(1.6)	85	(1.2)	4	(0.8)	11	(0.9)	81	(1.1)	6	(0.9)	13	(0.7)
	Estonie	68	(2.8)	17	(2.3)	15	(2.1)	63	(1.4)	18	(1.0)	19	(1.2)	69	(1.2)	14	(1.0)	17	(1.1)
	Finlande	82	(4.6)	c	c	15	(4.3)	93	(1.0)	1	(0.4)	6	(1.0)	93	(0.9)	2	(0.6)	5	(0.9)
	France	43	(2.5)	9	(1.6)	48	(3.1)	75	(1.3)	8	(1.0)	17	(1.1)	76	(1.2)	10	(0.8)	14	(1.0)
	Allemagne	37	(4.8)	8	(2.4)	54	(5.1)	72	(1.6)	9	(0.9)	19	(1.4)	71	(1.9)	14	(1.7)	15	(1.5)
	Grèce	86	(2.7)	1	(1.0)	12	(2.5)	87	(1.3)	3	(0.7)	10	(1.3)	91	(1.3)	4	(0.8)	5	(1.1)
	Irlande	84	(2.3)	4	(1.2)	12	(1.9)	74	(1.6)	6	(0.9)	20	(1.6)	70	(1.8)	6	(0.8)	24	(1.7)
	Israël	65	(3.8)	15	(3.0)	19	(3.4)	48	(2.1)	17	(1.6)	35	(2.2)	36	(1.6)	21	(1.5)	42	(1.5)
	Italie	85	(2.2)	3	(0.9)	12	(1.9)	86	(1.2)	3	(0.7)	10	(1.1)	94	(1.4)	3	(1.0)	3	(1.0)
	Japon	98	(1.4)	c	c	c	c	99	(0.4)	1	(0.5)	c	c	99	(0.4)	1	(0.4)	c	c
	Corée	93	(3.1)	c	c	7	(3.1)	97	(0.5)	1	(0.3)	2	(0.4)	98	(0.3)	1	(0.2)	1	(0.2)
	Pays-Bas	68	(2.8)	6	(1.6)	27	(2.8)	78	(1.9)	7	(1.2)	15	(1.6)	84	(1.6)	7	(1.1)	10	(1.4)
	Nouvelle-Zélande	65	(3.1)	13	(2.5)	22	(2.9)	63	(2.5)	11	(1.7)	25	(2.1)	41	(1.8)	11	(1.1)	47	(1.8)
	Norvège	72	(3.0)	4	(1.4)	24	(3.0)	78	(1.7)	6	(0.9)	16	(1.6)	78	(1.3)	4	(0.8)	17	(1.2)
	Pologne	96	(2.2)	4	(2.2)	c	c	96	(0.6)	3	(0.5)	1	(0.4)	97	(0.6)	3	(0.6)	0	(0.2)
	République slovaque	91	(1.9)	8	(1.7)	1	(0.7)	93	(0.7)	7	(0.7)	1	(0.2)	93	(1.6)	7	(1.5)	1	(0.5)
	Slovénie	60	(3.8)	7	(1.8)	33	(3.7)	71	(1.6)	9	(1.0)	20	(1.3)	86	(1.5)	7	(1.2)	7	(1.0)
	Espagne	78	(1.2)	4	(0.7)	17	(1.1)	74	(1.9)	3	(0.8)	23	(1.8)	89	(1.1)	3	(0.6)	8	(0.9)
	Suède	54	(4.4)	8	(3.0)	38	(4.3)	75	(1.8)	8	(1.3)	17	(1.6)	73	(1.6)	8	(1.0)	19	(1.4)
	Turquie	99	(0.4)	0	(0.2)	1	(0.4)	97	(0.8)	2	(0.6)	1	(0.6)	97	(0.8)	1	(0.5)	2	(0.6)
	États-Unis	44	(4.5)	6	(2.1)	50	(4.6)	76	(1.5)	5	(0.9)	19	(1.4)	75	(1.9)	4	(0.8)	20	(1.8)
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	66	(4.2)	7	(1.9)	27	(3.9)	84	(1.3)	5	(0.8)	12	(1.2)	90	(1.1)	4	(0.6)	6	(0.9)
	Angleterre (RU)	71	(3.8)	6	(1.7)	22	(3.4)	74	(2.2)	5	(1.2)	20	(2.0)	62	(2.1)	9	(1.3)	29	(2.2)
	Irlande du Nord (RU)	85	(3.0)	8	(2.4)	7	(2.4)	87	(1.8)	8	(1.5)	5	(1.0)	81	(1.8)	8	(1.2)	11	(1.6)
	Moyenne	73	(0.6)	7	(0.4)	23	(0.6)	79	(0.3)	7	(0.2)	14	(0.3)	78	(0.3)	7	(0.2)	16	(0.3)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	99	(0.2)	1	(0.2)	c	c	99	(0.3)	1	(0.3)	c	c	98	(0.9)	1	(0.6)	1	(0.3)
	Lituanie	95	(2.0)	5	(2.0)	c	c	88	(1.5)	9	(1.3)	3	(1.0)	88	(1.5)	10	(1.3)	2	(0.6)
	Fédération de Russie*	88	(4.3)	c	c	c	c	83	(3.7)	7	(2.1)	9	(2.7)	89	(1.4)	8	(1.1)	3	(1.0)
	Singapour	50	(3.7)	17	(2.8)	34	(4.0)	53	(2.5)	17	(1.8)	31	(2.3)	44	(1.1)	18	(1.1)	38	(1.1)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données tous niveaux de formation confondus peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933396852

Tableau A4.2. Niveau de formation des parents, selon leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents sont autochtones, 42 % ont des parents dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire (niveau de formation le plus élevé atteint), 29 % ont des parents diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint), et 29 % ont des parents diplômés de l'enseignement tertiaire (niveau de formation le plus élevé atteint). Par niveau de formation le plus élevé atteint par les parents, on entend le niveau de formation le plus élevé atteint par l'un ou l'autre parent. Les données relatives aux adultes âgés de 25 à 44 ans dont un parent est autochtone et l'autre né à l'étranger ne sont pas incluses dans ce tableau en raison du caractère limité du nombre d'observations.

		Les deux parents sont autochtones						Les deux parents sont nés à l'étranger					
		Niveau de formation des parents : inférieur au deuxième cycle du secondaire		Niveau de formation des parents : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Niveau de formation des parents : tertiaire		Niveau de formation des parents : inférieur au deuxième cycle du secondaire		Niveau de formation des parents : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Niveau de formation des parents : tertiaire	
		%	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	42	(2.1)	29	(1.5)	29	(1.7)	34	(2.2)	25	(1.8)	42	(1.7)
	Autriche	18	(1.0)	63	(1.3)	19	(1.0)	40	(2.7)	39	(2.8)	21	(2.1)
	Canada	14	(0.6)	42	(1.1)	43	(1.1)	22	(1.3)	33	(1.5)	45	(1.5)
	Chili	44	(3.2)	38	(2.4)	19	(2.1)	40	(5.1)	26	(2.6)	34	(6.0)
	République tchèque	4	(0.6)	79	(1.4)	17	(1.2)	17	(6.3)	58	(9.3)	25	(8.6)
	Danemark	21	(1.1)	41	(1.3)	38	(1.3)	33	(2.2)	29	(2.3)	39	(2.3)
	Estonie	15	(0.8)	45	(1.3)	40	(1.2)	12	(1.6)	44	(2.9)	45	(2.8)
	Finlande	25	(1.1)	54	(1.2)	21	(1.0)	28	(5.1)	37	(5.3)	35	(6.1)
	France	29	(1.0)	47	(1.1)	24	(1.1)	69	(1.9)	18	(1.5)	13	(1.6)
	Allemagne	3	(0.6)	60	(1.7)	37	(1.7)	33	(3.3)	39	(3.2)	29	(2.6)
	Grèce	61	(1.4)	27	(1.4)	12	(1.0)	38	(4.3)	36	(4.5)	25	(3.8)
	Irlande	50	(1.3)	32	(1.2)	18	(0.9)	27	(2.9)	32	(3.0)	41	(3.0)
	Israël	39	(1.4)	29	(1.6)	32	(1.5)	22	(1.7)	27	(1.6)	52	(2.1)
	Italie	70	(1.3)	24	(1.2)	6	(0.6)	70	(4.6)	23	(4.3)	7	(2.2)
	Japon	11	(0.8)	50	(1.3)	39	(1.2)	c	c	c	c	c	c
	Corée	47	(1.1)	36	(1.1)	17	(0.8)	56	(9.6)	29	(9.1)	15	(6.5)
	Pays-Bas	41	(1.3)	31	(1.3)	28	(1.2)	58	(3.8)	20	(3.7)	21	(3.0)
	Nouvelle-Zélande	32	(1.6)	31	(1.4)	38	(1.6)	31	(2.3)	19	(1.8)	50	(2.3)
	Norvège	17	(1.1)	43	(1.4)	39	(1.3)	29	(3.0)	34	(2.9)	37	(2.9)
	Pologne	15	(1.0)	70	(1.1)	15	(1.0)	27	(14.0)	73	(14.0)	c	c
	République slovaque	20	(1.0)	67	(1.2)	13	(0.8)	30	(13.1)	65	(13.7)	c	c
	Slovénie	23	(1.2)	57	(1.5)	20	(1.2)	46	(3.5)	45	(3.4)	8	(1.5)
	Espagne	72	(1.1)	16	(1.0)	12	(0.9)	61	(2.9)	22	(2.7)	16	(2.2)
	Suède	27	(1.3)	30	(1.5)	43	(1.7)	40	(3.4)	24	(2.9)	36	(3.4)
	Turquie	89	(0.8)	8	(0.6)	4	(0.4)	60	(11.9)	31	(10.9)	9	(4.7)
	États-Unis	7	(0.8)	47	(1.5)	46	(1.8)	42	(3.2)	26	(2.6)	32	(2.9)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	25	(1.2)	42	(1.4)	33	(1.2)	57	(3.6)	22	(3.4)	21	(3.1)
	Angleterre (RU)	17	(1.5)	55	(1.7)	28	(1.6)	30	(3.4)	34	(3.0)	36	(2.5)
	Irlande du Nord (RU)	34	(1.4)	50	(1.6)	17	(1.3)	35	(6.4)	29	(5.1)	35	(5.9)
	Moyenne	31	(0.2)	43	(0.3)	26	(0.2)	39	(1.1)	33	(1.1)	30	(0.7)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	94	(0.6)	5	(0.5)	1	(0.3)	68	(42.7)	c	c	c	c
	Lituanie	18	(1.1)	25	(1.6)	57	(1.6)	c	c	11	(4.8)	76	(9.9)
	Fédération de Russie*	19	(2.4)	49	(1.7)	32	(2.6)	20	(9.8)	50	(7.4)	29	(8.8)
	Singapour	46	(1.5)	41	(1.5)	13	(1.1)	38	(1.7)	31	(1.6)	31	(1.7)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données relatives aux parents diplômés de l'enseignement tertiaire et celles relatives au total peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933396869

A4

Tableau A4.3. [1/3] Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation des parents et leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et sont autochtones, 29 % ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, 45 % sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 25 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Par niveau de formation des parents, on entend le niveau de formation le plus élevé atteint par l'un ou l'autre parent. Les données relatives aux adultes âgés de 25 à 44 ans dont un parent est autochtone et l'autre né à l'étranger ne sont pas incluses séparément dans ce tableau en raison du caractère limité du nombre d'observations.

		Niveau de formation des parents : inférieur au deuxième cycle du secondaire											
		Les deux parents sont autochtones						Les deux parents sont nés à l'étranger					
		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 : 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	
		%	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	29	(2.6)	45	(3.0)	25	(2.4)	22	(2.9)	39	(3.5)	39	(3.0)
	Autriche	16	(2.3)	72	(2.5)	12	(1.7)	50	(4.1)	44	(4.1)	6	(1.8)
	Canada	20	(1.9)	47	(2.5)	33	(2.9)	18	(2.9)	30	(3.3)	51	(3.1)
	Chili	37	(1.7)	51	(2.3)	12	(2.0)	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	11	(3.5)	89	(3.5)	c	c	c	c	c	c	c	c
	Danemark	24	(2.7)	44	(2.7)	32	(2.5)	40	(4.1)	35	(4.2)	25	(3.5)
	Estonie	29	(2.8)	49	(3.0)	23	(2.4)	22	(5.9)	66	(7.3)	12	(4.9)
	Finlande	8	(1.3)	53	(2.1)	39	(2.1)	c	c	c	c	c	c
	France	17	(1.8)	57	(2.1)	26	(1.8)	39	(2.6)	39	(2.4)	22	(2.3)
	Allemagne	15	(6.4)	64	(7.6)	21	(6.2)	48	(5.2)	46	(5.3)	7	(2.4)
	Grèce	34	(1.8)	47	(1.8)	19	(1.4)	50	(7.8)	42	(7.1)	7	(3.9)
	Irlande	30	(1.4)	43	(1.6)	27	(1.4)	24	(4.8)	41	(5.1)	34	(4.8)
	Israël	27	(2.3)	49	(2.6)	25	(2.1)	11	(2.6)	50	(4.4)	40	(4.3)
	Italie	53	(1.7)	37	(1.6)	9	(0.8)	59	(5.0)	39	(4.8)	2	(1.0)
	Japon	14	(2.6)	57	(3.8)	29	(3.3)	c	c	c	c	c	c
	Corée	7	(0.8)	50	(1.2)	43	(1.0)	c	c	c	c	c	c
	Pays-Bas	27	(2.1)	44	(2.2)	29	(1.8)	46	(5.6)	37	(5.0)	18	(4.1)
	Nouvelle-Zélande	29	(3.1)	38	(3.0)	33	(3.0)	18	(3.1)	27	(3.7)	55	(4.2)
	Norvège	26	(2.9)	44	(3.6)	31	(2.8)	46	(5.9)	28	(5.1)	26	(5.2)
	Pologne	16	(2.4)	69	(3.2)	15	(2.5)	c	c	c	c	c	c
	République slovaque	42	(2.7)	54	(2.7)	4	(1.2)	c	c	c	c	c	c
	Slovénie	26	(2.2)	58	(2.7)	16	(2.1)	41	(5.0)	50	(4.9)	9	(2.1)
	Espagne	48	(1.2)	21	(1.0)	31	(1.1)	55	(3.3)	30	(3.2)	15	(2.6)
	Suède	11	(2.4)	61	(2.6)	28	(2.3)	43	(4.6)	40	(4.4)	17	(3.0)
	Turquie	69	(0.8)	20	(0.8)	12	(0.5)	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	25	(4.4)	69	(4.4)	5	(2.2)	38	(4.6)	53	(3.8)	9	(2.3)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	13	(1.9)	58	(3.1)	29	(2.6)	29	(5.2)	56	(5.2)	15	(3.4)
	Angleterre (RU)	39	(3.7)	43	(3.7)	17	(2.8)	27	(4.8)	37	(5.7)	36	(5.6)
	Irlande du Nord (RU)	43	(3.2)	39	(3.1)	18	(2.0)	45	(13.6)	39	(11.2)	16	(6.8)
	Moyenne	27	(0.5)	51	(0.6)	23	(0.5)	37	(1.2)	41	(1.1)	22	(0.8)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	36	(1.3)	50	(1.2)	14	(0.8)	c	c	c	c	c	c
	Lituanie	20	(2.6)	73	(2.8)	8	(1.8)	c	c	c	c	c	c
	Fédération de Russie*	10	(3.2)	40	(3.5)	50	(3.5)	c	c	c	c	c	c
	Singapour	18	(1.8)	29	(1.8)	54	(2.1)	16	(2.1)	31	(2.4)	54	(2.8)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données relatives au total des parents autochtones et nés à l'étranger confondus, ainsi que celles relatives à l'ensemble des niveaux de formation des parents confondus, peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933396875

Tableau A4.3. [2/3] Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation des parents et leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et sont autochtones, 29 % ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, 45 % sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 25 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Par niveau de formation des parents, on entend le niveau de formation le plus élevé atteint par l'un ou l'autre parent. Les données relatives aux adultes âgés de 25 à 44 ans dont un parent est autochtone et l'autre né à l'étranger ne sont pas incluses séparément dans ce tableau en raison du caractère limité du nombre d'observations.

		Niveau de formation des parents : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire											
		Les deux parents sont autochtones						Les deux parents sont nés à l'étranger					
		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 : 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	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	18	(2.9)	48	(3.6)	33	(2.9)	17	(3.6)	42	(3.9)	41	(3.9)
	Autriche	9	(1.0)	74	(1.4)	16	(1.0)	16	(3.2)	64	(4.3)	21	(3.0)
	Canada	8	(1.0)	45	(1.9)	46	(1.9)	4	(1.1)	33	(3.2)	63	(3.1)
	Chili	16	(2.8)	47	(4.4)	37	(3.7)	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	6	(0.8)	77	(1.5)	17	(1.1)	19	(10.9)	51	(12.2)	31	(9.2)
	Danemark	14	(1.8)	50	(2.1)	36	(1.7)	16	(2.9)	46	(4.6)	38	(4.2)
	Estonie	12	(1.2)	47	(2.2)	41	(1.9)	11	(2.7)	49	(3.7)	39	(3.6)
	Finlande	6	(1.0)	46	(1.6)	48	(1.6)	c	c	c	c	c	c
	France	7	(0.8)	51	(1.6)	42	(1.5)	27	(4.9)	46	(5.3)	27	(4.3)
	Allemagne	5	(0.8)	69	(1.5)	27	(1.3)	21	(3.7)	61	(4.4)	18	(3.9)
	Grèce	6	(1.7)	48	(2.6)	46	(2.3)	29	(10.7)	59	(10.6)	12	(4.6)
	Irlande	11	(1.3)	44	(2.2)	46	(2.3)	6	(1.9)	52	(4.3)	42	(4.1)
	Israël	6	(1.6)	48	(3.6)	46	(3.5)	4	(1.7)	39	(4.0)	57	(4.3)
	Italie	11	(1.9)	55	(2.5)	34	(2.1)	35	(10.8)	58	(10.1)	7	(3.8)
	Japon	8	(0.8)	48	(1.4)	44	(1.4)	c	c	c	c	c	c
	Corée	1	(0.4)	38	(1.5)	60	(1.4)	c	c	c	c	c	c
	Pays-Bas	12	(1.6)	45	(2.2)	43	(2.7)	24	(7.4)	49	(9.5)	26	(8.1)
	Nouvelle-Zélande	13	(2.0)	45	(3.3)	42	(3.1)	5	(2.4)	27	(5.8)	67	(5.6)
	Norvège	16	(1.5)	46	(2.0)	38	(2.0)	15	(3.7)	40	(4.9)	45	(4.8)
	Pologne	5	(0.6)	61	(1.5)	35	(1.4)	c	c	c	c	c	c
	République slovaque	5	(0.5)	74	(1.5)	22	(1.4)	c	c	c	c	c	c
	Slovénie	8	(1.1)	54	(1.6)	38	(1.5)	14	(4.0)	72	(4.2)	14	(3.3)
	Espagne	19	(2.6)	25	(3.0)	56	(3.3)	36	(6.5)	49	(6.4)	15	(4.2)
	Suède	15	(2.3)	54	(2.9)	31	(2.4)	13	(6.4)	48	(5.9)	39	(5.9)
	Turquie	16	(2.3)	32	(3.3)	52	(3.6)	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	6	(1.1)	61	(1.9)	33	(1.6)	15	(5.4)	43	(5.5)	42	(6.5)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	6	(1.0)	53	(2.3)	41	(2.1)	15	(5.6)	41	(7.8)	44	(7.9)
	Angleterre (RU)	16	(1.6)	42	(2.5)	42	(2.1)	16	(3.9)	34	(4.0)	51	(4.4)
	Irlande du Nord (RU)	19	(2.0)	42	(2.2)	39	(2.1)	20	(9.4)	26	(7.1)	53	(8.6)
	Moyenne	10	(0.3)	51	(0.4)	39	(0.4)	17	(1.3)	47	(1.4)	36	(1.1)
Partenaires	**Djakarta (Indonésie)**	3	(1.5)	19	(3.5)	78	(3.7)	c	c	c	c	c	c
	Lituanie	15	(2.0)	65	(2.8)	19	(2.6)	c	c	c	c	c	c
	Fédération de Russie*	6	(1.7)	23	(2.0)	70	(2.6)	c	c	c	c	c	c
	Singapour	4	(1.2)	28	(2.2)	67	(2.2)	8	(1.6)	20	(2.5)	72	(2.5)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données relatives au total des parents autochtones et nés à l'étranger confondus, ainsi que celles relatives à l'ensemble des niveaux de formation des parents confondus, peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933396875

A4

Tableau A4.3. [3/3] Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation des parents et leur statut au regard de l'immigration (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire et sont autochtones, 29 % ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, 45 % sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 25 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Par niveau de formation des parents, on entend le niveau de formation le plus élevé atteint par l'un ou l'autre parent. Les données relatives aux adultes âgés de 25 à 44 ans dont un parent est autochtone et l'autre né à l'étranger ne sont pas incluses séparément dans ce tableau en raison du caractère limité du nombre d'observations.

		Niveau de formation des parents : tertiaire											
		Les deux parents sont autochtones						Les deux parents sont nés à l'étranger					
		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 : 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	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	7	(1.8)	36	(3.6)	57	(4.0)	3	(1.5)	15	(2.0)	81	(2.5)
	Autriche	5	(1.4)	59	(3.0)	37	(2.9)	9	(3.8)	39	(6.4)	53	(6.0)
	Canada	4	(0.6)	29	(1.8)	67	(1.9)	2	(0.6)	15	(1.6)	83	(1.8)
	Chili	3	(1.2)	19	(3.6)	77	(3.9)	c	c	c	c	c	c
	République tchèque	3	(1.2)	35	(3.3)	62	(3.3)	c	c	c	c	c	c
	Danemark	8	(1.6)	26	(2.1)	65	(2.2)	11	(2.3)	17	(2.6)	72	(3.4)
	Estonie	6	(0.9)	33	(1.9)	61	(2.1)	7	(2.2)	38	(3.8)	55	(4.2)
	Finlande	3	(1.3)	28	(2.7)	68	(3.0)	c	c	c	c	c	c
	France	2	(0.6)	22	(2.1)	76	(2.1)	14	(4.7)	12	(3.7)	74	(5.4)
	Allemagne	6	(1.6)	39	(2.2)	55	(2.2)	5	(2.6)	36	(5.4)	58	(5.3)
	Grèce	c	c	26	(3.7)	74	(3.7)	c	c	53	(8.9)	44	(9.2)
	Irlande	4	(1.0)	24	(2.7)	72	(2.9)	2	(1.2)	27	(3.4)	71	(3.4)
	Israël	3	(0.8)	22	(3.1)	75	(3.3)	2	(0.8)	24	(2.5)	74	(2.7)
	Italie	c	c	25	(4.9)	70	(5.3)	c	c	c	c	c	c
	Japon	4	(0.8)	21	(1.6)	75	(1.7)	c	c	c	c	c	c
	Corée	c	c	18	(1.9)	82	(1.8)	c	c	c	c	c	c
	Pays-Bas	8	(1.5)	28	(2.4)	64	(2.7)	15	(5.8)	36	(8.1)	49	(8.2)
	Nouvelle-Zélande	10	(1.6)	31	(2.9)	58	(2.8)	3	(1.3)	14	(2.3)	83	(2.4)
	Norvège	9	(1.4)	26	(2.3)	65	(2.1)	9	(2.6)	30	(5.0)	61	(4.9)
	Pologne	1	(0.7)	19	(2.7)	79	(2.8)	c	c	c	c	c	c
	République slovaque	c	c	34	(3.3)	65	(3.3)	c	c	c	c	c	c
	Slovénie	2	(1.1)	33	(3.0)	65	(3.3)	c	c	c	c	c	c
	Espagne	9	(1.8)	17	(2.6)	74	(3.1)	19	(5.0)	34	(7.3)	46	(7.0)
	Suède	5	(1.2)	43	(2.2)	52	(2.4)	9	(3.2)	34	(4.7)	57	(4.9)
	Turquie	10	(4.0)	17	(4.5)	73	(5.2)	c	c	c	c	c	c
	États-Unis	3	(0.8)	36	(2.3)	61	(2.5)	c	c	21	(4.0)	75	(5.0)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	2	(0.7)	24	(2.2)	74	(2.3)	c	c	46	(7.4)	49	(7.5)
	Angleterre (RU)	7	(1.7)	22	(2.4)	72	(3.0)	3	(1.5)	13	(3.7)	84	(3.8)
	Irlande du Nord (RU)	3	(1.5)	24	(3.9)	73	(4.0)	c	c	10	(6.1)	90	(6.1)
	Moyenne	5	(0.3)	28	(0.5)	67	(0.6)	m	m	27	(1.2)	66	(1.2)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Lituanie	5	(0.8)	41	(2.0)	54	(1.8)	c	c	63	(11.3)	37	(11.3)
	Fédération de Russie*	2	(1.1)	12	(2.0)	86	(2.3)	c	c	c	c	c	c
	Singapour	c	c	6	(2.2)	92	(2.4)	c	c	5	(1.5)	94	(1.7)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données relatives au total des parents autochtones et nés à l'étranger confondus, ainsi que celles relatives à l'ensemble des niveaux de formation des parents confondus, peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Pour les entités nationales comme pour les entités infranationales, par parents nés à l'étranger, on entend les parents nés dans un autre pays que celui où l'évaluation est administrée. Dans les cas de l'Angleterre (RU) et de l'Irlande du Nord (RU), les parents nés à l'étranger sont ceux qui sont nés en dehors du Royaume-Uni.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933396875

Tableau A4.4. [1/2] Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation du père et de la mère (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, 29 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont seule la mère est diplômée du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 33 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont seul le père est diplômé du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 34 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 44 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire.

		Niveau de formation des deux parents : inférieur au deuxième cycle du secondaire						Niveau de formation de la mère : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire Niveau de formation du père : inférieur au deuxième cycle du secondaire					
		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 : 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	
		%	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	25	(1.7)	46	(2.0)	29	(1.7)	21	(4.7)	46	(4.5)	33	(3.7)
	Autriche	30	(1.9)	61	(1.9)	9	(1.2)	13	(3.6)	73	(5.0)	14	(4.3)
	Canada	20	(1.6)	39	(2.0)	42	(2.1)	7	(1.5)	47	(3.6)	46	(3.1)
	Chili	37	(1.8)	50	(2.2)	13	(1.9)	20	(5.6)	47	(8.0)	33	(6.8)
	République tchèque	13	(4.0)	85	(4.7)	3	(1.4)	c	c	81	(8.4)	16	(8.0)
	Danemark	27	(2.2)	42	(2.3)	30	(2.0)	11	(4.1)	52	(5.2)	37	(4.5)
	Estonie	27	(2.2)	53	(2.7)	21	(2.0)	16	(2.2)	46	(3.7)	38	(3.5)
	Finlande	10	(1.6)	51	(2.0)	39	(2.1)	7	(1.8)	46	(3.1)	47	(2.9)
	France	26	(1.3)	49	(1.5)	25	(1.3)	6	(2.1)	57	(3.4)	37	(3.3)
	Allemagne	39	(4.4)	51	(4.3)	10	(2.3)	7	(3.8)	75	(6.4)	18	(5.6)
	Grèce	35	(1.7)	47	(1.6)	18	(1.3)	11	(4.6)	47	(6.4)	42	(6.0)
	Irlande	29	(1.2)	43	(1.3)	28	(1.2)	11	(1.8)	43	(3.1)	47	(3.3)
	Israël	21	(1.6)	49	(2.4)	30	(2.0)	7	(2.4)	41	(5.0)	52	(5.3)
	Italie	54	(1.5)	38	(1.4)	8	(0.7)	9	(3.6)	61	(5.1)	30	(4.9)
	Japon	15	(2.7)	57	(3.7)	28	(3.1)	12	(2.4)	59	(3.8)	29	(3.7)
	Corée	7	(0.8)	50	(1.2)	43	(1.0)	c	c	40	(6.8)	57	(7.1)
	Pays-Bas	31	(2.1)	43	(2.0)	26	(1.7)	19	(4.2)	49	(4.8)	32	(4.6)
	Nouvelle-Zélande	25	(2.2)	34	(2.4)	41	(2.5)	10	(2.9)	38	(5.7)	51	(5.9)
	Norvège	31	(2.9)	40	(3.2)	29	(2.6)	16	(3.5)	48	(4.4)	35	(4.2)
	Pologne	16	(2.4)	69	(3.2)	15	(2.5)	9	(3.7)	66	(4.9)	25	(5.4)
	République slovaque	42	(2.7)	53	(2.7)	5	(1.3)	9	(3.5)	76	(5.0)	16	(4.2)
	Slovénie	32	(2.5)	55	(2.4)	13	(1.5)	12	(3.9)	53	(5.7)	35	(5.1)
	Espagne	49	(1.0)	22	(0.9)	28	(1.0)	28	(5.4)	32	(5.5)	40	(5.1)
	Suède	21	(2.1)	56	(2.4)	24	(1.7)	18	(4.4)	53	(5.1)	29	(4.7)
	Turquie	68	(0.8)	20	(0.8)	12	(0.5)	30	(12.9)	26	(10.8)	44	(13.0)
	États-Unis	34	(3.2)	58	(2.7)	8	(1.6)	10	(3.1)	68	(4.4)	22	(4.0)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	17	(2.0)	58	(2.8)	26	(2.1)	4	(1.9)	64	(4.2)	32	(4.3)
	Angleterre (RU)	35	(2.8)	40	(2.9)	25	(2.6)	15	(2.9)	36	(5.1)	49	(5.6)
	Irlande du Nord (RU)	44	(2.9)	37	(2.7)	19	(1.9)	21	(3.8)	42	(4.2)	37	(4.5)
	Moyenne	30	(0.4)	48	(0.5)	22	(0.3)	13	(0.8)	52	(1.0)	35	(1.0)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	35	(1.2)	50	(1.2)	14	(0.8)	c	c	20	(8.3)	73	(8.5)
	Lituanie	19	(2.5)	73	(2.7)	8	(1.7)	19	(4.8)	65	(6.1)	16	(4.5)
	Fédération de Russie*	10	(3.2)	42	(3.4)	48	(3.4)	7	(3.3)	22	(3.9)	71	(3.6)
	Singapour	16	(1.1)	28	(1.2)	55	(1.3)	4	(2.5)	29	(3.8)	67	(3.7)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933396880

A4

Tableau A4.4. [2/2] Mobilité intergénérationnelle dans l'éducation, selon le niveau de formation du père et de la mère (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire, 29 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont seule la mère est diplômée du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 33 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont seul le père est diplômé du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 34 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Parmi les adultes non scolarisés âgés de 25 à 44 ans dont les deux parents sont diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 44 % sont diplômés de l'enseignement tertiaire.

		Niveau de formation du père : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire Niveau de formation de la mère : inférieur au deuxième cycle du secondaire						Niveau de formation des deux parents : deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					
		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 : 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	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	19	(3.3)	48	(3.7)	34	(3.6)	15	(2.8)	41	(3.9)	44	(3.5)
	Autriche	15	(2.1)	73	(2.4)	12	(1.6)	8	(1.0)	72	(1.7)	21	(1.3)
	Canada	8	(1.5)	44	(3.3)	48	(3.4)	6	(1.0)	39	(2.0)	55	(2.0)
	Chili	23	(4.2)	55	(6.2)	22	(4.6)	9	(4.0)	42	(4.2)	49	(5.6)
	République tchèque	15	(3.6)	77	(3.8)	8	(1.8)	5	(0.8)	77	(1.6)	19	(1.3)
	Danemark	18	(3.1)	49	(2.9)	33	(2.6)	11	(2.1)	49	(2.7)	39	(2.4)
	Estonie	14	(3.5)	56	(5.0)	30	(4.3)	11	(1.2)	47	(2.0)	42	(1.9)
	Finlande	6	(2.3)	46	(3.9)	47	(4.1)	6	(1.3)	47	(2.1)	47	(2.1)
	France	10	(1.5)	54	(2.2)	35	(1.9)	8	(1.5)	46	(2.2)	46	(2.0)
	Allemagne	18	(3.7)	62	(4.2)	20	(2.8)	5	(0.9)	67	(1.7)	29	(1.7)
	Grèce	17	(4.6)	50	(5.5)	34	(4.5)	1	(0.7)	51	(3.9)	47	(4.0)
	Irlande	10	(2.1)	44	(3.6)	46	(3.9)	9	(2.0)	49	(3.3)	43	(3.4)
	Israël	12	(3.4)	48	(5.7)	40	(5.7)	4	(1.3)	44	(3.2)	52	(3.3)
	Italie	22	(3.7)	55	(3.9)	22	(3.6)	7	(2.3)	51	(3.6)	42	(3.4)
	Japon	17	(4.2)	44	(5.1)	38	(3.5)	5	(0.8)	46	(1.8)	49	(1.9)
	Corée	2	(0.8)	42	(2.5)	56	(2.5)	c	c	36	(2.1)	64	(2.1)
	Pays-Bas	13	(1.9)	45	(3.0)	42	(3.2)	8	(2.5)	47	(4.3)	45	(4.4)
	Nouvelle-Zélande	11	(2.8)	45	(4.5)	44	(4.7)	10	(3.0)	36	(4.2)	54	(4.3)
	Norvège	21	(2.7)	44	(2.8)	35	(2.6)	13	(2.0)	45	(2.8)	42	(2.7)
	Pologne	9	(2.3)	75	(3.8)	16	(2.8)	4	(0.5)	58	(1.6)	39	(1.6)
	République slovaque	10	(1.9)	84	(2.3)	7	(1.4)	4	(0.5)	71	(1.8)	25	(1.7)
	Slovénie	10	(2.0)	66	(2.7)	25	(2.5)	8	(1.3)	55	(1.8)	38	(1.6)
	Espagne	25	(3.3)	25	(3.6)	50	(3.9)	18	(4.2)	36	(5.6)	46	(5.2)
	Suède	10	(3.7)	53	(5.1)	37	(4.7)	13	(3.3)	53	(3.9)	34	(3.3)
	Turquie	20	(2.9)	37	(3.2)	43	(3.3)	c	c	28	(6.5)	72	(6.5)
	États-Unis	12	(3.8)	64	(5.4)	24	(5.7)	5	(1.0)	55	(2.3)	40	(2.5)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	11	(2.4)	51	(3.9)	38	(3.6)	5	(1.1)	48	(2.8)	47	(2.6)
	Angleterre (RU)	22	(3.0)	44	(4.3)	34	(3.6)	12	(1.9)	40	(2.9)	48	(3.0)
	Irlande du Nord (RU)	30	(4.2)	35	(4.1)	35	(4.0)	10	(1.6)	46	(2.9)	45	(3.0)
	Moyenne	15	(0.6)	52	(0.7)	33	(0.7)	8	(0.4)	49	(0.6)	43	(0.6)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	3	(2.2)	20	(4.2)	77	(4.8)	c	c	12	(4.9)	88	(4.9)
	Lituanie	26	(9.7)	63	(8.9)	11	(4.4)	11	(2.0)	68	(3.2)	21	(3.0)
	Fédération de Russie*	12	(5.5)	24	(6.8)	65	(4.2)	5	(1.4)	26	(2.9)	69	(3.8)
	Singapour	9	(1.6)	29	(2.4)	62	(2.4)	4	(1.2)	19	(2.3)	77	(2.5)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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.

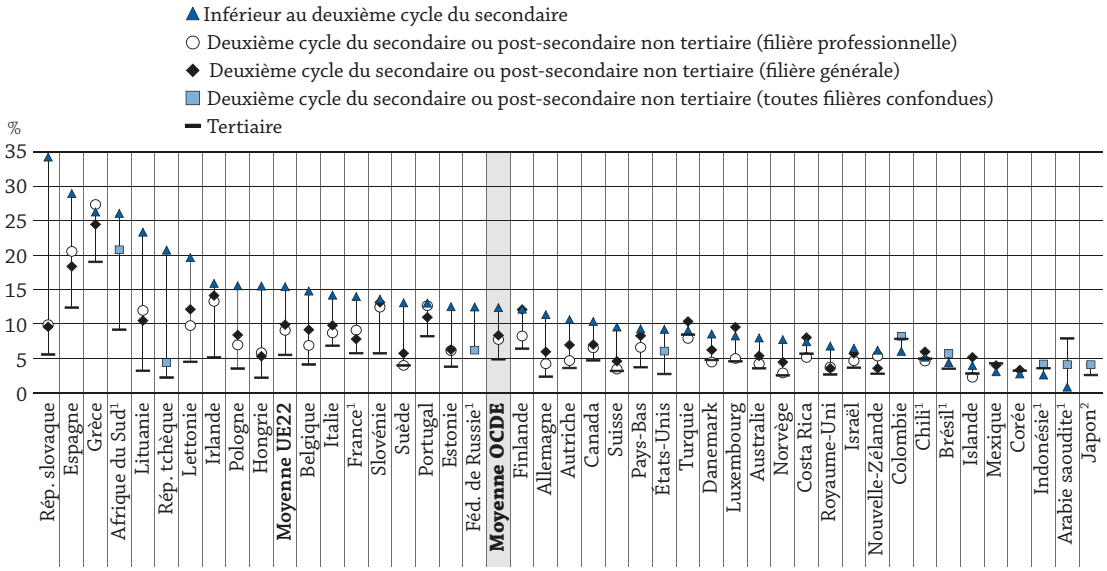
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396880

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

- Les débouchés sur le marché du travail sont meilleurs pour les plus instruits : en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 12.4 %, contre 4.9 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Dans l'ensemble, tous niveaux de formation confondus, les hommes affichent un taux d'emploi supérieur à celui des femmes, mais la différence entre les sexes se réduit avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence de taux d'emploi entre les sexes représente ainsi 20 points de pourcentage chez les individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 14 points de pourcentage chez ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 9 points de pourcentage chez ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Le taux d'emploi varie selon le domaine d'études choisi. Parmi les 25-64 ans, le taux d'emploi est élevé pour les diplômés en ingénierie, industries de transformation et production, et en sciences, mathématiques et informatique, et moins élevé pour les diplômés en enseignement et sciences de l'éducation, et en lettres, langues et arts.

Graphique A5.1. Taux de chômage, selon le niveau de formation (2015)

Adultes âgés de 25 à 64 ans



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

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

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 A5.5 et OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397055

Contexte

Les économies des pays de l'OCDE sont tributaires d'une offre suffisante de travailleurs hautement qualifiés, et la multiplication des possibilités d'apprentissage a entraîné un accroissement du nombre d'individus instruits. Les individus très qualifiés sont plus susceptibles d'occuper un emploi, car leurs compétences sont demandées sur le marché du travail. À l'autre extrême, il reste du travail pour les individus peu instruits, mais leurs perspectives professionnelles sont moins prometteuses.

Les individus les moins instruits courent un plus grand risque de ne pas travailler et de gagner moins (voir l'indicateur A6). Les différences de débouchés sur le marché du travail contribuent à creuser les inégalités dans la société.

Les systèmes d'éducation peinent à produire les compétences demandées sur un marché du travail en constante évolution. Comme les progrès technologiques ont changé les besoins du marché du travail à l'échelle mondiale, les employeurs attendent par exemple de leurs collaborateurs qu'ils maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC), et les travailleurs possédant ces connaissances et compétences ont en général de meilleures perspectives professionnelles. Les individus qui possèdent plus de compétences, en particulier en TIC, qui peuvent s'acquérir en dehors du système d'éducation, peuvent les valoriser sur le marché du travail même si leur niveau de formation est peu élevé (Lane et Conlon, 2016).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, il semble être de la plus haute importance d'accroître le taux d'emploi des femmes pour stimuler la croissance économique. En effet, la population active diminue sous l'effet du vieillissement démographique, et ce malgré les efforts visant à prolonger la vie active, alors qu'une grande partie du capital humain des femmes, qui sont souvent très instruites, n'est pas suffisamment exploitée. Souvent, le potentiel des femmes n'est pas exploité après leur scolarité. Elles ne font pas toujours carrière (par choix ou par nécessité) comme leurs homologues de sexe masculin, en partie parce que nombre d'entre elles continuent d'assumer des rôles traditionnellement dévolus aux femmes, notamment auprès de leur famille et de leur(s) enfant(s). Leurs perspectives sur le marché du travail, notamment leur rémunération, ne sont donc pas aussi bonnes que celles des hommes (voir l'indicateur A6). Les différences entre les sexes sur le marché du travail sont liées à la structure et aux usages qui y ont cours, mais différentes mesures peuvent atténuer ces écarts. Ainsi, les politiques d'éducation peuvent faire davantage pour orienter les femmes et les amener à acquérir les compétences demandées sur le marché du travail, tandis que les politiques relatives à l'emploi, à la famille et à la prise en charge des enfants peuvent favoriser un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie privée.

Autres faits marquants

- Les filières professionnelles du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont souvent conçues pour préparer les élèves à entrer dans la vie active. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les individus diplômés au plus de l'un de ces niveaux d'enseignement affichent un taux de chômage moins élevé s'ils ont opté pour la filière professionnelle (7.7 %) plutôt que pour la filière générale (8.3 %), mais ce constat ne vaut pas pour tous les pays.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 80 % après une formation de cycle court et augmente pour passer à 82 % après une licence (ou formation équivalente), à 87 % après un master (ou formation équivalente) et à 91 % après un doctorat (ou formation équivalente).
- On peut considérer que les compétences s'acquièrent durant la formation initiale, mais elles continuent à se développer après les études. À niveau égal de formation, les niveaux de compétences sont différents entre les corps de métier, et plus élevés dans les professions qualifiées.
- Le pourcentage de travailleurs déclarant avoir besoin de compétences modérées à complexes en TIC dans l'exercice de leurs fonctions est plus élevé dans le secteur de l'éducation que dans d'autres secteurs d'activité.

A5

Analyse

Taux de chômage

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, l'élévation du niveau de formation réduit le risque de chômage. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des individus âgés de 25 à 64 ans est de 4.9 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre 7.3 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 12.4 % chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique A5.1 et le tableau A5.4).

Dans les pays où le chômage est relativement peu élevé, la variation des taux de chômage est limitée entre les niveaux de formation. Les taux de chômage sont systématiquement faibles à tous les niveaux de formation en Corée, en Indonésie, en Islande, au Japon et au Mexique, avec un taux global de chômage inférieur ou égal à 3.5 % (voir le graphique A5.1 et OCDE, 2016a).

En Espagne et en Grèce, où le taux de chômage est supérieur à 20.0 %, les taux de chômage varient fortement, et même les individus très instruits courent le risque de se retrouver sans emploi, ce qui soulève des questions quant au rendement de l'investissement dans des études supérieures. Les taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire sont certes nettement inférieurs à ceux des individus moins instruits, mais ils atteignent chez les diplômés de l'enseignement tertiaire 19.0 % en Grèce et 12.4 % en Espagne, soit les taux de chômage les plus élevés observés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE (voir le graphique A5.1 et OCDE, 2016a). Toutefois, ces taux de chômage élevés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire n'impliquent pas nécessairement que ce niveau d'enseignement n'est pas d'un grand rendement financier, car les avantages qui y sont associés en termes de revenus restent importants (voir les indicateurs A6 et A7).

Les taux de chômage varient également fortement selon le niveau de formation dans plusieurs autres pays, parce que les individus peu instruits (relativement peu nombreux dans ces pays) ne réussissent pas à rivaliser sur le marché du travail avec les nombreux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, tandis que les diplômés de l'enseignement tertiaire (relativement peu nombreux aussi) trouvent plus facilement du travail. La différence de taux de chômage entre les adultes très qualifiés et peu qualifiés est la plus forte en République slovaque : le taux de chômage des 25-64 ans s'y établit à 5.6 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 34.2 % chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette tendance peut être liée aux faibles pourcentages d'adultes peu instruits et très instruits en République slovaque : les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'y représentent que 9 % des adultes, soit un pourcentage nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (23 %), et le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire (21 %) y est également inférieur à la moyenne de l'OCDE (35 %). Dans ce classement des pays selon l'importance de la variation du taux de chômage en fonction du niveau de formation, la Lituanie et la République tchèque viennent ensuite : la différence de taux représente quelque 20 points de pourcentage entre ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire ; les pourcentages d'individus peu instruits et très instruits y sont aussi relativement peu élevés (voir le tableau A5.2 et l'indicateur A1).

Les formations professionnelles proposées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont souvent conçues pour préparer les élèves à entrer dans la vie active (voir l'indicateur A2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les individus diplômés au plus de l'un de ces deux niveaux affichent un taux de chômage inférieur (7.7 %) s'ils ont opté pour la filière professionnelle plutôt que pour la filière générale (8.3 %). Les différences de taux de chômage les plus importantes entre ces filières s'observent en Finlande (3.8 points de pourcentage) et au Luxembourg (4.6 points de pourcentage). Au Chili, au Costa Rica, au Danemark, en Islande, en Suède et en Turquie, 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 égal, voire inférieur, à celui des diplômés de l'enseignement tertiaire. En Espagne et en Grèce, c'est l'inverse qui s'observe : les taux de chômage sont supérieurs de plus de 2 points de pourcentage chez les diplômés de la filière professionnelle que chez ceux de la filière générale, ce qui montre qu'il est nécessaire de veiller à ce que les formations professionnelles répondent aux besoins évolutifs du marché du travail en matière de compétences (voir le graphique A5.1 et OCDE, 2016a).

Tous niveaux de formation confondus, le taux de chômage est généralement plus élevé chez les plus jeunes que chez les plus âgés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'établit à 17.4 % chez les 25-34 ans et à 9.1 % chez

les 55-64 ans (voir le tableau A5.4 et OCDE, 2016a). Les tendances similaires qui s'observent aux autres niveaux de formation montrent bien les difficultés qu'éprouvent les jeunes adultes lors de la transition entre les études et le monde du travail (voir l'indicateur C5).

Taux d'emploi

L'élévation du niveau de formation accroît la probabilité de travailler. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi s'établit à 84 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, mais à 74 % chez les individus diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Quant aux adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, leur taux d'emploi est de 56 % seulement (voir le tableau A5.3). Au sein des pays, les variations régionales des taux d'emploi sont en général plus fortes parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire que parmi ceux dont le niveau de formation est égal ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE/NCES, 2015).

Dans tous les pays, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieur à celui des individus moins instruits, car les pourcentages de sans-emploi, en particulier d'inactifs, sont moins élevés chez les plus instruits que chez les moins instruits. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire est de 4.9 % et leur taux d'inactivité, de 12 %. Le taux de chômage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est légèrement supérieur (7.3 %) et leur taux d'inactivité est supérieur (20 %). Quant aux adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, leur taux de chômage est élevé (12.4 %) et leur taux d'inactivité est très élevé (36 %) (OCDE, 2016a) (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur).

Dans certains pays, la différence de taux d'emploi est marquée entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est en Pologne et en République slovaque qu'elle est la plus importante, s'établissant à 46 points de pourcentage. Dans ces pays, le taux de chômage des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est élevé, et leur taux d'inactivité est également très élevé (nettement supérieur à 40 %) (voir le graphique A5.2 et OCDE, 2016a).

Taux d'emploi selon le sexe

Dans tous les pays de l'OCDE, les taux d'emploi des femmes sont inférieurs à ceux des hommes, ce qui s'explique essentiellement par la forte variation des taux d'inactivité entre les sexes. Cette tendance s'observe à tous les niveaux de formation, malgré le niveau de formation plus élevé des femmes (OCDE, 2016a).

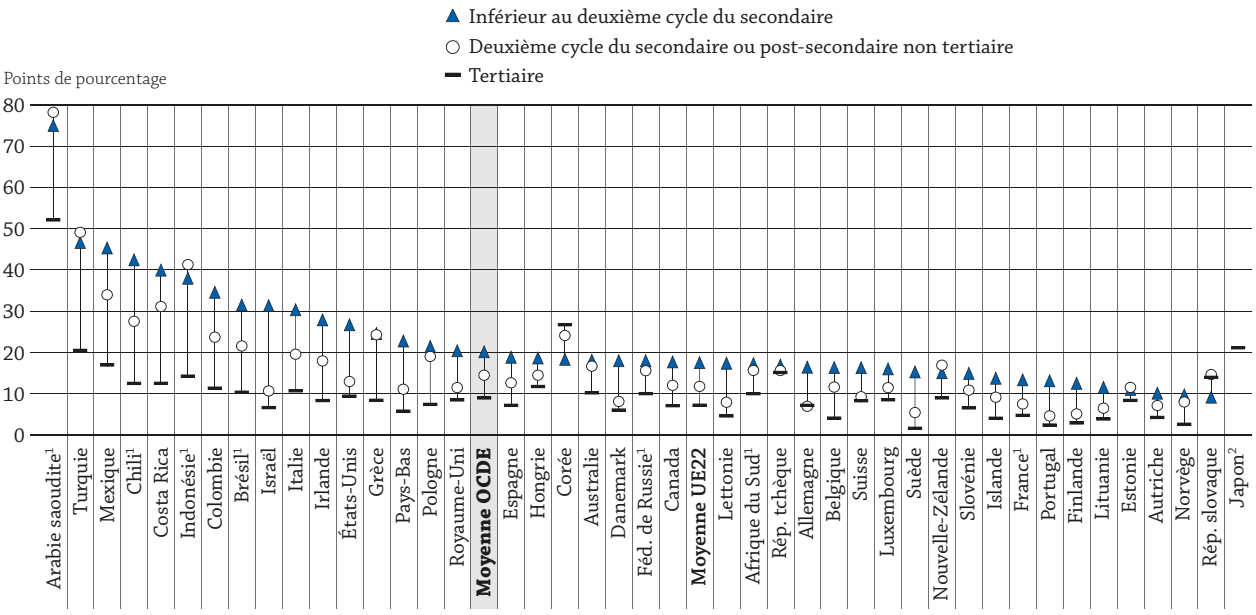
Les différences de taux d'emploi entre les sexes s'atténuent néanmoins avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des individus âgés de 25 à 64 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie de 20 points de pourcentage entre les hommes (66 %) et les femmes (46 %). Cette différence de taux d'emploi entre les sexes diminue pour s'établir à 14 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 67 % chez les femmes), et à seulement 9 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). La Corée et la République slovaque échappent à ce constat : le taux d'emploi y varie davantage entre les diplômés de l'enseignement tertiaire qu'entre les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Corée, cela s'explique par le taux d'inactivité traditionnellement élevé chez les femmes quel que soit leur niveau de formation, alors que celui des hommes diminue progressivement avec l'élévation du niveau de formation. En République slovaque, le taux de chômage des hommes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est particulièrement élevé par comparaison avec celui des femmes, ce qui explique pourquoi les taux d'emploi varient peu entre les sexes à ce niveau de formation (voir le graphique A5.2 et OCDE, 2016a).

Les différences de taux d'emploi entre les sexes sont marquées dans certains pays. De tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE à l'étude, c'est en Arabie saoudite que l'écart entre les sexes est le plus important. Le taux d'emploi des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire y est inférieur de plus de moitié à celui des hommes diplômés de ce niveau d'enseignement. La différence y est encore plus forte parmi les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (75 points de pourcentage) : à ce niveau de formation, 16 % des femmes travaillent, contre 91 % des hommes. Le Japon accuse aussi une forte variation du taux d'emploi entre les sexes chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, en raison du taux d'inactivité relativement élevé des femmes par comparaison à celui des hommes à ce niveau de formation.

A5

Graphique A5.2. Différence de taux d'emploi entre les sexes, selon le niveau de formation (2015)

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



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

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

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

Source : OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397067

Au Chili, au Costa Rica, au Mexique et en Turquie, les différences de taux d'emploi entre les sexes sont supérieures de 25 points de pourcentage parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par comparaison avec les diplômés de l'enseignement tertiaire. Cette tendance s'explique par le fait que dans ces pays, les différences de taux d'inactivité entre les sexes sont particulièrement marquées chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire : à ce niveau de formation, plus de 50 % des femmes sont inactives. Ce taux est particulièrement élevé en Turquie, où 69 % des femmes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inactives. Par contraste, les taux d'emploi varient peu entre les sexes dans des pays tels que l'Autriche, l'Estonie et la Norvège aux trois niveaux agrégés de formation (voir le graphique A5.2 et OCDE, 2016a).

Taux d'emploi selon le niveau de l'enseignement tertiaire

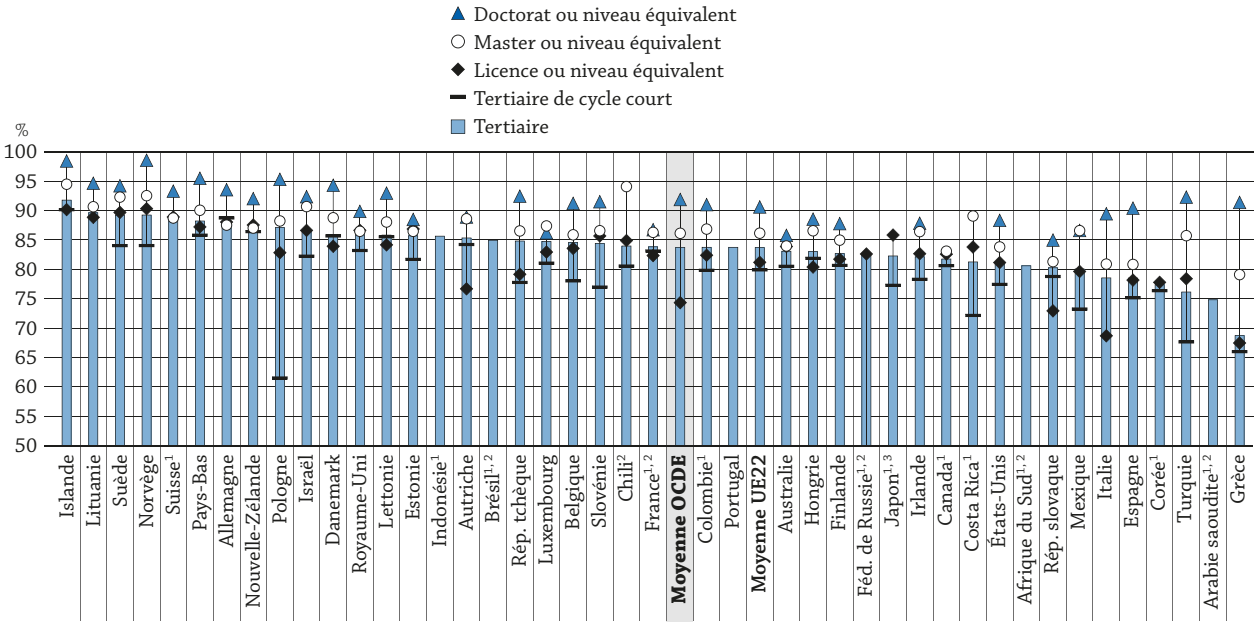
Le taux d'emploi augmente avec le niveau de formation et continue à augmenter avec les niveaux de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 80 % après une formation de cycle court et augmente pour passer à 82 % après une licence (ou formation équivalente), à 87 % après un master (ou formation équivalente), et à 91 % après un doctorat (ou formation équivalente) (voir le tableau A5.1 et le graphique A5.3).

Dans la plupart des pays, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est moins élevé après une formation de cycle court qu'après une licence (ou formation équivalente). Les adultes diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court affichent toutefois des taux d'emploi relativement élevés dans certains pays qui promeuvent ce niveau de l'enseignement tertiaire pour améliorer l'employabilité des jeunes et faciliter leur entrée sur le marché du travail (voir l'indicateur A3) ou dans ceux où ce niveau de l'enseignement tertiaire est populaire. En Autriche, les diplômés d'une formation tertiaire de cycle court représentent 15 % des 25-64 ans, et leur taux d'emploi s'établit à 84 %, contre 77 % chez les titulaires d'un diplôme de licence (ou formation équivalente).

Il en va de même en France : les 15 % d'adultes qui ont opté pour une formation tertiaire de cycle court affichent un taux d'emploi de 83 %, contre 82 % chez ceux qui ont opté pour une licence (ou formation équivalente). À l'inverse, en Pologne, les adultes diplômés d'une formation tertiaire de cycle court représentent un pourcentage négligeable et ils éprouvent des difficulté à trouver un emploi par rapport aux diplômés d'un niveau supérieur de l'enseignement tertiaire, et même par rapport aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le graphique A5.3, le tableau A5.1 et l'indicateur A1).

Graphique A5.3. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2015)

Adultes âgés de 25 à 64 ans



1. Certains niveaux d'enseignement sont inclus dans d'autres. Consulter le tableau source pour plus de détails.
2. L'année de référence n'est pas 2015. Consulter le tableau source pour plus de détails.
3. Les données relatives à l'enseignement tertiaire incluent les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % de la population adulte se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux A5.1 et A5.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397077

Dans les pays présentant un faible pourcentage de diplômés des niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire, les perspectives professionnelles de ces derniers sont nettement plus prometteuses que celles des diplômés des niveaux inférieurs de l'enseignement tertiaire. Au Chili, au Costa Rica, en Grèce, au Mexique et en Turquie, les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont fait un master ou un doctorat (ou formations équivalentes) représentent moins de 4 % des adultes ; leur taux d'emploi est nettement supérieur à celui des diplômés des niveaux inférieurs de l'enseignement tertiaire (voir le graphique A5.3 et les tableaux A1.1 et A5.1).

Les différences de taux d'emploi entre les sexes s'amoindrissent aussi avec l'élévation des niveaux de formation tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi des femmes âgées de 25 à 64 ans qui sont diplômées de l'enseignement tertiaire s'établit à 75 % après une formation de cycle court (contre 87 % pour les hommes), mais augmente pour passer à 78 % après une licence (ou formation équivalente) (contre 87 % pour les hommes), à 84 % après un master (ou formation équivalente) (contre 90 % pour les hommes), et à 88 % après un doctorat (ou formation équivalente) (contre 93 % pour les hommes). Il s'ensuit que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, la différence de taux d'emploi entre les sexes représente 12 points de pourcentage après une formation de cycle court, à 8 points de pourcentage après une licence ou une formation équivalente et à 7 points de pourcentage après un master ou une formation équivalente ; elle ne représente plus que 6 points de pourcentage après un doctorat ou une formation équivalente. Cela s'explique par le fait que plus le niveau de l'enseignement tertiaire est élevé, plus le taux d'inactivité des femmes est faible, alors que leur taux de chômage ne varie guère entre les différents niveaux

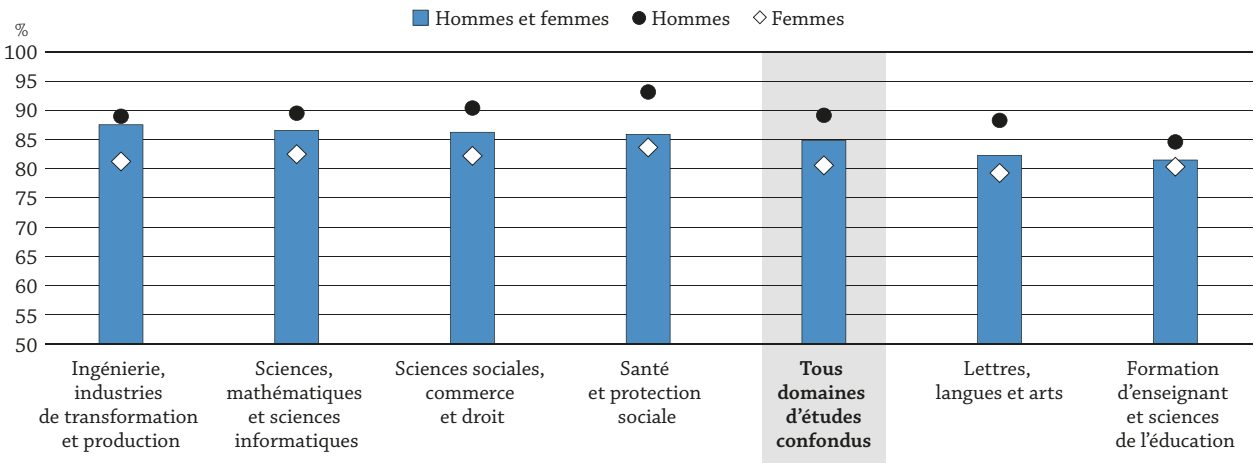
de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux d'inactivité des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire s'établit à 21 % après une formation de cycle court, à 17 % après une licence (ou formation équivalente), à 12 % après un master (ou formation équivalente) et à 10 % après un doctorat (ou formation équivalente). Cette tendance peut s'expliquer par différents facteurs. Les femmes qui investissent dans des études tertiaires peuvent ainsi considérer que ne pas travailler implique un coût d'opportunité élevé et, donc, être plus enclines à chercher un emploi et à faire carrière, et ainsi à entrer dans la vie active (OCDE, 2016a).

Taux d'emploi selon le domaine d'études et le sexe

En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), le taux d'emploi des femmes et des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 85 % tous domaines d'études confondus ; il est de 81 % chez les femmes et de 89 % chez les hommes. Cette tendance qu'ont les hommes d'afficher des taux d'emploi plus élevés s'observe dans tous les domaines d'études, ce qui s'explique principalement par les taux d'inactivité plus élevés des femmes. Les différences de taux d'emploi entre les sexes sont les plus marquées parmi les diplômés dans le domaine de la santé et de la protection sociale, et les plus faibles parmi les diplômés en enseignement et en sciences de l'éducation (voir le graphique A5.4 et le tableau A5.6).

Graphique A5.4. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans, moyenne



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire les ayant choisi.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397082

Hommes et femmes confondus, le taux d'emploi est élevé dans les domaines d'études en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production, et avec les sciences, les mathématiques et l'informatique, et moins élevé dans les domaines en rapport avec l'enseignement et les sciences de l'éducation, et avec les lettres, les langues et les arts. Cela s'explique en partie par les différences de pourcentage d'hommes et de femmes ayant choisi ces domaines d'études spécifiques, le taux d'inactivité étant plus élevé chez les femmes, quel que soit le domaine d'études. Par exemple, le pourcentage d'hommes diplômés de l'enseignement tertiaire après une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production s'établit à 31 % et est nettement supérieur à celui des femmes, qui ne sont que 7 % à avoir opté pour ces domaines d'études, et le pourcentage de femmes diplômées de l'enseignement tertiaire après une formation en rapport avec l'enseignement et les sciences de l'éducation s'établit à 18 % et est supérieur à celui des hommes diplômés dans ces domaines d'études, qui s'établit à 7 % (voir l'indicateur A1). Par conséquent, le taux d'emploi est plus élevé chez ceux qui ont suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation et la production que chez ceux qui en ont suivi une en rapport avec l'enseignement et les sciences de l'éducation. Dans l'ensemble, les domaines d'études associés à des taux

d'emploi plus élevés tendent également à être plus rémunérateurs par comparaison avec les revenus moyens des diplômés de l'enseignement tertiaire. Ce constat vaut également à l'autre extrémité du spectre : l'enseignement et les sciences de l'éducation, et les lettres, les langues et les arts, soit des domaines d'études associés à des taux d'emploi plus faibles, tendent également à être moins rémunérateurs (voir les indicateurs A6 et D3).

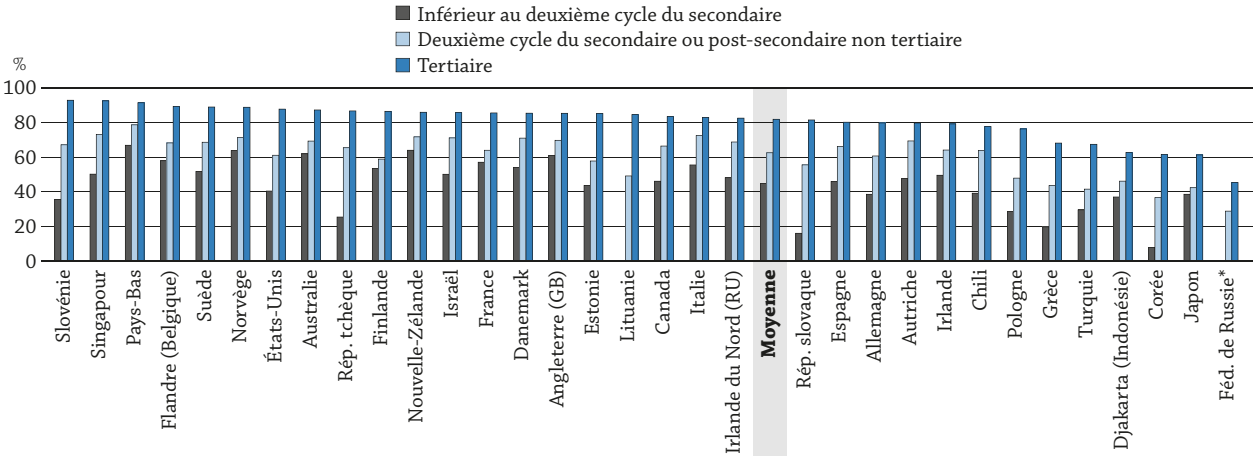
La répartition hommes-femmes qui s'observe dans les corps de métier peut en partie expliquer l'ampleur des différences de taux d'emploi entre les sexes dans chaque domaine d'études. Dans le domaine de la santé et de la protection sociale, par exemple, hommes et femmes tendent à choisir des spécialisations et des professions différentes. Les femmes représentent ainsi près de la moitié de l'effectif de médecins, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015a), mais aux États-Unis et en Europe, elles sont environ dix fois plus susceptibles que les hommes de travailler comme infirmières, une profession présentant des taux relativement faibles de rétention (OCDE, 2005 ; OCDE, 2016b). La variation de la répartition hommes-femmes dans certaines professions du secteur de la santé peut dans une certaine mesure expliquer la variation relativement forte du taux d'emploi chez ceux qui ont suivi une formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale (voir le tableau A5.6 et le graphique A5.4).

Niveau de formation des travailleurs et utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre professionnel dans certains secteurs d'activité

Dans tous les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, le niveau de formation est en corrélation positive avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre professionnel (OCDE, 2016c). L'utilisation de la messagerie électronique est devenue courante dans le cadre professionnel, mais varie significativement entre les niveaux de formation. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 45 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire déclarent utiliser une messagerie électronique au quotidien dans le cadre professionnel.

Graphique A5.5. Utilisation quotidienne de la messagerie électronique dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire indiquant utiliser la messagerie électronique chaque jour dans le cadre professionnel.

Source : OCDE. Tableau A5.7. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397096

Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, ce pourcentage s'élève à 82 %. La différence entre les niveaux de formation est la plus forte dans des pays tels que la Corée, la République slovaque et la République tchèque, et la plus faible dans des pays tels que le Japon et la Nouvelle-Zélande. Dans l'ensemble, le niveau de formation présente également une relation positive avec d'autres activités en rapport avec les TIC dans le cadre professionnel, comme l'utilisation d'Internet ou d'un logiciel de traitement de texte. Cette relation positive entre l'utilisation des TIC dans

le cadre professionnel et le niveau de formation s'observe non seulement chez les plus jeunes, mais aussi chez les plus âgés. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les individus plus instruits sont appelés à occuper des postes plus qualifiés, ce qui leur impose d'évoluer dans un monde connecté (voir le tableau A5.7 et le graphique A5.5).

Il ressort de l'Évaluation des compétences des adultes que le secteur de l'éducation requiert de meilleures compétences en TIC que d'autres secteurs. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE ayant participé à l'enquête, 63 % des adultes qui travaillent dans ce secteur disent avoir besoin de compétences modérées à complexes en informatique dans l'exercice de leurs fonctions (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). Les autres grands secteurs, qui emploient au moins 10 % des travailleurs âgés de 25 à 64 ans, sont les suivants : « santé humaine et activités d'action sociale », « activités de fabrication » et « commerce de gros et de détail ; réparation de véhicules motorisés ». Dans tous ces secteurs, 41 % des adultes disent avoir besoin de compétences modérées à complexes en TIC dans l'exercice de leurs fonctions. Dans les pays et entités infranationales à l'étude, le pourcentage de travailleurs ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes est aussi généralement plus élevé dans le secteur de l'éducation, par comparaison avec les autres grands secteurs d'activité (voir le tableau A5.8).

Dans la quasi-totalité des pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, et dans tous les grands secteurs d'activité, le pourcentage d'adultes utilisant l'informatique dans le cadre professionnel est supérieur à celui des travailleurs disant avoir besoin de compétences modérées à complexes en informatique dans l'exercice de leurs fonctions, tandis que le pourcentage de travailleurs ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes est inférieur. Toutefois, dans les pays où un pourcentage important de travailleurs utilisent l'informatique dans le cadre professionnel, les pourcentages de travailleurs disant avoir besoin de compétences modérées à complexes en informatique dans l'exercice de leurs fonctions et de travailleurs ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes sont en général élevés. Ainsi, aux Pays-Bas, dans le secteur de l'éducation, les pourcentages d'actifs occupés utilisant l'informatique dans le cadre professionnel (98 %) et de ceux disant avoir besoin de compétences modérées à complexes en informatique dans l'exercice de leurs fonctions (84 %) comptent parmi les plus élevés, et le pourcentage d'actifs occupés ayant de bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes (58 %) est également l'un des plus élevés de la zone OCDE (voir le tableau A5.8).

Niveau de compétences selon la profession et le niveau de formation

Dans les pays qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adules, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est supérieur parmi les actifs occupés exerçant des professions qualifiées. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 66 % des individus exerçant une profession qualifiée sont ainsi diplômés de l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage diminue fortement pour passer à 24 % dans les professions intellectuelles semi-qualifiées, à 12 % dans les professions manuelles semi-qualifiées et à 10 % dans les professions élémentaires (voit le tableau A5.9, disponible en ligne, et la section « Définitions » en fin d'indicateur).

On peut considérer que les compétences s'acquièrent durant la formation initiale, mais elles peuvent continuer à se développer après les études. A niveau égal de formation, les niveaux de compétences en littératie sont différents entre les corps de métier, et plus élevés dans les professions qualifiées. Ainsi, en moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les individus exerçant une profession élémentaire accusent en littératie un score moyen inférieur de 34 points à celui des individus exerçant une profession qualifiée. Cette tendance s'observe aussi chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le tableau A5.9 [L], disponible en ligne).

Cette relation positive entre les professions qualifiées et un niveau supérieur de compétences peut également s'expliquer par d'autres facteurs. La concurrence sur le marché du travail peut agir comme un filtre pour les professions qualifiées, au point de ne laisser une chance qu'aux individus les plus compétents, quel que soit leur niveau de formation. De plus, il est possible que les employeurs investissent davantage dans le développement des compétences de leurs salariés qui exercent des professions qualifiées (voir l'indicateur C6). Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes en 2012, 62 % des salariés âgés de 25 à 64 ans ont déclaré avoir participé à des activités de formation financées par leur employeur. Ce pourcentage diminue pour passer à 26 % chez ceux qui exercent une profession élémentaire (OCDE, 2015b). Cette relation positive entre les professions qualifiées et un niveau supérieur de compétences peut aussi s'expliquer par une plus grande utilisation des compétences parmi les travailleurs exerçant des professions qualifiées que parmi ceux exerçant des professions moins qualifiées (voir l'encadré A5.1).

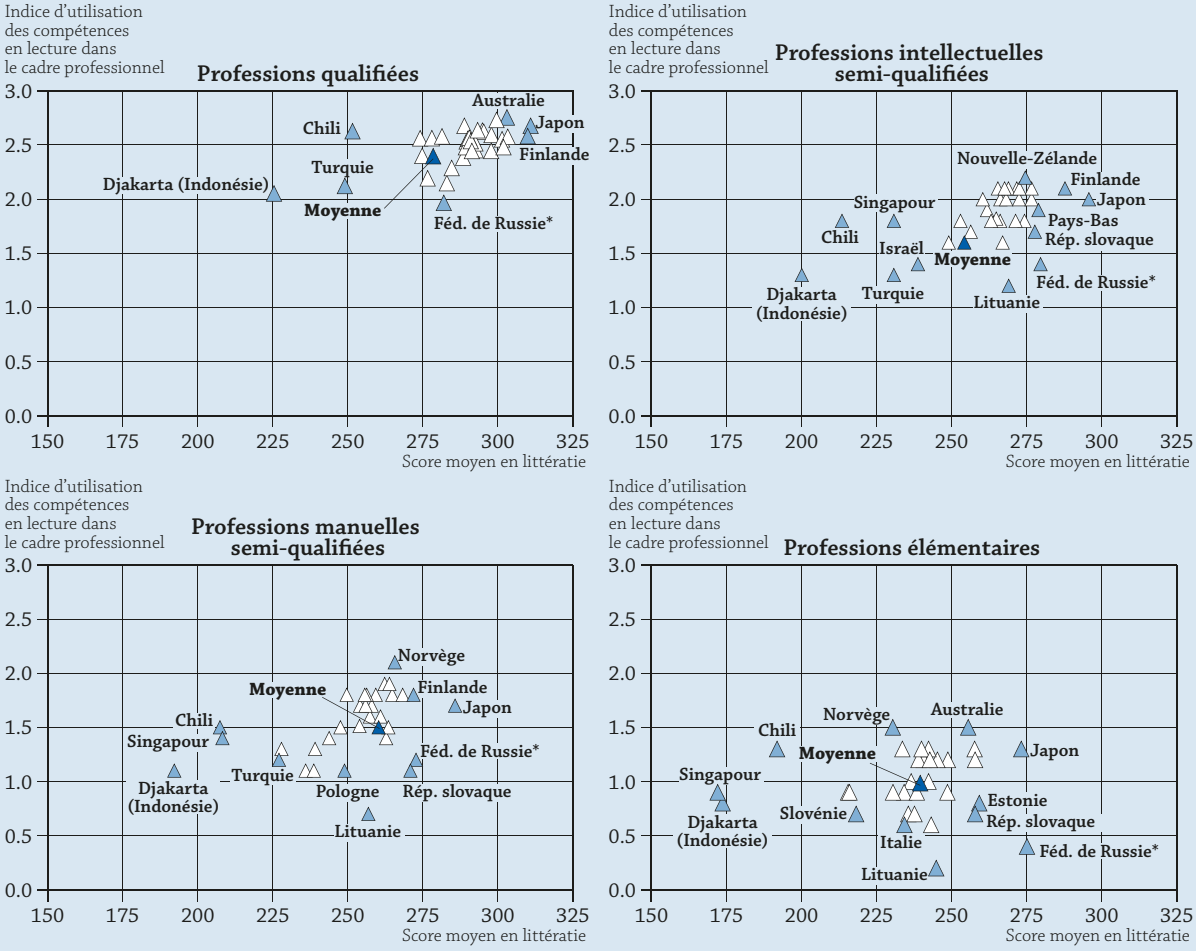
Encadré A5.1. Performance et utilisation des compétences : l'exemple de la littératie

Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes sur le niveau de formation, le niveau de performance et l'utilisation des compétences sont édifiants pour ceux qui s'intéressent aux politiques relatives à l'éducation et au marché du travail. Ils donnent un aperçu du niveau de performance et de l'utilisation des compétences dans les professions qualifiées, les professions intellectuelles semi-qualifiées, les professions manuelles semi-qualifiées et les professions élémentaires.

Le graphique A5.a indique le score moyen en littératie et la fréquence de la lecture dans le cadre professionnel dans ces quatre groupes de professions. Il en ressort que les deux indicateurs varient nettement moins entre les pays chez les adultes exerçant une profession qualifiée que chez ceux exerçant une profession moins qualifiée. Tous pays confondus, les individus exerçant une profession qualifiée se distinguent par un bon niveau performance en littératie et une grande fréquence de la lecture dans le cadre professionnel. Dans l'ensemble, le niveau de performance et la fréquence de la lecture sont inférieurs dans les professions intellectuelles et manuelles semi-qualifiées, et sont les moins élevés dans les professions élémentaires, où ils varient davantage entre les pays.

Graphique A5.a. Indice d'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel et score moyen en littératie, selon la profession (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.
* Voir la note concernant les données de la Fédération de Russie dans la section « Méthodologie ».

Source : OCDE. Tableaux A5.9 (L). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397102

...

A5

Dans l'ensemble, les résultats montrent que dans les quatre grands groupes de professions, les pays présentent une association similaire entre niveau de compétences et utilisation de la lecture. Des pays comme l'Australie, la Finlande, le Japon, la Norvège et la Nouvelle-Zélande se distinguent par un bon niveau de performance et une utilisation fréquente des compétences en lecture dans le cadre professionnel dans l'ensemble des groupes de professions. À l'inverse, Djakarta (Indonésie) et la Turquie accusent un niveau moins élevé de performance d'utilisation de la lecture. Au Chili, l'utilisation de la lecture est relativement fréquente malgré un score en littératie inférieur à la moyenne. C'est l'inverse qui s'observe en Lituanie, où l'utilisation de la lecture est relativement faible, alors que le score en littératie est dans la moyenne.

Des scores moyens similaires en littératie n'impliquent pas nécessairement la même fréquence de lecture dans le cadre professionnel. On constate par exemple que le score moyen des adultes exerçant une profession manuelle semi-qualifiée est comparable en Norvège (266 points) et en République slovaque (271 points), mais que l'indice de lecture dans le cadre professionnel varie pratiquement du simple au double entre ces deux pays, s'établissant à 1.1 en République slovaque, mais à 2.1 en Norvège. Ce constat semble indiquer qu'au même niveau de performance en littératie, l'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel parmi les travailleurs appartenant au même grand groupe de professions varie entre les pays.

De même, une fréquence similaire de lecture dans le cadre professionnel est parfois associée à des niveaux très différents de performance en littératie. Le Chili et le Japon affichent ainsi le même indice de lecture dans le cadre professionnel (1.3) chez les adultes exerçant une profession élémentaire, mais leur score moyen en littératie est très différent, s'établissant à 192 points au Chili et à 273 points au Japon.

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.

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).

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 de 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 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 travaillent est divisé par le nombre de femmes en âge de travailler.

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 emails, etc.) ; « compétences modérées » : ce niveau correspond aux individus qui ont déclaré utiliser des logiciels de traitement de texte et des feuilles de calcul ou 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.

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.

L'**indice d'utilisation des compétences en lecture dans le cadre professionnel** renvoie à la fréquence à laquelle les travailleurs lisent des documents dans l'exercice de leurs fonctions, par exemple des consignes, des instructions, des lettres, des mémos, des courriels, des articles, des livres, des manuels, des notes, des factures, des graphiques et des cartes. La valeur 0 indique que les compétences de lecture 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 au moins une fois par semaine, mais pas tous les jours ; et la valeur 4, qu'elles sont utilisées tous les jours.

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.

- La CITE 2011 est utilisée dans toutes les analyses qui ne portent pas sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 2011, 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).
- La CITE 97 est utilisée dans toutes les analyses portant sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 97, 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 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5B, 5A 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.

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'une évaluation des composantes de lecture, portant 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.

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 Classification internationale type des

professions, 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).

La **résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique** est définie comme la capacité d'utiliser les technologies numériques, les outils de communication et les réseaux pour acquérir et évaluer de l'information, communiquer avec autrui et accomplir des tâches pratiques. L'évaluation met l'accent sur les capacités à résoudre des problèmes à des fins personnelles, professionnelles ou civiques en mettant en place des objectifs et des plans appropriés, et en localisant et en utilisant l'information 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 compétence 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 correspondant aux scores inférieurs à 226 points ; le niveau 2 correspondant aux scores supérieurs à 226 points, mais inférieurs à 276 points ; le niveau 3 correspondant aux scores supérieurs à 276 points, mais inférieurs à 326 points ; et le niveau 4 ou 5 correspondant 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 de les utiliser 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).

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.

Le **taux de chômage** correspond au pourcentage de chômeurs dans la population active (c'est-à-dire le nombre de chômeurs divisé par la somme des actifs occupés et des chômeurs). 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.

L'**utilisation de l'informatique dans le cadre professionnel** renvoie à la fréquence à laquelle les travailleurs utilisent l'informatique dans l'exercice de leurs fonctions. Par ordinateur, on entend un ordinateur de bureau, un ordinateur portable ou un terminal, ou tout autre dispositif permettant de recevoir des courriels (e-mails), de traiter des données ou du texte, ou encore de faire des recherches sur Internet.

L'**utilisation de la messagerie électronique, d'Internet et de logiciels de traitement de texte dans le cadre professionnel** renvoie à la fréquence à laquelle les travailleurs utilisent une messagerie électronique dans l'exercice de leurs fonctions. Les fréquences retenues sont les suivantes : « jamais » ; « moins d'une fois par mois » ; « moins d'une fois par semaine, mais au moins une fois par mois » ; « au moins une fois par semaine, mais pas tous les jours » ; ou « tous les jours ».

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 et l'Indonésie proviennent de la base de données de lOIT, et celles concernant la Chine, de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les données sur les domaines d'études, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre professionnel dans certains secteurs d'activité, et les niveaux de performance et les scores moyens en littératie 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). Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.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, à paraître).

Références

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

Lane, M. et G. Conlon (2016), « The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 129, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm2cv4t4gzs-en.

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC.

OCDE (2016b), *Health Workforce Policies in OECD Countries: Right Jobs, Right Skills, Right Places*, Études de l'OCDE sur les politiques de santé, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264239517-en.

OCDE (2016c), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en.

OCDE (2015a), *Panorama de la santé 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-fr.

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

OCDE (2005), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2005*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2005-fr.

OCDE/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp.

A5

Tableaux de l'indicateur A5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933396955

	Tableau A5.1	Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2015)
	Tableau A5.2	Taux de chômage, selon le niveau de formation (2015)
	Tableau A5.3	Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2005 et 2015)
	Tableau A5.4	Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2005 et 2015)
	Tableau A5.5	Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et l'orientation du programme (2015)
	Tableau A5.6	Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)
	Tableau A5.7	Fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)
	Tableau A5.8	Technologies de l'information et de la communication : maîtrise, utilisation et besoins dans le cadre professionnel, par grands secteurs d'activité
WEB	Tableau A5.9	Niveau de formation, selon la profession (2012 ou 2015)
	Tableau A5.9 (L)	Score moyen en littératie, selon la profession et le niveau de formation (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A5.10 (L)	Situation au regard de l'emploi, selon le niveau de formation et le niveau de compétences en littératie (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A5.10 (N)	Situation au regard de l'emploi, selon le niveau de formation et le niveau de compétences en numératie (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A5.10 (P)	Situation au regard de l'emploi, selon le niveau de formation, la maîtrise des compétences en technologies de l'information et de la communication et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (2012 ou 2015)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau A5.1. Taux d'emploi, selon le niveau de formation (2015)

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	25	44	a	64	a	77	83	81	84	84	86	76
	Autriche	x(2)	28[d]	a	54	a	76	80	84	77	89	89	75
	Belgique	30	37	a	54	a	72	84	78	84	86	91	70
	Canada	x(2)	45[d]	a	59	a	71	80	81	83	83[d]	x(10)	76
	Chili[1]	53	55	a	66	a	72	a	81	85	94[d]	x(10)	70
	République tchèque	4	6[r]	a	43	a	79[d]	x(6)	78	79	87	92	78
	Danemark	x(2)	45[d]	a	64	a	80	91	86	84	89	94	78
	Estonie	m	34	a	61	a	77	78	82	87	86	89	78
	Finlande	x(2)	39[d]	a	59	a	72	94	81	82	85	88	75
	France[2]	46	41	a	61	a	73	59	83	82	86	87	72
	Allemagne	x(2)	48[d]	a	62	a	79	85	89	88	88	94	79
	Grèce	26	44	49	55	57	55	61	66	67	79	91	58
	Hongrie	19	26	a	50	a	73	81	82	80	87	89	72
	Islande	x(2)	61[d]	a	79	a	87	96	90	90	94	98	87
	Irlande	20	38	a	56	a	67	72	78	83	86	88	71
	Israël	37	40	a	57	a	73	a	82	87	91	92	76
	Italie	31	28	a	55	a	70	74	m	69	81	89	64
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	77[d]	x(8)	77[d]	86[d]	x(9)	x(9)	79
	Corée	x(2)	63[d]	a	68	a	72	a	76	78[d]	x(9)	x(9)	74
	Lettonie	7[r]	29	a	55	70	72	72	86	84	88	93	74
	Luxembourg	38[r]	58	a	66	a	71	79	81	83	87	86	75
	Mexique	57	63	70	68	75	71	a	73	80	87	87	68
	Pays-Bas	37	52	a	65	a	78	88	86	87	90	96	77
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	69[d]	a	79	86	86	88	87	92	80
	Norvège	48	43	a	62	a	80	82	84	90	93	99	81
	Pologne	6	42	a	46	a	67	70	62	83	88	95	70
	Portugal	29	61	a	74	a	79	83	a	74	86	92	72
	République slovaque	c	18	m	36	38	73	74	79	73	81	85	71
	Slovénie	13[r]	33	a	50	a	70	a	77	86	87	92	71
	Espagne	27	40	a	57	a	68	62	75	78	81	90	65
	Suède	x(2)	42[d]	a	68	83	85	84	84	90	92	94	83
	Suisse	52	65	a	70	a	83[d]	x(6)	x(9)	89[d]	89[d]	93[d]	84
	Turquie	34	50	a	59	a	62	a	68	78	86	92	58
	Royaume-Uni	m	41	a	59	77	84	a	83	87	86	90	78
	États-Unis	52	58	a	54	a	69[d]	x(6)	77	81	84	88	73
	Moyenne OCDE	33	43	m	60	m	74	79	80	82	87	91	74
	Moyenne UE22	25	38	m	57	m	74	77	80	81	86	91	73
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	62	69	a	73[d]	a	77[d]	x(6)	x(9)	85[d]	x(9)	x(9)	73
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	x(4)	x(4)	a	72[d]	74	77[d]	x(6)	x(9)	84[d]	x(9)	x(9)	76
	Costa Rica	55	65	71	71	69	72	69	72	84	89[d]	x(10)	70
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	72	73	a	72	a	74	77	x(9)	86[d]	x(9)	x(9)	74
	Lituanie	7[r]	31[r]	a	48	65	69	74	a	89	91	95	76
	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
	Arabie saoudite[2]	23	60	a	65	a	62	82	x(9)	75	x(9)	x(9)	65
	Afrique du Sud[2]	38	45	a	49	a	m	61	x(9)	81	x(9)	x(9)	55
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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 »

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396968

A5

Tableau A5.2. Taux de chômage, selon le niveau de formation (2015)

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	m	9.7	a	7.6	a	5.0	2.9	4.7	3.1	3.9	1.9	4.7
	Autriche	x(2)	22.0[d]	a	10.2	a	5.1	1.9	3.3	5.5	3.3	5.7	5.1
	Belgique	22.8	17.7	a	12.9	a	7.6	4.6	c	3.9	4.4	3.6	7.4
	Canada	x(2)	10.3[d]	a	10.4	a	7.0	6.5	4.9	4.4	5.0[d]	x(10)	5.9
	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	m	a	20.8	a	4.4[d]	x(6)	1.4	3.1	2.0	1.2	4.6
	Danemark	x(2)	11.3[d]	a	8.1	a	4.7	2.3	4.7	4.2	5.7	3.9	5.3
	Estonie	m	c	a	12.1	a	6.0	6.9	4.8	4.3	3.3	m	5.6
	Finlande	x(2)	14.2[d]	a	11.6	a	8.3	1.1	6.0	6.7	6.4	6.9	7.7
	France[2]	11.9	15.3	a	13.7	a	8.8	c	5.3	6.3	5.9	5.3	8.6
	Allemagne	x(2)	14.6[d]	a	10.5	a	4.6	2.8	c	2.2	2.7	1.4	4.4
	Grèce	46.9	24.6	22.8	26.9	37.5	25.1	26.7	2.6	20.7	14.8	4.5	23.6
	Hongrie	26.3	26.7	a	15.0	a	6.0	4.2	4.2	2.3	1.9	c	6.0
	Islande	x(2)	m	a	4.0	a	3.2	2.1	1.7	3.1	2.8	m	3.2
	Irlande	19.4[r]	18.6	a	14.7	a	9.6	10.5	6.2	5.1	4.0	1.9	8.5
	Israël	4.3	8.3	a	6.2	a	5.4	a	4.6	3.8	2.4	2.3	4.5
	Italie	19.5	19.7	a	13.5	a	8.9	12.2	m	10.7	6.0	4.1	10.2
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	4.1[d]	x(8)	2.9[d]	2.4[d]	x(9)	x(9)	3.3
	Corée	x(2)	3.1[d]	a	2.5	a	3.3	a	3.4	3.1[d]	x(9)	x(9)	3.2
	Lettonie	c	c	a	22.3	9.4	10.8	10.3	4.2	5.6	3.1	m	9.5
	Luxembourg	28.2[r]	8.4	a	7.9	a	5.6	2.9	5.0	4.6	4.4	4.3	5.7
	Mexique	2.1	2.8	3.5	3.6	3.6	4.0	a	3.4	4.5	2.0	c	3.5
	Pays-Bas	17.5	10.3	a	8.5	a	6.8	c	4.3	3.9	3.5	c	6.1
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	6.2[d]	a	5.1	4.3	3.1	2.4	4.1	c	4.4
	Norvège	20.0	12.9	a	7.5	a	3.3	4.4	4.2	1.6	2.6	m	3.6
	Pologne	m	14.6	a	26.7	a	7.2	6.8	10.6	5.5	3.0	1.9	6.4
	Portugal	22.5	13.3	a	12.2	a	11.5	10.9	a	12.4	7.3	3.9	11.4
	République slovaque	m	37.4	m	34.4	c	10.0	5.5	c	7.0	5.5	c	10.3
	Slovénie	m	8.7[r]	a	13.8	a	9.4	a	6.3	6.0	5.8	3.4	8.5
	Espagne	43.4	35.0	a	26.6	a	19.2	28.5	15.1	11.6	11.2	4.9	20.3
	Suède	x(2)	30.6[d]	a	11.1	7.5	4.5	5.2	5.8	3.7	3.1	2.8	5.7
	Suisse	11.7	10.4	a	9.3	a	3.6[d]	x(6)	x(9)	2.9[d]	3.6[d]	2.1[d]	4.0
	Turquie	11.6	8.4	a	10.5	a	9.2	a	10.3	8.3	5.5	0.9	8.9
	Royaume-Uni	m	9.0	a	6.8	4.2	3.2	a	2.9	2.6	2.7	1.9	3.7
	États-Unis	9.4	6.5	a	10.4	a	6.0[d]	x(6)	3.7	2.7	2.0	1.9	4.7
	Moyenne OCDE	m	14.8	m	12.5	m	7.2	7.4	4.8	5.3	4.4	3.3	7.0
	Moyenne UE22	m	18.5	m	15.5	m	8.5	8.4	5.1	6.3	5.0	3.7	8.4
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	3.3	4.5	a	5.3[d]	a	5.7[d]	x(6)	x(9)	3.5[d]	x(9)	x(9)	4.7
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	x(4)	x(4)	a	5.9[d]	7.2	8.2[d]	x(6)	x(9)	7.8[d]	x(9)	x(9)	7.1
	Costa Rica	9.0	7.1	6.8	6.7	9.2	7.7	4.2	8.8	5.3	1.3[d]	x(10)	7.0
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	1.7	2.4	a	3.4	a	4.2	3.5	x(9)	3.6[d]	x(9)	x(9)	3.1
	Lituanie	c	c	a	25.1	16.6	12.9	8.8	a	4.0	2.0	m	8.6
	Fédération de Russie[1]	x(4)	x(4)	a	12.5[d]	a	6.2[d]	x(6)	x(9)	c	x(9)	x(9)	4.6
	Arabie saoudite[2]	0.2	0.6	a	1.1	a	4.2	3.8	x(9)	7.9	x(9)	x(9)	3.8
	Afrique du Sud[2]	19.8	22.9	a	28.1	a	m	20.8	x(9)	9.2	x(9)	x(9)	21.3
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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 »

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396971

A5

Tableau A5.3. Évolution du taux d'emploi, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2005 et 2015)

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						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Taux d'emploi des 25-64 ans		Taux d'emploi des 25-34 ans		Taux d'emploi des 55-64 ans		Taux d'emploi des 25-64 ans		Taux d'emploi des 25-34 ans		Taux d'emploi des 55-64 ans		Taux d'emploi des 25-64 ans		Taux d'emploi des 25-34 ans		Taux d'emploi des 55-64 ans	
		2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	63[b]	58	64[b]	59	46[b]	50	80[b]	78	81[b]	79	62[b]	67	84[b]	83	85[b]	85	69[b]	71
	Autriche	53	53	61	58	23	31	73	76	83	83	28	45	83	85	86	86	48	66
	Belgique	49[b]	47	57[b]	51	21[b]	29	74[b]	72	81[b]	77	38[b]	46	84[b]	85	90[b]	87	49[b]	63
	Canada	56	55	62	57	40	49	76	74	80	77	57	59	82	82	85	84	62	66
	Chili[1]	m	61	m	61	m	54	m	72	m	70	m	62	m	84	m	84	m	74
	République tchèque	41[b]	42	43[b]	42	20[b]	29	75[b]	79	78[b]	79	47[b]	55	86[b]	85	81[b]	77	69[b]	79
	Danemark	62[b]	61	64[b]	58	42[b]	53	80[b]	80	83[b]	81	61[b]	65	86[b]	86	87[b]	82	73[b]	76
	Estonie	50	57	60	62	36	39	74	77	77	82	53	59	84	86	84	85	74	79
	Finlande	58[b]	53	63[b]	53	43[b]	44	75[b]	73	77[b]	75	53[b]	57	84[b]	83	86[b]	81	66[b]	71
	France[2]	59	54	63	54	32	38	76	73	80	75	40	47	83	84	86	85	56	61
	Allemagne	52[b]	59	52[b]	56	32[b]	48	71[b]	80	74[b]	82	43[b]	65	83[b]	88	85[b]	88	63[b]	79
	Grèce	59[b]	49	72[b]	52	39[b]	34	69[b]	56	73[b]	58	38[b]	28	82[b]	69	79[b]	65	59[b]	44
	Hongrie	38[b]	48	49[b]	51	16[b]	26	70[b]	74	75[b]	78	39[b]	47	83[b]	83	83[b]	82	60[b]	63
	Islande	82	78	81	79	81	75	89	88	82	83	87	87	94	92	94	88	90	91
	Irlande	58[b]	49	64[b]	44	45[b]	44	77[b]	69	83[b]	68	56[b]	60	87[b]	82	89[b]	84	70[b]	66
	Israël	41[b]	49	43[b]	58	32[b]	43	67[b]	73	65[b]	72	53[b]	67	81[b]	86	82[b]	86	68[b]	77
	Italie	52[b]	50	65[b]	51	24[b]	34	74[b]	70	72[b]	63	44[b]	60	80[b]	79	69[b]	62	67[b]	79
	Japon[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79[b]	82[d]	78[b]	83[d]	72[b]	74[d]
	Corée	66	66	62	52	58	64	70	72	64	65	59	66	77	77	74	76	61	70
	Lettonie	52	56	60	64	35	39	73	72	77	80	49	57	85	86	86	85	70	75
	Luxembourg	62[b]	62	79[b]	76	22[b]	28	72[b]	72	82[b]	82	30[b]	38	84[b]	85	87[b]	87	60[b]	64
	Mexique	62[b]	64	63[b]	66	52[b]	53	71[b]	71	71[b]	70	46[b]	53	82[b]	80	79[b]	80	68[b]	63
	Pays-Bas	60[b]	60	70[b]	65	35[b]	48	78[b]	78	86[b]	81	49[b]	64	86[b]	88	92[b]	91	62[b]	77
	Nouvelle-Zélande	70	69	68	63	61	66	84	81	82	78	75	78	84	87	81	86	78	85
	Norvège	64	61	66	61	48	52	82	81	84	82	70	72	89	89	86	86	85	85
	Pologne	38[b]	41	45[b]	46	21[b]	26	62[b]	67	68[b]	75	28[b]	44	83[b]	87	83[b]	87	55[b]	67
	Portugal	71[b]	64	81[b]	75	50[b]	46	79[b]	79	78[b]	78	48[b]	59	87[b]	84	87[b]	80	61[b]	68
	République slovaque	26[b]	34	16[b]	39	9[b]	24	71[b]	73	73[b]	76	34[b]	48	84[b]	80	84[b]	75	54[b]	68
	Slovénie	56[b]	49	70[b]	63	27[b]	26	75[b]	70	84[b]	78	27[b]	34	87[b]	84	91[b]	82	51[b]	56
	Espagne	59[b]	52	72[b]	56	38[b]	37	75[b]	68	78[b]	66	51[b]	55	83[b]	79	82[b]	75	65[b]	66
	Suède	66[b]	66	65[b]	66	59[b]	63	81[b]	85	81[b]	84	69[b]	75	87[b]	89	84[b]	87	83[b]	84
	Suisse	65[b]	69	68[b]	65	51[b]	57	80[b]	83	83[b]	86	65[b]	72	90[b]	89	91[b]	89	79[b]	82
	Turquie	47	51	49	53	30	34	62	62	64	66	24	29	75	76	79	76	34	42
	Royaume-Uni[4]	65[b]	59	64[b]	58	56[b]	48	82[b]	81	81[b]	83	69[b]	68	88[b]	86	90[b]	88	72[b]	70
	États-Unis	57	55	62	56	39	42	73	69	74	71	58	59	82	81	83	83	72	70
	Moyenne OCDE	56	56	61	58	38	43	75	74	77	76	50	57	84	84	84	83	65	71
	Moyenne UE22	54	53	61	56	33	38	74	74	78	77	45	54	85	84	85	82	63	69
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	m	68	m	72	m	52	m	77	m	78	m	58	m	85	m	88	m	65
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	72	m	73	m	61	m	77	m	77	m	62	m	84	m	84	m	68
	Costa Rica	m	64	m	68	m	51	m	72	m	74	m	54	m	81	m	81	m	66
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	m	73	m	69	m	68	m	74	m	71	m	56	m	86	m	84	m	64
	Lituanie	46[b]	50	62[b]	60	32[b]	34	75[b]	71	80[b]	76	52[b]	55	88[b]	90	89[b]	91	69[b]	78
	Fédération de Russie[1]	m	49	m	58	m	c	m	72	m	79	m	43	m	83	m	88	m	54
	Arabie saoudite[2]	m	60	m	65	m	36	m	65	m	59	m	60	m	75	m	62	m	77
	Afrique du Sud[2]	m	46	m	42	m	33	m	61	m	55	m	55	m	81	m	74	m	70
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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 ».

1. Année de référence : 2013 (et non 2015).

2. Année de référence : 2014 (et non 2015).

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

4. 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 (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396985

A5

Tableau A5.4. Évolution du taux de chômage, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2005 et 2015)

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						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Taux de chômage des 25-64 ans		Taux de chômage des 25-34 ans		Taux de chômage des 55-64 ans		Taux de chômage des 25-64 ans		Taux de chômage des 25-34 ans		Taux de chômage des 55-64 ans		Taux de chômage des 25-64 ans		Taux de chômage des 25-34 ans		Taux de chômage des 55-64 ans	
		2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	6.3[b]	8.0	12.3[b]	15.5	3.7[b]	4.5	3.4[b]	4.7	4.0[b]	4.9	3.4[b]	4.5	2.5[b]	3.6	2.8[b]	3.4	2.6[b]	3.6
	Autriche	8.5	10.6	15.4	19.1	c	6.6	4.5	4.9	5.3	6.0	c	5.0	3.0	3.6	3.7	4.1	c	3.2
	Belgique	12.4[b]	14.8	23.0[b]	24.5	6.1[b]	7.2	6.9[b]	7.5	9.4[b]	10.6	4.1[b]	6.1	3.7[b]	4.1	4.9[b]	5.7	c	4.0
	Canada	9.7	10.4	13.3	13.9	7.8	9.2	5.9	6.8	6.6	8.1	5.3	6.7	4.6	4.7	5.3	5.1	4.1	4.8
	Chili[1]	m	5.2	m	8.9	m	3.8	m	5.6	m	7.5	m	3.8	m	4.9	m	7.2	m	3.3
	République tchèque	24.4[b]	20.7	35.5[b]	29.0	13.7[b]	13.4	6.2[b]	4.4	7.0[b]	6.2	4.9[b]	4.2	2.0[b]	2.2	2.4[b]	3.1	c	1.9
	Danemark	6.5[b]	8.5	9.7[b]	13.2	6.5[b]	5.7	4.0[b]	4.7	4.3[b]	5.7	5.7[b]	4.4	3.7[b]	4.8	5.0[b]	7.6	3.6[b]	3.3
	Estonie	13.0	12.5	17.0	15.2	c	8.2	8.4	6.2	7.2	5.8	5.9	7.1	3.8	3.8	3.1	2.5	c	4.5
	Finlande	10.7[b]	12.1	17.4[b]	17.5	9.0[b]	9.2	7.4[b]	8.2	8.0[b]	9.2	7.0[b]	8.3	4.4[b]	6.4	4.8[b]	8.1	4.6[b]	6.8
	France[2]	11.1	14.0	18.8	24.2	6.3	9.6	6.6	8.8	9.3	13.5	4.6	6.7	5.4	5.7	6.4	7.9	4.3	5.7
	Allemagne	20.1[b]	11.4	25.6[b]	17.3	18.3[b]	8.2	11.0[b]	4.3	10.9[b]	4.6	13.9[b]	5.2	5.6[b]	2.3	5.8[b]	3.2	7.8[b]	2.5
	Grèce	8.3[b]	26.3	11.1[b]	36.7	4.5[b]	19.9	9.6[b]	25.5	13.1[b]	31.7	c	19.1	7.1[b]	19.0	13.3[b]	30.2	c	10.7
	Hongrie	12.4[b]	15.5	16.7[b]	21.0	6.4[b]	12.9	6.0[b]	5.7	7.3[b]	7.2	4.0[b]	5.7	2.3[b]	2.2	3.1[b]	3.4	c	1.7
	Islande	2.6	4.0	c	5.9	c	3.2	c	3.1	c	4.4	c	4.1	c	2.8	c	3.3	c	2.1
	Irlande	6.0[b]	15.9	10.4[b]	26.9	3.1[b]	10.9	3.1[b]	9.9	3.7[b]	14.1	c	6.9	2.0[b]	5.1	2.4[b]	6.1	c	5.0
	Israël	14.0[b]	6.5	14.1[b]	5.7	10.2[b]	5.8	9.4[b]	5.4	10.4[b]	6.7	9.9[b]	4.4	5.0[b]	3.6	5.4[b]	4.9	5.0[b]	3.2
	Italie	7.8[b]	14.2	11.8[b]	23.3	4.8[b]	9.4	5.2[b]	8.9	8.1[b]	16.0	2.4[b]	3.8	5.7[b]	6.8	13.8[b]	16.3	1.0[b]	1.2
	Japon[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3[b]	3[d]	5[b]	4[d]	2[b]	2[d]
	Corée	2.9	2.7	8.1	10.5	2.3	2.4	3.8	3.3	5.7	6.4	3.3	3.1	2.9	3.2	4.2	5.0	1.8	3.1
	Lettonie	12.9	19.6	16.4	18.6	7.6	16.4	9.0	10.7	9.4	9.4	10.1	10.9	4.1	4.5	4.0	6.0	4.3	3.9
	Luxembourg	5.1[b]	8.3	8.1[b]	10.5	c	6.9	3.2[b]	5.4	4.0[b]	7.1	c	4.4	3.2[b]	4.6	2.7[b]	5.7	c	3.4
	Mexique	2.3[b]	3.1	2.8[b]	4.2	1.9[b]	2.5	3.1[b]	4.0	4.1[b]	5.3	2.4[b]	2.9	3.7[b]	4.2	5.5[b]	6.5	3.1[b]	2.0
	Pays-Bas	5.8[b]	9.3	8.7[b]	12.2	4.5[b]	9.0	4.1[b]	6.8	3.9[b]	7.1	4.6[b]	9.3	2.8[b]	3.7	2.6[b]	3.2	3.1[b]	5.8
	Nouvelle-Zélande	3.4	6.2	5.5	11.2	1.8	4.2	2.3	4.8	3.0	6.8	1.7	3.2	2.3	2.8	3.3	3.3	1.9	3.0
	Norvège	7.4	7.7	14.4	12.3	c	3.8	2.6	3.3	4.1	4.8	c	1.9	2.1	2.5	3.1	4.4	c	0.6
	Pologne	27.1[b]	15.5	38.3[b]	22.9	13.6[b]	11.9	16.6[b]	7.1	19.9[b]	9.4	13.0[b]	5.6	6.2[b]	3.5	9.8[b]	5.5	4.5[b]	1.8
	Portugal	7.5[b]	13.0	9.0[b]	13.8	6.4[b]	14.6	6.7[b]	11.4	8.3[b]	12.5	c	11.5	5.4[b]	8.2	9.2[b]	13.0	c	3.6
	République slovaque	49.2[b]	34.2	73.8[b]	38.0	36.5[b]	18.8	12.7[b]	9.9	13.8[b]	11.8	11.6[b]	9.4	4.4[b]	5.6	5.3[b]	7.6	7.7[b]	4.8
	Slovénie	8.7[b]	13.6	16.1[b]	18.4	2.9[b]	9.0	5.7[b]	9.4	6.7[b]	13.3	6.3[b]	9.0	3.0[b]	5.7	5.1[b]	10.5	c	4.7
	Espagne	m	28.9	m	34.6	m	25.7	m	19.2	m	23.3	m	15.1	m	12.4	m	17.5	m	8.4
	Suède	8.5[b]	13.1	17.8[b]	17.5	5.2[b]	7.8	6.0[b]	4.6	8.5[b]	6.1	5.4[b]	5.7	4.5[b]	4.0	7.1[b]	5.1	2.3[b]	3.2
	Suisse	7.2[b]	9.6	11.8[b]	14.6	6.0[b]	8.8	3.7[b]	3.6	4.7[b]	4.1	3.7[b]	3.4	2.7[b]	3.2	3.4[b]	4.0	2.3[b]	2.9
	Turquie	9.1	9.1	11.3	10.9	4.2	7.2	9.1	9.2	11.9	10.1	4.5	8.3	6.9	8.4	10.9	11.9	4.3	5.6
	Royaume-Uni[4]	5.1[b]	6.8	7.8[b]	11.6	3.2[b]	4.5	3.1[b]	3.6	4.1[b]	5.1	2.4[b]	3.0	2.1[b]	2.7	2.4[b]	3.4	2.8[b]	2.8
	États-Unis	9.0	9.2	11.7	12.5	7.5	6.9	5.1	6.0	6.9	8.3	4.2	4.6	2.6	2.7	3.0	2.9	2.3	3.3
	Moyenne OCDE	10.8	12.4	16.6	17.4	7.6	9.1	6.3	7.3	7.5	9.2	5.8	6.4	3.8	4.9	5.3	6.9	3.6	3.8
	Moyenne UE22	12.9	15.4	19.5	21.2	8.8	11.2	6.9	8.5	8.2	10.7	6.6	7.6	4.0	5.5	5.6	8.0	m	4.2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	m	4.4	m	7.3	m	2.1	m	5.7	m	7.6	m	2.9	m	3.5	m	5.1	m	1.7
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	6.0	m	8.1	m	5.4	m	8.2	m	10.1	m	5.6	m	7.8	m	9.8	m	5.8
	Costa Rica	m	7.4	m	10.9	m	5.1	m	7.6	m	11.2	m	8.5	m	5.7	m	9.6	m	2.3
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	m	2.6	m	4.4	m	1.2	m	4.2	m	6.4	m	2.1	m	3.6	m	6.9	m	1.2
	Lituanie	c	23.3	c	17.6	c	23.1	8.9[b]	11.3	c	11.1	c	11.7	c	3.2	c	4.3	c	1.8
	Fédération de Russie[1]	m	12.5	m	15.3	m	6.6	m	6.2	m	c	m	4.4	m	c	m	c	m	2.9
	Arabie saoudite[2]	m	0.8	m	2.1	m	0.1	m	4.1	m	8.4	m	0.2	m	7.9	m	19.6	m	m
	Afrique du Sud[2]	m	26.1	m	36.9	m	10.2	m	20.8	m	28.5	m	5.4	m	9.2	m	15.9	m	2.1
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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 ».

1. Année de référence : 2013 (et non 2015).

2. Année de référence : 2014 (et non 2015).

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

4. 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 (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933396998

Tableau A5.5. Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans, selon le niveau de formation et l'orientation du programme (2015)

		Taux d'emploi				Taux de chômage				Taux d'inactivité			
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire
			Filière professionnelle	Filière générale			Filière professionnelle	Filière générale			Filière professionnelle	Filière générale	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	59	82	74	85	15.5	3.7	6.4	3.4	31	14	20	12
	Autriche	58	86	71	86	19.1	5.7	7.7	4.1	29	9	23	11
	Belgique	51	81	68	87	24.5	9.8	12.8	5.7	33	11	22	8
	Canada	57	87	73	84	13.9	6.5	8.9	5.1	33	7	20	11
	Chili[1]	61	77	68	84	8.9	6.9	7.7	7.2	32	17	26	9
	République tchèque	42	m	m	77	29.0	m	m	3.1	41	m	m	20
	Danemark	58	85	70	82	13.2	5.3	6.9	7.6	34	10	25	11
	Estonie	62	82	81	85	15.2	6.2	5.2	2.5	27	12	14	13
	Finlande	53	77	67	81	17.5	8.4	11.9	8.1	36	16	24	12
	France[2]	54	75	73	85	24.2	14.0	12.1	7.9	28	12	17	8
	Allemagne	56	86	54	88	17.3	4.5	6.0	3.2	32	10	43	10
	Grèce	52	63	54	65	36.7	33.7	29.9	30.2	19	6	23	7
	Hongrie	51	80	71	82	21.0	7.0	7.9	3.4	35	14	23	15
	Islande	79	92	76	88	5.9	2.5	6.2	3.3	16	6	19	9
	Irlande	44	70	67	84	26.9	14.6	13.9	6.1	40	18	23	11
	Israël	58	82	70	86	5.7	7.0	6.7	4.9	39	12	25	10
	Italie	51	68	49	62	23.3	15.3	18.3	16.3	33	20	40	26
	Japon[3]	m	m	m	83[d]	m	m	m	3.7[d]	m	m	m	13[d]
	Corée	52	x(3)	65[d]	76	10.5	x(7)	6.4[d]	5.0	41	x(11)	30[d]	20
	Lettonie	64	83	78	85	18.6	8.6	10.0	6.0	21	9	13	10
	Luxembourg	76	86	80[r]	87	10.5	5.5	12.7[r]	5.7	15	9	8[r]	8
	Mexique	66	x(3)	70[d]	80	4.2	x(7)	5.3[d]	6.5	31	x(11)	26[d]	14
	Pays-Bas	65	83	73	91	12.2	6.5	10.2	3.2	25	11	19	6
	Nouvelle-Zélande	63	80	76	86	11.2	7.5	5.3	3.3	29	14	19	11
	Norvège	61	88	72	86	12.3	3.7	6.9	4.4	31	8	22	10
	Pologne	46	76	72	87	22.9	9.1	10.2	5.5	40	16	19	8
	Portugal	75	79	78	80	13.8	13.7	11.6	13.0	13	8	12	8
	République slovaque	39	76	69	75	38.0	12.0	8.1	7.6	38	14	24	19
	Slovénie	63	81	66	82	18.4	13.3	13.0	10.5	23	7	25	8
	Espagne	56	71	63	75	34.6	22.9	23.8	17.5	14	8	18	9
	Suède	66	89	76	87	17.5	4.9	8.1	5.1	20	7	17	9
	Suisse	65	89	80	89	14.6	4.1	4.2	4.0	24	8	17	7
	Turquie	53	71	61	76	10.9	8.4	11.8	11.9	40	23	30	14
	Royaume-Uni[4]	58	84	82	88	11.6	4.9	5.4	3.4	35	12	14	9
	États-Unis	56	m	m	83	12.5	m	m	2.9	36	m	m	14
	Moyenne OCDE	58	80	70	83	17.4	9.2	10.0	6.9	30	12	22	11
	Moyenne UE22	56	79	70	82	21.2	10.8	11.7	8.0	29	11	21	11
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	72	m	m	88	7.3	m	m	5.1	23	m	m	7
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	73	m	m	84	8.1	m	m	9.8	21	m	m	6
	Costa Rica	68	74	74	81	10.9	9.0	11.4	9.6	24	18	16	10
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	69	m	m	84	4.4	m	m	6.9	28	m	m	10
	Lituanie	60	78	76	91	17.6	11.3	10.9	4.3	28	13	15	5
	Fédération de Russie[1]	58	m	m	88	15.3	m	m	c	32	m	m	9
	Arabie saoudite[2]	65	m	m	62	2.1	m	m	19.6	33	m	m	23
	Afrique du Sud[2]	42	m	m	74	36.9	m	m	15.9	34	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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 »

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

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

4. 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 (2016), « Niveau de formation et situation au regard de l'emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Afrique du Sud, Arabie saoudite et Indonésie : Organisation internationale du travail. 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/10.1787/888933397000

A5

Tableau A5.6. Taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans

		Hommes et femmes													
		Formation d'enseignant et sciences de l'éducation		Lettres, langues et arts		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences, mathématiques et sciences informatiques		Ingénierie, industries de transformation et production		Santé et protection sociale		Tous domaines d'études confondus	
		%	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	81	(2.9)	79	(3.6)	87	(1.5)	86	(2.6)	89	(2.3)	85	(2.2)	85	(0.7)
	Autriche	84	(2.8)	84	(4.9)	91	(1.9)	88	(5.0)	87	(2.7)	94	(2.6)	87	(1.3)
	Canada	85	(1.6)	82	(1.9)	84	(1.0)	89	(1.2)	91	(1.1)	85	(1.8)	86	(0.6)
	Chili	92	(2.4)	81	(7.0)	92	(4.4)	91	(3.3)	93	(2.5)	92	(2.7)	90	(1.6)
	République tchèque	88	(2.7)	88	(3.6)	82	(3.0)	93	(2.8)	85	(5.5)	81	(6.7)	85	(2.0)
	Danemark	84	(1.5)	88	(2.3)	91	(1.3)	91	(2.0)	90	(1.8)	87	(1.8)	88	(0.6)
	Estonie	88	(1.9)	93	(1.9)	86	(1.4)	88	(3.0)	85	(1.3)	93	(2.2)	88	(0.7)
	Finlande	90	(2.8)	84	(3.5)	88	(1.4)	90	(3.7)	89	(1.5)	90	(1.6)	88	(0.8)
	France	84	(2.4)	84	(2.3)	85	(1.5)	84	(1.8)	88	(2.2)	87	(1.9)	85	(0.6)
	Allemagne	84	(3.5)	85	(3.7)	90	(1.7)	90	(3.1)	93	(1.3)	90	(2.1)	90	(0.8)
	Grèce	57	(3.7)	72	(6.1)	71	(2.4)	74	(4.0)	71	(4.0)	75	(4.4)	68	(1.5)
	Irlande	81	(2.9)	78	(2.9)	81	(1.7)	88	(2.2)	78	(3.4)	93	(1.6)	83	(0.9)
	Israël	77	(2.5)	84	(3.0)	88	(1.3)	89	(2.7)	91	(2.0)	90	(2.3)	86	(0.6)
	Italie	c	c	69	(4.7)	90	(2.0)	78	(5.6)	93	(3.1)	85	(5.2)	83	(1.9)
	Japon	70	(3.2)	66	(3.1)	84	(1.9)	91	(3.3)	93	(1.4)	76	(2.4)	80	(0.8)
	Corée	73	(2.9)	70	(2.3)	83	(1.8)	82	(2.3)	85	(1.6)	79	(2.7)	79	(0.8)
	Pays-Bas	86	(2.8)	87	(2.8)	90	(1.4)	89	(3.0)	88	(2.8)	87	(2.6)	88	(0.9)
	Nouvelle-Zélande	86	(2.1)	82	(3.1)	88	(1.5)	91	(2.0)	89	(2.3)	86	(2.3)	87	(0.9)
	Norvège	92	(1.8)	91	(2.5)	91	(1.2)	94	(2.4)	93	(1.8)	93	(1.6)	92	(0.6)
	Pologne	87	(2.7)	83	(3.2)	89	(1.8)	85	(3.3)	93	(1.5)	94	(3.0)	88	(1.0)
	République slovaque	77	(3.8)	83	(4.2)	93	(2.0)	91	(2.7)	85	(3.1)	90	(4.5)	87	(1.1)
	Slovénie	77	(3.8)	87	(3.9)	81	(1.6)	84	(3.9)	86	(2.5)	85	(3.8)	83	(1.3)
	Espagne	76	(4.2)	72	(3.6)	83	(2.2)	83	(3.8)	84	(2.1)	82	(3.0)	80	(1.1)
	Suède	90	(2.2)	89	(4.1)	92	(1.6)	92	(2.5)	95	(1.6)	93	(1.8)	92	(0.7)
	Turquie	72	(4.1)	c	c	68	(3.4)	69	(5.7)	74	(5.1)	63	(9.9)	69	(1.7)
	États-Unis	82	(2.8)	88	(2.1)	88	(1.7)	82	(2.9)	86	(3.1)	87	(2.4)	85	(0.9)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	84	(2.1)	88	(2.3)	93	(1.4)	90	(1.6)	94	(1.7)	89	(1.9)	90	(0.6)
	Angleterre (RU)	79	(3.6)	86	(2.2)	88	(1.2)	84	(2.2)	85	(2.1)	81	(3.2)	84	(0.8)
	Irlande du Nord (RU)	73	(7.7)	83	(3.8)	86	(2.4)	88	(2.9)	89	(2.6)	79	(4.3)	84	(1.5)
	Moyenne	82	(0.6)	82	(0.7)	86	(0.4)	87	(0.6)	88	(0.5)	86	(0.7)	85	(0.2)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	74	(5.4)	67	(6.7)	69	(2.9)	69	(4.1)	88	(5.2)	71	(6.1)	71	(1.8)
	Lituanie	87	(2.6)	86	(4.2)	88	(2.0)	91	(2.6)	85	(2.4)	93	(3.4)	88	(1.1)
	Fédération de Russie*	72	(2.9)	64	(3.0)	70	(2.6)	61	(6.5)	75	(2.6)	71	(4.6)	68	(1.7)
	Singapour	82	(4.8)	87	(3.3)	85	(1.4)	88	(1.9)	93	(1.2)	91	(3.3)	88	(0.7)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données ventilées par sexe 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, 2015). 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/10.1787/888933397015

Tableau A5.7. Fréquence d'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre professionnel, selon le niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi

		Utilisation quotidienne de la messagerie électronique dans le cadre professionnel						Utilisation quotidienne d'Internet dans le cadre professionnel						Utilisation quotidienne du traitement de texte dans le cadre professionnel					
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire	
		%	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	62	(2.4)	69	(1.7)	87	(1.0)	42	(2.8)	45	(1.9)	67	(1.4)	29	(2.1)	35	(1.6)	61	(1.3)
	Autriche	48	(4.2)	69	(1.4)	80	(1.4)	31	(3.8)	44	(1.4)	58	(1.9)	30	(3.6)	38	(1.5)	53	(1.6)
	Canada	46	(3.3)	66	(1.3)	83	(0.7)	30	(3.6)	43	(1.4)	59	(1.0)	26	(3.4)	36	(1.3)	52	(1.0)
	Chili	39	(6.2)	64	(3.0)	78	(2.3)	43	(7.8)	46	(3.8)	66	(2.2)	5	(2.2)	32	(3.1)	52	(2.7)
	République tchèque	25	(6.6)	65	(1.6)	87	(2.1)	30	(7.3)	51	(2.2)	74	(2.4)	20	(6.7)	35	(1.9)	60	(3.1)
	Danemark	54	(2.6)	71	(1.4)	85	(0.9)	30	(2.6)	43	(1.6)	62	(1.3)	26	(2.4)	35	(1.3)	57	(1.4)
	Estonie	44	(4.3)	58	(1.8)	85	(0.8)	30	(4.5)	46	(1.4)	68	(1.0)	15	(3.3)	23	(1.5)	45	(1.3)
	Finlande	53	(4.2)	59	(1.7)	86	(0.9)	25	(3.3)	29	(1.5)	54	(1.3)	14	(2.8)	14	(1.0)	39	(1.1)
	France	57	(2.7)	64	(1.2)	85	(0.9)	23	(2.1)	28	(1.3)	53	(1.2)	25	(2.3)	30	(1.1)	56	(1.2)
	Allemagne	39	(6.5)	61	(1.4)	80	(1.3)	18	(5.3)	36	(1.4)	52	(1.8)	23	(5.6)	41	(1.5)	57	(1.6)
	Grèce	20	(6.3)	44	(3.4)	68	(2.4)	18	(6.1)	41	(3.4)	62	(2.7)	5	(2.9)	28	(2.8)	51	(2.4)
	Irlande	50	(4.3)	64	(2.2)	79	(1.3)	35	(4.5)	38	(2.1)	59	(1.6)	28	(3.4)	38	(2.0)	60	(1.6)
	Israël	50	(7.6)	71	(2.3)	86	(1.0)	40	(6.3)	41	(2.3)	58	(1.5)	16	(5.9)	29	(2.2)	54	(1.6)
	Italie	55	(3.6)	72	(1.9)	83	(2.0)	37	(4.3)	49	(2.0)	70	(2.2)	26	(3.8)	50	(1.9)	64	(2.5)
	Japon	39	(4.7)	42	(1.7)	61	(1.5)	24	(4.0)	31	(1.7)	51	(1.4)	18	(3.8)	18	(1.4)	35	(1.3)
	Corée	8	(3.0)	37	(1.7)	62	(1.2)	16	(4.2)	39	(1.8)	62	(1.2)	6	(2.9)	24	(1.8)	46	(1.2)
	Pays-Bas	67	(2.4)	79	(1.3)	91	(0.9)	37	(2.4)	46	(2.0)	66	(1.5)	32	(2.2)	47	(1.8)	68	(1.4)
	Nouvelle-Zélande	64	(2.9)	72	(1.9)	86	(1.1)	35	(2.7)	49	(2.1)	65	(1.5)	26	(2.3)	37	(2.0)	57	(1.5)
	Norvège	64	(2.9)	71	(1.4)	89	(0.8)	29	(2.5)	39	(1.5)	56	(1.2)	19	(2.3)	27	(1.6)	55	(1.5)
	Pologne	29	(12.2)	48	(2.3)	76	(1.6)	18	(11.6)	41	(2.2)	65	(1.9)	c	c	26	(2.0)	54	(1.8)
	République slovaque	16	(8.8)	55	(1.9)	81	(1.7)	23	(9.9)	38	(2.0)	65	(1.8)	c	c	38	(1.8)	62	(2.1)
	Slovénie	36	(6.3)	67	(1.7)	93	(0.9)	27	(5.9)	50	(1.5)	80	(1.6)	8	(3.7)	33	(1.6)	69	(1.6)
	Espagne	46	(3.4)	66	(3.1)	80	(1.3)	31	(3.2)	50	(2.9)	65	(1.8)	21	(2.6)	44	(2.8)	59	(1.5)
	Suède	52	(3.1)	69	(1.3)	89	(0.9)	25	(3.0)	36	(1.3)	53	(1.6)	10	(2.1)	27	(1.3)	46	(1.4)
	Turquie	30	(3.9)	41	(4.0)	67	(2.3)	37	(3.4)	44	(3.1)	64	(2.6)	11	(3.7)	26	(3.4)	39	(2.8)
	États-Unis	40	(10.3)	61	(2.0)	88	(1.2)	30	(8.5)	43	(1.9)	67	(1.5)	14	(5.5)	30	(1.8)	56	(1.5)
	Entités infranationales																		
	Flandre (Belgique)	58	(4.0)	68	(1.6)	89	(0.8)	31	(3.7)	38	(1.7)	62	(1.2)	19	(3.6)	32	(1.6)	58	(1.2)
	Angleterre (RU)	61	(3.1)	70	(2.0)	85	(1.1)	34	(3.1)	41	(2.1)	59	(1.5)	36	(3.1)	44	(2.2)	61	(1.5)
	Irlande du Nord (RU)	48	(4.3)	69	(2.9)	82	(1.7)	32	(4.2)	40	(2.8)	56	(2.0)	30	(3.5)	40	(2.9)	62	(1.8)
	Moyenne	45	(1.0)	62	(0.4)	82	(0.3)	30	(1.0)	42	(0.4)	62	(0.3)	20	(0.7)	33	(0.4)	55	(0.3)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	37	(7.7)	46	(3.5)	63	(3.2)	34	(9.4)	39	(3.5)	61	(2.9)	9	(6.0)	37	(4.1)	49	(2.9)
	Lituanie	c	c	49	(3.1)	84	(1.3)	39	(21.7)	46	(2.7)	76	(1.8)	c	c	27	(3.1)	57	(2.1)
	Fédération de Russie*	c	c	29	(6.5)	45	(3.1)	c	c	15	(3.8)	37	(1.9)	c	c	25	(4.7)	49	(3.6)
	Singapour	50	(4.3)	73	(1.5)	92	(0.6)	35	(4.4)	55	(1.9)	75	(1.2)	25	(4.0)	38	(2.0)	60	(1.2)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Sources : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933397025

A5

Tableau A5.8. [1/2] Technologies de l'information et de la communication : maîtrise, utilisation et besoins dans le cadre professionnel, par grands secteurs d'activité

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi

		Éducation						Santé humaine et activités d'action sociale					
		Utilisation de l'informatique dans le cadre professionnel		Compétences modérées ou complexes en TIC requises dans le cadre professionnel		Bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes		Utilisation de l'informatique dans le cadre professionnel		Compétences modérées ou complexes en TIC requises dans le cadre professionnel		Bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	93	(1.7)	78	(2.9)	57	(4.1)	84	(2.3)	49	(3.0)	38	(3.3)
	Autriche	82	(3.0)	60	(3.2)	43	(4.1)	80	(2.3)	34	(2.4)	29	(3.0)
	Canada	93	(1.2)	68	(2.2)	47	(2.8)	81	(1.4)	40	(1.6)	34	(2.1)
	Chili	79	(3.2)	48	(4.2)	22	(4.8)	74	(4.1)	38	(4.2)	11	(3.3)
	République tchèque	76	(4.8)	54	(5.3)	43	(6.6)	64	(5.9)	42	(6.0)	20	(6.7)
	Danemark	93	(1.7)	80	(2.3)	45	(3.5)	89	(1.4)	52	(1.9)	33	(2.3)
	Estonie	79	(2.2)	65	(2.8)	21	(2.4)	75	(2.9)	49	(3.4)	21	(3.2)
	Finlande	95	(1.6)	71	(2.9)	52	(3.7)	91	(1.2)	44	(1.9)	29	(2.4)
	France	81	(2.1)	64	(2.9)	m	m	63	(1.7)	32	(1.7)	m	m
	Allemagne	86	(2.9)	65	(3.8)	47	(5.0)	76	(2.0)	38	(2.3)	32	(2.8)
	Grèce	77	(3.5)	69	(3.2)	32	(5.5)	74	(3.7)	53	(4.6)	15	(4.7)
	Irlande	81	(3.1)	52	(3.5)	30	(3.7)	59	(2.7)	25	(2.0)	18	(2.0)
	Israël	73	(2.4)	50	(2.8)	23	(2.9)	61	(2.7)	34	(2.9)	20	(3.0)
	Italie	59	(4.4)	37	(3.9)	m	m	63	(4.4)	35	(4.5)	m	m
	Japon	85	(2.6)	65	(3.6)	50	(4.2)	71	(2.3)	35	(2.5)	30	(2.9)
	Corée	84	(2.3)	59	(3.2)	43	(4.0)	76	(3.1)	42	(3.7)	33	(4.3)
	Pays-Bas	98	(1.0)	84	(2.6)	56	(4.0)	85	(1.3)	55	(1.9)	36	(2.3)
	Nouvelle-Zélande	93	(1.4)	72	(2.3)	53	(3.0)	78	(2.4)	42	(3.1)	39	(3.1)
	Norvège	93	(1.6)	79	(2.3)	46	(3.7)	87	(1.6)	48	(2.0)	31	(2.1)
	Pologne	79	(3.0)	57	(3.4)	25	(3.5)	63	(3.6)	26	(4.3)	14	(4.1)
	République slovaque	76	(3.1)	60	(3.5)	28	(4.5)	56	(3.8)	38	(3.7)	22	(3.2)
	Slovénie	80	(2.6)	63	(3.0)	32	(3.5)	71	(3.4)	40	(3.3)	23	(3.9)
	Espagne	82	(2.5)	50	(3.6)	m	m	67	(3.7)	26	(3.6)	m	m
	Suède	94	(1.5)	66	(3.1)	42	(3.2)	91	(1.4)	42	(2.4)	32	(2.8)
	Turquie	78	(4.9)	41	(4.0)	23	(4.7)	75	(7.6)	44	(7.6)	13	(6.3)
	États-Unis	95	(1.5)	74	(2.8)	45	(4.0)	79	(2.1)	42	(2.8)	29	(2.7)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	89	(2.0)	71	(2.9)	44	(4.4)	78	(2.2)	48	(2.7)	27	(2.8)
	Angleterre (RU)	90	(2.1)	62	(3.4)	49	(3.7)	79	(2.6)	46	(2.5)	27	(3.1)
	Irlande du Nord (RU)	79	(3.0)	54	(3.5)	36	(4.1)	68	(3.3)	38	(3.0)	21	(3.6)
	Moyenne	84	(0.5)	63	(0.6)	40	(0.8)	75	(0.6)	41	(0.6)	26	(0.7)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	71	(12.4)	41	(12.8)	m	m	14	(5.0)	3	(2.2)	m	m
	Lituanie	64	(3.4)	52	(3.4)	19	(3.0)	53	(4.1)	33	(4.0)	19	(4.3)
	Fédération de Russie*	56	(4.9)	37	(3.8)	29	(4.2)	39	(4.4)	19	(4.0)	17	(5.9)
	Singapour	87	(2.4)	69	(3.1)	48	(3.6)	86	(2.5)	41	(4.2)	36	(4.2)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données relatives à l'âge moyen des actifs occupés par secteur d'activité et celles relatives à l'ensemble des secteurs d'activité confondus peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Chaque secteur d'activité retenu dans ce tableau emploie au moins 10 % de la population active occupée non scolarisée âgée de 25 à 64 ans.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933397038

Tableau A5.8. [2/2] Technologies de l'information et de la communication : maîtrise, utilisation et besoins dans le cadre professionnel, par grands secteurs d'activité

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi

		Activités de fabrication						Commerce de gros et de détail ; réparation de véhicules motorisés					
		Utilisation de l'informatique dans le cadre professionnel		Compétences modérées ou complexes en TIC requises dans le cadre professionnel		Bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes		Utilisation de l'informatique dans le cadre professionnel		Compétences modérées ou complexes en TIC requises dans le cadre professionnel		Bonnes compétences en TIC et en résolution de problèmes	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	**Entités nationales**												
	Australie	66	(2.9)	41	(3.0)	29	(3.0)	81	(2.1)	45	(2.4)	37	(3.0)
	Autriche	72	(2.1)	47	(2.7)	38	(2.8)	79	(2.1)	42	(2.5)	30	(3.0)
	Canada	69	(1.9)	44	(2.3)	32	(2.1)	78	(1.7)	41	(1.9)	29	(1.9)
	Chili	40	(4.5)	18	(3.9)	11	(2.7)	49	(3.8)	19	(3.5)	6	(2.1)
	République tchèque	58	(2.8)	34	(2.4)	29	(2.6)	67	(4.6)	41	(3.9)	29	(3.8)
	Danemark	86	(1.5)	61	(2.1)	40	(2.3)	88	(2.0)	58	(3.4)	42	(3.2)
	Estonie	49	(1.9)	32	(1.8)	16	(1.4)	77	(1.6)	55	(1.9)	27	(2.1)
	Finlande	84	(1.9)	55	(2.7)	42	(2.5)	91	(1.6)	57	(2.6)	43	(3.0)
	France	65	(1.8)	41	(1.8)	m	m	79	(1.8)	42	(2.1)	m	m
	Allemagne	72	(1.9)	46	(1.9)	36	(2.2)	69	(2.3)	34	(2.7)	27	(3.1)
	Grèce	46	(4.3)	30	(4.7)	12	(3.3)	52	(2.7)	34	(2.9)	17	(2.9)
	Irlande	69	(3.0)	43	(2.8)	30	(2.5)	69	(2.8)	34	(2.7)	19	(2.3)
	Israël	68	(2.7)	49	(3.1)	29	(3.1)	71	(2.4)	33	(3.0)	20	(2.9)
	Italie	43	(2.6)	29	(2.4)	m	m	62	(2.9)	30	(2.7)	m	m
	Japon	74	(1.7)	49	(1.9)	43	(2.0)	76	(2.2)	33	(2.3)	29	(2.6)
	Corée	60	(2.0)	39	(1.9)	26	(2.3)	71	(2.0)	34	(2.3)	22	(2.3)
	Pays-Bas	74	(2.2)	54	(2.6)	38	(3.1)	88	(1.7)	56	(2.2)	37	(3.2)
	Nouvelle-Zélande	71	(2.8)	48	(3.0)	38	(3.3)	85	(1.9)	49	(2.9)	36	(3.1)
	Norvège	85	(2.1)	61	(2.8)	36	(3.9)	92	(1.5)	63	(2.7)	44	(2.8)
	Pologne	43	(2.4)	28	(2.0)	17	(2.1)	62	(2.8)	32	(2.7)	19	(2.7)
	République slovaque	43	(2.2)	28	(1.9)	25	(2.3)	61	(3.1)	39	(3.0)	26	(3.0)
	Slovénie	57	(1.8)	35	(1.7)	17	(1.8)	82	(2.2)	47	(3.0)	30	(3.1)
	Espagne	55	(3.1)	31	(3.0)	m	m	59	(2.9)	28	(2.4)	m	m
	Suède	84	(2.0)	54	(2.5)	42	(2.7)	95	(1.3)	58	(2.6)	47	(3.2)
	Turquie	29	(2.8)	13	(2.1)	9	(2.7)	47	(3.4)	22	(3.1)	12	(2.6)
	États-Unis	77	(2.7)	49	(3.2)	30	(3.3)	78	(2.4)	33	(2.9)	26	(3.6)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	74	(2.0)	51	(2.4)	36	(2.5)	82	(2.4)	50	(3.2)	31	(3.0)
	Angleterre (RU)	71	(2.9)	50	(3.2)	35	(3.4)	71	(2.8)	38	(3.2)	26	(3.3)
	Irlande du Nord (RU)	63	(4.0)	37	(4.0)	26	(4.7)	75	(2.7)	34	(3.6)	28	(3.7)
	Moyenne	64	(0.5)	41	(0.5)	29	(0.5)	74	(0.5)	41	(0.5)	28	(0.6)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	21	(3.5)	9	(2.0)	m	m	22	(2.0)	11	(1.7)	m	m
	Lituanie	33	(2.6)	23	(2.3)	12	(2.0)	57	(2.9)	37	(2.7)	20	(3.4)
	Fédération de Russie*	36	(3.8)	20	(2.1)	23	(3.7)	53	(5.1)	28	(3.3)	27	(3.0)
	Singapour	82	(1.6)	55	(1.8)	32	(2.5)	76	(2.0)	44	(2.3)	26	(3.0)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données relatives à l'âge moyen des actifs occupés par secteur d'activité et celles relatives à l'ensemble des secteurs d'activité confondus peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). Chaque secteur d'activité retenu dans ce tableau emploie au moins 10 % de la population active occupée non scolarisée âgée de 25 à 64 ans.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933397038

A5

Tableau A5.9. (L) [1/2] Score moyen en littératie, selon la profession et le niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi

		Professions qualifiées								Professions intellectuelles semi-qualifiées							
		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	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	273	(3.2)	291	(2.7)	312	(1.3)	303	(1.2)	263	(3.6)	277	(3.0)	291	(3.8)	277	(1.7)
	Autriche	266	(7.0)	284	(1.6)	301	(1.8)	290	(1.2)	255	(3.8)	267	(1.8)	292	(5.4)	266	(1.6)
	Canada	243	(5.8)	277	(1.7)	301	(1.1)	293	(0.9)	223	(5.4)	261	(2.1)	272	(2.4)	262	(1.4)
	Chili	c	c	225	(4.9)	258	(3.0)	252	(2.7)	182	(5.2)	219	(2.6)	240	(5.5)	213	(2.3)
	République tchèque	c	c	279	(2.5)	304	(3.0)	291	(2.2)	258	(9.0)	274	(2.3)	309	(9.4)	277	(2.5)
	Danemark	270	(4.6)	278	(1.8)	297	(1.2)	291	(1.0)	249	(4.5)	269	(2.1)	289	(3.2)	269	(1.7)
	Estonie	260	(9.0)	278	(1.8)	295	(1.3)	291	(1.1)	245	(5.4)	268	(2.1)	282	(2.9)	271	(1.7)
	Finlande	274	(7.8)	296	(2.7)	315	(1.4)	310	(1.3)	268	(4.9)	282	(2.4)	302	(2.4)	288	(1.6)
	France	246	(3.7)	267	(1.4)	299	(1.1)	285	(0.9)	241	(3.7)	260	(1.5)	287	(2.3)	263	(1.3)
	Allemagne	c	c	281	(2.0)	301	(1.5)	295	(1.3)	222	(8.3)	264	(1.7)	283	(3.0)	265	(1.6)
	Grèce	c	c	258	(4.3)	279	(3.4)	274	(2.8)	231	(6.4)	250	(3.2)	270	(4.2)	249	(2.4)
	Irlande	246	(6.0)	280	(2.6)	297	(1.5)	290	(1.4)	238	(4.2)	265	(2.7)	288	(3.0)	266	(1.9)
	Israël	240	(8.8)	256	(2.8)	284	(1.5)	277	(1.3)	205	(7.3)	236	(3.5)	257	(4.3)	239	(2.8)
	Italie	240	(6.0)	274	(2.0)	285	(2.1)	275	(1.6)	241	(3.6)	263	(3.1)	275	(4.8)	254	(2.5)
	Japon	c	c	292	(3.0)	318	(1.1)	311	(1.1)	267	(5.2)	290	(1.8)	308	(1.9)	296	(1.3)
	Corée	243	(7.3)	273	(2.8)	295	(1.4)	289	(1.4)	238	(3.8)	264	(1.7)	288	(1.7)	272	(1.3)
	Pays-Bas	266	(4.0)	293	(2.0)	313	(1.4)	302	(1.2)	263	(3.1)	281	(2.3)	307	(4.3)	279	(1.7)
	Nouvelle-Zélande	268	(3.8)	290	(2.3)	307	(1.4)	300	(1.2)	256	(3.7)	279	(2.5)	283	(2.9)	275	(1.8)
	Norvège	282	(4.2)	288	(2.6)	307	(1.2)	302	(1.0)	256	(3.6)	269	(2.1)	286	(5.2)	268	(1.7)
	Pologne	c	c	275	(2.6)	299	(1.7)	293	(1.5)	c	c	259	(2.5)	291	(3.8)	267	(2.2)
	République slovaque	c	c	281	(1.8)	297	(1.7)	289	(1.2)	261	(6.4)	277	(1.8)	291	(5.6)	278	(1.7)
	Slovénie	c	c	263	(2.6)	287	(1.6)	279	(1.3)	234	(8.6)	256	(2.0)	275	(4.9)	256	(2.0)
	Espagne	246	(4.4)	259	(3.8)	288	(1.9)	278	(1.6)	232	(2.8)	258	(3.0)	274	(2.4)	253	(1.7)
	Suède	255	(6.7)	295	(2.0)	313	(1.5)	303	(1.3)	253	(3.5)	275	(2.1)	297	(5.6)	273	(1.7)
	Turquie	223	(6.0)	249	(4.9)	261	(2.3)	249	(2.5)	216	(3.2)	244	(3.5)	266	(4.7)	231	(2.5)
	États-Unis	c	c	277	(3.0)	303	(1.8)	293	(1.4)	205	(6.2)	257	(2.6)	291	(3.0)	260	(2.4)
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	251	(6.2)	280	(2.5)	306	(1.3)	298	(1.1)	249	(4.6)	269	(2.1)	300	(3.2)	274	(2.0)
	Angleterre (RU)	270	(5.0)	292	(3.2)	303	(1.9)	298	(1.7)	249	(3.3)	273	(2.7)	288	(3.8)	272	(2.1)
	Irlande du Nord (RU)	259	(6.4)	288	(4.1)	302	(2.6)	295	(2.3)	246	(4.2)	268	(3.8)	291	(4.5)	268	(2.9)
	Moyenne	256	(1.3)	277	(0.5)	298	(0.3)	289	(0.3)	241	(1.0)	265	(0.5)	285	(0.8)	265	(0.4)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	180	(13.9)	220	(7.2)	243	(6.3)	225	(5.5)	173	(3.6)	210	(2.6)	235	(5.6)	200	(2.2)
	Lituanie	c	c	269	(2.8)	289	(1.9)	283	(1.7)	c	c	266	(2.9)	283	(4.2)	269	(2.5)
	Fédération de Russie*	c	c	264	(8.4)	285	(3.8)	282	(3.8)	c	c	276	(5.9)	283	(3.2)	280	(2.6)
	Singapour	201	(7.1)	252	(2.3)	291	(1.4)	282	(1.3)	194	(4.6)	238	(2.1)	262	(3.9)	231	(1.9)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933397042

Tableau A5.9. (L) [2/2] Score moyen en littératie, selon la profession et le niveau de formation (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes non scolarisés âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi

		Professions manuelles semi-qualifiées								Professions élémentaires							
		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	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	**Entités nationales**																
	Australie	244	(4.4)	272	(2.6)	282	(4.7)	264	(2.0)	241	(5.4)	271	(4.7)	273	(13.1)	256	(3.7)
	Autriche	234	(4.4)	260	(2.0)	275	(5.1)	257	(1.7)	229	(4.6)	244	(5.1)	c	c	236	(3.3)
	Canada	224	(4.2)	259	(2.9)	269	(2.7)	256	(1.9)	199	(6.5)	252	(3.8)	256	(7.8)	239	(3.5)
	Chili	186	(3.3)	219	(3.4)	240	(6.3)	207	(2.4)	176	(4.5)	210	(6.6)	c	c	192	(4.0)
	République tchèque	245	(5.5)	265	(2.1)	c	c	263	(2.0)	223	(11.8)	250	(6.8)	c	c	243	(5.8)
	Danemark	234	(4.9)	260	(2.1)	279	(5.6)	256	(2.0)	228	(5.9)	251	(4.7)	250	(9.6)	240	(3.5)
	Estonie	251	(3.5)	265	(1.6)	268	(2.9)	263	(1.5)	242	(5.7)	261	(3.4)	273	(5.6)	259	(2.5)
	Finlande	250	(4.2)	276	(2.5)	292	(5.3)	272	(2.2)	232	(14.2)	264	(5.5)	c	c	258	(5.4)
	France	224	(3.1)	254	(1.7)	288	(5.0)	248	(1.4)	206	(3.4)	252	(2.8)	c	c	230	(2.4)
	Allemagne	225	(7.5)	255	(2.3)	269	(4.3)	254	(2.2)	217	(5.5)	249	(4.3)	c	c	238	(3.3)
	Grèce	225	(4.5)	246	(3.4)	251	(8.8)	236	(2.9)	222	(5.7)	256	(6.4)	c	c	236	(4.4)
	Irlande	240	(4.1)	265	(3.4)	286	(5.2)	259	(2.6)	235	(5.4)	255	(5.7)	266	(11.2)	249	(3.9)
	Israël	206	(5.7)	229	(3.6)	245	(5.1)	228	(2.9)	190	(12.0)	218	(8.4)	c	c	216	(7.1)
	Italie	233	(3.0)	253	(3.3)	c	c	239	(2.6)	228	(4.3)	255	(5.0)	c	c	234	(3.7)
	Japon	262	(4.0)	287	(2.2)	307	(3.5)	286	(1.7)	249	(8.0)	276	(4.2)	304	(6.3)	273	(3.3)
	Corée	233	(3.2)	263	(2.1)	282	(2.4)	258	(1.8)	224	(4.2)	253	(3.2)	265	(7.8)	241	(2.4)
	Pays-Bas	244	(4.2)	274	(3.8)	c	c	261	(2.7)	229	(4.4)	264	(8.7)	c	c	242	(3.9)
	Nouvelle-Zélande	241	(3.9)	270	(4.4)	280	(5.6)	262	(2.7)	244	(6.7)	259	(6.7)	277	(8.2)	258	(4.1)
	Norvège	258	(4.8)	268	(2.7)	277	(10.4)	266	(2.4)	221	(9.4)	240	(9.2)	c	c	230	(6.3)
	Pologne	234	(5.6)	249	(2.0)	284	(6.7)	249	(2.0)	225	(6.5)	253	(4.6)	c	c	249	(4.1)
	République slovaque	248	(4.1)	274	(1.6)	c	c	271	(1.5)	239	(6.0)	266	(3.9)	c	c	258	(3.1)
	Slovénie	224	(4.9)	243	(1.9)	c	c	239	(1.9)	209	(6.1)	231	(5.6)	c	c	218	(4.7)
	Espagne	235	(2.6)	256	(5.0)	265	(4.8)	244	(2.2)	227	(3.1)	248	(5.7)	256	(8.5)	234	(2.8)
	Suède	252	(4.1)	272	(2.5)	287	(7.3)	268	(2.2)	229	(9.8)	253	(8.2)	c	c	243	(5.9)
	Turquie	221	(3.5)	244	(3.9)	240	(9.3)	227	(2.8)	210	(5.6)	c	c	c	c	215	(5.4)
	États-Unis	209	(5.9)	255	(2.1)	278	(6.1)	250	(2.3)	196	(9.2)	246	(5.2)	c	c	234	(4.7)
	Entités infranationales																
	Flandre (Belgique)	239	(4.3)	264	(2.4)	296	(7.4)	260	(2.2)	215	(6.8)	248	(4.1)	c	c	238	(3.6)
	Angleterre (RU)	249	(4.2)	269	(3.2)	282	(6.5)	265	(2.3)	231	(4.9)	255	(7.0)	247	(10.6)	242	(3.7)
	Irlande du Nord (RU)	241	(5.2)	271	(5.3)	270	(8.0)	256	(4.1)	234	(6.0)	259	(6.8)	c	c	245	(5.2)
	Moyenne	235	(0.8)	260	(0.6)	275	(1.3)	254	(0.4)	222	(1.3)	251	(1.1)	m	m	240	(0.8)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	176	(4.5)	206	(4.3)	c	c	192	(3.3)	159	(4.7)	203	(7.1)	c	c	174	(4.2)
	Lituanie	250	(7.5)	256	(2.1)	272	(6.5)	257	(2.1)	c	c	244	(4.2)	c	c	245	(3.7)
	Fédération de Russie*	c	c	270	(4.7)	278	(3.9)	273	(3.3)	c	c	271	(5.7)	c	c	275	(6.1)
	Singapour	192	(3.8)	223	(4.1)	c	c	208	(3.0)	161	(5.2)	203	(7.3)	c	c	172	(4.2)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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.

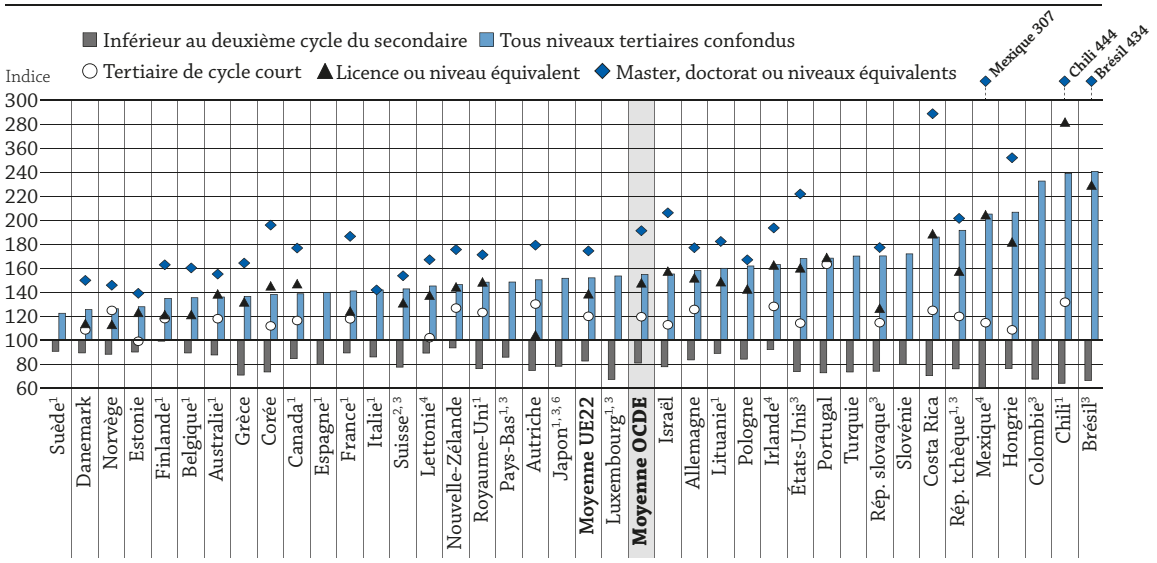
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397042

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

- Dans tous les pays de l'OCDE, les différentiels salariaux sont dans l'ensemble plus marqués entre les actifs occupés 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. Cette tendance indique que l'enseignement tertiaire procure des avantages salariaux importants.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent près de deux fois plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'ils ont opté pour un master ou un doctorat (ou formations équivalentes), mais seulement environ 20 % de plus s'ils ont opté pour une formation de cycle court et 48 % de plus s'ils ont opté pour une licence (ou formation équivalente).
- Un différentiel salarial persiste entre les sexes à tous les niveaux de formation ; il est important parmi les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupant un emploi à plein temps, et ce alors que les femmes affichent dans l'ensemble un niveau de formation plus élevé que les hommes. Dans les pays de l'OCDE, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire ne gagnent que 73 % de ce que perçoivent leurs homologues masculins. Cet écart salarial de 27 % entre les femmes et les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire est plus marqué que celui qui s'observe parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (24 %) et parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (22 %).

Graphique A6.1. Revenus du travail relatifs des actifs occupés à plein temps, selon le niveau de formation (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail ; deuxième cycle du secondaire = 100



Remarque : Le niveau de formation tertiaire inclut les niveaux tertiaire de cycle court, licence, master, doctorat ou équivalents.

1. L'année de référence n'est pas 2014. Consulter le tableau A6.1 pour plus de détails.
2. Certains niveaux d'enseignement sont inclus dans d'autres. Voir le code « x » dans le tableau A6.1 pour plus de détails.
3. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 ou CITE 97 des niveaux de formation.
4. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
5. Les données relatives aux 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).
6. Les données se rapportent à tous les actifs occupés percevant des revenus du travail.

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 A6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397166

Contexte

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 du travail. Les actifs occupés à temps plein sont en général plus susceptibles de voir leur rémunération augmenter au fil du temps s'ils sont plus instruits, mais de la voir diminuer l'âge venant s'ils sont moins instruits, alors que leur niveau de salaire est habituellement moins élevé en début de carrière. La perspective d'une rémunération plus élevée qui, de surcroît, augmente

plus rapidement, peut donc inciter les individus à faire des études et à accroître leur niveau de formation (voir l'indicateur A7) ; cette perspective peut aussi compter parmi les facteurs importants dont ils tiennent compte au moment de choisir leur domaine d'études.

Outre le niveau de formation, un certain nombre d'autres facteurs influent sur les revenus d'un individu. Dans de nombreux pays, les revenus du travail sont systématiquement moins élevés chez les femmes que chez les hommes, et ce, à tous les niveaux de formation. Cette tendance peut être liée aux différences de secteurs d'activité et de professions entre les hommes et les femmes (OCDE, 2016b). Les variations salariales reflètent également d'autres facteurs, dont la demande de compétences sur le marché du travail, l'offre de main-d'œuvre aux divers niveaux de formation, la législation sur le salaire minimal et le droit du travail, les structures et les usages professionnels, dont la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives et la qualité des conditions de travail. Ces facteurs contribuent aussi à la grande dispersion des revenus, qui se concentrent dans une plage plus resserrée dans certains pays, mais sont très variables dans d'autres pays où les inégalités se creusent.

Autres faits marquants

- Les revenus du travail relatifs des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient peu entre les pays par comparaison avec les différences marquées qui s'observent chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, les revenus du travail relatifs associés à l'enseignement tertiaire sont les plus élevés au Brésil, au Chili, en Colombie, en Hongrie et au Mexique, où les adultes diplômés de ce niveau d'enseignement qui travaillent à temps plein gagnent en moyenne plus de deux fois plus que ceux dont le niveau de formation est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et les moins élevés au Danemark, en Norvège et en Suède, où ils ne gagnent qu'environ 25 % de plus.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'adultes qui gagnent plus que les revenus médians s'établit à 44 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et atteint 70 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, c'est au Brésil, au Chili, en Colombie et au Mexique que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire gagnant plus de deux fois les revenus médians est le plus élevé (il est supérieur à 50 %).
- Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), les domaines d'études associés aux emplois les plus rémunérateurs sont : l'ingénierie, les industries de transformation et la production ; les sciences sociales, le commerce et le droit ; et les sciences, les mathématiques et l'informatique. En moyenne, les actifs occupés diplômés à l'issue d'une formation tertiaire dans ces domaines gagnent environ 10 % de plus que le diplômé de l'enseignement tertiaire type travaillant à temps plein. En revanche, les revenus moyens des diplômés à l'issue d'une formation tertiaire en enseignement et en sciences de l'éducation, ou en lettres, langues et arts, sont inférieurs d'environ 15 % aux revenus moyens des diplômés de l'enseignement tertiaire.

Remarque

Dans cet indicateur, les analyses portent sur des variables différentes. Les analyses sur les revenus du travail par niveau de formation comparent les revenus des actifs occupés dont le niveau de formation est inférieur ou supérieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire avec les revenus de ceux dont le niveau de formation correspond au deuxième cycle de l'enseignement secondaire uniquement (enseignement post-secondaire non tertiaire non compris).

Les revenus du travail par domaine d'études sont les revenus mensuels des diplômés de l'enseignement tertiaire par domaine d'études, comparés à la moyenne des revenus mensuels des diplômés de l'enseignement tertiaire tous domaines d'études confondus. Ces données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes, qui n'a pas été spécifiquement conçue pour l'analyse des diplômés de l'enseignement tertiaire. La taille de l'échantillon des domaines d'études spécifiques peut donc être limitée et la prudence est par conséquent de mise lors de l'interprétation des résultats.

Les revenus du travail des actifs occupés qui travaillent à temps plein toute l'année sont la variable de référence dans la plupart des analyses, mais les revenus du travail relatifs correspondant à des niveaux de formation spécifiques sont aussi analysés compte tenu des actifs occupés à temps partiel et des individus non rémunérés. Les données relatives à la répartition des revenus du travail incluent les revenus des actifs occupés à temps partiel quel que soit leur temps de travail, même s'ils peuvent influer sur les revenus en général et sur leur répartition en particulier (voir la section « Méthodologie » en fin d'indicateur pour de plus amples informations). Tous les autres revenus qui ne sont pas en rapport direct avec le travail, par exemple les prestations sociales ou le rendement des placements, sont exclus des revenus du travail à l'étude dans cet indicateur.

A6

Analyse

Revenus du travail relatifs, selon le niveau de formation

Dans tous les pays de l'OCDE, les différentiels salariaux sont dans l'ensemble plus marqués entre les actifs rémunérés qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux qui sont 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. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 55 % de plus que ceux qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit un avantage salarial important, mais ceux dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en gagnent 19 % de moins (voir le graphique A6.1 et le tableau A6.1).

Les revenus du travail relatifs des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire varient peu entre les pays, contrairement à ceux des diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, c'est au Mexique que les actifs occupés à temps plein dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont les plus pénalisés : ils gagnent en moyenne 40 % de moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les moins instruits sont également fortement pénalisés au Brésil, au Chili, en Colombie et au Luxembourg. En revanche, les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent presque autant que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Finlande, et gagnent 10 % ou moins de moins qu'eux en Estonie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Quant aux diplômés de l'enseignement tertiaire, leur avantage salarial relatif est le plus élevé au Brésil, au Chili, en Colombie, en Hongrie et au Mexique, où ils gagnent en moyenne plus de deux fois plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et le moins élevé au Danemark, en Norvège et en Suède, où ils ne gagnent qu'environ 25 % de plus (voir le graphique A6.1 et le tableau A6.1). L'ampleur de l'avantage salarial peut en partie s'expliquer par le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population active, qui est en effet relativement faible au Brésil, au Chili, en Colombie, en Hongrie et au Mexique, mais relativement élevé au Danemark, en Norvège et en Suède (voir l'indicateur A1).

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire est nettement plus élevé chez ceux qui ont opté pour un master ou un doctorat (ou formations équivalentes). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les adultes âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de master ou de doctorat (ou formations équivalentes) gagnent près de deux fois plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ne gagnent que 20 % de plus s'ils ont opté pour une formation de cycle court, et 48 % de plus s'ils ont opté pour une licence (ou formation équivalente). Ces chiffres montrent que la poursuite d'études tertiaires au-delà de la licence est très rémunératrice (voir le tableau A6.1) et procure un rendement financier nettement plus élevé, même après contrôle du coût de l'investissement dans l'éducation (voir l'indicateur A7). Selon une étude préliminaire, les jeunes fraîchement diplômés de l'enseignement tertiaire à l'issue d'une formation de master (ou formation équivalente) bénéficient également d'un avantage salarial substantiel par rapport à ceux tout juste diplômés à l'issue d'une formation de licence (ou formation équivalente) (voir l'encadré A6).

Ce sont les revenus du travail relatifs des diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont opté pour un master ou un doctorat (ou formations équivalentes) qui varient le plus entre les pays. Les diplômés à l'issue d'un master ou d'un doctorat gagnent plus de quatre fois plus que les actifs occupés à temps plein diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Brésil et au Chili ; leur avantage salarial est le moins élevé en Estonie et en Italie, où ils ne gagnent que 40 % de plus environ. En Estonie, ce différentiel peut en partie s'expliquer par le pourcentage élevé de titulaires d'un diplôme de master (ou formation équivalente) : c'est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE (voir l'indicateur A1). Les revenus du travail relatifs varient nettement moins entre les pays membres ou partenaires de l'OCDE aux niveaux inférieurs de l'enseignement tertiaire. Par comparaison avec les revenus du travail moyens des actifs occupés à temps plein qui sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont opté pour une formation de cycle court jouissent du plus grand avantage salarial au Portugal (plus de 60 %), alors que leur avantage salarial est quasi nul en Estonie. Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont opté pour une licence (ou formation équivalente) gagnent plus de 50 % de plus au Brésil, au Chili et au Mexique, mais 5 % seulement de plus en Autriche (voir le tableau A6.1).

Si l'on tient compte des actifs occupés à temps partiel et des individus non rémunérés, les différentiels salariaux sont encore plus importants, car la probabilité de travailler augmente avec le niveau de formation (voir l'indicateur A5), tout comme la probabilité de travailler à temps plein. Dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés à temps plein gagnent environ 55 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais cet avantage peut atteindre 75 % si la comparaison porte sur toute la population,

c'est-à-dire y compris les actifs occupés à temps partiel et les individus non rémunérés. De même, dans les pays de l'OCDE, les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent en moyenne 19 % de moins que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'ils travaillent à temps plein, mais 39 % de moins si leurs revenus du travail sont comparés à l'ensemble de la population, ce qui s'explique par les taux d'emploi moins élevés et les taux de chômage et d'inactivité plus élevés qui s'observent chez les individus peu instruits. Le pourcentage de travailleurs à temps partiel dans l'ensemble de la population et leur temps de travail peuvent avoir un impact sur la variation des revenus du travail selon que la comparaison porte sur les actifs occupés à temps plein ou l'ensemble de la population (voir les tableaux A6.1 et A6.3, et OCDE, 2016a).

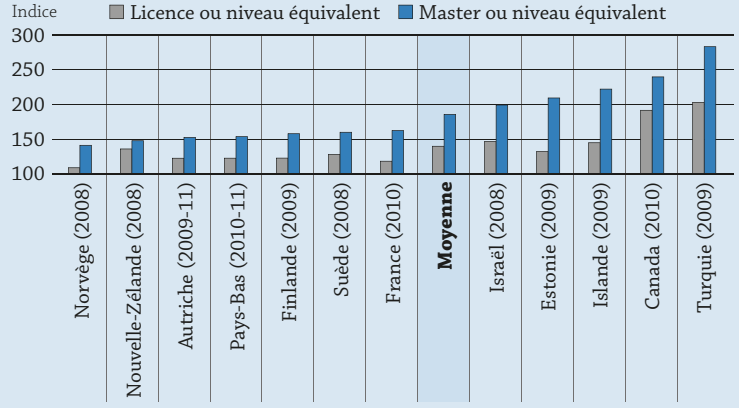
Encadré A6.1. Nouvelles données sur les revenus du travail des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire

Des gouvernements du monde entier insistent sur la nécessité pour les jeunes de faire des études supérieures pour améliorer leurs compétences, rester compétitifs sur le marché du travail et accroître leur potentiel en termes de revenus du travail. Depuis la crise économique récente, de nombreux jeunes ont préférer poursuivre leurs études plutôt que d'affronter un marché du travail instable, dans l'espoir que l'élévation de leur niveau de formation leur permettrait de décrocher des postes plus rémunérateurs. Toutefois, ils pourraient éprouver des difficultés à trouver du travail au sortir de leurs études supérieures.

Différentes données permettent d'analyser les débouchés des jeunes diplômés sur le marché du travail dans quelques pays. Ces pays disposent de données administratives longitudinales sur les jeunes diplômés, à la fois sur leur formation et sur leur situation au regard de l'emploi à l'issue de leur formation. Ces sources administratives permettent de couvrir la quasi-totalité des jeunes diplômés avant et après la fin de leurs études, une fois dans la vie active. Combinées avec les résultats d'enquêtes auprès des diplômés menées dans d'autres pays, ces données offrent la possibilité de produire des données précieuses basées sur des cohortes qui se prêtent à des comparaisons internationales. Elles permettront de mieux cerner les avantages que les jeunes diplômés retirent de leur formation en termes de rémunération, et de mieux comprendre leur évolution dans le temps.

Graphique A6.a. Revenus médians relatifs des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire 3 années après l'obtention d'un diplôme de licence ou de master

Jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire percevant des revenus du travail (deuxième cycle du secondaire = 100)



Remarques : Les années entre parenthèses indiquent les années où les cohortes de diplômés de l'enseignement tertiaire ont terminé leurs études. Ces données ne comptabilisent pas les diplômés ayant quitté leur pays d'origine.
Les tranches d'âge utilisées pour l'âge typique d'obtention d'un diplôme des jeunes diplômés varient selon le niveau de l'enseignement tertiaire et le pays. Tous les diplômés ont moins de 30 ans, sauf en France où les données incluent l'ensemble des diplômés ayant fait une première césure d'au moins un an durant leurs études.
L'ensemble des données proviennent de sources administratives appariées, à l'exception de celles du Canada et de la France, qui sont tirées d'enquêtes.
Les pays sont classés par ordre croissant des revenus relatifs des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire titulaires d'un master ou d'un diplôme de niveau équivalent.

Source : Enquête INES LSO 2015 sur les résultats professionnels des jeunes diplômés. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397204

...

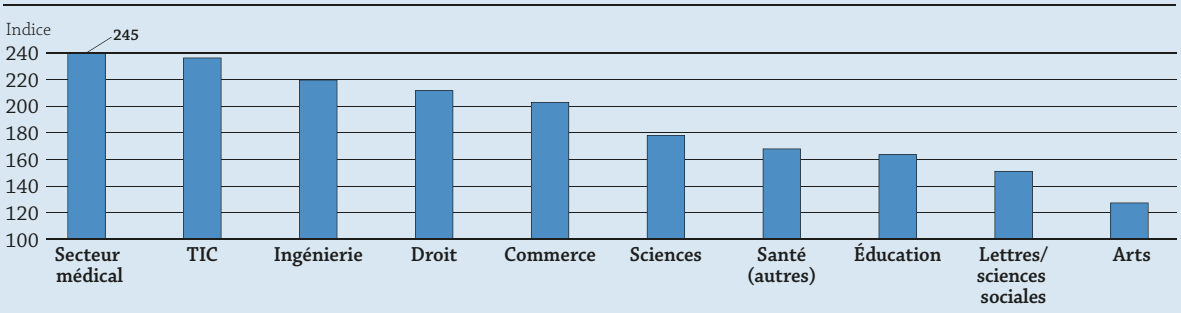
A6

Selon les données de cohorte effective recueillies en 2015/16 dans les pays de l'OCDE où elles sont disponibles, les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire après une licence ou un master gagnent plus que les jeunes qui ont arrêté leurs études après avoir obtenu leur diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et ce même s'ils travaillent depuis moins longtemps qu'eux (voir le graphique A6.a). En Norvège, par exemple, les titulaires d'un diplôme de master gagnent, trois ans après la fin de leurs études, 42 % de plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement tertiaire du même âge qui travaillent depuis plus longtemps. L'ampleur de l'avantage salarial dont bénéficient les jeunes diplômés varie entre les pays comme le montrent les enquêtes sur la population active déjà présentées dans cet indicateur, mais les tendances qui se dégagent au sujet de cet avantage sont assez concordantes dans l'ensemble des pays.

L'analyse par domaines d'études montre que dans l'ensemble, ce sont les diplômés qui ont opté pour une formation en rapport avec les lettres, les arts ou les sciences sociales qui gagnent le moins, et ceux qui ont un diplôme de médecine qui gagnent le plus ; ceux qui ont fait un master en commerce, en ingénierie, en technologies de l'information et de la communication (TIC) ou en droit ont également des revenus élevés. Les revenus indiqués dans le graphique A6.b sont ceux correspondant aux masters, mais les tendances sont similaires en licence, à l'exception des formations médicales qui, à ce niveau, sont moins rémunératrices que les formations en TIC, en ingénierie ou en droit.

Graphique A6.b. Revenus médians relatifs des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire 3 années après l'obtention d'un diplôme de master, selon le domaine d'études

Jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire percevant des revenus du travail (deuxième cycle du secondaire = 100)



Remarques : Les pays inclus dans cette analyse sont les suivants (années de référence indiquées entre parenthèses) : Autriche (2009-11), Estonie (2009), Finlande (2009), France (2010), Islande (2009), Israël (2008), Norvège (2008), Nouvelle-Zélande (2008), Pays-Bas (2010-11), Suède (2008) et Turquie (2009). Ces données ne comptabilisent pas les diplômés ayant quitté leur pays d'origine.
Les tranches d'âge utilisées pour l'âge typique d'obtention d'un diplôme des jeunes diplômés varient selon le niveau de l'enseignement tertiaire et le pays. Tous les diplômés ont moins de 30 ans, sauf en France où les données incluent l'ensemble des diplômés ayant fait une première césure d'au moins un an durant leurs études.
L'ensemble des données proviennent de sources administratives appariées, à l'exception de celles du Canada et de la France, qui sont tirées d'enquêtes.
Les domaines d'études sont classés par ordre décroissant des revenus relatifs des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire titulaires d'un master ou d'un diplôme de niveau équivalent.
Source : Enquête INES LSO 2015 sur les résultats professionnels des jeunes diplômés. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397212

Cette tendance varie toutefois entre les pays. En master, c'est à l'issue d'une formation médicale que les jeunes diplômés sont les mieux rémunérés dans des 7 des 11 pays dont les données sont disponibles, mais pas en Israël, où ils se classent en quatrième place après ceux qui ont opté pour une formation en ingénierie, en commerce ou en TIC, ni au Canada et en Estonie, où ils se classent en troisième place respectivement après ceux qui ont opté pour une formation en commerce et en droit, et après ceux qui ont opté pour une formation en TIC et en droit. En master toujours, c'est à l'issue d'une formation scientifique que les jeunes diplômés gagnent le plus en Islande.

Remarque : Contrairement à l'analyse principale, qui compare les revenus moyens des actifs occupés à temps plein toute l'année à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les revenus du travail médians des titulaires d'un diplôme de licence ou de master qui sont présentés ici sont rapportés à ceux des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (y compris ceux qui ne travaillent pas à temps plein ou toute l'année).

Répartition des revenus entre les niveaux de formation

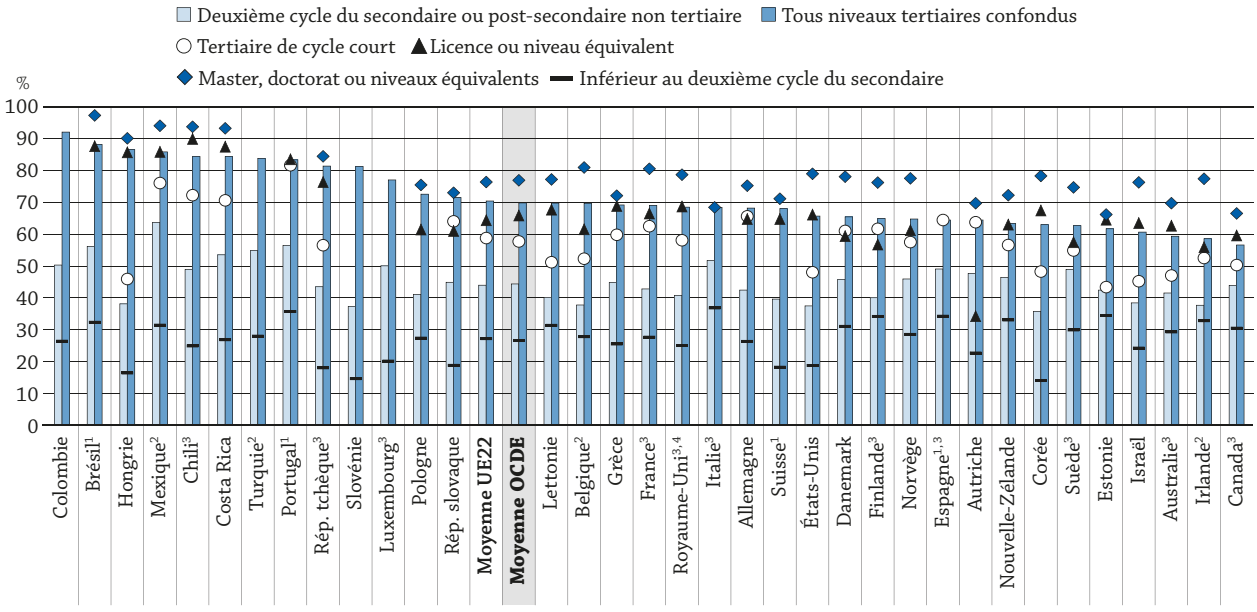
Dans l'ensemble, les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont peu susceptibles de gagner plus que le revenu médian. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, un sur quatre gagne plus que le revenu médian (calculés sur la base de tous les actifs occupés quel que soit leur temps de travail). Le pourcentage d'individus peu instruits qui gagnent plus que le revenu médian est moins élevé dans des pays comme la Corée et la Slovénie, où il est inférieur à 15 %, mais plus élevé en Italie et au Portugal, où il est supérieur à 35 % (voir le graphique A6.2 et OCDE, 2016a). Ce constat peut en partie s'expliquer par les différences de pourcentage d'adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire parmi les actifs occupés de ces pays.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 44 % des adultes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire gagnent plus que le revenu médian. À ce niveau de formation, le pourcentage d'actifs occupés qui gagnent plus que le revenu médian est inférieur à 38 % en Belgique, en Corée, aux Etats-Unis, en Irlande et en Slovénie, mais atteint 64 % au Mexique (voir le graphique A6.2 et OCDE, 2016a).

Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles d'avoir des revenus supérieurs aux revenus médians ; 70 % d'entre eux sont ainsi dans ce cas, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, les diplômés de l'enseignement tertiaire ne sont pas logés à la même enseigne dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE : ils sont plus de 90 % à afficher des revenus supérieurs aux revenus médians en Colombie, mais moins de 60 % dans ce cas en Australie, au Canada et en Irlande (voir le graphique A6.2 et OCDE, 2016a).

Graphique A6.2. Pourcentage d'adultes ayant des revenus supérieurs au revenu médian, selon le niveau de formation (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Le niveau de formation tentiaire inclut les niveaux tertiaire de cycle court, licence, master, doctorat ou équivalents.

1. Italie : tertiaire de cycle court, licence ou niveaux équivalents inclus dans master, doctorat ou niveaux équivalents. Portugal : licence ou niveau équivalent inclus dans tertiaire de cycle court. Suisse : tertiaire de cycle court inclus dans licence, master, doctorat ou niveaux équivalents. Brésil : tertiaire de cycle court inclus dans licence ou niveau équivalent.

2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

3. Canada, Chili, Espagne, Finlande, Luxembourg, République tchèque et Royaume-Uni : année de référence : 2013. Australie, France, Italie : année de référence : 2012.

4. Les données relatives aux 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'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dont les revenus sont supérieurs au revenu médian.

Source : OCDE (2016), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397170

A6

Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent plus que le revenu médian est dans l'ensemble moins élevé chez ceux qui ont opté pour une formation de cycle court que pour ceux qui ont suivi une formation aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire, mais les écarts varient entre les pays. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent plus que le revenu médian est aussi élevé à l'issue d'une formation de cycle court que d'une licence (ou formation équivalente) en Allemagne, au Danemark et au Portugal, où il varie de moins de 3 points de pourcentage entre ces deux niveaux, mais pas en Autriche, où il est inférieur de 30 points de pourcentage à l'issue d'une licence qu'à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés qui gagnent plus que le revenu médian est supérieur de 11 % à l'issue d'un master ou d'un doctorat (ou formations équivalentes) qu'à l'issue d'une licence (ou formation équivalente) (voir le graphique A6.2 et OCDE, 2016a).

Dans l'ensemble, les individus très instruits sont plus susceptibles que les individus peu instruits de gagner plus de deux fois le revenu médian, et moins susceptibles qu'eux de gagner moins de la moitié du médian. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 25 % des diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent plus de deux fois le revenu médian calculé tous actifs occupés confondus, qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel, contre seulement 3 % des adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. À l'autre extrême de la répartition, un actif sur dix gagne moins de la moitié du revenu médian parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre plus d'un sur quatre parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2016a).

Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, c'est au Brésil, au Chili, en Colombie et au Mexique que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire gagnant plus de deux fois le revenu médian est le plus élevé : il y est supérieur à 50 %. Dans ces pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dont les revenus sont inférieurs à la moitié du revenu médian est nettement moins élevé que la moyenne de l'OCDE, ce qui permet de mieux comprendre les revenus relatifs élevés des diplômés de l'enseignement tertiaire présentés dans le graphique A6.1 et donne à penser que des problèmes d'équité peuvent se poser (OCDE, 2016a).

Dans tous les pays, les individus peu qualifiés sont largement pénalisés en termes de revenus, mais dans plusieurs, certains d'entre eux au moins se situent au sommet de l'échelle des revenus (soit plus de deux fois le revenu médian). Parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le pourcentage de ceux qui gagnent moins de la moitié du revenu médian varie sensiblement, allant d'environ 40 %, voire t, en Allemagne, au Canada et aux États-Unis, à moins de 10 % en Hongrie, en Lettonie, au Portugal et en Slovénie. Toutefois, le pourcentage d'adultes peu instruits au sommet de l'échelle des revenus s'établit à 5 %, voire davantage, en Australie, au Brésil, au Canada, en Espagne, en Estonie, au Mexique et au Portugal, ce qui donne à penser que dans ces pays, des facteurs autres que le niveau de formation jouent également un rôle déterminant dans les rémunérations élevées (OCDE, 2016a).

Variation des revenus du travail relatifs entre les hommes et les femmes, selon leur niveau de formation

Un différentiel salarial persiste entre les sexes à tous les niveaux de formation ; il est important parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire alors que les femmes affichent dans l'ensemble un niveau de formation plus élevé que les hommes (voir l'indicateur A1). Dans les pays de l'OCDE, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire ne gagnent que 73 % de ce que perçoivent leurs homologues masculins. Ce différentiel salarial de 27 % entre les hommes et les femmes est plus marqué que celui qui s'observe parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (24 %), et parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (22 %) (voir le graphique A6.3 et le tableau A6.2). Bien que de nombreuses raisons puissent expliquer le différentiel salarial entre les hommes et les femmes, l'un des facteurs principaux a trait au fait que, dans de nombreux pays, les femmes restent principalement en charge des tâches ménagères et des responsabilités familiales. En raison de ces charges domestiques, il est possible que les femmes recherchent des carrières moins compétitives et une plus grande flexibilité professionnelle, facteurs qui expliquent vraisemblablement l'infériorité de leurs revenus par rapport à ceux des hommes à niveau égal de formation (OCDE, 2016b).

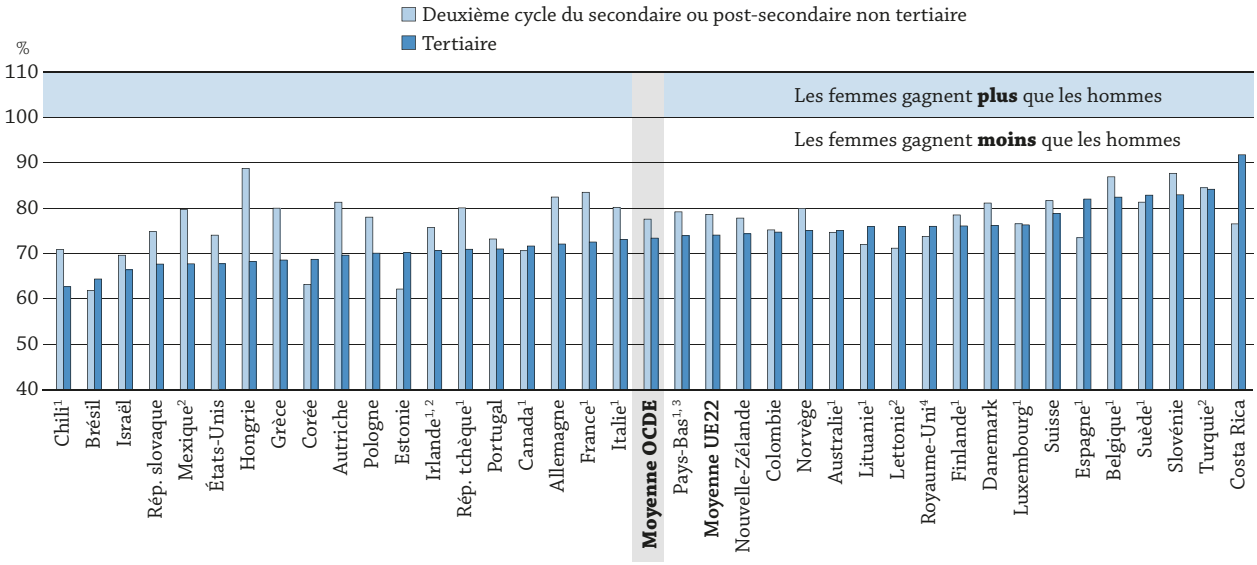
Le différentiel salarial varie toutefois entre les pays. Parmi les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les revenus des femmes ne représentent que 61 % de ceux des hommes au Canada et 63 % en Estonie, mais en représentent 85 % en Belgique et en Hongrie. Parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, les femmes ne gagnent que 62 % de ce que perçoivent les hommes au Brésil et en Estonie, mais en gagnent 89 % en Hongrie et 88 % en Slovénie. Enfin, parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, le différentiel salarial entre les sexes est

le plus élevé au Brésil et au Chili, où il est supérieur à 35 % (les revenus des femmes y représentent moins de 65 % de ceux des hommes), et le moins élevé au Costa Rica, puis en Turquie, où il représente respectivement 8 % et 16 % (voir le graphique A6.3 et le tableau A6.2).

Si l'analyse se base sur le revenu médian, calculé compte tenu de tous les actifs occupés (y compris ceux qui travaillent à temps partiel), le différentiel salarial est encore plus important dans l'ensemble, car les femmes sont plus nombreuses que les hommes à travailler à temps partiel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps partiel s'établit à 28 % chez les femmes et à 17 % chez les hommes (voir le tableau A6.3). Chez les actifs occupés dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les femmes gagnent en moyenne 24 % de moins que les hommes dans les pays de l'OCDE. Ce différentiel salarial entre les sexes s'établit à 22 % chez les actifs occupés diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à 27 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2016a).

Graphique A6.3. Revenus du travail des femmes en pourcentage de ceux des hommes, selon le niveau de formation (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus d'un travail à temps plein



Remarque : Le niveau de formation tentiaire inclut les niveaux tertiaire de cycle court, licence, master, doctorat ou équivalents.

1. L'année de référence n'est pas 2014. Consulter le tableau A6.2a pour plus de détails.

2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

3. Les niveaux de formation se basent sur la classification de la CITE 97.

4. Les données relatives aux 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 des revenus des femmes en pourcentage de ceux des hommes parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableaux A6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397182

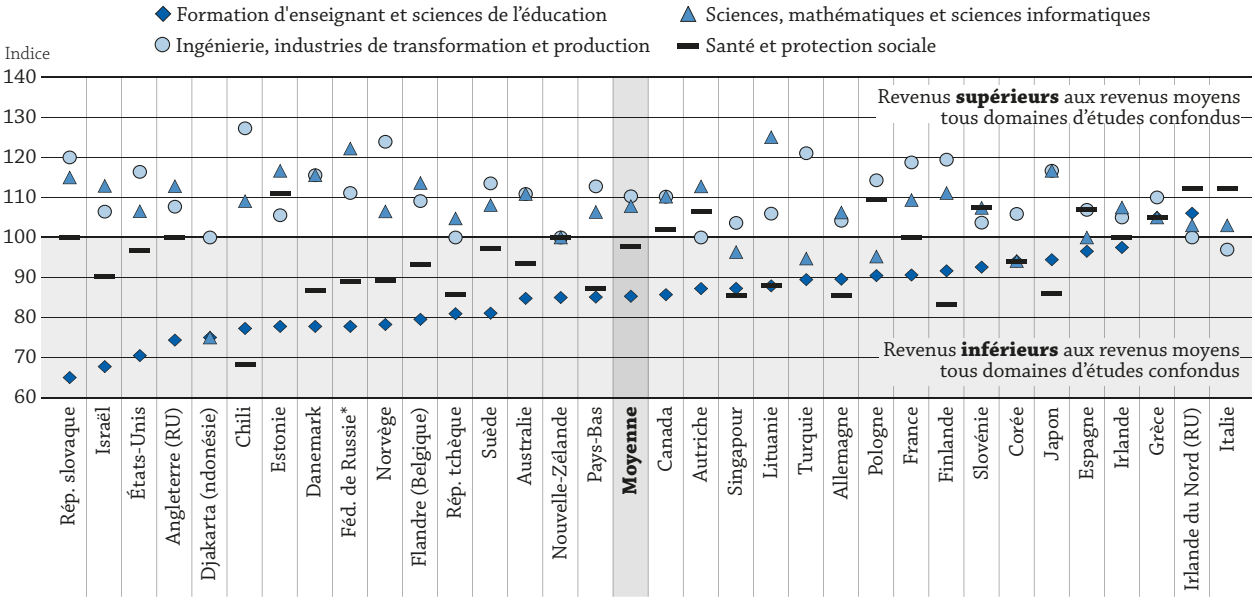
Niveaux des revenus du travail selon les domaines d'études

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire varie aussi selon leur domaine d'études (voir le graphique A6.4). Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, les domaines d'études associés à des revenus plus élevés sont : l'ingénierie, les industries de transformation et la production ; les sciences sociales, le commerce et le droit ; et les sciences, les mathématiques et l'informatique. En moyenne, les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont opté pour l'un de ces domaines sont supérieurs d'environ 10 % aux revenus moyens des diplômés de ce niveau qui travaillent à temps plein, tous domaines d'études confondus. Les revenus du travail des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein sont proches de la moyenne s'ils ont opté pour une formation dans le domaine de la santé et de la protection sociale, mais y sont inférieurs d'environ 15 % s'ils ont opté pour une formation en rapport avec l'enseignement et les sciences de l'éducation, ou avec les lettres, les langues et les arts (voir le graphique A6.4 et le tableau A6.4).

A6

Graphique A6.4. Revenus du travail relatifs des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, actifs occupés non scolarisés âgés de 25 à 64 ans ; tous domaines d'études confondus = 100



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre croissant du rapport entre les revenus mensuels moyens des adultes diplômés à l'issue d'une formation d'enseignant ou en sciences de l'éducation et ceux des diplômés tous domaines d'études confondus.

Source : OCDE. Tableau A6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397196

Les domaines d'études associés à des revenus du travail plus et moins élevés sont à peu près les mêmes dans l'ensemble des pays, mais des différences s'observent entre les pays dans chaque domaine d'études. L'une des variations transnationales les plus marquées s'observe dans l'enseignement et les sciences de l'éducation. Même si tous les adultes qui ont choisi ces domaines d'études n'embrassent pas la formation d'enseignant après l'obtention de leur diplôme de l'enseignement tertiaire, le salaire des enseignants rapporté en pourcentage des revenus moyens des autres actifs occupés diplômés de ce niveau d'enseignement varie également sensiblement entre les pays (voir l'indicateur D3). C'est dans les domaines des lettes, des langues et des arts, des sciences sociales, du commerce et du droit, et de l'ingénierie, des industries de transformation et de la production que les revenus du travail varient le moins entre les pays. À titre d'exemple, les diplômés qui ont opté pour une formation dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la production ont des revenus correspondant aux revenus moyens des diplômés de l'enseignement tertiaire en Autriche, à Djakarta (Indonésie), en Irlande du Nord (Royaume-Uni), en Italie, en Nouvelle-Zélande et en République tchèque, alors qu'ils gagnent jusqu'à 20 % de plus que ces derniers au Chili, en Norvège, en République slovaque et en Turquie (voir le graphique A6.4 et le tableau A6.4).

Les hommes sont plus nombreux que les femmes à avoir opté pour des domaines d'études associés à des revenus du travail plus élevés comme l'ingénierie, les industries de transformation et la production, ou les sciences, les mathématiques et l'informatique, alors que les femmes sont plus nombreuses à avoir choisi des domaines d'études associés à des revenus du travail moins élevés comme l'enseignement et les sciences de l'éducation, et les lettres, les langues et les arts (voir l'indicateur A1). Il est possible que cette tendance soit associée au fait que les femmes tendent à avoir des revenus inférieurs à ceux des hommes, même lorsqu'elles ont choisi le même domaine d'études, et que le pourcentage de femmes dans un domaine d'études spécifique influe sur les revenus moyens des hommes et des femmes ayant opté pour ce domaine. Ainsi, dans le domaine des sciences sociales, du commerce et du droit, choisi par des pourcentages relativement importants d'hommes comme de femmes, et associé à des revenus relativement élevés, les femmes ne gagnent qu'environ 75 % des revenus perçus par les hommes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Chaque domaine d'études offre un éventail de spécialisations différentes, et les variations globales et de différentiels salariaux entre les sexes qui s'observent entre les pays pourraient également s'expliquer par des différences de choix de spécialisation et donc, à terme, de profession. Ainsi, les médecins, qui sont bien rémunérés, représentent quelque 5 % des actifs du secteur de la santé et de la protection sociale (OCDE, 2016c), et le pourcentage de femmes médecins s'établit à 45 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2015). Comme les femmes sont en moyenne 18 % à avoir choisi une formation en rapport avec la santé et la protection sociale, contre seulement 6 % d'hommes (voir l'indicateur A1), un grand nombre d'entre elles sont susceptibles d'exercer d'autres professions dans ce secteur, relevant par exemple des soins infirmiers ou des soins de longue de durée, qui sont en général moins bien rémunérées que la profession de médecin. Outre les différences imputables à la profession, d'autres facteurs peuvent également expliquer les variations de revenus observées entre les pays et les différentiels salariaux entre hommes et femmes au sein même des pays. Parmi ces facteurs, citons le secteur d'activité choisi après l'obtention du diplôme, le type de poste occupé (postes de cadre, par exemple) et le type de contrat (OCDE, 2016b).

Définitions

Groupes d'âge : le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans.

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.

- La CITE 2011 est utilisée dans toutes les analyses qui ne portent pas sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 2011, 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).
- La CITE 97 est utilisée dans toutes les analyses portant sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 97, 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 du réseau LSO (Labour Market and Social Outcomes of Learning, réseau chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société) de l'OCDE sur les revenus du travail des actifs occupés durant la période de référence qui travaillent à temps plein ou à temps partiel toute l'année ou pendant une partie de l'année. Cette base de données contient des données sur la dispersion des revenus du travail, ainsi que sur les revenus des actifs scolarisés et non scolarisés. Les données sur les revenus du travail par domaine d'études 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). Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) pour de plus amples informations.

Collecte de données sur les revenus du travail

La collecte de données sur les revenus du travail (dont les chiffres sont indiqués dans les tableaux A6.1, A6.2 et A6.3) 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,

au Costa Rica, en Estonie, en Israël, en Lettonie, en Pologne et au Portugal ; et les revenus annuels dans tous les autres pays. Les revenus sont ceux avant impôts, sauf en Irlande, en Lettonie, au Mexique et en Turquie, où il s'agit des revenus nets. Les données de la Belgique sur la dispersion des revenus du travail et les revenus des actifs scolarisés et non scolarisés portent uniquement sur les revenus nets. 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 des éléments suivants :

- La variation de la fréquence du travail saisonnier entre les niveaux de formation a 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 pays peuvent intégrer aux revenus relatifs les revenus des travailleurs indépendants et des travailleurs à temps partiel.
- 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.

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.

Revenus du travail des actifs occupés à temps plein toute l'année

Concernant les revenus du travail à temps plein, les pays ont précisé s'ils se sont basés sur une définition spécifique de la condition de travailleur à temps plein ou sur le temps de travail hebdomadaire minimal. Un statut spécifique de travailleur à temps plein a été utilisé en Allemagne, en Belgique, en Espagne, en France, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, au Portugal et au Royaume-Uni. 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, au Costa Rica, en Estonie, aux États-Unis, en Israël, au Mexique 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. Les données sur les revenus du travail provenant de l'Évaluation des compétences des adultes se rapportent aux actifs occupés à temps plein, soit ceux dont le temps de travail est égal ou supérieur à 30 heures par semaine.

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, à paraître).

Références

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

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.

OCDE (2016b), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr.

OCDE (2016c), Statistiques de l'OCDE sur la santé, http://stats.oecd.org/index.aspx?DataSetCode=HEALTH_STAT.

OCDE (2015), *Panorama de la santé 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-fr.

Tableaux de l'indicateur A6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397112

	Tableau A6.1	Revenus du travail relatifs des actifs occupés à temps plein toute l'année, selon le niveau de formation (2014)
	Tableau A6.2	Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)
	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 (2014)
	Tableau A6.4	Revenus du travail mensuels moyens des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A6.4 (L)	Revenus du travail mensuels moyens des actifs occupés, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A6.4 (N)	Revenus du travail mensuels moyens des actifs occupés, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en numératie et le sexe (2012 ou 2015)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A6

Tableau A6.1. Revenus du travail relatifs des actifs occupés à temps plein toute l'année, selon le niveau de formation (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus du travail ; deuxième cycle du secondaire = 100

		Année	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
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	2012	88	102	118	139	155	136
	Autriche	2014	75	113	130	105	179	150
	Belgique	2013	89	c	c	121	160	135
	Canada	2013	85	119	116	147	177	139
	Chili	2013	64	a	132	282	444	239
	République tchèque[1]	2013	76	m	120	158	202	192
	Danemark	2014	89	117	109	114	150	126
	Estonie	2014	90	91	99	123	139	128
	Finlande	2013	99	113	118	121	163	135
	France	2012	89	c	118	124	187	141
	Allemagne	2014	84	110	126	152	177	158
	Grèce	2014	71	98	c	132	164	137
	Hongrie	2014	76	100	109	182	252	207
	Islande		m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	2014	92	97	128	163	194	163
	Israël	2014	78	a	113	158	206	155
	Italie	2012	86	m	x(5)	x(5)	142[d]	142
	Japon		m	m	m	m	m	m
	Corée	2014	74	a	112	145	196	138
	Lettonie[2]	2014	89	100	102	138	167	145
	Luxembourg[1]	2013	67	m	m	m	m	154
	Mexique[2]	2014	60	a	115	205	307	205
	Pays-Bas[3]	2010	86	m	m	m	m	149
	Nouvelle-Zélande	2014	94	113	127	145	176	146
	Norvège	2014	88	108	125	113	146	126
	Pologne	2014	84	100	m	143	167	162
	Portugal	2014	73	104	163	169[d]	x(4)	168
	République slovaque[1]	2014	74	m	115	127	177	170
	Slovénie	2014	80	a	m	m	m	172
	Espagne	2013	80	99	m	m	m	140
	Suède	2012	91	124	m	m	m	123
	Suisse[1]	2014	78	m	x(4, 5)	131[d]	154[d]	143
	Turquie[2]	2014	74	a	m	m	m	170
	Royaume-Uni[4]	2014	76	a	123	149	171	148
	États-Unis[1]	2014	74	m	114	160	222	168
	Moyenne OCDE		81	m	120	148	191	155
	Moyenne UE22		83	105	120	139	175	152
Partenaires	Argentine		m	m	m	m	m	m
	Brésil[1]	2014	66	m	x(4)	229[d]	434	241
	Chine		m	m	m	m	m	m
	Colombie[1]	2014	68	m	m	m	m	233
	Costa Rica	2014	70	137	125	189	289	186
	Inde		m	m	m	m	m	m
	Indonésie		m	m	m	m	m	m
	Lituanie	2013	89	106	a	149	182	160
	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 : 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. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 2011 des niveaux de formation.
2. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
3. L'indice 100 se rapporte à la combinaison des niveaux 3 et 4 dans la classification CITE 97 des niveaux de formation.
4. Les données relatives aux 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 (2016), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données) http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. See Annex 3 for notes (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/10.1787/888933397122

Tableau A6.2. Différences de revenus du travail entre les femmes et les hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)

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	2014	77	79	70	81	79	81	70	72	69
	Belgique	2013	85	c	c	87	86	c	82	87	c
	Canada	2013	61	64	70	71	64	76	72	75	66
	Chili	2013	77	77	78	71	68	85	63	65	60
	République tchèque	2013	80	81	80	80	73	87	71	66	86
	Danemark	2014	83	80	83	81	79	83	76	78	74
	Estonie	2014	63	59	74	62	61	70	70	69	73
	Finlande	2013	79	75	79	78	76	78	76	75	74
	France	2012	74	c	c	83	71	c	73	76	c
	Allemagne	2014	78	c	c	82	85	84	72	66	76
	Grèce	2014	72	59	75	80	81	57	69	66	66
	Hongrie	2014	85	84	84	89	86	94	68	63	75
	Islande		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	2014	73	c	c	76	73	73	71	74	67
	Israël	2014	80	87	61	70	75	68	66	68	70
	Italie	2012	76	81	73	80	80	78	73	80	74
	Japon		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	2014	66	62	66	63	62	57	69	69	63
	Lettonie[1]	2014	73	75	75	71	65	80	76	74	77
	Luxembourg	2013	83	83	70	77	82	69	76	85	67
	Mexique[1]	2014	74	76	68	80	80	100	68	66	65
	Pays-Bas[2]	2010	77	79	76	79	85	79	74	83	74
	Nouvelle-Zélande	2014	75	74	75	78	80	78	74	72	79
	Norvège	2014	82	80	82	80	79	80	75	77	73
	Pologne	2014	71	67	74	78	71	85	70	67	73
	Portugal	2014	77	77	73	73	74	69	71	75	70
	République slovaque	2014	72	74	72	75	70	82	68	61	74
	Slovénie	2014	84	83	84	88	83	97	83	81	89
	Espagne	2013	74	78	72	73	75	75	82	76	84
	Suède	2012	83	75	96	81	79	88	83	85	87
	Suisse	2014	79	78	81	82	84	84	79	84	83
	Turquie[1]	2014	70	69	71	84	80	c	84	86	c
	Royaume-Uni[3]	2014	83	83	84	74	72	72	76	78	73
	États-Unis	2014	73	64	87	74	73	72	68	68	68
	Moyenne OCDE		76	75	76	77	76	79	73	74	73
	Moyenne UE22		77	76	77	79	77	79	74	75	75
Partenaires	Argentine		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	2014	67	66	67	62	61	57	64	63	62
	Chine		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	2014	80	79	82	75	76	74	75	73	70
	Costa Rica	2014	76	77	78	77	80	64	92	84	97
	Inde		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie		m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	2013	c	m	m	72	m	m	76	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 : Les colonnes présentant les revenus du travail relatifs tous niveaux de formation confondus peuvent être consultées en ligne (voir *le SatLink* ci-dessous).

1. Revenus nets d'impôts sur le revenu.
2. Les niveaux de formation se basent sur la classification de la CITE 97.
3. Les données relatives aux 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 (2016), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données) http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. See Annex 3 for notes (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/10.1787/888933397134

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 (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, 58 % des adultes 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, 9 % perçoivent des revenus d'un travail à temps partiel, et 33 % ne perçoivent aucun revenu du travail.

		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
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
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	2014	Hommes	38	62	69	61	25	21	19	21	37	17	12	18
			Femmes	19	28	42	30	35	47	44	44	46	25	14	27
			H + F	26	45	55	45	31	34	32	33	43	21	13	22
	Belgique	2013	Hommes	42	67	77	65	13	14	12	13	45	18	11	22
			Femmes	13	27	49	34	26	40	35	35	61	33	16	32
			H + F	28	48	62	49	19	26	24	24	53	25	14	27
	Canada	2013	Hommes	46	58	64	60	28	29	25	27	25	13	10	13
			Femmes	21	38	49	43	30	37	35	35	48	25	16	22
			H + F	35	49	56	51	29	33	31	31	36	18	13	17
	Chili	2013	Hommes	42	47	49	46	42	38	41	40	16	14	10	14
			Femmes	14	24	35	22	27	34	43	33	60	42	22	45
			H + F	27	35	41	33	34	36	42	36	40	29	16	30
	République tchèque		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	2014	Hommes	27	43	62	44	45	46	31	42	28	11	7	15
			Femmes	19	33	43	33	40	50	49	47	42	16	9	19
			H + F	24	38	51	39	42	48	41	44	34	14	8	17
	Estonie	2014	Hommes	62	76	84	77	3	4	5	4	34	20	11	19
			Femmes	43	61	73	65	8	7	7	7	49	32	19	27
			H + F	55	69	77	71	5	5	7	6	40	26	16	23
	Finlande	2013	Hommes	51	74	86	74	5	6	5	5	44	21	9	21
			Femmes	42	66	80	70	10	14	11	12	48	20	9	18
			H + F	47	70	83	72	7	10	9	9	46	20	9	19
	France	2012	Hommes	48	69	82	69	19	14	10	14	33	17	8	17
			Femmes	23	46	65	47	29	33	25	29	48	21	10	24
			H + F	34	58	72	58	24	22	18	22	42	19	9	21
	Allemagne	2014	Hommes	50	68	78	69	14	12	13	13	35	20	8	18
			Femmes	16	30	43	32	37	42	38	40	47	28	18	27
			H + F	31	47	61	50	27	29	25	27	42	24	13	23
	Grèce	2014	Hommes	46	53	67	55	16	16	11	15	38	32	22	30
			Femmes	17	29	52	32	12	14	15	14	71	57	33	54
			H + F	31	41	59	44	14	15	13	14	55	44	28	42
	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[1]	2014	Hommes	25	42	62	44	30	33	26	30	45	25	12	27
			Femmes	11	26	47	31	24	34	35	33	65	40	18	36
			H + F	19	33	54	37	28	34	31	31	54	33	15	31
	Israël	2014	Hommes	55	72	83	76	8	10	8	9	36	18	9	15
			Femmes	16	45	57	49	10	21	27	24	73	33	16	26
			H + F	36	59	68	62	9	15	18	16	54	25	13	21
	Italie	2012	Hommes	58	72	78	67	21	17	12	18	21	11	10	15
			Femmes	21	44	59	38	22	27	25	25	57	29	16	38
			H + F	40	58	67	52	21	22	19	21	38	20	14	26
	Corée	2014	Hommes	32	43	44	43	12	14	28	20	56	43	28	37
			Femmes	24	25	21	23	13	18	31	22	63	57	48	55
			H + F	27	34	34	33	12	16	29	21	60	50	37	46

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. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE (2016), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données) http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. See Annex 3 for notes (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/10.1787/888933397143

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 (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, 58 % des adultes 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, 9 % perçoivent des revenus d'un travail à temps partiel, et 33 % ne perçoivent aucun revenu du travail.

		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
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Lettonie**[1]	2014	Hommes	49	62	70	61	2	2	2	2	49	36	29	37
			Femmes	35	55	71	59	4	4	4	4	61	41	24	36
			H + F	44	59	71	60	3	3	3	3	54	38	26	37
	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]	2014	Hommes	76	80	78	77	7	5	9	7	17	16	13	16
			Femmes	23	40	53	31	10	8	15	11	67	52	31	58
			H + F	46	59	66	52	9	6	12	9	45	35	22	39
	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	2014	Hommes	70	82	84	79	7	7	8	7	24	11	8	13
			Femmes	42	45	59	50	21	22	22	22	37	32	19	29
			H + F	55	65	70	64	14	14	16	15	31	21	14	21
	Norvège	2014	Hommes	41	62	66	58	35	30	29	31	23	9	5	11
			Femmes	20	33	46	36	48	53	48	50	32	14	6	15
			H + F	31	49	55	47	41	40	39	40	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	2013	Hommes	45	62	71	57	27	22	18	23	28	16	11	20
			Femmes	21	37	55	37	30	32	29	30	48	31	16	33
			H + F	33	50	63	47	29	27	24	27	38	24	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	2014	Hommes	68	76	77	76	9	11	15	13	23	13	8	12
			Femmes	21	24	32	26	40	52	51	50	39	24	17	24
			H + F	42	48	58	51	26	33	30	31	32	19	12	18
	Turquie[1]	2014	Hommes	58	71	77	65	31	20	18	26	11	8	5	9
			Femmes	40	56	71	54	43	32	23	34	16	12	6	12
			H + F	54	68	74	62	34	23	20	28	13	9	5	10
	Royaume-Uni[2]	2014	Hommes	61	78	82	76	9	6	7	7	30	15	11	16
			Femmes	22	39	54	42	24	33	27	29	54	28	18	29
			H + F	42	59	67	59	17	20	18	18	42	21	15	23
	États-Unis	2014	Hommes	52	64	77	68	20	17	14	16	28	20	10	16
			Femmes	25	44	57	48	20	23	24	23	55	33	20	29
			H + F	39	54	66	58	20	20	19	19	41	26	15	23
	Moyenne OCDE		Hommes	51	66	73	65	18	16	15	17	31	18	11	18
			Femmes	24	39	53	41	25	30	29	28	51	32	19	31
			H + F	37	53	63	53	22	23	22	23	41	25	15	25
	Moyenne UE22		Hommes	49	65	75	65	17	16	13	15	35	20	12	21
			Femmes	24	40	57	43	24	29	27	27	53	31	17	31
			H + F	36	53	65	53	21	22	20	21	44	25	15	26

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. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE (2016), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données) http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. See Annex 3 for notes (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/10.1787/888933397143

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 (2014)

Adultes âgés de 25 à 64 ans

Comment lire ce tableau : En Australie, 58 % des adultes 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, 9 % perçoivent des revenus d'un travail à temps partiel, et 33 % ne perçoivent aucun revenu du travail.

		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
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
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	2014	Hommes	61	70	71	65	22	18	19	21	17	12	9	15
			Femmes	24	42	51	34	27	24	29	27	49	34	20	39
			H + F	42	55	59	49	25	21	25	24	33	24	16	27
	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	2014	Hommes	79	81	81	80	8	6	9	8	13	13	10	12
			Femmes	30	44	63	42	18	16	14	17	51	40	23	42
			H + F	55	62	71	60	13	11	12	12	32	27	18	27
	Costa Rica	2014	Hommes	71	82	82	76	7	3	2	5	22	15	16	19
			Femmes	18	39	64	33	10	6	4	8	72	55	32	59
			H + F	44	59	72	54	8	5	3	6	48	36	24	40
	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
	Lituanie		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. Revenus nets d'impôts sur le revenu.

2. Les données concernant les diplômés du deuxième cycle du secondaire incluent la réussite d'un volume et d'un niveau suffisant de programmes qui seraient classés individuellement dans la catégorie réussite d'une formation intermédiaire du deuxième cycle du secondaire (18 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE (2016), « Niveau de formation et revenus », *Regards sur l'éducation* (base de données) http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. See Annex 3 for notes (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/10.1787/888933397143

Tableau A6.4. [1/3] Revenus du travail mensuels moyens des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus d'un travail à temps plein (soit travaillant 30 heures ou plus par semaine), en équivalents USD de 2012 convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Hommes et femmes													
		Formation d'enseignant et sciences de l'éducation		Lettres, langues et arts		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences, mathématiques et sciences informatiques		Ingénierie, industries de transformation et production		Santé et protection sociale		Tous domaines d'études confondus	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	3 900	(125)	3 800	(258)	4 800	(171)	5 100	(240)	5 100	(219)	4 300	(175)	4 600	(84)
	Autriche	4 100	(161)	4 000	(316)	5 300	(226)	5 300	(551)	4 700	(211)	5 000	(325)	4 700	(104)
	Canada	4 200	(112)	3 500	(117)	5 300	(202)	5 400	(337)	5 400	(248)	5 000	(244)	4 900	(113)
	Chili	1 700	(160)	2 100	(320)	2 300	(186)	2 400	(186)	2 800	(219)	1 500	(288)	2 200	(115)
	République tchèque	1 700	(66)	2 100	(245)	2 300	(140)	2 200	(142)	2 100	(133)	1 800	(167)	2 100	(52)
	Danemark	3 500	(50)	4 100	(159)	5 300	(117)	5 200	(148)	5 200	(118)	3 900	(110)	4 500	(42)
	Estonie	1 400	(72)	1 700	(111)	1 900	(63)	2 100	(124)	1 900	(60)	2 000	(115)	1 800	(37)
	Finlande	3 300	(90)	3 100	(87)	3 600	(69)	4 000	(190)	4 300	(87)	3 000	(96)	3 600	(36)
	France	2 900	(87)	2 600	(101)	3 300	(83)	3 500	(86)	3 800	(109)	3 200	(106)	3 200	(37)
	Allemagne	4 300	(140)	3 900	(261)	5 400	(234)	5 100	(169)	5 000	(163)	4 100	(220)	4 800	(97)
	Grèce	2 100	(179)	1 600	(296)	1 900	(122)	2 100	(185)	2 200	(237)	2 100	(157)	2 000	(71)
	Irlande	3 900	(190)	3 300	(220)	4 200	(136)	4 300	(154)	4 200	(262)	4 000	(156)	4 000	(70)
	Israël	2 100	(91)	2 600	(277)	3 600	(193)	3 500	(209)	3 300	(153)	2 800	(201)	3 100	(84)
	Italie	c	c	2 800	(213)	3 300	(227)	3 400	(231)	3 200	(285)	3 700	(260)	3 300	(105)
	Japon	3 400	(176)	3 000	(129)	4 100	(127)	4 200	(331)	4 200	(121)	3 100	(115)	3 600	(56)
	Corée	3 200	(133)	2 900	(114)	3 700	(126)	3 200	(108)	3 600	(88)	3 200	(190)	3 400	(49)
	Pays-Bas	4 000	(175)	3 900	(299)	5 000	(127)	5 000	(234)	5 300	(208)	4 100	(227)	4 700	(70)
	Nouvelle-Zélande	3 400	(117)	3 000	(203)	4 700	(223)	4 000	(184)	4 000	(147)	4 000	(226)	4 000	(82)
	Norvège	3 600	(64)	4 000	(184)	4 900	(96)	4 900	(137)	5 700	(139)	4 100	(96)	4 600	(46)
	Pologne	1 900	(104)	1 800	(105)	2 200	(83)	2 000	(133)	2 400	(109)	2 300	(282)	2 100	(45)
	République slovaque	1 300	(51)	1 500	(98)	2 300	(138)	2 300	(189)	2 400	(144)	2 000	(182)	2 000	(56)
	Slovénie	2 500	(95)	2 700	(129)	2 600	(60)	2 900	(112)	2 800	(108)	2 900	(170)	2 700	(41)
	Espagne	2 800	(116)	2 900	(171)	2 900	(108)	2 900	(151)	3 100	(126)	3 100	(100)	2 900	(52)
	Suède	3 000	(56)	2 900	(175)	4 000	(119)	4 000	(123)	4 200	(101)	3 600	(87)	3 700	(40)
	Turquie	1 700	(71)	c	c	1 900	(95)	1 800	(151)	2 300	(201)	c	c	1 900	(50)
	États-Unis	4 300	(157)	5 200	(330)	7 000	(445)	6 500	(400)	7 100	(455)	5 900	(390)	6 100	(192)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	3 500	(71)	4 000	(198)	4 700	(163)	5 000	(170)	4 800	(188)	4 100	(178)	4 400	(73)
	Angleterre (RU)	2 900	(171)	3 400	(183)	4 300	(214)	4 400	(251)	4 200	(183)	3 900	(226)	3 900	(94)
	Irlande du Nord (RU)	3 500	(176)	3 100	(217)	3 300	(161)	3 400	(180)	3 300	(153)	3 700	(398)	3 300	(78)
	Moyenne	3 004	(24)	3 054	(40)	3 797	(32)	3 797	(41)	3 883	(35)	3 443	(40)	3 521	(15)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	900	(84)	c	c	1 500	(140)	900	(72)	1 200	(136)	c	c	1 200	(74)
	Lituanie	1 400	(60)	1 400	(73)	1 600	(74)	2 000	(110)	1 700	(90)	1 400	(126)	1 600	(40)
	Fédération de Russie*	700	(40)	900	(69)	1 000	(85)	1 100	(86)	1 000	(39)	800	(50)	900	(29)
	Singapour	4 800	(322)	4 000	(331)	6 100	(214)	5 300	(213)	5 700	(175)	4 700	(299)	5 500	(101)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933397155

A6

Tableau A6.4. [2/3] Revenus du travail mensuels moyens des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus d'un travail à temps plein (soit travaillant 30 heures ou plus par semaine), en équivalents USD de 2012 convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Hommes													
		Formation d'enseignant et sciences de l'éducation		Lettres, langues et arts		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences, mathématiques et sciences informatiques		Ingénierie, industries de transformation et production		Santé et protection sociale		Tous domaines d'études confondus	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	4 300	(211)	4 100	(378)	5 600	(234)	5 400	(306)	5 300	(262)	5 500	(474)	5 200	(129)
	Autriche	c	c	c	c	5 800	(282)	c	c	4 900	(230)	c	c	5 100	(145)
	Canada	5 000	(220)	3 900	(213)	6 500	(387)	5 800	(475)	5 500	(271)	7 700	(821)	5 700	(187)
	Chili	c	c	c	c	3 000	(289)	2 500	(208)	2 800	(238)	c	c	2 500	(125)
	République tchèque	c	c	c	c	2 900	(280)	2 400	(157)	2 300	(152)	c	c	2 400	(82)
	Danemark	3 800	(107)	4 100	(226)	5 900	(172)	5 500	(201)	5 400	(139)	4 700	(393)	5 200	(76)
	Estonie	c	c	c	c	2 700	(172)	2 700	(199)	2 200	(87)	c	c	2 300	(72)
	Finlande	3 700	(152)	c	c	4 100	(150)	4 500	(350)	4 400	(87)	4 100	(394)	4 200	(63)
	France	c	c	c	c	3 500	(132)	3 700	(122)	3 800	(110)	3 600	(250)	3 600	(58)
	Allemagne	4 800	(217)	c	c	5 900	(272)	5 600	(202)	5 200	(176)	5 200	(480)	5 200	(124)
	Grèce	c	c	c	c	1 900	(177)	2 300	(257)	2 300	(307)	c	c	2 200	(121)
	Irlande	c	c	3 700	(375)	4 600	(207)	4 500	(176)	4 300	(277)	4 800	(331)	4 300	(114)
	Israël	c	c	3 000	(425)	4 400	(323)	4 300	(279)	3 600	(172)	c	c	3 800	(129)
	Italie	c	c	c	c	3 900	(491)	c	c	3 300	(327)	c	c	3 700	(179)
	Japon	4 600	(365)	4 000	(256)	4 400	(143)	4 600	(433)	4 300	(124)	4 200	(458)	4 200	(74)
	Corée	c	c	3 400	(164)	4 100	(140)	3 400	(127)	3 800	(89)	3 800	(300)	3 700	(57)
	Pays-Bas	4 500	(271)	c	c	5 400	(176)	5 200	(243)	5 400	(208)	4 700	(347)	5 200	(95)
	Nouvelle-Zélande	c	c	3 300	(307)	5 700	(354)	4 200	(227)	4 000	(152)	5 300	(631)	4 600	(117)
	Norvège	3 800	(179)	3 800	(188)	5 300	(150)	5 200	(185)	5 900	(147)	5 200	(298)	5 200	(76)
	Pologne	c	c	c	c	2 400	(155)	2 400	(232)	2 600	(113)	c	c	2 400	(80)
	République slovaque	c	c	c	c	2 500	(231)	2 600	(256)	2 500	(168)	c	c	2 400	(87)
	Slovénie	c	c	c	c	2 900	(119)	3 100	(170)	2 900	(123)	c	c	2 900	(74)
	Espagne	c	c	3 400	(259)	3 600	(159)	3 300	(200)	3 200	(123)	c	c	3 300	(72)
	Suède	3 300	(130)	c	c	4 300	(204)	4 200	(160)	4 300	(131)	4 000	(227)	4 100	(72)
	Turquie	1 800	(77)	c	c	1 900	(112)	1 900	(186)	2 300	(236)	c	c	2 000	(70)
	États-Unis	4 500	(395)	5 600	(499)	7 800	(562)	7 200	(445)	7 300	(479)	7 100	(752)	7 000	(236)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	3 700	(138)	5 000	(323)	5 400	(278)	5 400	(221)	4 900	(200)	4 800	(313)	5 000	(115)
	Angleterre (RU)	c	c	3 700	(349)	4 900	(334)	4 600	(294)	4 300	(208)	5 000	(447)	4 400	(137)
	Irlande du Nord (RU)	c	c	3 400	(344)	3 900	(283)	3 600	(262)	3 300	(175)	c	c	3 600	(111)
	Moyenne	m	m	m	m	4 317	(49)	4 078	(50)	4 010	(39)	m	m	3 979	(21)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	c	c	c	c	1 600	(203)	900	(84)	1 200	(144)	c	c	1 300	(95)
	Lituanie	c	c	c	c	1 900	(160)	2 300	(198)	1 800	(104)	c	c	1 800	(68)
	Fédération de Russie*	c	c	c	c	c	c	1 100	(115)	1 000	(54)	c	c	1 000	(40)
	Singapour	c	c	c	c	7 200	(357)	5 700	(266)	6 000	(208)	c	c	6 100	(146)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933397155

Tableau A6.4. [3/3] Revenus du travail mensuels moyens des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études choisi et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans percevant des revenus d'un travail à temps plein (soit travaillant 30 heures ou plus par semaine), en équivalents USD de 2012 convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Femmes													
		Formation d'enseignant et sciences de l'éducation		Lettres, langues et arts		Sciences sociales, commerce et droit		Sciences, mathématiques et sciences informatiques		Ingénierie, industries de transformation et production		Santé et protection sociale		Tous domaines d'études confondus	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)
OCDE	**Entités nationales**														
	Australie	3 700	(154)	3 500	(326)	3 900	(145)	4 400	(331)	4 400	(303)	3 700	(186)	3 900	(79)
	Autriche	4 100	(139)	c	c	4 600	(354)	c	c	c	c	4 200	(286)	4 100	(135)
	Canada	3 900	(119)	3 200	(131)	4 100	(143)	4 400	(305)	4 000	(372)	4 200	(161)	3 900	(84)
	Chili	1 700	(154)	c	c	1 700	(164)	c	c	2 500	(260)	1 400	(244)	1 700	(92)
	République tchèque	1 600	(56)	c	c	1 800	(197)	c	c	c	c	1 700	(193)	1 700	(79)
	Danemark	3 300	(41)	4 100	(189)	4 700	(129)	4 700	(165)	4 600	(270)	3 700	(104)	4 000	(50)
	Estonie	1 400	(79)	1 700	(139)	1 600	(53)	1 500	(77)	1 300	(78)	1 900	(114)	1 500	(32)
	Finlande	3 100	(113)	3 000	(111)	3 300	(80)	3 500	(199)	3 700	(161)	2 900	(70)	3 100	(35)
	France	2 900	(114)	2 500	(127)	3 100	(105)	3 200	(103)	c	c	3 000	(116)	3 000	(50)
	Allemagne	4 000	(187)	3 800	(335)	4 600	(299)	c	c	2 800	(254)	3 600	(180)	3 900	(116)
	Grèce	1 700	(126)	c	c	1 900	(137)	c	c	c	c	1 800	(105)	1 800	(84)
	Irlande	3 800	(209)	3 000	(220)	3 800	(168)	4 100	(273)	c	c	3 800	(168)	3 700	(87)
	Israël	2 000	(106)	2 200	(378)	2 700	(124)	2 700	(240)	2 300	(226)	2 500	(208)	2 400	(64)
	Italie	c	c	2 600	(278)	2 900	(179)	c	c	c	c	c	c	2 900	(111)
	Japon	2 900	(162)	2 400	(134)	2 500	(167)	c	c	c	c	2 900	(77)	2 600	(52)
	Corée	2 900	(146)	2 400	(157)	2 600	(197)	2 700	(206)	2 300	(132)	2 800	(189)	2 600	(73)
	Pays-Bas	3 500	(207)	c	c	4 300	(237)	c	c	c	c	3 800	(253)	3 900	(124)
	Nouvelle-Zélande	3 200	(128)	2 700	(243)	3 600	(191)	3 400	(244)	c	c	3 500	(165)	3 400	(76)
	Norvège	3 500	(50)	4 200	(306)	4 400	(107)	4 300	(170)	4 900	(269)	3 700	(73)	4 000	(55)
	Pologne	1 900	(115)	1 700	(117)	2 100	(97)	1 600	(88)	c	c	1 900	(174)	1 900	(57)
	République slovaque	1 300	(53)	1 500	(117)	2 100	(169)	1 800	(227)	c	c	1 800	(187)	1 700	(68)
	Slovénie	2 500	(80)	2 700	(129)	2 400	(68)	2 500	(159)	c	c	2 900	(214)	2 500	(49)
	Espagne	2 800	(142)	2 500	(189)	2 400	(106)	2 300	(163)	c	c	2 800	(109)	2 600	(54)
	Suède	2 900	(64)	2 600	(189)	3 700	(111)	3 600	(201)	3 800	(152)	3 600	(106)	3 400	(48)
	Turquie	1 600	(123)	c	c	2 000	(221)	c	c	c	c	c	c	1 800	(82)
	États-Unis	4 300	(157)	4 800	(385)	6 000	(411)	5 400	(573)	c	c	5 600	(473)	5 200	(203)
	Entités infranationales														
	Flandre (Belgique)	3 400	(86)	3 400	(193)	4 000	(154)	4 100	(277)	c	c	3 800	(188)	3 700	(79)
	Angleterre (RU)	2 700	(166)	3 100	(164)	3 700	(269)	3 900	(365)	c	c	3 400	(226)	3 300	(110)
	Irlande du Nord (RU)	3 200	(168)	2 800	(209)	2 800	(135)	3 200	(259)	c	c	3 800	(422)	3 100	(112)
	Moyenne	2 850	(25)	2 887	(47)	3 217	(35)	3 365	(57)	m	m	3 137	(40)	3 010	(16)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	c	c	c	c	1 200	(125)	c	c	c	c	c	c	900	(65)
	Lituanie	1 400	(55)	1 400	(84)	1 500	(75)	1 800	(110)	1 500	(136)	1 300	(139)	1 400	(39)
	Fédération de Russie*	700	(43)	800	(87)	900	(67)	1 100	(111)	800	(36)	700	(69)	800	(36)
	Singapour	4 600	(363)	4 400	(439)	5 200	(218)	4 400	(361)	4 000	(207)	4 400	(375)	4 600	(107)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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.

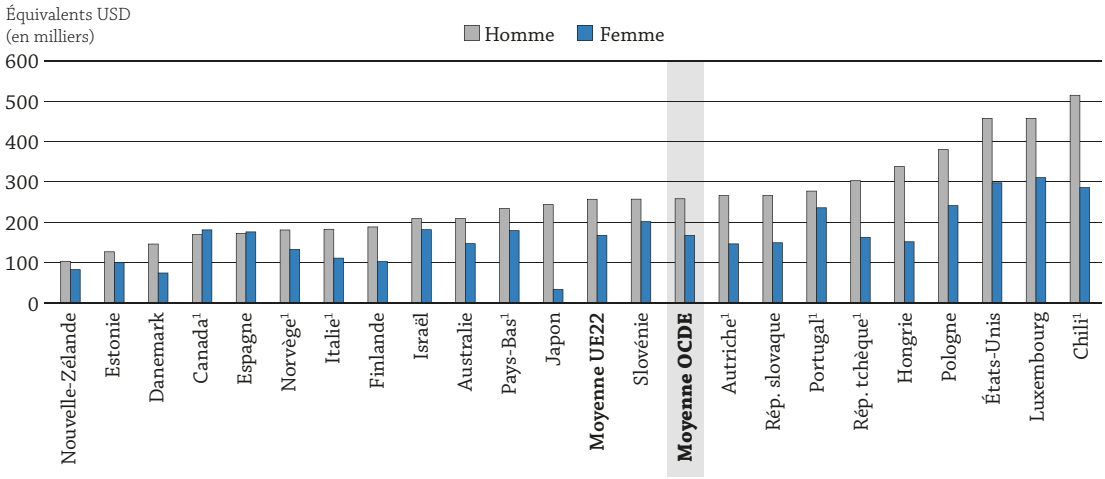
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397155

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

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le rendement financier privé net que procure à une femme un diplôme de l'enseignement tertiaire représente deux tiers environ du rendement financier privé net que l'obtention d'un diplôme du même niveau apporte à un homme.
- Le rendement financier augmente avec l'élévation du niveau de formation. C'est l'enseignement tertiaire qui produit le rendement financier le plus élevé, mais le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont également très rentables tant pour les individus que pour la société, par comparaison avec les niveaux inférieurs de formation.
- Pour les pouvoirs publics, les bénéfices de l'éducation sont supérieurs à ses coûts, car les diplômés de l'enseignement tertiaire paient des cotisations sociales et des impôts plus élevés.

Graphique A7.1. Rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012)

Par comparaison avec le rendement de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. L'année de référence n'est pas 2012. Consulter les tableaux A7.3a et A7.3b pour plus de détails.

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

Source : OCDE. Tableaux A7.3a 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/10.1787/888933397317

Contexte

Consacrer du temps et de l'argent aux études, c'est investir dans le capital humain. Pour les adultes, les débouchés que procure un niveau de formation plus élevé sur le marché du travail compensent le coût initial de la poursuite des études. 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 leur entrée dans la vie active. Le niveau de formation est actuellement plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir l'indicateur A1), mais les hommes tirent davantage profit de leur investissement, dans la mesure où leur niveau de formation leur offre de meilleures perspectives en termes d'emploi et de rémunération.

Quant aux pays, ils bénéficient également de l'élévation du niveau de formation de leur population au travers de la réduction des dépenses publiques au titre des programmes d'aide sociale et de l'augmentation des recettes fiscales dès l'entrée des individus dans la vie active. Comme l'élévation du niveau de formation profite aux individus et aux pouvoirs publics, il est important d'analyser le rendement financier de l'éducation à la lumière d'autres indicateurs, tels que l'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement (voir l'indicateur A3).

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 entraîne une diminution du manque à gagner, qui entraîne à son tour une diminution du coût de l'investissement dans une formation tertiaire.

Il convient de garder à l'esprit le fait que certains facteurs non pris en compte dans cet indicateur influent néanmoins sur le rendement financier de l'éducation. Le rendement financier de l'éducation peut par exemple être affecté par le domaine d'études, la situation économique particulière des pays, le marché du travail et le cadre institutionnel, ainsi que par des facteurs culturels et sociaux qui ne sont pas pris en considération ici. De plus, les retombées de l'éducation ne sont pas uniquement financières, elles sont aussi économiques, l'accroissement de la productivité dopant la croissance économique. Les retombées sont également sociales, dans la mesure où les individus plus instruits ont tendance à être en meilleure santé, à être plus épanouis et à participer davantage à la vie de la société (voir l'indicateur A8).

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est associée chez les hommes à un rendement financier privé net de l'ordre de 258 400 USD durant leur carrière, par comparaison avec un niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. L'équivalent est de l'ordre de seulement 167 600 USD chez les femmes.
- C'est au Japon que le rendement financier privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire varie le plus entre les sexes : le rendement pour les hommes y est sept fois plus élevé que celui pour les femmes.
- Dans les pays de l'OCDE, c'est au Chili, aux États-Unis et au Luxembourg que le rendement financier privé net est le plus élevé pour un diplômé de l'enseignement tertiaire (il est supérieur à 450 000 USD pour un homme et à 280 000 USD pour une femme).

Remarque

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

- 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 (les coûts et le rendement « privés »)
- 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 (les coûts et le rendement « publics »).

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.

L'évaluation des rendements financiers nets est décrite de façon plus détaillée dans la section « Méthodologie » indicateur. Précisons que les valeurs indiquées dans cette édition de *Regards sur l'éducation* ne sont pas nécessairement comparables avec celles publiées dans les éditions antérieures, car la méthodologie de cet indicateur est constamment affinée. Pour plus de détails, voir la section « Méthodologie » de cet indicateur et l'annexe 3.

A7

Analyse

Incitations financières des individus à investir dans la poursuite de leurs études (rendement financier privé net de l'investissement)

Investir dans l'éducation est payant à long terme, tant pour les hommes que pour les femmes. Pour les individus, le coût de cet investissement peut paraître élevé au moment où ils choisissent de poursuivre leurs études, mais les bénéfices qu'ils en retireront pendant leur carrière sont supérieurs au coût qu'ils ont à financer pendant leurs études. Ce constat vaut pour l'enseignement tertiaire (voir le graphique A7.1) ainsi que pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir les tableaux A7.1a et b, et A7.3a et b).

Le rendement financier privé net augmente généralement avec le niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE, le rendement privé est ainsi plus élevé à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Pour un homme, le rendement financier net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (258 400 USD) est plus de deux fois plus élevé que le rendement financier net de l'obtention d'un diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (112 400 USD). C'est en Pologne que ce rendement varie le plus : il est près de huit fois plus élevé à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En d'autres termes, la poursuite des études est très rentable pour les diplômés l'enseignement tertiaire, surtout en Pologne (voir les tableaux A7.1a et b, et A7.3a et b).

Chez les jeunes adultes, les femmes affichent dans l'ensemble un niveau de formation supérieur à celui des hommes (voir l'indicateur A1), mais elles accusent un rendement financier net inférieur à celui des hommes (voir le graphique A7.1). Ce constat vaut dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf au Canada et en Espagne. En moyenne, l'enseignement tertiaire procure aux femmes un rendement financier net de 167 600 USD, soit deux tiers seulement du rendement qu'il procure aux hommes. À niveau égal de formation, les hommes tendent aussi à afficher un taux de rendement interne supérieur à celui des femmes : leur taux s'élève à 14 % s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire (contre 12 % chez les femmes) et à 12 % s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (contre 8 % chez les femmes) (voir les tableaux A7.1a et b, et A7.3a et b).

Les rendements inférieurs des femmes peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment leurs revenus du travail moins élevés, leur taux de chômage plus élevé et leur pourcentage plus élevé parmi les actifs occupés à temps partiel. Au Japon, où les différences de rendement sont les plus importantes entre les sexes (le rendement financier net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire y est sept fois plus élevé chez les hommes que chez les femmes), le régime fiscal et la structure du marché du travail tendent à infléchir le rendement féminin d'un niveau de formation tertiaire. Ainsi, le régime fiscal dissuade les femmes mariées de chercher du travail à temps plein et la capacité des structures d'accueil de la petite enfance est également insuffisante. Le rendement financier privé net des Japonaises pourrait toutefois augmenter à l'avenir, car le gouvernement en exercice a pris un certain nombre de mesures pour accroître le taux d'emploi des femmes (Secrétariat du Cabinet, 2016) (voir les tableaux A7.3a et b).

Coûts et bénéfices de l'éducation pour les individus

Le rendement financier privé net des individus correspond à la différence entre les coûts et les bénéfices associés à l'élévation de leur niveau de formation. Les coûts comprennent les coûts directs de l'investissement dans la poursuite des études et le manque à gagner durant les études. Quant aux bénéfices, ils comprennent les revenus du travail et les allocations de chômage. Pour montrer l'impact de la fiscalité sur les bénéfices totaux, l'effet de l'impôt sur le revenu, des cotisations sociales et des transferts sociaux est analysé.

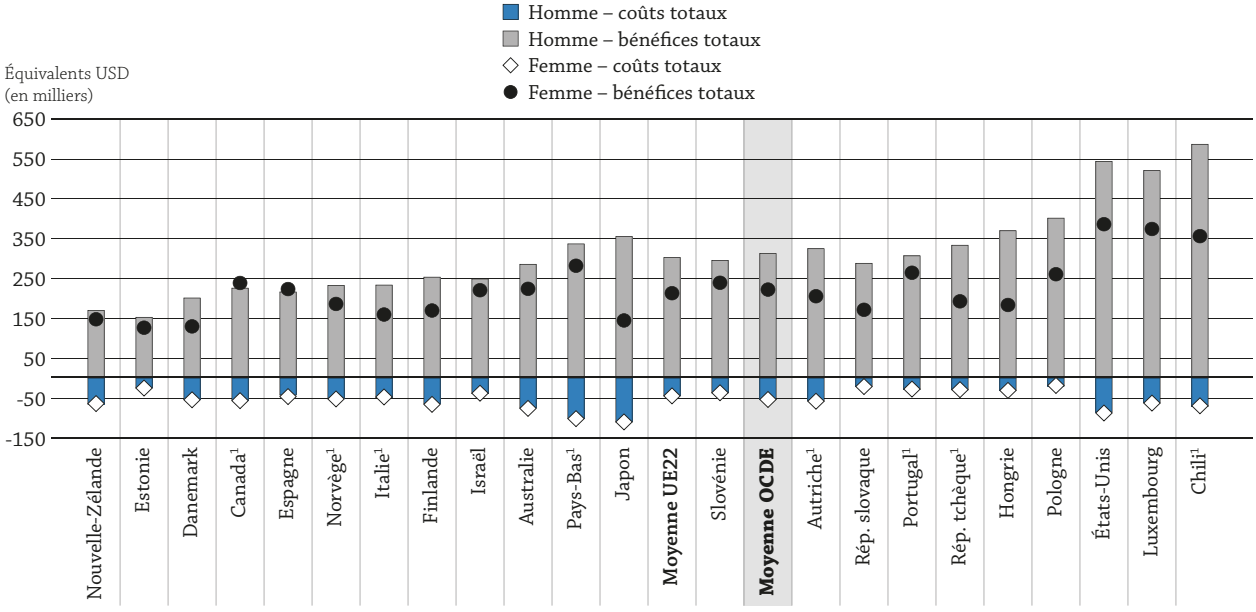
Les coûts privés totaux, qui sont composés des coûts directs et du manque à gagner, augmentent généralement avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les coûts directs de la poursuite des études s'élèvent, pour un homme ou pour une femme, à 2 500 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et à 10 500 USD dans l'enseignement tertiaire. Le manque à gagner est le coût le plus important de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Chili. Il varie fortement entre les pays, selon la durée de la formation, les niveaux de salaire et les différentiels salariaux entre les niveaux de formation. Pour un niveau de formation tertiaire, le manque à gagner d'un homme est inférieur à 18 000 USD en Pologne et en République slovaque, mais supérieur à 90 000 USD aux Pays-Bas.

C'est au Japon que les coûts privés totaux, c'est-à-dire la somme des coûts directs et du manque à gagner, sont les plus élevés. Pour un homme ou pour une femme, les coûts privés totaux de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont ainsi cinq fois plus élevés au Japon qu'en Pologne (voir les tableaux A7.1a et b, et A7.3a et b).

Les revenus supérieurs que procure l'élévation du niveau de formation constituent des avantages considérables pour les individus, mais les bénéfices privés de l'investissement dans l'éducation varient sensiblement entre les sexes, car hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne sur le marché du travail. En moyenne, l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire procure un bénéfice total de 312 600 USD aux hommes, mais de 221 900 USD aux femmes (voir le graphique A7.2). En 40 ans de carrière, les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagneront ainsi 2 270 USD de plus environ par an que leurs homologues féminines. Cette différence s'explique essentiellement par la variation des revenus du travail entre les sexes (voir l'indicateur A6), mais elle est également imputable aux taux de chômage plus élevés parmi les femmes (voir l'indicateur A5) (voir les tableaux A7.3a et b).

Graphique A7.2. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. L'année de référence n'est pas 2012. Consulter les tableaux A7.3a et b pour plus de détails.

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

Source : OCDE. Tableaux A7.3a et b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397324

L'élévation du niveau de formation accroît certes les revenus du travail des individus tout au long de leur carrière, mais les bénéfices privés qu'elle leur procure dépendent aussi de la fiscalité et du système de protection sociale des pays. Des cotisations sociales et des impôts sur le revenu plus élevés, et des transferts sociaux moins élevés, peuvent dissuader les individus d'investir dans la poursuite de leurs études, à cause 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, en moyenne, du gain que lui procure son niveau de formation. Les impôts et les cotisations sociales représentent moins d'un tiers du salaire brut au Canada, au Chili, en Estonie, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, mais en représentent la moitié environ au Danemark, en Italie et en Slovénie. Comme les femmes tendent à accuser des revenus du travail moins élevés, elles se situent souvent dans des tranches inférieures d'imposition. Au Danemark par exemple, les cotisations sociales et les impôts des femmes diplômées de l'enseignement tertiaire, par rapport à leur salaire brut, sont inférieurs de 10 points de pourcentage à ceux de leurs homologues masculins (voir les tableaux A7.3a et b).

A7

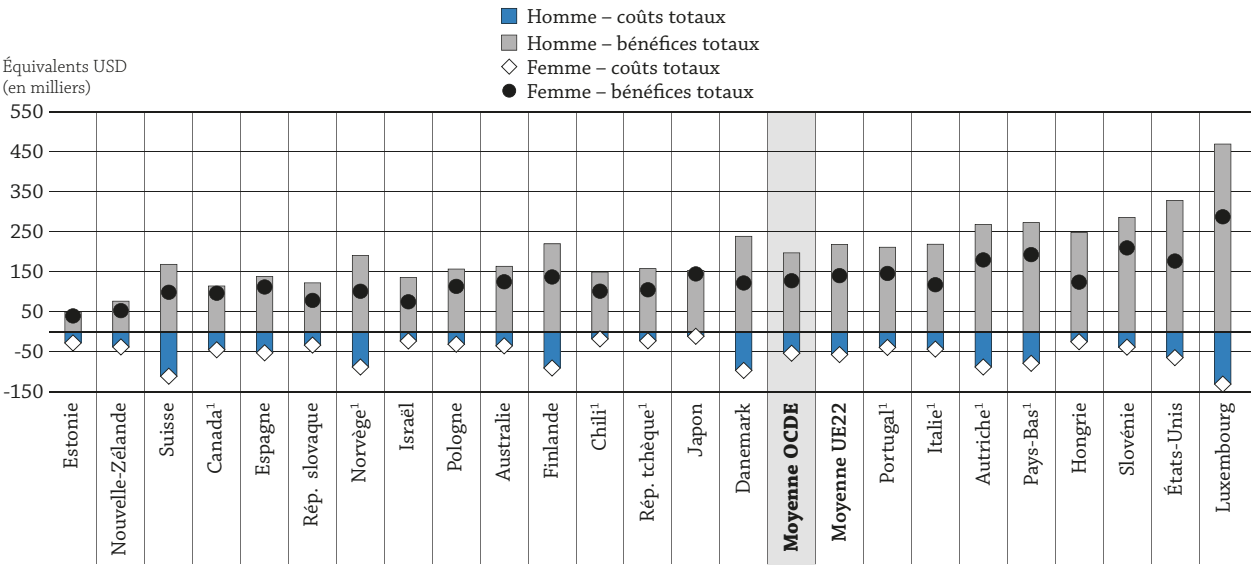
Incitations financières des gouvernements à investir dans l'éducation (rendement financier public net de l'investissement)

Les pouvoirs publics investissent massivement dans l'éducation (voir l'indicateur B3) et, d'un point de vue budgétaire, ils cherchent à savoir s'ils récupéreront les montants engagés, en particulier en temps d'austérité budgétaire. Comme l'élévation du niveau de formation tend à se traduire par une augmentation des recettes (voir l'indicateur A6), les investissements dans l'éducation produisent un rendement public, puisque les diplômés de l'enseignement tertiaire paient des cotisations sociales et des impôts sur le revenu plus élevés, et qu'ils ont besoin de moins de transferts sociaux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'investissement dans l'élévation du niveau de formation d'un homme procure aux pouvoirs publics un rendement financier public net de l'ordre de 67 200 USD à l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et de 143 700 USD à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux A7.2a et A7.4a).

La comparaison des graphiques A7.2 et A7.3 montrent que, dans l'ensemble, le rendement financier public net de l'investissement est étroitement lié au rendement privé. Les pays où le rendement de l'enseignement tertiaire est le plus élevé pour les individus sont aussi ceux où il est le plus élevé pour les pouvoirs publics. C'est le cas aux États-Unis et au Luxembourg, où le rendement financier net est très élevé, tant pour les individus que pour les pouvoirs publics. L'inverse s'observe en Estonie et en Nouvelle-Zélande, où le rendement financier net est le moins élevé, tant pour les individus que pour les pouvoirs publics. Des pays comme la République slovaque et la Slovénie font toutefois figure d'exception. L'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire produit dans ces deux pays un rendement financier privé net du même ordre (260 000 USD environ, chez les hommes), mais un rendement financier net public supérieur de 150 000 USD en Slovénie qu'en République slovaque. Cette différence s'explique essentiellement par les effets plus importants des impôts sur le revenu et des cotisations sociales en Slovénie (voir les tableaux A7.3a et b, et A7.4a et b).

Graphique A7.3. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le sexe (2012)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



1. L'année de référence n'est pas 2012. Consulter les tableaux A7.4a et b pour plus de détails.

Les pays sont classés par ordre croissant du rendement financier public net pour un homme.

Source : OCDE. Tableaux A7.4a et b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397332

Coûts et bénéfices de l'éducation pour les gouvernements

Le rendement financier public net est évalué selon une méthode similaire à celle utilisée pour évaluer le rendement financier privé net, également sur la base de la différence entre les coûts et les bénéfices associés à l'élévation du niveau de formation des individus. Les coûts correspondent aux dépenses publiques d'éducation et au manque à gagner fiscal (les impôts non perçus). Les bénéfices correspondent aux impôts sur le revenu, aux cotisations sociales, aux transferts sociaux et aux allocations de chômage.

Les coûts directs sont nettement plus élevés pour les pouvoirs publics que pour les individus. Ce constat vaut particulièrement dans des pays comme le Danemark, la Finlande et la Norvège, où les étudiants s'acquittent de frais de scolarité minimes, voire nuls, et où ils bénéficient d'aides publiques généreuses s'ils font des études supérieures (voir l'indicateur B5). Pour financer ces aides, ces pays ont toutefois adopté une fiscalité progressive, selon laquelle les contribuables paient des impôts sur le revenu qui sont élevés.

Pour les pouvoirs publics, les coûts directs représentent la plus grande partie des coûts publics totaux. Cela explique pourquoi des pays où les coûts directs sont élevés, comme l'Autriche, le Danemark, la Finlande, le Luxembourg, la Norvège et la Suisse, sont aussi ceux où les coûts publics totaux sont les plus élevés (plus de 85 000 USD dans l'enseignement tertiaire). Par contraste, le Japon est le pays de l'OCDE où les coûts publics totaux sont les moins élevés (de l'ordre de 11 000 USD dans l'enseignement tertiaire), ce qui s'explique en partie par le fait que les individus assument une grande partie des coûts directs de l'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût public total de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire s'élève à 53 500 USD (voir les tableaux A7.4a et b).

Les pouvoirs publics compensent les coûts directs de leur investissement et de leur manque à gagner fiscal associés à l'élévation du niveau de formation par les recettes fiscales et les cotisations sociales plus élevées que leur procurent les individus mieux rémunérés, qui sont souvent plus instruits. En moyenne, le bénéfice public total de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation d'un homme s'établit à 99 800 USD durant la vie active si le niveau atteint est le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et à 197 200 USD si le niveau atteint est l'enseignement tertiaire (voir les tableaux A7.2a et A7.4a).

Les bénéfices publics totaux varient aussi entre les sexes, car hommes et femmes ne sont pas logés à la même enseigne sur le marché du travail. Ce constat donne à penser que les gouvernements pourraient prendre des mesures en vue de favoriser l'entrée des femmes sur le marché du travail et d'accroître leur taux d'emploi pour que l'investissement conséquent des femmes dans leur formation produise un rendement plus élevé. En moyenne, les bénéfices publics totaux de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont environ 50 % plus élevés pour un homme que pour une femme. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Luxembourg que les rendements publics totaux de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont les plus élevés, tant pour les hommes (469 000 USD) que pour les femmes (287 300 USD). À l'inverse, c'est en Estonie que les bénéfices publics totaux de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire sont les moins élevés : 49 400 USD pour les hommes et 39 700 USD pour les femmes (voir les tableaux A7.4a et b). Pour les pouvoirs publics, le taux de rendement interne de l'investissement dans l'élévation du niveau de formation d'un individu est également plus élevé chez les hommes (10 % si le niveau atteint est égal à l'enseignement tertiaire et 9 % s'il est égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire) que chez les femmes (8 % que le niveau atteint soit égal à l'enseignement tertiaire, ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire) (voir les tableaux A7.2a et b, et A7.4a et b).

En moyenne, le bénéfice total public de l'obtention, par un homme, d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (197 200 USD) se décompose comme suit : l'effet de l'impôt sur le revenu (130 100 USD), l'effet des cotisations sociales (44 100 USD), l'effet des transferts sociaux (400 USD) et l'effet des allocations de chômage (22 600 USD) (voir le tableau A7.4a). 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 par exemple 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 et en République tchèque (Andrews, Caldera Sánchez et Johansson, 2011).

Encadré A7.1. **Variation du rendement financier entre les niveaux de l'enseignement tertiaire**

Le rendement financier varie selon que les diplômés de l'enseignement tertiaire ont opté pour une formation de cycle court, une licence, un master ou un doctorat. Cette variation s'explique essentiellement par le fait que les revenus du travail perçus durant toute la carrière varient entre ces niveaux de l'enseignement tertiaire. Elle s'explique aussi par le fait que les coûts varient entre ces niveaux d'enseignement, puisque les étudiants mettent plus de temps à atteindre les niveaux supérieurs d'enseignement et qu'ils ne perçoivent pas de revenus pendant une période plus longue.

...

A7

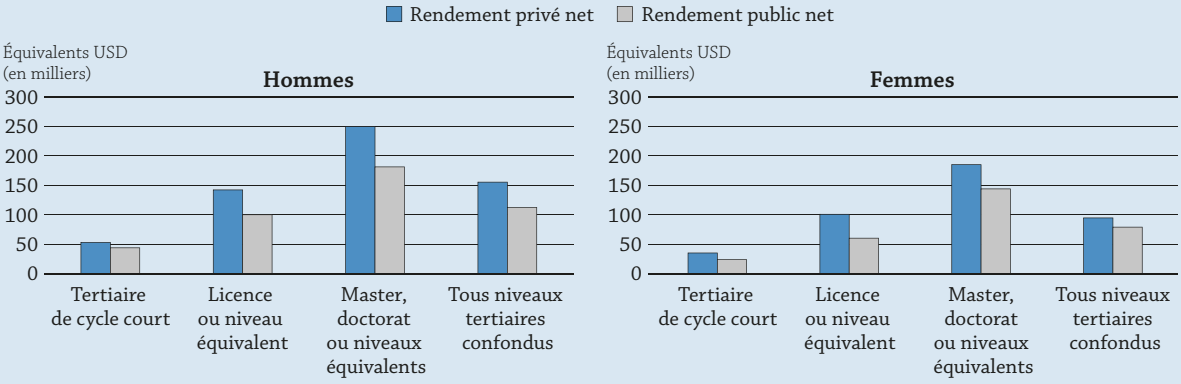
La composition de l'effectif de diplômés à chaque niveau de l'enseignement tertiaire varie entre les pays (voir l'indicateur A1), et la répartition des diplômés entre les niveaux peut grandement influencer le rendement financier de l'enseignement tertiaire, tous niveaux confondus. Par exemple, le rendement financier de l'enseignement tertiaire sous-estime le rendement de l'investissement dans l'obtention d'un diplôme de licence, de master ou de doctorat dans les pays où les diplômés sont nombreux à avoir opté pour une formation tertiaire de cycle court, par comparaison avec les pays où ces diplômés sont moins nombreux à avoir choisi une formation de ce niveau. Selon la répartition de leur effectif de diplômés entre les niveaux de l'enseignement tertiaire, des pays peuvent afficher exactement le même rendement à chaque niveau, mais un rendement très différent tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus.

Le graphique A7.a explore l'impact de ce phénomène dans sept pays de l'OCDE dont les données sont disponibles et illustre la variation du rendement financier entre les niveaux de l'enseignement tertiaire. Le rendement augmente avec le niveau de l'enseignement tertiaire, tant chez les hommes que chez les femmes. Chez les hommes, le rendement privé net de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire s'établit à 53 370 USD après une formation de cycle court, à 142 290 USD après une licence (ou formation équivalente) et à 249 536 USD après un master ou un doctorat (ou formations équivalentes). Les tendances sont similaires chez les femmes ainsi que pour le rendement public net.

La décomposition du rendement financier par niveau de la CITE donnerait aux lecteurs une idée plus précise des rendements à attendre dans chaque pays par niveau de l'enseignement tertiaire. Cette analyse est en cours et sera proposée dans de prochaines éditions de *Regards sur l'éducation*.

Graphique A7.a. **Rendement financier public et privé de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire, selon le sexe et le niveau de l'enseignement tertiaire (2012)**

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



Remarque : Ces graphiques se basent sur des données de l'Australie, du Canada, de la Finlande, de l'Italie, de la Norvège et de la Nouvelle-Zélande.
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/10.1787/888933397349

Définitions

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

Les **coûts directs** correspondent aux dépenses directes par élève/étudiant au titre de l'éducation durant la durée des études.

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

Le **manque à gagner privé** correspond aux revenus nets qu'un individu aurait perçus s'il était entré dans la vie active et avait trouvé du travail au lieu de décider de poursuivre ses études.

Le **manque à gagner fiscal** correspond aux recettes fiscales que les pouvoirs publics auraient perçues si un individu était entré dans la vie active et avait trouvé du travail au lieu de décider de poursuivre ses études.

Les **avantages salariaux bruts** correspondent à la somme actualisée des avantages salariaux que perçoit un individu pendant sa vie active grâce à l'élévation de son niveau de formation, pour autant qu'il travaille.

L'**effet de l'impôt sur le revenu** correspond à la somme actualisée du supplément d'impôt sur le revenu versé aux pouvoirs publics par un individu au cours de sa carrière en raison de l'élévation de son niveau de formation.

Le **taux de rendement interne** est le taux d'intérêt (hypothétique) calculé sur la base des coûts et bénéfices de l'investissement dans l'éducation. Il indique en quelque sorte les intérêts qu'un individu peut retirer chaque année durant sa carrière de l'investissement dans l'élévation de son niveau de formation.

Niveaux de formation :

- Les **niveaux de formation inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspondent aux niveaux 0, 1 et 2 de la CITE 2011.
- 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.
- Les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5, 6, 7 et 8 de la CITE 2011.

Le **rendement financier net** est la valeur actuelle nette de l'investissement financier dans l'éducation. Le rendement financier net correspond à la différence entre les coûts et bénéfices financiers actualisés de l'investissement dans l'éducation, soit la plus-value de l'éducation en plus du taux d'intérêt réel de 2 % ajouté à ces flux de trésorerie.

L'**effet des cotisations sociales** est la somme actualisée du supplément de cotisations sociales versé aux pouvoirs publics par un individu au cours de sa carrière en raison de l'élévation de son niveau de formation.

L'**effet des transferts** est la somme actualisée des différences de transferts sociaux résultant de l'élévation du niveau de formation d'un individu au cours de sa carrière. Les transferts sociaux incluent deux types de prestations : les aides au logement et les prestations sociales.

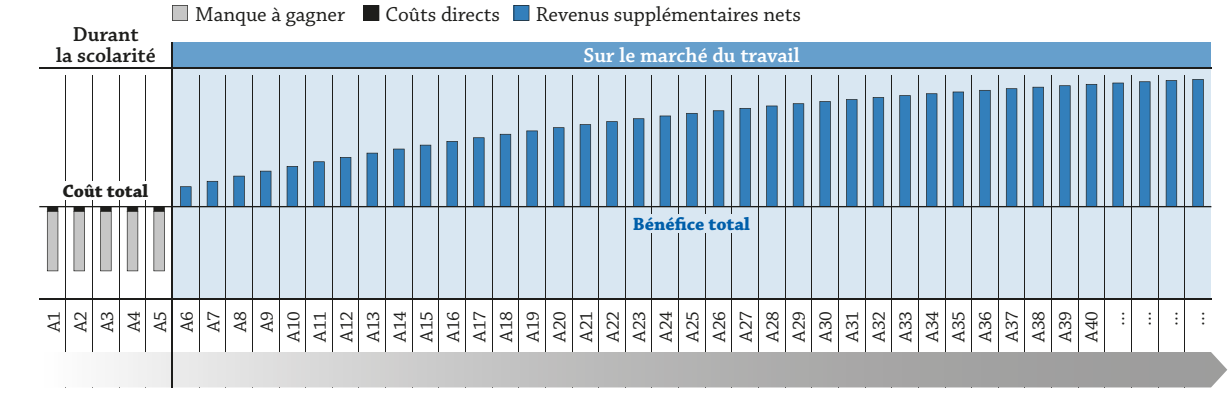
L'**effet des allocations de chômage** est la somme actualisée des allocations plus élevées associées à un niveau de formation plus élevé perçues par un individu au cours de sa carrière pendant ses périodes de chômage.

Méthodologie

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.

Diagramme 1. Rendement financier de l'investissement dans l'éducation tout au long de la vie pour un individu type



Deux périodes sont examinées (voir le diagramme 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.
- 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 de l'éducation est celle dite de la valeur actuelle nette de l'investissement. Elle consiste à exprimer les flux financiers qui interviennent à différents moments sous la forme d'une valeur actuelle nette pour que les coûts et bénéfices soient directement comparables. Dans ce cadre, les coûts et avantages enregistrés durant toute la carrière sont rapportés au début de l'investissement. Cela consiste à actualiser tous les flux financiers depuis le début de l'investissement (*Y1*, dans la figure 1) au moyen d'un taux d'intérêt fixe (le taux d'actualisation).

Ce sont les obligations d'État à long terme qui ont été utilisées comme référence pour choisir le taux d'actualisation. Le taux d'intérêt moyen à long terme était de l'ordre de 4.12 % en 2012 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. Le taux d'actualisation retenu dans cet indicateur (2 %) reflète le fait que les calculs sont effectués en prix constants (OCDE, 2016a ; OCDE, 2016b).

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).

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 = bénéfice total – coût total (en valeur absolue)

Les coûts

Les coûts totaux

Investir dans l'élévation du niveau de formation occasionne des coûts directs et indirects. Les coûts directs correspondent aux dépenses de départ, c'est-à-dire celles faites durant la poursuite des études. Les coûts privés indirects correspondent 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, les coûts publics indirects correspondent 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.

Coûts privés = coûts directs + manque à gagner

Coûts publics = coûts directs + manque à gagner fiscal

Les coûts directs 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 2012 (sauf mention contraire dans les tableaux). Les coûts directs comprennent toutes les dépenses au titre de l'éducation à tous les niveaux de l'exécutif (les coûts publics directs) et toutes les dépenses des ménages au titre de l'éducation (les coûts privés directs). Les coûts directs de l'éducation sont calculés par domaine d'études.

Les coûts privés directs sont calculés abstraction faite des bourses et prêts ; les prêts publics ne sont pas inclus dans les coûts publics directs. L'exclusion des prêts des coûts publics peut entraîner une sous-estimation des coûts publics dans certains pays, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Dans les cas où les bourses et prêts sont supérieurs aux coûts privés directs, ceux-ci sont considérés comme nuls. 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.

Manque à gagner privé et fiscal

Investir dans la poursuite des études a aussi un 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.

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 si 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 totauxj = {*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}

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.

- L'effet des revenus bruts est la somme actualisée des revenus bruts supplémentaires associés à l'élévation du niveau de formation. Les données proviennent d'une collecte de données réalisée par le réseau LSO (Network on Labour Market and Social Outcomes), le réseau de l'OCDE chargé de d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société. 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 à cause 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*, qui détermine l'impôt dû par niveau de revenu. Ce modèle permet de calculer le niveau de la fiscalité sur le travail dans plusieurs scénarios, selon la composition des ménages. Le scénario retenu dans cet indicateur est celui d'un travailleur célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif à l'impôt sur le revenu dans *Les impôts sur les salaires 2016* (OCDE, 2016c).
- L'effet des cotisations sociales correspond à la somme actualisée du supplément de cotisations sociales versé 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 âgé de 40 ans qui est célibataire et sans enfants. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif aux cotisations sociales dans *Les impôts sur les salaires 2016* (OCDE, 2016c).

- L'effet des transferts sociaux correspond à la somme actualisée des différences de transferts sociaux des pouvoirs publics aux individus 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 *Prestations et 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 sur www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm.
- L'effet des allocations de chômage correspond à la somme actualisée du supplément d'allocations qu'un individu perçoit au cours de ses périodes de chômage durant sa carrière en raison de l'élévation de son niveau de formation. L'effet des allocations de chômage correspond à la différence entre les allocations de chômage d'un individu plus instruit et les revenus nets d'un individu moins instruit. Les allocations de chômage sont calculées à l'aide du modèle de l'OCDE présenté dans *Prestations et salaires*, le scénario retenu étant celui d'un travailleur âgé de 40 ans qui est célibataire et sans enfants. On considère que les individus peuvent prétendre aux allocations de chômage prévues durant les périodes où ils sont au chômage. Voir les détails spécifiques à chaque pays concernant le modèle relatif aux allocations de chômage dans *Prestations et salaires : informations spécifiques par pays*, en ligne sur www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm.

Il y a lieu de signaler qu'en raison de changements significatifs dans la méthodologie, la décomposition des bénéfices liés aux revenus n'est pas comparable entre cette édition et les éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*. Pour plus de détails, voir l'annexe 3.

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.

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 durant la carrière, 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 la situation des individus sur le marché du travail est dans l'ensemble plus favorable s'ils sont plus qualifiés, 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, voir l'annexe 3.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Andrews, D., A. Caldera Sánchez et Å. Johansson (2011), « Housing markets and structural policies in OECD Countries », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, 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 investment in OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur la fiscalité,* n° 16, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en.

OCDE (2016a), « Taux de change (USD, moyennes mensuelles) », *Statistiques monétaires et financières mensuelles (PIE) (base de données)*, http://stats.oecd.org/Index.aspx ?QueryId=169.

OCDE (2016b), « Prix à la consommation – inflation annuelle », *Prix à la consommation (base de données)*, http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=22519.

OCDE (2016c), *Les impôts sur les salaires 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2016-fr.

Secrétariat du Cabinet (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015, Main achievements to date and further reforms*, Secrétariat du Cabinet, Tokyo, www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf.

Tableaux de l'indicateur A7

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397224

Tableau A7.1a	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)**
Tableau A7.1b	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)**
Tableau A7.2a	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)**
Tableau A7.2b	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)**
Tableau A7.3a	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)**
Tableau A7.3b	**Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)**
Tableau A7.4a	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)**
Tableau A7.4b	**Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A7

Tableau A7.1a. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)

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 (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
				Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
	(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE Australie	- 3 000	- 29 100	**- 32 100**	180 000	- 62 000	0	- 900	31 600	**148 700**	**116 600**	16%
Autriche[1]	0	- 47 200	**- 47 200**	269 600	- 68 200	- 51 300	- 2 400	34 900	**182 600**	**135 400**	10%
Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Canada[2]	- 1 300	- 32 900	**- 34 200**	181 800	- 47 200	- 12 800	0	36 600	**158 400**	**124 200**	13%
Chili[3]	- 3 700	- 19 000	**- 22 700**	163 800	- 5 300	- 27 800	- 1 500	12 300	**141 500**	**118 800**	13%
République tchèque[3]	- 1 900	- 17 900	**- 19 800**	91 100	- 18 300	- 10 000	- 6 500	41 700	**98 000**	**78 200**	13%
Danemark	0	- 36 200	**- 36 200**	237 700	- 97 400	0	- 15 600	25 800	**150 500**	**114 300**	13%
Estonie	0	- 11 400	**- 11 400**	44 100	- 9 000	- 1 200	0	40 800	**74 700**	**63 300**	16%
Finlande	0	- 34 000	**- 34 000**	87 900	- 28 700	- 7 000	- 4 000	19 200	**67 400**	**33 400**	6%
France	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Hongrie	- 1 200	- 15 300	**- 16 500**	69 000	- 11 000	- 12 800	0	29 600	**74 800**	**58 300**	12%
Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israël	- 3 700	- 25 200	**- 28 900**	205 400	- 32 100	- 23 900	0	35 500	**184 900**	**156 000**	12%
Italie[3]	- 7 500	- 35 100	**- 42 600**	206 300	- 65 200	- 19 600	0	24 800	**146 300**	**103 700**	7%
Japon	- 12 000	- 51 700	**- 63 700**	237 400	- 25 300	- 32 500	- 4 400	11 200	**186 400**	**122 700**	7%
Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxembourg	- 2 000	- 65 000	**- 67 000**	360 000	- 103 900	- 44 800	- 10 200	24 700	**225 800**	**158 800**	9%
Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Pays-Bas[1]	- 1 100	- 51 800	**- 52 900**	185 300	- 64 900	- 10 900	0	15 800	**125 300**	**72 400**	6%
Nouvelle-Zélande	- 5 100	- 36 000	**- 41 100**	168 500	- 47 000	0	- 600	26 200	**147 100**	**106 000**	10%
Norvège[1]	0	- 40 700	**- 40 700**	271 700	- 76 700	- 21 200	- 100	31 500	**205 200**	**164 500**	15%
Pologne	- 4 600	- 17 100	**- 21 700**	58 100	- 5 100	- 10 400	0	28 900	**71 500**	**49 800**	9%
Portugal[1]	0	- 21 200	**- 21 200**	204 500	- 46 400	- 22 500	0	31 100	**166 700**	**145 500**	12%
République slovaque	- 2 500	- 9 000	**- 11 500**	55 700	- 9 200	- 7 500	0	97 400	**136 400**	**124 900**	26%
Slovénie	- 700	- 35 800	**- 36 500**	103 800	- 19 500	- 22 900	- 200	18 600	**79 800**	**43 300**	6%
Espagne	- 2 100	- 9 900	**- 12 000**	89 700	- 23 800	- 5 700	0	64 100	**124 300**	**112 300**	16%
Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
États-Unis	- 3 500	- 27 800	**- 31 300**	330 100	- 75 400	- 18 600	- 2 700	65 600	**299 000**	**267 700**	17%
Moyenne OCDE	- 2 500	- 30 400	**- 32 900**	172 800	- 42 800	- 16 500	- 2 200	34 000	**145 300**	**112 400**	12%
Moyenne UE22	- 1 700	- 29 100	**- 30 800**	147 300	- 40 800	- 16 200	- 2 800	35 500	**123 000**	**92 200**	11%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397230

Tableau A7.1b. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)

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 (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Australie	- 3 000	- 28 300	**- 31 300**	102 500	- 25 400	0	- 14 900	21 000	**83 200**	**51 900**	9%
	Autriche[1]	0	- 45 500	**- 45 500**	187 000	- 30 200	- 38 200	- 20 500	11 300	**109 400**	**63 900**	6%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 1 300	- 33 500	**- 34 800**	130 500	- 26 600	- 11 500	0	28 200	**120 600**	**85 800**	10%
	Chili[3]	- 3 700	- 14 400	**- 18 100**	92 500	- 1 600	- 18 100	- 1 100	16 600	**88 300**	**70 200**	10%
	République tchèque[3]	- 1 900	- 19 700	**- 21 600**	78 300	- 15 700	- 8 600	- 15 700	30 200	**68 500**	**46 900**	9%
	Danemark	0	- 36 700	**- 36 700**	174 200	- 70 100	0	0	16 900	**121 000**	**84 300**	10%
	Estonie	0	- 10 900	**- 10 900**	21 900	- 4 500	- 600	0	18 100	**34 900**	**24 000**	14%
	Finlande	0	- 34 700	**- 34 700**	64 000	- 14 800	- 5 100	- 15 500	16 800	**45 400**	**10 700**	3%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 1 200	- 14 600	**- 15 800**	59 000	- 9 400	- 10 900	0	28 900	**67 600**	**51 800**	10%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 3 700	- 25 800	**- 29 500**	103 500	- 4 200	- 5 400	0	24 400	**118 300**	**88 800**	9%
	Italie[3]	- 7 500	- 30 600	**- 38 100**	144 400	- 42 900	- 13 700	0	21 300	**109 100**	**71 000**	6%
	Japon	- 12 000	- 51 400	**- 63 400**	126 200	- 11 000	- 17 300	- 88 500	500	**9 900**	**- 53 500**	-5%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	- 2 000	- 64 600	**- 66 600**	312 500	- 58 900	- 38 900	- 42 000	16 200	**188 900**	**122 300**	6%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 1 100	- 51 600	**- 52 700**	193 400	- 44 700	- 37 000	- 6 600	11 200	**116 300**	**63 600**	6%
	Nouvelle-Zélande	- 5 100	- 34 700	**- 39 800**	85 500	- 14 500	0	- 5 700	13 800	**79 100**	**39 300**	5%
	Norvège[1]	0	- 41 500	**- 41 500**	185 900	- 48 400	- 14 500	- 9 100	10 700	**124 600**	**83 100**	8%
	Pologne	- 4 600	- 15 100	**- 19 700**	56 300	- 5 000	- 10 000	0	20 800	**62 100**	**42 400**	7%
	Portugal[1]	0	- 20 500	**- 20 500**	135 900	- 23 600	- 15 000	0	26 000	**123 300**	**102 800**	10%
	République slovaque	- 2 500	- 8 000	**- 10 500**	38 700	- 6 400	- 5 200	0	67 700	**94 800**	**84 300**	21%
	Slovénie	- 700	- 35 600	**- 36 300**	100 400	- 20 800	- 22 200	- 9 600	24 100	**71 900**	**35 600**	5%
	Espagne	- 2 100	- 9 000	**- 11 100**	67 500	- 12 900	- 4 300	0	55 100	**105 400**	**94 300**	12%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 3 500	- 28 000	**- 31 500**	205 700	- 43 400	- 11 600	- 10 300	47 200	**187 600**	**156 100**	13%
	Moyenne OCDE	- 2 500	- 29 800	**- 32 300**	121 200	- 24 300	- 13 100	- 10 900	24 000	**96 900**	**64 600**	8%
	Moyenne UE22	- 1 700	- 28 400	**- 30 100**	116 700	- 25 700	- 15 000	- 7 900	26 000	**94 100**	**64 000**	9%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et celles dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397242

A7

Tableau A7.2a. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)

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 (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Australie	- 16 200	- 3 100	**- 19 300**	62 000	0	900	25 600	**88 500**	**69 200**	15%
	Autriche[1]	- 45 800	- 9 100	**- 54 900**	68 200	51 300	2 400	46 600	**168 500**	**113 600**	8%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 30 000	- 3 300	**- 33 300**	47 200	12 800	0	31 800	**91 800**	**58 500**	8%
	Chili[3]	- 12 800	200	**- 12 600**	5 300	27 800	1 500	3 200	**37 800**	**25 200**	8%
	République tchèque[3]	- 21 300	3 500	**- 17 800**	18 300	10 000	6 500	88 100	**122 900**	**105 100**	20%
	Danemark	- 36 700	- 14 400	**- 51 100**	97 400	0	15 600	49 900	**162 900**	**111 800**	9%
	Estonie	- 21 800	- 1 800	**- 23 600**	9 000	1 200	0	44 000	**54 200**	**30 600**	7%
	Finlande	- 26 900	- 100	**- 27 000**	28 700	7 000	4 000	39 000	**78 700**	**51 700**	12%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 16 400	- 3 400	**- 19 800**	11 000	12 800	0	49 000	**72 800**	**53 000**	11%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 14 700	- 1 900	**- 16 600**	32 100	23 900	0	21 100	**77 100**	**60 500**	11%
	Italie[3]	- 33 400	- 5 600	**- 39 000**	65 200	19 600	0	29 600	**114 400**	**75 400**	6%
	Japon	- 25 700	11 200	**- 14 500**	25 300	32 500	4 400	1 700	**63 900**	**49 400**	11%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	- 73 500	- 6 000	**- 79 500**	103 900	44 800	10 200	35 700	**194 600**	**115 100**	7%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 29 100	- 3 100	**- 32 200**	64 900	10 900	0	30 800	**106 600**	**74 400**	10%
	Nouvelle-Zélande	- 22 100	- 3 800	**- 25 900**	47 000	0	600	18 500	**66 100**	**40 200**	8%
	Norvège[1]	- 48 500	- 10 100	**- 58 600**	76 700	21 200	100	41 200	**139 200**	**80 600**	7%
	Pologne	- 19 300	- 8 800	**- 28 100**	5 100	10 400	0	36 000	**51 500**	**23 400**	5%
	Portugal[1]	- 31 100	- 2 700	**- 33 800**	46 400	22 500	0	10 200	**79 100**	**45 300**	5%
	République slovaque	- 19 000	- 1 300	**- 20 300**	9 200	7 500	0	88 800	**105 500**	**85 200**	13%
	Slovénie	- 27 500	- 4 200	**- 31 700**	19 500	22 900	200	51 400	**94 000**	**62 300**	9%
	Espagne	- 16 000	- 600	**- 16 600**	23 800	5 700	0	46 700	**76 200**	**59 600**	8%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 40 600	- 15 100	**- 55 700**	47 800	18 100	0	57 000	**122 900**	**67 200**	7%
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 34 100	- 3 500	**- 37 600**	75 400	18 600	2 700	30 900	**127 600**	**90 000**	8%
	Moyenne OCDE	- 28 800	- 3 800	**- 32 600**	43 000	16 600	2 100	38 100	**99 800**	**67 200**	9%
	Moyenne UE22	- 29 800	- 4 100	**- 33 900**	40 800	16 200	2 800	46 100	**105 900**	**72 000**	9%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ceux dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397258

Tableau A7.2b. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)

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 (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Australie	- 16 200	- 3 000	**- 19 200**	25 400	0	14 900	24 600	**64 900**	**45 700**	19%
	Autriche[1]	- 45 800	- 8 700	**- 54 500**	30 200	38 200	20 500	25 600	**114 500**	**60 000**	7%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 30 000	- 3 300	**- 33 300**	26 600	11 500	0	19 200	**57 300**	**24 000**	5%
	Chili[3]	- 12 800	200	**- 12 600**	1 600	18 100	1 100	4 700	**25 500**	**12 900**	5%
	République tchèque[3]	- 21 300	3 800	**- 17 500**	15 700	8 600	15 700	65 000	**105 000**	**87 500**	17%
	Danemark	- 36 700	- 14 600	**- 51 300**	70 100	0	0	35 300	**105 400**	**54 100**	6%
	Estonie	- 21 800	- 1 700	**- 23 500**	4 500	600	0	15 700	**20 800**	**- 2 700**	1%
	Finlande	- 26 900	- 100	**- 27 000**	14 800	5 100	15 500	54 800	**90 200**	**63 200**	14%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 16 400	- 3 300	**- 19 700**	9 400	10 900	0	46 600	**66 900**	**47 200**	10%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 14 700	- 2 000	**- 16 700**	4 200	5 400	0	7 200	**16 800**	**100**	2%
	Italie[3]	- 33 400	- 4 900	**- 38 300**	42 900	13 700	0	28 400	**85 000**	**46 700**	5%
	Japon	- 25 700	11 100	**- 14 600**	11 000	17 300	88 500	6 200	**123 000**	**108 400**	23%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	- 73 500	- 6 000	**- 79 500**	58 900	38 900	42 000	39 500	**179 300**	**99 800**	8%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 29 100	- 3 100	**- 32 200**	44 700	37 000	6 600	29 900	**118 200**	**86 000**	12%
	Nouvelle-Zélande	- 22 100	- 3 600	**- 25 700**	14 500	0	5 700	13 100	**33 300**	**7 600**	4%
	Norvège[1]	- 48 500	- 10 300	**- 58 800**	48 400	14 500	9 100	23 900	**95 900**	**37 100**	5%
	Pologne	- 19 300	- 7 800	**- 27 100**	5 000	10 000	0	35 600	**50 600**	**23 500**	5%
	Portugal[1]	- 31 100	- 2 600	**- 33 700**	23 600	15 000	0	7 500	**46 100**	**12 400**	3%
	République slovaque	- 19 000	- 1 100	**- 20 100**	6 400	5 200	0	54 500	**66 100**	**46 000**	10%
	Slovénie	- 27 500	- 4 200	**- 31 700**	20 800	22 200	9 600	67 100	**119 700**	**88 000**	11%
	Espagne	- 16 000	- 500	**- 16 500**	12 900	4 300	0	23 800	**41 000**	**24 500**	7%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 40 600	- 17 400	**- 58 000**	21 500	12 300	0	37 400	**71 200**	**13 200**	3%
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 34 100	- 3 600	**- 37 700**	43 400	11 600	10 300	35 300	**100 600**	**62 900**	9%
	Moyenne OCDE	- 28 800	- 3 800	**- 32 600**	24 200	13 100	10 400	30 500	**78 200**	**45 600**	8%
	Moyenne UE22	- 29 800	- 3 900	**- 33 700**	25 700	15 000	7 900	37 800	**86 400**	**52 700**	8%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et celles dont le niveau de formation est inférieur à ces niveaux d'enseignement. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397265

A7

Tableau A7.3a. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du 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 (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Australie	- 21 200	- 54 600	**- 75 800**	423 000	- 153 200	0	0	15 600	**285 400**	**209 600**	9%
	Autriche[1]	0	- 58 400	**- 58 400**	558 900	- 182 100	- 70 000	0	17 800	**324 600**	**266 200**	11%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 17 300	- 38 800	**- 56 100**	300 300	- 91 900	- 4 600	0	21 700	**225 500**	**169 400**	9%
	Chili[3]	- 38 100	- 33 900	**- 72 000**	701 400	- 64 600	- 76 400	- 1 200	27 800	**587 000**	**515 000**	15%
	République tchèque[3]	- 2 900	- 27 200	**- 30 100**	454 700	- 91 400	- 50 000	0	20 000	**333 300**	**303 200**	22%
	Danemark	0	- 54 600	**- 54 600**	394 000	- 201 300	0	- 9 000	17 000	**200 700**	**146 100**	9%
	Estonie	- 3 200	- 22 100	**- 25 300**	165 700	- 33 800	- 4 600	0	24 900	**152 200**	**126 900**	16%
	Finlande	0	- 64 600	**- 64 600**	411 500	- 156 000	- 32 000	0	29 600	**253 100**	**188 500**	10%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 12 400	- 19 000	**- 31 400**	528 600	- 106 500	- 97 800	0	45 400	**369 700**	**338 300**	24%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 8 400	- 31 200	**- 39 600**	342 900	- 75 500	- 41 200	0	22 400	**248 600**	**209 000**	14%
	Italie[3]	- 8 500	- 42 000	**- 50 500**	426 000	- 163 700	- 42 300	0	13 200	**233 200**	**182 700**	9%
	Japon	- 35 300	- 75 700	**- 111 000**	459 500	- 72 800	- 60 900	0	29 200	**355 000**	**244 000**	8%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	0	- 63 000	**- 63 000**	952 200	- 340 200	- 115 600	0	24 500	**520 900**	**457 900**	16%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 7 700	- 94 500	**- 102 200**	579 300	- 257 200	- 1 200	0	15 800	**336 700**	**234 500**	8%
	Nouvelle-Zélande	- 12 200	- 54 000	**- 66 200**	226 300	- 69 600	0	0	12 800	**169 500**	**103 300**	7%
	Norvège[1]	0	- 51 200	**- 51 200**	395 000	- 142 500	- 30 800	0	10 500	**232 200**	**181 000**	9%
	Pologne	- 3 200	- 17 700	**- 20 900**	488 100	- 43 200	- 87 000	0	43 500	**401 400**	**380 500**	30%
	Portugal[1]	- 4 200	- 25 100	**- 29 300**	460 800	- 140 700	- 50 700	0	37 300	**306 700**	**277 400**	19%
	République slovaque	- 4 400	- 17 100	**- 21 500**	339 300	- 56 300	- 43 200	0	48 100	**287 900**	**266 400**	23%
	Slovénie	0	- 37 900	**- 37 900**	517 100	- 135 300	- 114 300	0	27 800	**295 300**	**257 400**	15%
	Espagne	- 13 400	- 29 800	**- 43 200**	236 600	- 67 000	- 14 300	0	60 600	**215 900**	**172 700**	10%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 38 200	- 48 100	**- 86 300**	734 900	- 224 100	- 41 500	0	74 800	**544 100**	**457 800**	15%
	Moyenne OCDE	- 10 500	- 43 700	**- 54 200**	458 900	- 130 400	- 44 500	- 500	29 100	**312 600**	**258 400**	14%
	Moyenne UE22	- 4 300	- 40 900	**- 45 200**	465 200	- 141 100	- 51 600	- 600	30 400	**302 300**	**257 100**	16%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397279

A7

Tableau A7.3b. Coûts et bénéfices privés de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du 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 (après contrôle de l'effet de chômage)				Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Revenus bruts du travail	Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)=(4)+(5)+(6)+(7)+(8)	(10)=(9)+(3)	(11)
OCDE	Australie	- 21 200	- 55 500	**- 76 700**	321 600	- 113 600	0	0	15 800	**223 800**	**147 100**	9%
	Autriche[1]	0	- 58 700	**- 58 700**	362 500	- 100 100	- 68 300	0	11 100	**205 200**	**146 500**	8%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 17 300	- 40 000	**- 57 300**	299 600	- 63 800	- 23 800	0	26 500	**238 500**	**181 200**	12%
	Chili[3]	- 38 100	- 32 100	**- 70 200**	411 100	- 23 100	- 67 200	- 1 200	36 600	**356 200**	**286 000**	12%
	République tchèque[3]	- 2 900	- 26 700	**- 29 600**	255 100	- 51 300	- 28 100	- 3 200	19 900	**192 400**	**162 800**	15%
	Danemark	0	- 55 100	**- 55 100**	222 300	- 91 100	0	- 13 600	11 800	**129 400**	**74 300**	7%
	Estonie	- 3 200	- 22 400	**- 25 600**	135 600	- 27 700	- 3 800	0	22 000	**126 100**	**100 500**	14%
	Finlande	0	- 66 600	**- 66 600**	266 800	- 88 200	- 21 500	- 4 700	16 900	**169 300**	**102 700**	7%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 12 400	- 19 100	**- 31 500**	256 700	- 48 800	- 47 500	0	22 800	**183 200**	**151 700**	14%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 8 400	- 30 200	**- 38 600**	263 300	- 39 500	- 30 100	0	26 600	**220 300**	**181 700**	13%
	Italie[3]	- 8 500	- 39 500	**- 48 000**	252 900	- 83 600	- 24 000	0	13 900	**159 200**	**111 200**	8%
	Japon	- 35 300	- 75 400	**- 110 700**	267 300	- 22 600	- 36 600	- 72 700	8 900	**144 300**	**33 600**	3%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	0	- 63 400	**- 63 400**	609 900	- 197 900	- 75 900	0	38 100	**374 200**	**310 800**	17%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 7 700	- 94 800	**- 102 500**	455 700	- 179 900	- 6 400	0	12 400	**281 800**	**179 300**	7%
	Nouvelle-Zélande	- 12 200	- 52 400	**- 64 600**	172 100	- 40 100	0	- 2 000	17 300	**147 300**	**82 700**	7%
	Norvège[1]	0	- 53 000	**- 53 000**	282 100	- 79 000	- 22 000	0	4 700	**185 800**	**132 800**	9%
	Pologne	- 3 200	- 15 900	**- 19 100**	301 400	- 26 700	- 53 700	0	39 500	**260 500**	**241 400**	24%
	Portugal[1]	- 4 200	- 24 000	**- 28 200**	347 500	- 90 000	- 38 200	0	44 900	**264 200**	**236 000**	19%
	République slovaque	- 4 400	- 17 400	**- 21 800**	191 400	- 31 500	- 25 600	0	36 800	**171 100**	**149 300**	16%
	Slovénie	0	- 37 400	**- 37 400**	393 200	- 93 200	- 86 900	0	25 900	**239 000**	**201 600**	13%
	Espagne	- 13 400	- 33 600	**- 47 000**	221 900	- 57 500	- 14 100	0	72 900	**223 200**	**176 200**	11%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 38 200	- 50 100	**- 88 300**	485 000	- 118 400	- 27 400	0	47 000	**386 200**	**297 900**	12%
	Moyenne OCDE	- 10 500	- 43 800	**- 54 300**	308 000	- 75 800	- 31 900	- 4 400	26 000	**221 900**	**167 600**	12%
	Moyenne UE22	- 4 300	- 41 000	**- 45 300**	305 200	- 83 400	- 35 300	- 1 500	27 800	**212 800**	**167 500**	13%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397282

A7

Tableau A7.4a. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe masculin (2012)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du 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 (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Australie	- 29 300	- 5 700	**- 35 000**	153 200	0	0	10 500	**163 700**	**128 700**	10%
	Autriche[1]	- 76 600	- 11 200	**- 87 800**	182 100	70 000	0	16 100	**268 200**	**180 400**	7%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 40 900	- 3 900	**- 44 800**	91 900	4 600	0	18 000	**114 500**	**69 700**	6%
	Chili[3]	- 18 100	400	**- 17 700**	64 600	76 400	1 200	7 100	**149 300**	**131 600**	16%
	République tchèque[3]	- 27 700	5 300	**- 22 400**	91 400	50 000	0	16 300	**157 700**	**135 300**	16%
	Danemark	- 74 500	- 21 800	**- 96 300**	201 300	0	9 000	28 300	**238 600**	**142 300**	6%
	Estonie	- 24 300	- 3 400	**- 27 700**	33 800	4 600	0	11 000	**49 400**	**21 700**	5%
	Finlande	- 90 200	- 200	**- 90 400**	156 000	32 000	0	31 800	**219 800**	**129 400**	7%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 20 500	- 4 300	**- 24 800**	106 500	97 800	0	43 800	**248 100**	**223 300**	22%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 20 600	- 2 400	**- 23 000**	75 500	41 200	0	19 100	**135 800**	**112 800**	12%
	Italie[3]	- 36 900	- 6 700	**- 43 600**	163 700	42 300	0	12 800	**218 800**	**175 200**	9%
	Japon	- 27 500	16 400	**- 11 100**	72 800	60 900	0	19 200	**152 900**	**141 800**	21%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	- 124 700	- 5 800	**- 130 500**	340 200	115 600	0	13 200	**469 000**	**338 500**	8%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 73 000	- 5 700	**- 78 700**	257 200	1 200	0	14 300	**272 700**	**194 000**	8%
	Nouvelle-Zélande	- 32 300	- 5 700	**- 38 000**	69 600	0	0	7 000	**76 600**	**38 600**	5%
	Norvège[1]	- 74 700	- 12 700	**- 87 400**	142 500	30 800	0	17 500	**190 800**	**103 400**	5%
	Pologne	- 22 800	- 9 100	**- 31 900**	43 200	87 000	0	26 600	**156 800**	**124 900**	12%
	Portugal[1]	- 35 900	- 3 200	**- 39 100**	140 700	50 700	0	19 900	**211 300**	**172 200**	9%
	République slovaque	- 30 800	- 2 400	**- 33 200**	56 300	43 200	0	22 800	**122 300**	**89 100**	9%
	Slovénie	- 33 900	- 4 500	**- 38 400**	135 300	114 300	0	36 300	**285 900**	**247 500**	13%
	Espagne	- 50 500	- 1 700	**- 52 200**	67 000	14 300	0	56 900	**138 200**	**86 000**	6%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 90 900	- 20 000	**- 110 900**	124 200	36 600	0	7 800	**168 600**	**57 700**	4%
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 58 100	- 6 100	**- 64 200**	224 100	41 500	0	62 700	**328 300**	**264 100**	12%
	Moyenne OCDE	- 48 500	- 5 000	**- 53 500**	130 100	44 100	400	22 600	**197 200**	**143 700**	10%
	Moyenne UE22	- 51 600	- 5 300	**- 56 900**	141 100	51 600	600	25 000	**218 300**	**161 400**	10%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire et ceux diplômés du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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/10.1787/888933397295

Tableau A7.4b. Coûts et bénéfices publics de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire chez les individus de sexe féminin (2012)

Par comparaison avec l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du 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 (après contrôle de l'effet de chômage)			Effet des indemnités de chômage	Bénéfices totaux	Rendement financier net	Taux de rendement interne
					Effet de la fiscalité	Effet des cotisations sociales	Effet des transferts				
		(1)	(2)	(3)=(1)+(2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)=(4)+(5)+(6)+(7)	(9)=(8)+(3)	(10)
OCDE	Australie	- 29 300	- 5 800	**- 35 100**	113 600	0	0	11 400	**125 000**	**89 900**	10%
	Autriche[1]	- 76 600	- 11 300	**- 87 900**	100 100	68 300	0	11 200	**179 600**	**91 700**	5%
	Belgique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Canada[2]	- 40 900	- 4 000	**- 44 900**	63 800	23 800	0	8 800	**96 400**	**51 500**	6%
	Chili[3]	- 18 100	400	**- 17 700**	23 100	67 200	1 200	10 000	**101 500**	**83 800**	13%
	République tchèque[3]	- 27 700	5 200	**- 22 500**	51 300	28 100	3 200	22 400	**105 000**	**82 500**	12%
	Danemark	- 74 500	- 21 900	**- 96 400**	91 100	0	13 600	17 300	**122 000**	**25 600**	3%
	Estonie	- 24 300	- 3 500	**- 27 800**	27 700	3 800	0	8 200	**39 700**	**11 900**	4%
	Finlande	- 90 200	- 200	**- 90 400**	88 200	21 500	4 700	22 600	**137 000**	**46 600**	4%
	France	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Hongrie	- 20 500	- 4 300	**- 24 800**	48 800	47 500	0	27 800	**124 100**	**99 300**	13%
	Islande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Irlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Israël	- 20 600	- 2 300	**- 22 900**	39 500	30 100	0	5 400	**75 000**	**52 100**	7%
	Italie[3]	- 36 900	- 6 300	**- 43 200**	83 600	24 000	0	10 000	**117 600**	**74 400**	6%
	Japon	- 27 500	16 300	**- 11 200**	22 600	36 600	72 700	12 700	**144 600**	**133 400**	28%
	Corée	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Lettonie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Luxembourg	- 124 700	- 5 900	**- 130 600**	197 900	75 900	0	13 500	**287 300**	**156 700**	6%
	Mexique	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Pays-Bas[1]	- 73 000	- 5 700	**- 78 700**	179 900	6 400	0	6 500	**192 800**	**114 100**	7%
	Nouvelle-Zélande	- 32 300	- 5 500	**- 37 800**	40 100	0	2 000	10 800	**52 900**	**15 100**	4%
	Norvège[1]	- 74 700	- 13 200	**- 87 900**	79 000	22 000	0	300	**101 300**	**13 400**	3%
	Pologne	- 22 800	- 8 200	**- 31 000**	26 700	53 700	0	33 100	**113 500**	**82 500**	10%
	Portugal[1]	- 35 900	- 3 100	**- 39 000**	90 000	38 200	0	17 600	**145 800**	**106 800**	8%
	République slovaque	- 30 800	- 2 400	**- 33 200**	31 500	25 600	0	21 400	**78 500**	**45 300**	6%
	Slovénie	- 33 900	- 4 400	**- 38 300**	93 200	86 900	0	29 500	**209 600**	**171 300**	10%
	Espagne	- 50 500	- 2 000	**- 52 500**	57 500	14 100	0	40 400	**112 000**	**59 500**	5%
	Suède	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Suisse	- 90 900	- 20 000	**- 110 900**	70 600	29 100	0	- 900	**98 800**	**- 12 100**	1%
	Turquie	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	Royaume-Uni	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
	États-Unis	- 58 100	- 6 400	**- 64 500**	118 400	27 400	0	31 000	**176 800**	**112 300**	8%
	Moyenne OCDE	- 48 500	- 5 000	**- 53 500**	75 600	31 700	4 200	16 100	**127 600**	**74 100**	8%
	Moyenne UE22	- 51 600	- 5 300	**- 56 900**	83 400	35 300	1 500	20 100	**140 300**	**83 400**	7%

Remarques : Les données se basent sur la différence entre les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire et celles diplômées du deuxième cycle du secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les valeurs ont été arrondies à la centaine la plus proche.

1. Année de référence : 2010.
2. Année de référence pour les coûts directs : 2011.
3. Année de référence : 2011.

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.

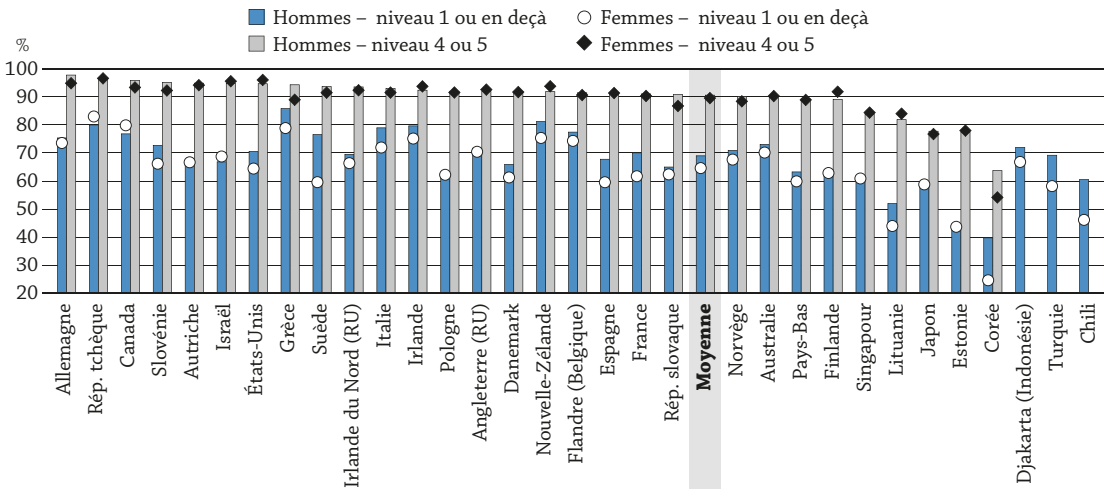
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397307

EN QUOI LES RETOMBÉES SOCIALES SONT-ELLES LIÉES À L'ÉDUCATION ?

- Le pourcentage d'adultes qui s'estiment en bonne santé est élevé chez les individus dont le niveau de formation et le niveau de compétences sont tous deux élevés. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire qui se disent en bonne santé s'établit à 92 % chez ceux qui se situent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en littératie, tout comme chez ceux qui se situent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en numératie.
- Tous groupes d'âge confondus, les individus sont moins susceptibles de déclarer que des problèmes de santé limitent leurs activités si leur niveau de formation est plus élevé que s'il est moins élevé. Dans l'ensemble, la différence de pourcentage d'individus dont les activités sont limitées par des problèmes de santé entre ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire augmente, puis diminue avec l'âge.
- Les individus dont le niveau de formation est plus élevé sont plus susceptibles de se dire satisfaits de leur vie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'individus satisfaits de leur vie atteint 92 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre 83 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Graphique A8.1. Pourcentage d'adultes indiquant être en bonne santé, selon le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes âgés de 25 à 64 ans se situant au niveau 4 ou 5 de compétences en littératie et indiquant être en bonne santé.

Source : OCDE. Tableau A8.1 (L). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397396

Contexte

Un certain nombre de retombées sociales importantes dans la vie des individus sont associées à l'éducation. Le niveau de formation est en corrélation positive avec tout un ensemble de retombées sociales, notamment la santé, le bénévolat, la confiance interpersonnelle et l'efficacité politique, et ce, même après contrôle du sexe, de l'âge, des revenus et du niveau de compétences en littératie ou en numératie. La performance en littératie et en numératie, qui peut être le fruit de la scolarité, est une variable explicative importante pour toutes ces retombées sociales (OCDE, 2015a), ce qui suggère que des niveaux élevés de compétences peuvent grandement contribuer à l'amélioration des retombées sociales. De plus, le niveau de formation est un facteur déterminant des différences de bien-être perçu,

au même titre que l'âge, la situation au regard de l'emploi, la santé, les relations sociales (le fait d'avoir des amis sur qui compter et de faire du bénévolat) et l'engagement civique (dont la liberté de choisir quoi faire) (Boarini et al., 2012). Des études montrent que dans l'ensemble, l'éducation est aussi associée aux retombées liées à la santé : les individus plus instruits présentent des taux de morbidité moins élevés et une espérance de vie plus longue (Cutler et Lleras-Muney, 2006).

Il est devenu de plus en plus important ces dernières années d'examiner des retombées subjectives en soi pour compléter les éléments objectifs afin de susciter des changements dans les systèmes et les politiques tout en plaçant l'humain au premier plan. Des efforts ont été déployés pour évaluer des retombées subjectives, suivre leur évolution et en rendre compte à l'échelle nationale et internationale, sur la base des perceptions et des expériences des individus. L'OCDE fait des analyses et publie des rapports sur le bien-être des individus, un concept qui recouvre à la fois leurs conditions de vie matérielles sur la base d'indicateurs économiques conventionnels, tels que les revenus, la richesse et la situation au regard de l'emploi, et leur qualité de la vie, dérivée d'indicateurs objectifs et subjectifs, tels que l'état de santé perçu et la satisfaction à l'égard de la vie (OCDE, 2011 ; OCDE, 2013a). Avec d'autres éléments, ces retombées sociales subjectives sont également précieuses pour façonner les systèmes d'éducation de demain.

Toutefois, la variation, entre les pays, de la perception des retombées sociales et de leurs associations avec le niveau de formation doit être interprétée avec prudence, car les indicateurs subjectifs peuvent être affectés par des facteurs sociaux et culturels qui varient tant entre les pays qu'au sein de ceux-ci. De plus, des circonstances sociales peuvent influer sur l'accès à l'éducation. Les individus en mauvaise santé ou dont l'activité est limitée peuvent, par exemple, éprouver des difficultés à faire des études supérieures.

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, les hommes sont plus nombreux que les femmes à s'estimer en bonne santé à tous les niveaux de compétences en littératie et en numératie, mais la différence la plus ténue entre les sexes s'observe chez les diplômés de l'enseignement tertiaire dont le niveau de compétences est élevé. Dans l'ensemble, le taux de limitation de l'activité à cause de problèmes de santé varie également moins entre les sexes avec l'élévation du niveau de formation. Dans les pays participant aux Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), parmi les individus âgés de 25 ans ou plus, la différence de taux de limitation de l'activité à cause de problèmes de santé entre les hommes et les femmes est de 10 points de pourcentage chez les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais diminue pour atteindre 5 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et 2 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.
- Dans l'ensemble, le pourcentage d'individus convaincus que leur vie leur donnera satisfaction dans cinq ans augmente avec le niveau de formation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'adultes qui en sont convaincus s'établit ainsi à 87 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et à 94 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Remarque

Les retombées sociales incluses dans cet indicateur proviennent de différentes enquêtes. Les résultats de l'Évaluation des compétences des adultes sont utilisés pour analyser l'état de santé perçu chez les 25-64 ans. Les Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie, ainsi que des enquêtes nationales, sont utilisées pour analyser des données complémentaires sur la santé, en l'espèce sur la limitation de l'activité pour cause de problèmes de santé. Ces données se rapportent à des groupes d'âge plus étendus et comprennent les individus âgés de 65 ans et plus, sachant que l'état de santé se dégrade avec l'âge et que les retombées liées à la santé sont particulièrement pertinentes chez les plus âgés. La satisfaction que les 25-64 ans disent retirer de leur vie est dérivée du Gallup World Poll. D'autres retombées sociales, telles que le bénévolat, la confiance interpersonnelle et l'efficacité politique, également tirées de l'Évaluation des compétences des adultes, se rapportent à un plus grand nombre de pays qu'auparavant (OCDE, 2014 ; OCDE, 2015b) ; les données concernant ces retombées sont disponibles en ligne (voir les tableaux A8.4 [L], A8.4 [N], A8.5 [L], A8.5 [N], A8.6 [L] et A8.6 [N]).

A8

Analyse

État de santé perçu

Dans les pays et entités infranationales ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes, une majorité des adultes se disent en bonne santé, et le pourcentage d'individus qui s'estiment en bonne santé augmente avec le niveau de formation (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, le pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans se disant en bonne santé s'établit ainsi à 65 % chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à 79 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et à 88 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2015b). Ces chiffres, qui concordent avec ceux de nombreuses études internationales, donnent à penser que l'élévation du niveau de formation est associée à de meilleures retombées dans le domaine de la santé. De fait, dans les 15 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les diplômés de l'enseignement tertiaire ont à l'âge de 30 ans une espérance de vie (53 ans de plus à compter de l'âge de 30 ans) supérieure de 6 ans à celle des individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (47 ans de plus à compter de l'âge de 30 ans) (OCDE, 2015a ; OCDE, 2012).

La perception de l'état de santé dépend certes plus du niveau de formation que du niveau de compétences en littératie ou en numératie (OCDE, 2015b), mais les individus plus compétents en littératie ou en numératie sont plus susceptibles de s'estimer en bonne santé. On constate par exemple qu'en moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, le pourcentage d'individus qui s'estiment en bonne santé s'établit à 67 % chez ceux qui se situent au niveau de compétences le moins élevé, alors qu'il est nettement supérieur chez ceux qui se situent au niveau 2 (78 %), au niveau 3 (85 %) et au niveau de compétences le plus élevé (90 %) (voir le tableau A8.1 [L]). Cette relation positive s'observe également entre la perception de l'état de santé et le niveau de compétences en numératie (voir le tableau A8.1 [N], disponible en ligne).

Le pourcentage d'adultes qui s'estiment en bonne santé est le plus élevé chez les individus qui sont à la fois plus qualifiés et plus compétents. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui se disent en bonne santé s'établit à 92 % chez ceux qui se situent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en littératie, tout comme chez ceux qui se situent au niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en numératie (voir le tableau A8.1 [L] et le tableau A8.1 [N] disponible en ligne). De nos jours, d'innombrables informations sont disponibles sur la santé et les soins de santé grâce à la généralisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les individus ont besoin de compétences en TIC pour trouver les informations qu'ils recherchent et bien les comprendre. Les adultes plus qualifiés et plus compétents semblent mieux armés pour ce faire à la fois en termes de compétences et de ressources, et donc pour s'occuper de leur propre santé, car ils sont plus susceptibles de bien cibler leurs recherches en matière de soins de santé, de s'impliquer dans la préservation de leur santé et d'adopter un mode de vie sain.

La variation de la perception de l'état de santé peut s'expliquer par un certain nombre de facteurs, dont les conditions de vie et de travail, l'accès et le recours aux soins de santé, le mode de vie et des facteurs de risque, tels que le tabagisme, la consommation excessive d'alcool, l'inactivité physique et l'obésité. Ces facteurs sont associés non seulement au niveau de formation et au niveau de compétences, mais également à d'autres facteurs socio-économiques tels que les revenus (OCDE, 2015a).

Toutefois, le pourcentage d'individus qui s'estiment en bonne santé ne reflète pas nécessairement des retombées globales en matière de santé, telles que l'espérance de vie. Au Japon, par exemple, le pays de l'OCDE où l'espérance de vie est la plus longue, le pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans qui s'estiment en bonne santé est moins élevé que dans de nombreux autres pays. À l'inverse, en Turquie, où l'espérance de vie est relativement courte, le pourcentage d'adultes qui se disent en bonne santé est proche de la moyenne de l'OCDE selon les niveaux de formation et les niveaux de compétences (OCDE, 2015a).

Même si l'espérance de vie est généralement plus courte chez les hommes que chez les femmes, les hommes sont dans l'ensemble plus nombreux que les femmes à s'estimer en bonne santé, tous niveaux de compétences confondus, mais la différence de pourcentage entre les sexes est ténue aux niveaux supérieurs de formation et de compétences. Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, parmi les individus qui se situent au niveau le moins élevé de compétences en littératie, on compte par exemple 69 % d'hommes qui se disent en bonne santé, contre 65 % de femmes ; mais la différence entre les sexes est plus ténue parmi ceux qui se situent au niveau le plus élevé de compétences en littératie (91 % d'hommes, contre 90 % de femmes) (voir le graphique A8.1 et le tableau A8.1 [L]).

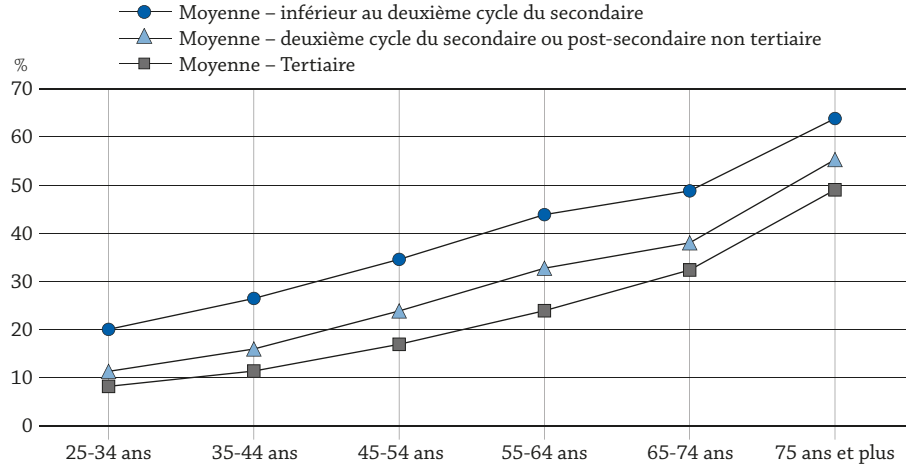
Au niveau de compétences le moins élevé en littératie, les différences entre les sexes ne sont pas souvent significatives dans les pays de l'OCDE, sauf au Chili, en Corée, en Suède et en Turquie. Des tendances similaires s'observent aux différents niveaux de compétences en numératie (voir le tableau A8.1 [N], disponible en ligne).

Limitation de l'activité

Tous groupes d'âge confondus, les individus sont moins susceptibles d'estimer que des problèmes de santé limitent leur activité si leur niveau de formation est plus élevé, ce qui donne à penser qu'ils sont plus susceptibles de rester en bonne santé plus longtemps s'ils sont plus instruits. En moyenne, dans les pays participant aux Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), la différence de taux de limitation de l'activité entre les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 12 points de pourcentage chez les 25-34 ans, mais elle augmente pour atteindre 15 points de pourcentage chez les 35-44 ans, 18 points de pourcentage chez les 45-54 ans et 20 points de pourcentage chez les 55-64 ans. La limitation de l'activité due à des problèmes de santé explique peut-être en partie la situation moins favorable des individus moins instruits sur le marché du travail. L'âge venant, les différences de taux de limitation de l'activité entre les plus et les moins instruits diminuent pour atteindre 16 points de pourcentage entre l'âge de 65 et 74 ans, et 15 points de pourcentage à l'âge de 75 ans et plus (voir le graphique A8.2 et le tableau A8.2a ; voir aussi la section « Définitions » en fin d'indicateur). Les différences plus ténues qui s'observent chez les individus plus âgés peuvent en partie s'expliquer par le fait que l'espérance de vie est moins longue chez les individus peu instruits que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire.

Graphique A8.2. Pourcentage d'adultes indiquant être limités dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)

Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC)



Source : OCDE. Tableau A8.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397408

Les différences de taux de limitation de l'activité sont moins marquées entre les niveaux de formation dans certains pays nordiques qu'ailleurs. Les taux, tant masculins que féminins, de limitation de l'activité à l'âge de 25 ans et plus varient peu selon le niveau de formation au Danemark (où la différence de taux entre les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire s'établit à 13 points de pourcentage chez les hommes et à 11 points de pourcentage chez les femmes), et en Islande (11 points de pourcentage chez les hommes et 15 points de pourcentage chez les femmes). Les taux varient également moins qu'ailleurs en Norvège et en Suède (voir le graphique A8.3). Dans ces pays, la faible variation du taux de limitation de l'activité selon le niveau de formation s'explique en partie par la faible variation de l'espérance de vie à l'âge de 25 ans selon le niveau de formation, par comparaison avec les autres pays (Eurostat, 2016).

Dans plusieurs pays, en revanche, le pourcentage d'individus dont l'activité est limitée à cause de problèmes de santé varie sensiblement selon le niveau de formation. C'est en Lituanie que le taux de limitation de l'activité varie le plus selon le niveau de formation : la différence de taux y représente ainsi 35 points de pourcentage chez les hommes (avec un taux de 47 % chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 12 %

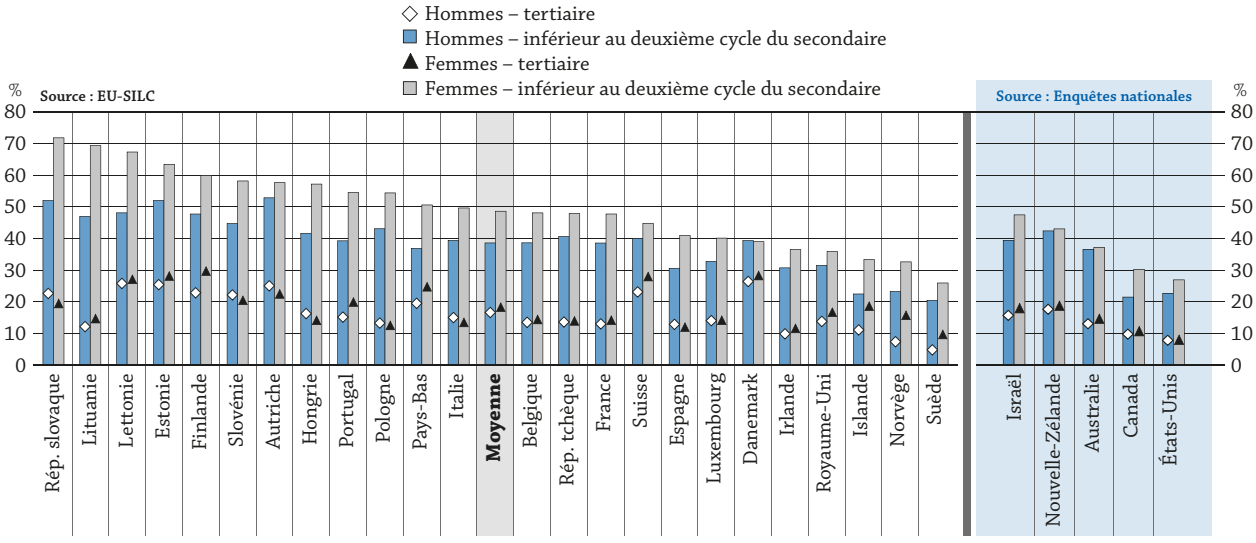
chez les diplômés de l'enseignement tertiaire) et atteint même 55 points de pourcentage chez les femmes (avec un taux de 69 % chez celles qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 15 % chez les diplômées de l'enseignement tertiaire). Les taux varient aussi fortement en République slovaque, où la différence de taux entre ces deux niveaux de formation représente 29 points de pourcentage chez les hommes (52 % chez ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 23 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire) et atteint 52 points de pourcentage chez les femmes (72 % chez celles qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 19 % chez les diplômées de l'enseignement tertiaire) (voir le graphique A8.3). En République slovaque, l'espérance de vie à 25 ans varie aussi fortement entre les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire (Eurostat, 2016). Ce constat donne à penser qu'il serait utile de prendre des mesures de santé publique qui ciblent les individus moins instruits, et que l'éducation peut aussi contribuer à réduire la limitation de l'activité due à des problèmes de santé.

La prévalence de la limitation de l'activité à cause de problèmes de santé est dans l'ensemble plus forte chez les femmes que chez les hommes, mais les différences de prévalence entre les sexes tendent à se combler avec l'élévation du niveau de formation. En moyenne, dans les pays à l'étude, le taux de limitation de l'activité à partir de 25 ans s'établit à 49 % chez les femmes qui ne sont pas diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 39 % chez les hommes présentant le même niveau de formation. Cette différence de pourcentage entre les sexes diminue pour passer à 5 points de pourcentage chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (28 % de femmes, contre 23 % d'hommes) et à 2 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (18 % de femmes, contre 17 % d'hommes) (voir le graphique A8.3 et les tableaux A8.2b et c, disponibles en ligne).

Dans certains pays, la différence de pourcentage entre les sexes est particulièrement importante chez les individus dont le niveau de formation est moins élevé. Chez les individus âgés de 25 ans et plus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elle est ainsi égale ou supérieure à 20 points de pourcentage en Lituanie et en République slovaque, mais minime au Danemark. Dans plusieurs pays, parmi les individus dont le niveau de formation est plus élevé, les hommes sont parfois plus nombreux que les femmes à être limités dans leur activité au quotidien. Cette tendance inverse s'observe dans des pays tels que l'Autriche et la République slovaque, où parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire, le taux de limitation de l'activité est plus élevé de 3 points de pourcentage chez les hommes que chez les femmes.

Graphique A8.3. Pourcentage d'adultes âgés de 25 ans et plus indiquant être limités dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le sexe et le niveau de formation (2014)

Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), et autres enquêtes nationales



Remarque : Suisse : année de référence : 2013. La moyenne se rapporte à la moyenne EU-SILC et n'inclut pas de données d'autres enquêtes nationales.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes âgées de 25 ans et plus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire indiquant être limitées dans leurs activités à cause de problèmes de santé.

Source : OCDE. Tableaux A8.2b et c, 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/10.1787/888933397416

Satisfaction à l'égard de la vie

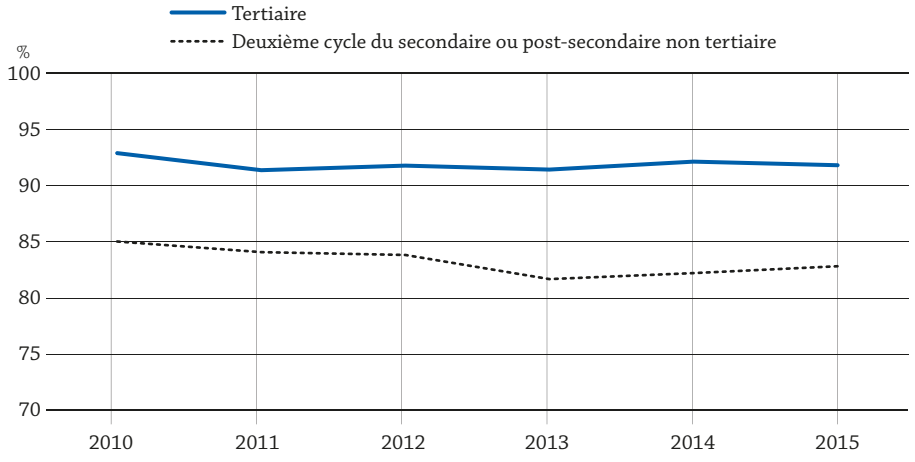
Entre 2010 et 2015, les diplômés de l'enseignement tertiaire étaient plus susceptibles de s'estimer satisfaits de leur vie que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE qui ont participé au Gallup World Poll, le pourcentage d'individus satisfaits de leur vie atteint 92 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, contre 83 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon les chiffres de 2015 (voir le graphique A8.4 et la section « Définitions » en fin d'indicateur).

Le pourcentage d'individus qui s'estiment satisfaits de leur vie varie entre les pays, en particulier chez les individus dont le niveau de formation est moins élevé. À titre d'exemple, parmi les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, ce pourcentage va de 43 % en Inde et 52 % en Afrique du Sud, à 97 % en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Le pourcentage varie moins chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. C'est en Inde que les diplômés de l'enseignement tertiaire sont les moins nombreux à être satisfaits de leur vie (67 %), alors que tous les diplômés de ce niveau d'enseignement sont satisfaits de leur vie en Islande et qu'ils sont également nombreux à l'être en République slovaque et en Suède (98 %) (voir le tableau A8.3a).

L'éducation semble intervenir dans l'amélioration du bien-être subjectif, mais essentiellement au travers de ses effets sur d'autres retombées. Cela s'explique par le fait que la corrélation entre le bien-être subjectif et l'élévation du niveau de formation, qui s'observe dans l'ensemble des pays, perd de son intensité après contrôle d'autres facteurs de bien-être, tels que les revenus et l'état de santé (Boarini et al., 2012 ; OCDE, 2013a). Le bien-être subjectif peut également subir l'influence d'autres facteurs que les revenus et l'état de santé, dont le chômage, les événements et circonstances spécifiques de la vie (la survenue d'un handicap, par exemple), ou des comportements et des événements quotidiens (les interactions avec les amis et les membres de la famille, par exemple) (OCDE, 2013b).

Graphique A8.4. Évolution de la satisfaction à l'égard de la vie, selon le niveau de formation (2010-15)

Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans indiquant se situer dans la partie positive de l'échelle de Cantril de satisfaction à l'égard de la vie, moyenne OCDE



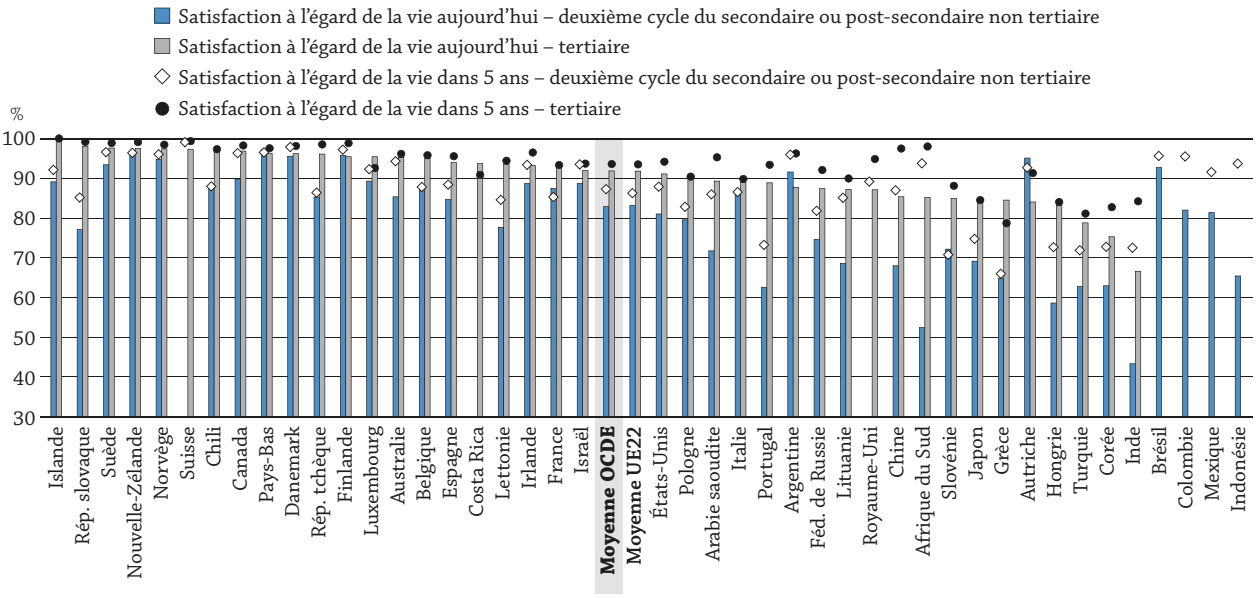
Remarque : Les catégories de niveau de formation retenues par Gallup peuvent différer de celles utilisées dans la classification CITE-A 2011. Consulter l'annexe 3 pour plus d'informations.
Source : OCDE. Tableau A8.3b, disponible en ligne. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397420

Dans l'ensemble, le pourcentage d'adultes convaincus que leur vie leur donnera satisfaction dans cinq ans augmente avec le niveau de formation, et est également plus élevé que le pourcentage d'adultes qui se disent satisfaits de leur vie aujourd'hui. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'adultes convaincus que leur vie leur donnera satisfaction dans cinq ans s'établit à 87 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 94 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Il est plus élevé que le pourcentage d'adultes satisfaits de leur vie aujourd'hui aux mêmes niveaux de formation (voir le graphique A8.5 et le tableau A8.3a, ainsi que la section « Définitions » en fin d'indicateur).

A8

Graphique A8.5. Satisfaction à l'égard de la vie aujourd'hui et dans 5 ans, selon le niveau de formation (2015)

Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans indiquant se situer dans la partie positive de l'échelle de Cantril de satisfaction à l'égard de la vie



Remarque : Les catégories de niveau de formation retenues par Gallup peuvent différer de celles utilisées dans la classification CITE-A 2011. Consulter la section « Définitions » à la fin de cet indicateur pour plus d'informations sur le concept de satisfaction à l'égard de la vie aujourd'hui et dans 5 ans.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire indiquant se situer dans la partie positive de l'échelle de Cantril de satisfaction à l'égard de la vie.

Source : OCDE. Tableau A8.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397435

Dans l'ensemble, le pourcentage d'individus satisfaits de leur vie aujourd'hui et convaincus qu'il en sera de même dans cinq ans est élevé dans les pays nordiques et dans plusieurs autres pays. Tous niveaux de formation confondus, le pourcentage d'individus satisfaits de leur vie aujourd'hui est élevé au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, où il est de l'ordre de 95 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Le pourcentage d'individus convaincus que leur vie leur donnera satisfaction dans cinq ans est également élevé (de l'ordre de 95 % aux mêmes niveaux de formation) dans les pays susmentionnés, ainsi qu'en Argentine, au Canada, en Suède et en Suisse (voir le graphique A8.5 et le tableau A8.3a).

Dans des économies émergentes, où le pourcentage d'individus satisfaits de leur vie aujourd'hui est relativement faible, un pourcentage élevé d'individus sont convaincus que leur vie leur donnera satisfaction dans cinq ans. En Inde, par exemple, le pourcentage d'individus satisfaits de leur vie aujourd'hui représente seulement 43 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et est également peu élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire (67 %), mais le pourcentage d'individus convaincus que leur vie leur donnera satisfaction dans cinq ans atteint 72 % chez les premiers et même 84 % chez les seconds. Des tendances similaires s'observent dans d'autres pays partenaires, à savoir en Afrique du Sud, en Chine et en Indonésie (voir le graphique A8.5).

Définitions

Le **taux de limitation de l'activité** est dérivé du nombre d'adultes qui ont déclaré qu'un problème de santé a, gravement ou non, limité leurs activités normales au quotidien dans les six mois précédant l'enquête, voire avant.

Dans cet indicateur, le terme « **adultes** » désigne les individus âgés de 25 à 64 ans, sauf pour la limitation de l'activité, où il s'agit des individus âgés de 25 ans et plus.

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.

- La CITE 2011 est utilisée dans toutes les analyses qui ne portent pas sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 2011, 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). Les catégories de niveau de formation retenues dans le Gallup World Poll peuvent différer de celles de la CITE-A 2011.
- La CITE 97 est utilisée dans toutes les analyses portant sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 97, 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 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5B, 5A 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.

Satisfaction à l'égard de la vie (bien-être subjectif) : les données sur la « satisfaction à l'égard de la vie » sont dérivées des pourcentages d'adultes dont le niveau est égal ou supérieur à 6 sur une échelle de satisfaction numérotée de 1 à 10, où 10 correspond à la meilleure vie possible et 1, à la pire vie possible. Il leur est plus précisément demandé d'imaginer une échelle allant de la meilleure vie possible à la pire vie possible et de choisir le niveau qui correspond le mieux à la mesure dans laquelle ils sont satisfaits ou non de leur vie à l'instant présent. Les données sur la « satisfaction à l'égard de la vie dans cinq ans » sont basées sur le même type de questions, si ce n'est que les répondants ont imaginé où ils en seraient cinq ans après l'enquête.

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 grâce à l'administration d'une évaluation des composantes de lecture, portant 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.

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 compétence 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 compétences dans *Regards sur l'éducation* :

- Le niveau 1 ou en deçà correspond aux scores inférieurs à 226 points.
- Le niveau 2 correspond aux scores supérieurs à 226 points, mais inférieurs à 276 points.
- Le niveau 3 correspond aux scores supérieurs à 276 points, mais inférieurs à 326 points.
- Le niveau 4 ou 5 correspond aux scores supérieurs à 326 points.

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 convaincus d'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 ».

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 une fois par mois au moins.

A8

Méthodologie

Les données sur la limitation de l'activité en raison de problèmes de santé proviennent des Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) dans les pays européens et d'enquêtes nationales dans les autres pays. Les niveaux de formation utilisés dans les statistiques l'EU-SILC sont basés sur la CITE-A 2011.

Les analyses sur la satisfaction à l'égard de la vie sont basées sur le Gallup World Poll dans tous les pays. Les catégories de niveau de formation du Gallup World Poll peuvent différer de celles utilisées dans les enquêtes sur la population active (dont proviennent les données de l'indicateur A1). Les niveaux de formation utilisés dans le Gallup World Poll ont été convertis avec la plus grande précision possible en niveaux de la CITE-A 2011 pour assurer la comparabilité internationale des données.

Les données sur la perception de l'état de santé, la confiance interpersonnelle et l'efficacité politique 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). Les niveaux de formation utilisés dans l'Évaluation des compétences des adultes sont basés sur la CITE 97.

Voir l'annexe 3 pour plus d'informations sur les différentes sources utilisées dans cet indicateur (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, à paraître).

Références

Boarini, R. et al. (2012), « What makes for a better life?: The determinants of subjective well-being in OECD countries – Evidence from the Gallup World Poll », *OECD Statistics Working Papers*, n° 2012/03, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k9b9ltjm937-en.

Cutler, D.M. et A. Lleras-Muney (2006), « Education and health: Evaluating theories and evidence », *NBER Working Paper*, n° 12352, www.nber.org/papers/w12352.

Eurostat (2016), Base de données d'Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/data/database.

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

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2015a), *Panorama de la santé 2015 : Les Indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-fr.

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

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 (2013a), *Comment va la vie ? 2013 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en.

OCDE (2013b), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/ 9789264191655-en.

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 (2011), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.

Tableaux de l'indicateur A8

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397355

	Tableau A8.1 (L)	Pourcentage d'adultes indiquant être en bonne santé, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A8.1 (N)	Pourcentage d'adultes indiquant être en bonne santé, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en numératie et le sexe (2012 ou 2015)
	Tableau A8.2a	Pourcentage d'adultes indiquant être limités dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)
WEB	Tableau A8.2b	Pourcentage d'hommes indiquant être limités dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)
WEB	Tableau A8.2c	Pourcentage de femmes indiquant être limitées dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)
	Tableau A8.3a	Satisfaction à l'égard de la vie aujourd'hui et dans 5 ans, selon le niveau de formation (2015)
WEB	Tableau A8.3b	Évolution de la satisfaction à l'égard de la vie, selon le niveau de formation (2010-15)
WEB	Tableau A8.4 (L)	Pourcentage d'adultes déclarant participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A8.4 (N)	Pourcentage d'adultes déclarant participer à des activités de bénévolat au moins une fois par mois, selon le niveau de compétences en numératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A8.5 (L)	Pourcentage d'adultes déclarant faire confiance à autrui, selon le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A8.5 (N)	Pourcentage d'adultes déclarant faire confiance à autrui, selon le niveau de compétences en numératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A8.6 (L)	Pourcentage d'adultes déclarant estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)
WEB	Tableau A8.6 (N)	Pourcentage d'adultes déclarant estimer avoir leur mot à dire dans le processus décisionnel public, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en numératie et le sexe (2012 ou 2015)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A8

Tableau A8.1 (L). Pourcentage d'adultes indiquant être en bonne santé, selon le niveau de formation, le niveau de compétences en littératie et le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Hommes et femmes								Hommes								Femmes							
		Tous niveaux de formation confondus								Tous niveaux de formation confondus								Tous niveaux de formation confondus							
		Niveau 0/1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5		Niveau 0/1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5		Niveau 0/1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(57)	(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(89)	(90)	(91)	(92)	(93)	(94)	(95)	(96)
OCDE	**Entités nationales**																								
	Australie	72	(2.2)	82	(1.4)	87	(0.9)	90	(1.1)	73	(3.0)	82	(1.9)	87	(1.4)	90	(1.8)	70	(3.3)	83	(2.1)	86	(1.4)	90	(1.5)
	Autriche	67	(2.2)	79	(1.3)	88	(1.1)	95	(1.7)	67	(2.9)	79	(1.7)	88	(1.5)	95	(1.9)	67	(3.2)	79	(1.8)	88	(1.6)	94	(2.5)
	Canada	78	(1.2)	87	(0.8)	92	(0.5)	95	(0.9)	77	(2.0)	86	(1.2)	92	(0.9)	96	(1.1)	80	(1.3)	87	(0.9)	91	(0.7)	93	(1.4)
	Chili	53	(2.2)	77	(2.1)	86	(2.9)	91	(7.0)	60	(2.4)	83	(2.7)	85	(4.0)	c	c	46	(2.5)	71	(2.8)	88	(3.4)	c	c
	République tchèque	82	(3.1)	84	(1.9)	90	(1.5)	97	(1.8)	80	(6.0)	84	(2.7)	91	(1.7)	97	(2.1)	83	(3.3)	85	(2.2)	90	(2.5)	97	(2.8)
	Danemark	64	(1.7)	79	(1.1)	88	(0.9)	92	(1.8)	66	(2.5)	79	(1.8)	89	(1.3)	92	(2.6)	61	(2.5)	79	(1.6)	86	(1.2)	92	(2.3)
	Estonie	43	(2.1)	55	(1.2)	67	(1.1)	78	(2.2)	43	(3.2)	56	(1.7)	67	(1.6)	77	(3.3)	44	(2.8)	54	(1.9)	67	(1.5)	78	(2.7)
	Finlande	62	(2.7)	73	(1.4)	84	(1.1)	90	(1.2)	62	(3.7)	71	(2.1)	82	(1.8)	89	(1.8)	63	(4.2)	76	(2.2)	87	(1.4)	92	(1.4)
	France	66	(1.6)	79	(1.0)	86	(1.0)	91	(1.7)	70	(2.0)	80	(1.3)	87	(1.2)	91	(2.6)	62	(2.2)	78	(1.4)	85	(1.3)	90	(2.3)
	Allemagne	74	(2.0)	86	(1.1)	92	(1.0)	97	(1.4)	75	(2.9)	88	(1.5)	93	(1.2)	98	(1.2)	74	(3.3)	85	(1.9)	91	(1.4)	95	(2.6)
	Grèce	83	(1.8)	86	(1.2)	89	(1.5)	91	(3.4)	86	(2.4)	89	(1.8)	91	(2.1)	94	(4.8)	79	(2.3)	84	(1.6)	88	(2.2)	89	(5.3)
	Irlande	77	(1.9)	87	(1.0)	91	(0.9)	93	(1.6)	80	(2.7)	88	(1.7)	91	(1.3)	92	(2.3)	75	(2.5)	87	(1.4)	92	(1.1)	94	(1.9)
	Israël	68	(1.5)	86	(1.3)	91	(1.0)	95	(1.6)	67	(2.2)	85	(1.9)	91	(1.5)	95	(2.4)	69	(2.1)	86	(1.8)	91	(1.5)	96	(2.4)
	Italie	76	(1.8)	80	(1.4)	85	(1.7)	92	(3.1)	79	(2.4)	84	(1.9)	90	(1.7)	93	(3.3)	72	(2.7)	77	(1.8)	81	(2.7)	91	(5.3)
	Japon	58	(4.4)	66	(1.9)	74	(1.2)	77	(1.6)	58	(5.8)	65	(2.8)	73	(1.8)	78	(2.6)	59	(6.2)	66	(2.7)	75	(1.7)	77	(2.5)
	Corée	31	(2.0)	43	(1.2)	53	(1.3)	60	(3.4)	40	(3.5)	48	(1.9)	58	(1.8)	64	(4.4)	25	(2.4)	38	(1.6)	48	(1.8)	54	(6.1)
	Pays-Bas	61	(2.5)	79	(1.5)	84	(1.1)	89	(1.5)	63	(3.6)	83	(2.1)	86	(1.4)	89	(2.1)	60	(3.6)	76	(2.0)	82	(1.7)	89	(2.3)
	Nouvelle-Zélande	78	(2.0)	85	(1.2)	90	(0.8)	93	(1.3)	81	(2.7)	85	(1.7)	89	(1.2)	92	(2.0)	75	(3.1)	84	(1.8)	90	(1.2)	94	(1.7)
	Norvège	69	(2.6)	77	(1.5)	86	(1.0)	89	(1.8)	71	(3.7)	78	(2.2)	86	(1.6)	90	(2.1)	68	(3.4)	75	(2.2)	85	(1.2)	88	(2.7)
	Pologne	62	(1.9)	77	(1.2)	85	(1.2)	92	(2.2)	62	(3.0)	79	(1.9)	87	(1.9)	92	(3.1)	62	(2.5)	75	(1.6)	84	(1.6)	92	(2.7)
	République slovaque	64	(2.8)	74	(1.4)	83	(0.9)	89	(2.6)	65	(3.9)	75	(2.0)	86	(1.2)	91	(3.0)	62	(3.9)	72	(1.9)	81	(1.5)	87	(4.0)
	Slovénie	70	(1.5)	79	(1.3)	89	(1.0)	94	(2.3)	73	(1.8)	80	(1.7)	91	(1.2)	95	(2.8)	66	(2.1)	77	(1.8)	87	(1.5)	92	(3.4)
	Espagne	63	(1.5)	79	(1.2)	85	(1.3)	91	(2.4)	68	(2.3)	81	(1.6)	85	(1.8)	91	(3.2)	60	(1.9)	78	(1.7)	85	(1.9)	91	(3.7)
	Suède	68	(2.5)	80	(1.7)	87	(1.1)	93	(1.4)	77	(3.6)	82	(2.3)	87	(1.5)	94	(1.4)	60	(3.7)	77	(2.4)	86	(1.4)	91	(2.3)
	Turquie	63	(1.6)	76	(1.6)	80	(2.6)	84	(13.1)	69	(2.2)	79	(2.2)	82	(3.3)	c	c	58	(2.0)	73	(2.4)	78	(4.2)	c	c
	États-Unis	67	(1.9)	81	(1.6)	90	(1.0)	95	(1.2)	71	(3.0)	82	(2.2)	90	(1.4)	95	(1.7)	64	(2.6)	81	(1.9)	89	(1.3)	96	(1.5)
	Entités infranationales																								
	Flandre (Belgique)	76	(1.7)	82	(1.2)	88	(0.9)	91	(1.5)	77	(2.5)	82	(1.7)	89	(1.2)	91	(1.7)	74	(2.3)	82	(1.7)	88	(1.4)	91	(2.8)
	Angleterre (RU)	71	(2.1)	82	(1.3)	88	(1.2)	92	(1.4)	72	(3.2)	81	(1.9)	88	(1.5)	92	(1.9)	70	(2.7)	83	(1.6)	88	(1.6)	93	(2.0)
	Irlande du Nord (RU)	68	(2.7)	77	(1.7)	86	(1.4)	93	(1.7)	70	(4.5)	78	(2.7)	88	(2.0)	94	(2.3)	66	(3.3)	77	(2.2)	84	(1.7)	92	(2.6)
	Moyenne	67	(0.4)	78	(0.3)	85	(0.2)	90	(0.6)	69	(0.6)	79	(0.4)	86	(0.3)	91	(0.5)	65	(0.6)	77	(0.4)	84	(0.3)	90	(0.6)
Partenaires	**Djakarta (Indonésie)**	69	(1.2)	81	(1.6)	86	(3.2)	78	(16.0)	72	(1.7)	81	(2.2)	87	(4.2)	c	c	67	(1.1)	81	(2.0)	85	(5.2)	c	c
	Lituanie	48	(3.1)	57	(1.8)	71	(1.9)	83	(3.8)	52	(4.9)	61	(2.5)	73	(2.5)	82	(6.1)	44	(3.5)	54	(2.1)	69	(2.7)	84	(4.2)
	Fédération de Russie*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
	Singapour	61	(1.4)	75	(1.5)	80	(1.3)	84	(2.4)	61	(2.2)	75	(2.2)	81	(1.7)	84	(3.2)	61	(1.9)	76	(1.9)	79	(1.9)	84	(3.4)

Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012. Les colonnes présentant les données ventilées par niveau de formation peuvent être consultées en ligne (voir la *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, 2015). 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/10.1787/888933397365

A8

Tableau A8.2a. Pourcentage d'adultes indiquant être limités dans leurs activités à cause de problèmes de santé, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2014)

		Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC)															
		25 ans et plus				25-44 ans				45-64 ans				65 ans et plus			
		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	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	Autriche	56	35	24	36	34	20	13	19	51	37	28	37	71	52	42	57
OCDE	Belgique	44	24	14	26	32	14	8	14	40	26	16	27	52	39	29	43
	République tchèque	46	24	14	25	20	10	5	9	43	23	14	24	58	44	36	46
	Danemark	39	31	27	32	41	18	18	20	40	37	34	37	38	38	36	37
	Estonie	58	37	27	37	26	17	10	15	54	40	28	37	76	68	61	68
	Finlande	54	35	27	37	32	25	18	22	50	38	27	36	59	48	44	53
	France	44	25	14	27	21	15	9	13	37	25	16	26	56	42	30	48
	Grèce	45	15	11	26	12	6	3	6	27	16	13	20	67	46	42	61
	Hongrie	52	25	15	29	20	6	3	7	45	28	15	29	74	57	44	62
	Islande	29	16	16	20	21	10	13	14	32	21	15	22	31	21	29	27
	Irlande	33	16	11	20	18	11	7	10	32	17	12	20	42	31	27	37
	Italie	45	20	14	31	15	11	7	11	33	21	18	26	67	48	37	62
	Lettonie	58	42	27	41	26	15	9	15	53	45	29	42	81	70	68	74
	Luxembourg	37	24	14	26	21	14	11	15	37	29	14	29	52	37	27	43
	Pays-Bas	45	34	22	33	28	25	13	20	46	35	27	35	51	46	37	46
	Norvège	28	21	12	18	18	14	8	11	31	23	15	21	32	23	16	24
	Pologne	50	25	13	26	23	10	6	9	38	27	18	28	63	51	43	55
	Portugal	47	19	18	38	23	14	11	17	41	26	25	37	70	39	41	67
	République slovaque	65	34	21	35	25	13	11	13	54	39	27	38	84	72	62	75
	Slovénie	53	33	21	34	21	17	12	16	48	36	23	36	68	53	41	55
	Espagne	36	16	12	25	15	10	7	10	30	19	16	24	56	37	34	52
	Suède	24	13	8	13	21	8	5	8	24	13	7	13	25	19	14	20
	Suisse[1]	43	31	25	31	30	20	19	21	44	31	26	31	51	46	40	46
	Royaume-Uni	34	18	15	25	18	10	8	12	31	19	17	24	50	42	37	46
	Moyenne	44	26	18	29	23	14	10	14	40	28	20	29	57	45	38	50
Partner	Lituanie	60	28	14	29	26	9	5	9	42	26	12	23	75	59	48	64

		Enquêtes nationales[2]															
		25 ans et plus				25-44 ans				45-64 ans				65 ans et plus			
		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	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)	(31)	(32)
OCDE	Australie	37	19	14	23	19	10	6	10	32	20	16	23	54	48	42	50
OCDE	Canada	26	16	10	15	13	7	5	6	21	16	12	15	38	32	26	32
	Israël	43	23	17	23	19	12	8	11	45	29	20	27	62	46	40	49
	Nouvelle-Zélande	43	27	18	29	26	18	9	16	39	25	19	28	61	53	50	56
	États-Unis	25	16	8	13	9	7	3	5	23	15	8	13	46	31	22	30

Remarques : Les colonnes présentant les données détaillées par groupe d'âge de 10 ans peuvent être consultées en ligne (voir la *StatLink* ci-dessous).

1. Suisse: Année de référence : 2013.

2. L'année de référence n'est pas 2014. Consulter l'annexe 3 pour plus d'informations.

Sources : OCDE. Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC), et autres enquêtes nationales. 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/10.1787/888933397372

A8

Tableau A8.3a. Satisfaction à l'égard de la vie aujourd'hui et dans 5 ans, selon le niveau de formation (2015)

Pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans indiquant se situer dans la partie positive de l'échelle de Cantril de satisfaction à l'égard de la vie

		Satisfaction à l'égard de la vie aujourd'hui								Satisfaction à l'égard de la vie dans 5 ans							
		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	
		%	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	Australie	c	c	85	(3.9)	95	(1.5)	90	(1.7)	c	c	94	(2.5)	96	(1.3)	94	(1.3)
	Autriche	c	c	95	(1.4)	84	(3.4)	90	(1.5)	c	c	93	(1.8)	91	(2.6)	92	(1.3)
	Belgique	c	c	87	(2.8)	95	(1.0)	91	(1.5)	c	c	88	(2.7)	96	(0.9)	90	(1.6)
	Canada	c	c	90	(2.9)	97	(0.9)	95	(0.9)	c	c	96	(1.9)	98	(0.7)	98	(0.7)
	Chili	85	(3.8)	88	(2.4)	97	(1.6)	89	(1.7)	77	(5.1)	88	(2.7)	97	(1.1)	87	(2.3)
	République tchèque	c	c	85	(2.1)	96	(1.8)	88	(1.7)	c	c	86	(2.1)	98	(1.1)	89	(1.8)
	Danemark	c	c	96	(1.7)	96	(1.0)	93	(1.4)	c	c	98	(1.0)	98	(0.7)	97	(0.9)
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	c	c	96	(1.4)	95	(1.7)	95	(1.2)	c	c	97	(0.9)	99	(0.7)	97	(0.7)
	France	79	(4.8)	87	(2.5)	93	(1.6)	87	(1.7)	c	c	85	(2.5)	93	(1.4)	86	(1.7)
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	c	c	65	(4.0)	84	(2.9)	67	(3.1)	c	c	66	(4.3)	79	(3.9)	65	(3.3)
	Hongrie	c	c	59	(4.3)	83	(3.6)	59	(3.9)	c	c	73	(3.1)	84	(3.9)	69	(3.4)
	Islande	c	c	89	(3.6)	100	(0.0)	94	(1.7)	c	c	92	(3.2)	100	(0.0)	95	(1.7)
	Irlande	86	(3.9)	89	(2.2)	93	(2.0)	89	(1.5)	90	(3.3)	93	(1.7)	96	(1.3)	94	(1.2)
	Israël	c	c	89	(3.0)	92	(1.6)	90	(1.6)	c	c	93	(1.8)	94	(1.5)	93	(1.4)
	Italie	86	(3.1)	87	(2.4)	89	(3.1)	87	(1.8)	84	(3.2)	87	(2.2)	90	(2.7)	86	(1.7)
	Japon	c	c	69	(5.0)	85	(2.4)	78	(2.5)	c	c	75	(4.2)	84	(2.3)	80	(2.2)
	Corée	c	c	63	(4.7)	75	(2.8)	70	(2.5)	c	c	73	(4.2)	83	(2.3)	79	(2.1)
	Lettonie	c	c	78	(3.1)	94	(1.8)	81	(2.3)	c	c	85	(2.3)	94	(1.7)	86	(1.8)
	Luxembourg	c	c	89	(2.5)	95	(1.3)	91	(1.7)	c	c	92	(2.0)	93	(1.7)	93	(1.4)
	Mexique	76	(4.5)	81	(3.8)	c	c	78	(3.5)	77	(3.9)	92	(2.2)	c	c	82	(2.8)
	Pays-Bas	c	c	97	(1.0)	96	(1.1)	95	(0.9)	c	c	96	(1.2)	98	(0.8)	95	(1.0)
	Nouvelle-Zélande	c	c	97	(2.7)	97	(1.2)	95	(1.3)	c	c	96	(2.6)	99	(0.5)	98	(1.0)
	Norvège	c	c	95	(1.8)	97	(0.9)	95	(1.2)	c	c	96	(1.4)	98	(0.7)	97	(0.9)
	Pologne	c	c	80	(2.2)	91	(3.0)	80	(2.2)	c	c	83	(2.2)	90	(2.9)	82	(1.9)
	Portugal	36	(3.5)	63	(4.7)	89	(3.2)	51	(2.6)	53	(3.7)	73	(3.9)	93	(1.8)	65	(2.4)
	République slovaque	c	c	77	(3.3)	98	(1.3)	80	(2.5)	c	c	85	(2.1)	99	(0.7)	86	(1.8)
	Slovénie	46	(5.0)	72	(3.9)	85	(2.8)	66	(2.6)	52	(4.9)	71	(3.7)	88	(2.6)	68	(2.4)
	Espagne	78	(4.5)	85	(3.2)	94	(1.4)	85	(2.0)	85	(3.5)	88	(2.5)	96	(1.2)	89	(1.6)
	Suède	c	c	93	(1.6)	98	(0.9)	94	(1.2)	c	c	97	(1.1)	99	(0.7)	97	(0.9)
	Suisse	c	c	c	c	97	(1.3)	96	(1.7)	c	c	99	(0.7)	99	(0.7)	98	(1.2)
	Turquie	59	(3.6)	63	(4.2)	79	(4.2)	63	(2.6)	67	(3.7)	72	(3.7)	81	(3.8)	70	(2.5)
	Royaume-Uni	87	(2.7)	c	c	87	(2.5)	86	(1.8)	93	(2.0)	89	(4.0)	95	(1.4)	93	(1.3)
	États-Unis	c	c	81	(3.4)	91	(1.8)	85	(2.0)	c	c	88	(2.3)	94	(1.5)	91	(1.4)
	Moyenne OCDE	m	m	83	(0.6)	92	(0.4)	84	(0.4)	m	m	87	(0.5)	94	(0.3)	87	(0.3)
	Moyenne UE22	m	m	83	(0.7)	92	(0.5)	83	(0.5)	m	m	86	(0.6)	93	(0.5)	86	(0.4)
Partenaires	Argentine	88	(2.5)	92	(1.9)	88	(4.7)	89	(1.6)	91	(2.5)	96	(1.3)	96	(1.8)	94	(1.4)
	Brésil	74	(3.2)	93	(2.0)	c	c	83	(2.4)	87	(2.0)	96	(1.4)	c	c	91	(1.2)
	Chine	54	(2.9)	68	(3.3)	85	(2.9)	60	(2.4)	82	(2.3)	87	(2.2)	97	(0.9)	85	(1.8)
	Colombie	68	(3.9)	82	(3.1)	c	c	79	(2.3)	81	(3.0)	95	(1.5)	c	c	91	(1.5)
	Costa Rica	83	(3.0)	c	c	94	(3.2)	87	(2.4)	82	(2.6)	c	c	91	(3.3)	86	(2.0)
	Inde	26	(4.0)	43	(3.9)	67	(5.6)	34	(3.3)	49	(4.3)	72	(3.0)	84	(3.4)	60	(3.1)
	Indonésie	41	(5.4)	65	(4.4)	c	c	52	(4.7)	82	(4.9)	94	(2.5)	c	c	87	(3.8)
	Lituanie	c	c	69	(4.3)	87	(2.4)	73	(3.0)	c	c	85	(3.1)	90	(2.2)	85	(2.3)
	Fédération de Russie	c	c	75	(3.6)	87	(2.1)	78	(2.9)	c	c	82	(2.9)	92	(1.7)	85	(2.2)
	Arabie saoudite	72	(4.6)	72	(3.8)	89	(2.3)	77	(2.3)	80	(4.0)	86	(2.9)	95	(1.4)	86	(1.9)
	Afrique du Sud	c	c	52	(3.6)	85	(3.5)	48	(2.9)	c	c	94	(1.6)	98	(1.2)	90	(1.7)
	Moyenne G20	m	m	74	(0.9)	86	(0.8)	74	(0.6)	m	m	87	(0.7)	92	(0.6)	85	(0.5)

Remarques : Les catégories de niveau de formation retenues par Gallup peuvent différer de celles utilisées dans la classification CITE-A 2011. Consulter l'annexe 3 pour plus d'informations. Les données sur « la satisfaction à l'égard de la vie » sont dérivées des pourcentages d'adultes âgés de 25 à 64 ans ayant donné une réponse égale ou supérieure à 6 à la question suivante : imaginez une échelle à 11 échelons sur laquelle l'échelon du bas (0) représente la vie la plus détestable que vous pourriez mener et l'échelon du haut (10), la meilleure vie possible pour vous. À votre avis, sur quel échelon vous situez-vous à l'heure actuelle (plus l'échelon est élevé, plus vous êtes satisfaits à l'égard de votre vie, et plus l'échelon est bas, moins vous êtes satisfaits) ? Quel échelon correspond le mieux à votre ressenti ? Les données sur « la satisfaction à l'égard de la vie dans 5 ans » sont dérivées du même type de question, si ce n'est que le répondant est invité à indiquer à quel échelon il pense qu'il se situera 5 ans après l'enquête.

Source : Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

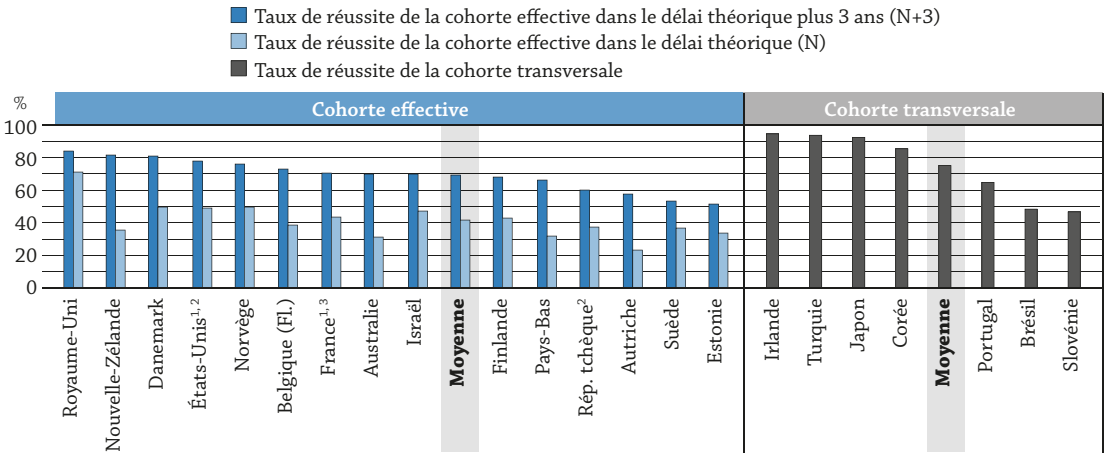
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397383

COMBIEN D'ÉTUDIANTS TERMINENT LEURS ÉTUDES TERTIAIRES ?

- En moyenne, dans les pays dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles (données longitudinales), 41 % des étudiants qui entament une licence ou une formation équivalente sont diplômés à la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur formation, même si c'est parfois d'un autre niveau d'enseignement. Trois années après la durée théorique de la formation, le taux moyen de réussite augmente pour atteindre 69 %. Dans les pays dont les données se basent sur des cohortes transversales (données agrégées sur les cohortes d'étudiants), le taux de réussite s'établit à 75 %, en moyenne.
- Dans la quasi-totalité des pays, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans les formations tertiaires de cycle court, les licences et les premières formations longues.
- Parmi les étudiants qui entament une licence ou une formation équivalente, 1 % en moyenne se réorientent vers une formation tertiaire de cycle court qu'ils réussissent dans le délai correspondant à la durée théorique de leur première formation, et plus de 1 % d'entre eux, vers une formation longue dont ils sont diplômés trois ans après la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur première formation.

Graphique A9.1. Taux de réussite des étudiants à temps plein ayant entamé une formation de niveau licence ou équivalent, selon la méthodologie et le délai (2014)



Remarque : Consulter la section « Méthodologie » pour une explication des méthodologies des cohortes effectives et transversales. Pour les pays ayant fourni des données de cohortes effectives, les chiffres présentés dans ce graphique correspondent aux étudiants ayant entamé une formation de niveau licence ou équivalent et ayant obtenu un diplôme de tout niveau d'enseignement dans le délai théorique imparti.

1. Données dérivées d'une enquête longitudinale. Pour les États-Unis, l'année d'obtention du diplôme est 2009 (et non 2014).
2. N+3 correpsond à N+2.
3. À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de réussite des cohortes transversales, et des taux de réussite des cohortes effectives dans un délai de N+3.

Source : OCDE. Tableau A9.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397478

Contexte

Le taux de réussite dans l'enseignement tertiaire peut être un indicateur de l'efficience des systèmes d'enseignement tertiaire, car il montre le nombre d'étudiants qui seront diplômés de ce niveau d'enseignement parmi ceux qui entreprennent des études à ce niveau. Des taux peu élevés de réussite n'impliquent toutefois pas nécessairement que les systèmes concernés ne sont pas adéquats, dans la mesure où les étudiants peuvent interrompre leurs études pour diverses raisons. Ils peuvent se rendre compte qu'ils se sont trompés de domaine d'études ou de filière, ou encore trouver un emploi intéressant avant d'avoir terminé leur formation. Dans certains systèmes d'éducation, il est également courant que des étudiants entament une formation dans l'intention non pas d'obtenir le diplôme

la sanctionnant, mais de suivre une partie seulement des cours dans le cadre de leur apprentissage tout au long de la vie ou du développement de leurs compétences.

Outre les politiques et pratiques mises en œuvre dans l'enseignement supérieur, les facteurs sociaux et économiques peuvent également avoir une incidence sur les taux de réussite. Il est donc important de comprendre l'impact que des facteurs tels que le sexe, le statut au regard de l'immigration et le niveau de formation des parents peuvent avoir sur la probabilité qu'ont les individus de réussir des études tertiaires (voir l'encadré A9.1). De fait, il est primordial de s'intéresser à la question des groupes potentiellement à risque si l'on souhaite élargir le niveau de formation tertiaire à une plus grande part de la population.

La réussite d'une formation tertiaire n'est pas nécessairement définie de la même façon partout, car les systèmes tertiaires deviennent de plus en plus flexibles. Cet indicateur porte sur les étudiants à temps plein (voir l'encadré A9.2 pour les taux de réussite des étudiants à temps partiel) et sur deux périodes spécifiques seulement. Il analyse : 1) le pourcentage d'étudiants qui réussissent leur formation dans le délai imparti selon la durée théorique de cette formation ; et 2) le pourcentage d'étudiants qui réussissent leur formation dans les trois années suivant la fin de la durée théorique de leur formation. La différence de pourcentage entre ces périodes donne des indications sur la propension des étudiants à réussir leur formation dans le délai imparti selon la durée théorique de leur formation. Cet indicateur examine aussi le pourcentage d'étudiants qui abandonnent leur formation avant l'obtention du diplôme la sanctionnant, le pourcentage de ceux qui continuent leur formation après la période correspondant à la durée théorique de celle-ci, et le pourcentage de ceux qui obtiennent un diplôme d'un autre niveau d'enseignement que celui de la formation qu'ils ont commencée.

Autres faits marquants

- Parmi les étudiants qui entament une licence ou une formation équivalente, en moyenne, à la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur formation, 41 % sont diplômés, 18 % ont arrêté leurs études, et 40 % sont toujours en formation. Trois ans après la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur formation, le pourcentage d'étudiants diplômés augmente et passe à 69 %, tout comme le pourcentage d'étudiants qui abandonnent leurs études, qui passe à 23 %, tandis que le pourcentage d'étudiants encore en formation diminue et passe à 8 %.
- Les différences de taux de réussite des licences ou formations équivalentes à la fin de la période correspondant à leur durée théorique sont favorables aux femmes dans tous les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives. Elles sont également favorables aux femmes dans tous les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, sauf en Turquie.
- Dans les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, le taux moyen de réussite des formations tertiaires de cycle court (68 %) est nettement inférieur au taux moyen de réussite des licences ou formations équivalentes (75 %) et des premières formations longues (72 %).

Remarque

Les taux de réussite et d'obtention d'un diplôme sont deux indicateurs différents. Le taux de réussite correspond au pourcentage d'élèves qui entament pour la première fois une formation tertiaire et la réussissent après un nombre donné d'années. Les taux sont calculés compte tenu de deux périodes, la première correspondant au nombre d'années d'études qu'implique généralement la formation visée (sa durée théorique) et la seconde, à une période de trois ans à compter de la fin de la première.

Il ne faut pas confondre ce taux de réussite dans l'enseignement tertiaire avec le taux d'obtention d'un diplôme tertiaire. 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 (voir l'indicateur A3). Ce taux est donc le rapport entre le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire et l'effectif de la population. Dans chaque pays, le nombre d'individus diplômés une année donnée est ventilé par groupes d'âge (par exemple, le nombre de diplômés âgés de 22 ans est divisé par le nombre total d'individus de cet âge dans la population). Le taux d'obtention d'un diplôme est la somme des taux à chaque âge.

Regards sur l'éducation propose un troisième indicateur en rapport avec le niveau de formation (voir l'indicateur A1), qui montre le pourcentage d'individus qui ont atteint un certain niveau de formation, soit, dans le cas présent, ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire, dans la population. Ce taux est le rapport entre tous les diplômés (de l'année en cours et des années précédentes) et la population.

A9

Analyse

Taux de réussite dérivés des données sur les cohortes effectives et les cohortes transversales

Dans cet indicateur, le taux de réussite est calculé selon deux méthodes différentes, en fonction de la disponibilité des données. La première méthode, dite de la cohorte effective, consiste à suivre les étudiants pendant une période qui débute au moment où ils entament une formation tertiaire et se termine un certain nombre d'années plus tard. Le taux de réussite correspond alors au pourcentage d'inscrits qui réussissent leur formation pendant cette période. La deuxième méthode, dite de la cohorte transversale, est utilisée lorsqu'il n'existe pas de données longitudinales sur les étudiants. Le taux de réussite est alors calculé comme suit **:** le nombre d'individus diplômés d'une formation durant l'année de référence est divisé par le nombre de nouveaux inscrits à cette formation un certain nombre d'années auparavant, qui correspond à la durée de la formation en question.

La prudence est de mise lors de la comparaison des taux de réussite calculés selon ces deux méthodes en raison des différences qu'elles impliquent. Les pays dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles sont capables d'indiquer exactement le nombre d'individus d'une cohorte spécifique qui ont obtenu leur diplôme pendant une période donnée. Les taux de réussite calculés selon ces données de cohorte effective correspondent donc aux individus diplômés à la fin de cette période (même s'ils sont diplômés à l'issue d'une formation d'un autre niveau que celle qu'ils ont entreprise) et excluent les individus diplômés après la fin de cette période.

Par contre, le nombre de diplômés utilisé dans les calculs pour les cohortes transversales est le nombre total d'individus diplômés d'un niveau de l'enseignement tertiaire durant une année civile spécifique. Il inclut donc tous les étudiants diplômés cette année-là, quel que soit le temps qu'il leur a fallu pour réussir leur formation. Prenons l'exemple d'une formation dont la durée théorique est de deux ans. Les taux de réussite sont calculés sur la base de la cohorte d'individus diplômés en 2014 et de la cohorte de nouveaux inscrits deux années académiques plus tôt, soit en 2012/13. Dans les pays dont les données se basent sur les cohortes transversales, la cohorte d'individus diplômés en 2014 inclut les étudiants qui ont entamé la formation visée en 2012/13 et ont obtenu leur diplôme dans le délai imparti (deux ans), ainsi que ceux qui l'ont entamée avant 2012/13 et ont obtenu leur diplôme en 2014. En conséquence, dans les pays où un pourcentage significatif d'étudiants réussissent leur formation après la fin de la période correspondant à la durée théorique de cette formation, les taux de réussite basés sur les cohortes transversales seront surestimés par comparaison avec les taux basés sur les cohortes effectives, qui portent sur une période limitée.

La durée théorique des formations tertiaires peut varier entre les pays. C'est pourquoi les années de référence des cohortes de nouveaux inscrits peuvent différer entre les pays, alors que l'année de référence des cohortes de diplômés (2014, sauf mention contraire) est la même pour tous les pays. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations sur la durée théorique des formations tertiaires dans chaque pays.

Taux de réussite basés sur les cohortes effectives

En moyenne, dans les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives, 47 % des étudiants qui ont entamé une formation tertiaire de cycle court l'ont réussie avant la fin de la période correspondant à sa durée théorique. Ce pourcentage augmente s'il est calculé trois ans après la période correspondant à cette durée théorique et passe à 65 %, mais c'est le moins élevé des trois niveaux tertiaires considérés (premières formations de cycle court, premières licences et premières formations longues).

Le taux de réussite en licence ou formation équivalente s'établit en moyenne à 41 % à la fin de la période correspondant à sa durée théorique et à 69 % trois ans plus tard. Les taux de réussite varient sensiblement entre les pays : ils sont compris entre 23 %, en Autriche, et 71 %, au Royaume-Uni, à la fin de la période correspondant à la durée théorique, et entre 51 %, en Estonie, et 84 %, au Royaume-Uni, trois ans plus tard. Les taux de réussite augmentent entre les deux périodes dans tous les pays, mais plus fortement dans certains d'entre eux. Le taux de réussite des formations de ce niveau progresse notamment de plus de 30 points de pourcentage en Australie, en Autriche, en Belgique (Communauté flamande), au Danemark et aux Pays-Bas, et de plus de 40 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande.

Sept pays seulement disposent de données sur le taux de réussite des premières formations de type long ; trois pays et économies, l'Australie, la Belgique (Communauté flamande) et la Nouvelle-Zélande, ne proposent pas ce type de formations. Dans la quasi-totalité des pays à l'étude, le taux de réussite des premières formations de type long est supérieur à celui des licences ou formations équivalentes. Les seules exceptions à ce constat sont la Norvège, où le taux de réussite des licences trois années après la fin de la période correspondant à la durée théorique est supérieur de 8 points de pourcentage, et la République tchèque, où le taux de réussite des licences après la fin de la période

correspondant à la durée théorique est également supérieur de 8 points de pourcentage. Dans les pays dont les données sont disponibles, le taux de réussite s'établit en moyenne à 49 % à la fin de la période correspondant à la durée théorique des formations et à 68 % trois ans plus tard.

Le fait que les taux de réussite varient sensiblement entre la fin de la période correspondant à la durée théorique des formations et après une certaine période n'est pas nécessairement négatif. En Belgique (Communauté flamande), par exemple, les formations tertiaires sont très flexibles et ne sont pas divisées en années d'études. Les étudiants doivent accumuler un certain nombre de crédits pour obtenir leur diplôme, mais leurs années d'études, même lorsqu'ils suivent une formation à temps plein, peuvent ne pas être consécutives. Cette flexibilité tend à accroître le nombre d'étudiants qui ne sont pas diplômés à la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur formation, mais elle peut être bénéfique pour les étudiants à de nombreux autres égards. La flexibilité peut être importante, en particulier dans les pays où l'enseignement tertiaire est largement accessible (comme la Communauté flamande de Belgique), car elle laisse plus de temps aux étudiants pour atteindre les normes fixées par leur établissement.

Taux de réussite basés sur les cohortes transversales

Le taux de réussite des formations tertiaires de cycle court s'établit à 68 % en moyenne dans les pays qui ont fourni des données sur les cohortes transversales. Le taux de réussite moyen est plus élevé aux niveaux supérieurs : celui des licences ou formations équivalentes s'établit à 75 % et celui des premières formations longues, à 72 %. C'est la Slovénie qui accuse les taux les moins élevés à ces trois niveaux : 18 % dans les formations de cycle court, 47 % dans les licences ou formations équivalentes, et 60 % dans les premières formations longues. Les taux de réussite les plus élevés s'observent au Japon dans les formations de cycle court (86 %), en Irlande et en Turquie dans les licences ou formations équivalentes (94 %), et en Turquie dans les premières formations longues (84 %).

Variation des taux de réussite entre les sexes

Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les taux de réussite des premières formations tertiaires sont plus élevés chez les femmes que chez les hommes (voir le tableau A9.1). Les différences de taux de réussite des licences ou formations équivalentes à la fin de la période correspondant à leur durée théorique sont favorables aux femmes dans tous les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives. Ces différences entre les sexes sont égales ou supérieures à 20 points de pourcentage en Estonie et en Finlande. Une tendance similaire s'observe dans les taux de réussite trois ans après la fin de la période correspondant à la durée théorique des formations dans tous les pays, sauf en Israël, où le taux masculin de réussite est supérieur de 2 points de pourcentage au taux féminin. Dans les pays qui ont fourni des données sur les cohortes transversales, la Turquie est le seul pays où le taux de réussite des licences ou formations équivalentes est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (la différence de taux entre les sexes y représente 1 point de pourcentage).

Dans les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives, les différences de taux de réussite des licences ou formations équivalentes tendent à se combler entre les sexes trois ans après la fin de la période correspondant à leur durée théorique ; elles sont moindres dans 8 des 15 pays dont les données sont disponibles. Parmi ces huit pays, la Finlande est l'exemple le plus frappant : la différence de taux en faveur des femmes est la plus élevée à la fin de la période correspondant à la durée théorique des formations et diminue de 5 points de pourcentage trois ans plus tard.

Parcours des étudiants dans l'enseignement tertiaire

Dans les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives, il est possible d'analyser ce qui est arrivé aux étudiants entre le moment correspondant à la fin de la durée théorique de la formation qu'ils ont commencée et trois ans plus tard. Ont-ils décroché leur diplôme ? Dans la négative, sont-ils encore en formation ou ont-ils abandonné leurs études ? Le graphique A9.2 répond à ces questions : il montre la répartition des étudiants qui ont commencé une licence ou une formation équivalente à la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur formation, puis trois ans plus tard.

En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, 41 % environ des étudiants qui ont entamé une licence ou une formation équivalente ont obtenu leur diplôme à la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur formation. Au même moment, 18 % ont abandonné leurs études et 40 % sont encore en formation. Trois ans après la fin de la période correspondant à la durée théorique de la formation qu'ils ont entamée, un nombre considérable d'étudiants sont diplômés ou ont abandonné leurs études. Le pourcentage d'étudiants diplômés augmente et passe à 69 %, tout comme le pourcentage d'étudiants qui abandonnent leurs études, qui passe à 23 %, tandis que le pourcentage d'étudiants encore en formation diminue et passe à 8 %.

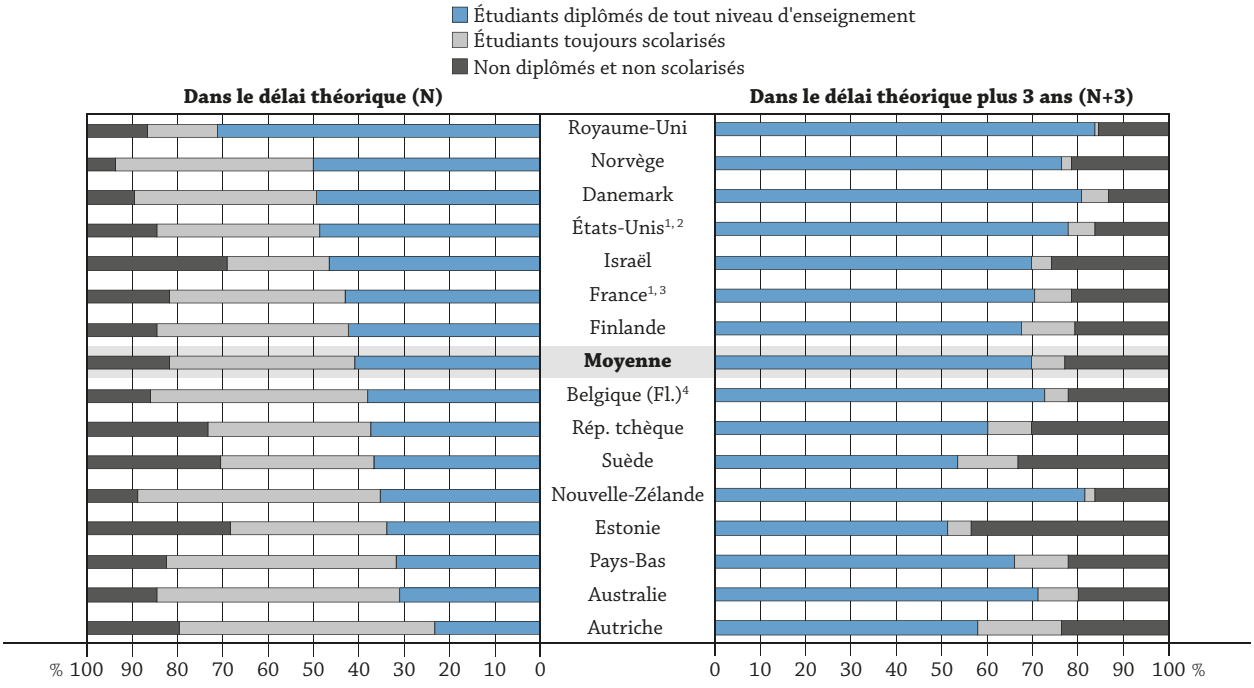
A9

Dans certains pays, il est relativement courant que les étudiants entament une formation relevant d'un niveau de l'enseignement tertiaire, mais ne la terminent pas et optent pour une formation d'un autre niveau qu'ils réussissent. Ce constat s'applique par exemple à la France, où 8 % des étudiants qui commencent une licence ou une formation équivalente décrochent un diplôme sanctionnant une formation tertiaire de cycle court à la fin de la période correspondant à la durée théorique de la licence qu'ils avaient commencée en premier lieu. En Autriche, 1 % des étudiants qui entament une licence ou une formation équivalente obtiennent un diplôme sanctionnant une formation tertiaire de cycle court et 4 % des étudiants qui entament une licence ou une formation équivalente optent pour une première formation de type long et décrochent le diplôme la sanctionnant à la fin de la période correspondant à la durée théorique de la licence qu'ils avaient commencée en premier lieu.

Certains étudiants entament une formation tertiaire de cycle court, mais s'orientent avant de la terminer vers une formation relevant d'un autre niveau de l'enseignement tertiaire. Comme la durée théorique des formations de cycle court tend à être inférieure à celle des licences ou formations équivalentes, il est difficile pour les étudiants de réussir à décrocher leur diplôme de licence dans le délai correspondant à leur première formation. On constate toutefois qu'en moyenne 1 % des étudiants qui entament une formation tertiaire de cycle court se réorientent vers une licence ou une formation équivalente, et en sont diplômés dans le délai correspondant à la durée théorique de leur première formation de cycle court. Ce pourcentage d'étudiants diplômés d'un autre niveau d'enseignement augmente fortement trois ans après la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur première formation (4 %). Aux États-Unis et en Suède, 8 % des étudiants qui entament une formation tertiaire de cycle court se réorientent vers une licence ou formation équivalente, et obtiennent le diplôme la sanctionnant dans les trois ans qui suivent la fin de la période correspondant à la durée théorique de leur première formation.

Graphique A9.2. Répartition des étudiants à temps plein qui ont entamé une formation de licence ou de niveau équivalent, selon le délai (2014)

Cohortes effectives uniquement



1. Données dérivées d'une enquête longitudinale. Pour les États-Unis, l'année d'obtention du diplôme est 2009 (et non 2014).
2. N+3 correspond à N+2.
3. À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale.
4. Les données de la catégorie « Non diplômés et non scolarisés » se rapportent aux étudiants qui ne suivaient ni formation de licence, ni formation de master, ni formations de niveaux équivalents. Ils peuvent néanmoins être scolarisés dans un autre niveau d'enseignement ou dans une formation pour adultes.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de réussite de tout niveau d'enseignement dans le délai N.

Source : OCDE. Tableau A9.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397483

Encadré A9.1. Taux de réussite selon un ensemble de facteurs socio-économiques

Selon certaines études, le fait d'être issu d'un milieu socio-économique défavorisé a une forte incidence sur le taux de réussite, peut-être même plus encore que l'appartenance ethnique et le sexe (Vossensteyn et al., 2015 ; Thomas et Quinn, 2006). Les étudiants issus de milieux défavorisés, même très performants, courent un plus grand risque d'abandonner leurs études à cause de problèmes financiers ou familiaux, ou de la pression de leurs pairs (Quinn, 2013).

Le graphique A9.a indique le taux de réussite des étudiants qui ont entamé une licence ou une formation équivalente, et qui ont obtenu un diplôme de ce niveau d'enseignement, en fonction de deux caractéristiques : le niveau de formation de leurs parents et le statut au regard de l'immigration. Aux États-Unis, en France et en Norvège, le taux de réussite des étudiants augmente si leurs parents sont plus instruits. En France, le taux de réussite des étudiants dont la mère ou le père est diplômé de l'enseignement tertiaire est supérieur de 11 points de pourcentage à celui des étudiants dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence s'établit à 10 points de pourcentage en Norvège et à 27 points de pourcentage aux États-Unis. Ces résultats concordent avec la littérature, qui montre que les étudiants de la première génération (c'est-à-dire les premiers de leur famille à faire des études supérieures) rencontrent plus de difficultés pendant leur formation et sont dès lors plus susceptibles d'abandonner leurs études (Aina, 2013 ; Rose-Adams, 2012).

Graphique A9.a. Taux de réussite en licence ou niveau équivalent, selon le niveau de formation des parents et le statut des étudiants au regard de l'immigration (2014)

Étudiants à temps plein ayant entamé une formation de licence ou de niveau équivalent et obtenu un diplôme de ce même niveau dans le délai théorique imparti

	Taux de réussite selon le niveau de formation le plus élevé des parents							
	Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Non spécifié	
	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits
Danemark	43	5 %	49	26 %	46	46 %	57	23 %
Finlande	51	5 %	44	27 %	41	64 %	47	4 %
France[1]	29	34 %	37	17 %	40	48 %	32	0 %
Israël	57	15 %	63	32 %	60	47 %	48	6 %
Norvège	39	7 %	47	40 %	49	52 %	a	a
États-Unis[1]	26	3 %	35	31 %	53	65 %	32	1 %

	Taux de réussite selon le statut de l'étudiant au regard de l'immigration							
	Imigrés de la 1re génération (étudiants en mobilité internationale non compris)		Immigrés de la 2e génération		Autochtones		Non spécifié	
	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits	Taux de réussite	% de la cohorte de nouveaux inscrits
Danemark	39	4 %	35	3 %	50	93 %	50	0 %
Finlande	36	1 %	m	m	42	99 %	0	0 %
Israël	55	12 %	61	26 %	61	57 %	44	5 %
Norvège	38	8 %	36	2 %	49	90 %	a	a
États-Unis[1]	35	6 %	43	7 %	48	84 %	41	3 %

Remarques : Les données de la colonne « % de la cohorte d'inscrits » correspondent au pourcentage d'étudiants appartenant à chacune des catégories. À titre d'exemple, dans le premier tableau, 46 % des étudiants de la cohorte d'inscrits au Danemark ont au moins un parent diplômé de l'enseignement tertiaire. Dans le second tableau, 4 % des étudiants de la cohorte d'inscrits au Danemark sont immigrés de la première génération.

Les données de cet encadré peuvent ne pas être comparables avec celles du reste de cet indicateur car elles peuvent provenir de bases de données différentes.

1. Données dérivées d'une enquête longitudinale. Pour les États-Unis, l'année d'obtention du diplôme est 2009 (et non 2014).

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/10.1787/888933397493

...

Il n'en va pas de même dans tous les pays dont les données sont disponibles. Au Danemark et en Israël, le taux de réussite le plus élevé s'observe chez les étudiants dont les parents sont diplômés au plus du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, et le moins élevé, chez les étudiants dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Finlande, le taux de réussite est le plus élevé chez les étudiants dont les parents ont un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Leur taux de réussite est supérieur de 10 points de pourcentage à celui des étudiants dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire. Il est toutefois important de préciser que les étudiants dont les parents sont diplômés de l'enseignement tertiaire représentent 64 % de la cohorte des nouveaux inscrits, alors que ceux dont les parents ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'en représentent que 5 %. Le taux de réussite de ces étudiants très minoritaires doit donc être interprété avec prudence. Leur taux de réussite relativement élevé peut s'expliquer par leur très grande motivation. En effet, les individus dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement secondaire sont peu nombreux à faire des études tertiaires et doivent être particulièrement déterminés au vu des difficultés supplémentaires qu'ils rencontreront étant donné le niveau de formation de leurs parents.

Il semble également que le statut au regard de l'immigration affecte la probabilité que les individus ont de réussir des études tertiaires. Le taux de réussite des étudiants autochtones est supérieur à celui des étudiants issus de l'immigration (que ce soit de la première ou de la deuxième génération) dans tous les pays dont les données sont disponibles. La différence de taux de réussite entre les étudiants de la première génération et ceux de la deuxième génération varie entre les pays, mais n'est nulle part plus élevée (en valeur absolue) que la différence entre les étudiants autochtones et les étudiants issus de l'immigration, qu'ils soient de la première ou de la deuxième génération. Le taux de réussite moins élevé des étudiants issus de l'immigration s'ajoute aux autres préoccupations concernant leur parcours scolaire, notamment le fait qu'ils sont moins performants aux épreuves du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), même après contrôle des différences socio-économiques (OCDE, 2012). Voir l'indicateur A4 pour de plus amples informations sur les résultats scolaires des individus issus de l'immigration.

Ces résultats montrent que le rendement de l'apprentissage des élèves qui sont issus de l'immigration ou dont les parents sont peu instruits devrait compter parmi les préoccupations des responsables politiques, en particulier dans les pays où ces élèves accusent des taux de réussite nettement inférieurs à ceux des autres élèves.

Encadré A9.2. **Taux de réussite des étudiants à temps partiel**

Déterminer le taux de réussite des étudiants à temps partiel sur la base d'une méthode qui produise des résultats comparables entre les pays est difficile, car le taux de réussite présenté dans cet indicateur repose sur la durée théorique des formations. Vu la grande diversité et la grande flexibilité des possibilités de scolarisation à temps partiel dans l'enseignement tertiaire, il est difficile de calculer une durée théorique des formations suivies à temps partiel qui soit comparable entre les pays et au sein de ceux-ci. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour de plus amples informations sur la définition de la scolarisation à temps partiel retenue par les pays. C'est pourquoi les données recueillies pour le calcul des taux de réussite des étudiants à temps partiel se basent sur la période la plus pertinente dans chaque pays. En d'autres termes, les pays ont choisi la période la plus courte possible pendant laquelle la grande majorité des étudiants à temps partiel réussissent leur formation.

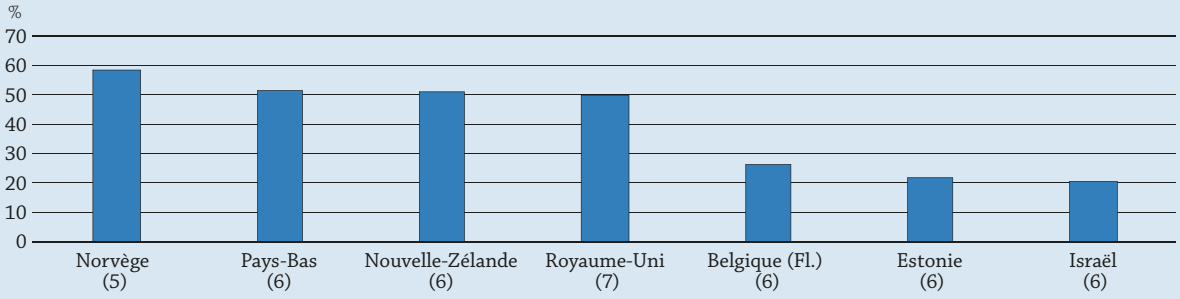
Prenons l'exemple d'une formation tertiaire de cycle court dont la durée théorique est de deux ans pour les étudiants à temps plein. La plupart des étudiants à temps partiel ne la réussiront pas en deux ans, mais le nombre d'années qu'il leur faudra pour y parvenir varie entre les pays. Si la plupart des étudiants à temps partiel réussissent cette formation en sept ans, leur taux de réussite est calculé sur la base d'une période de sept ans (voir la section « Méthodologie » en fin d'indicateur pour de plus amples informations).

...

Le taux de réussite des étudiants à temps partiel est très important pour les responsables politiques, en particulier dans des pays comme la Norvège et la Nouvelle-Zélande, où ces étudiants représentent plus de 35 % de l'effectif d'étudiants en licence (ou formation équivalente) (voir la prévalence de la scolarisation à temps partiel dans chaque pays dans l'indicateur C1). De plus, des études ont montré que les étudiants à temps partiel risquaient plus d'abandonner leurs études que les étudiants à temps plein (Vossensteyn et al., 2015). Le graphique A9.b montre le taux de réussite des étudiants à temps partiel en licence (ou formation équivalente) dans le délai mentionné entre parenthèses après chaque pays. Ce taux est compris entre 59 %, en Norvège, et 20 %, en Israël. En Norvège, le taux de réussite des étudiants à temps plein s'établit à 50 % à la fin de la période correspondant à la durée théorique des formations et à 76 % trois ans plus tard ; en Israël, ces deux taux s'établissent respectivement à 47 % et 70 %.

Les raisons pour lesquelles les étudiants décident de faire des études supérieures à temps partiel peuvent influer sur leur probabilité de les réussir. Il ressort par exemple de certaines études que les étudiants qui choisissent de suivre une formation à temps partiel pour des raisons financières ont besoin d'un budget suffisant pour ne pas avoir à dépasser un certain temps de travail, seuil à partir duquel ils sont nettement plus susceptibles d'abandonner leurs études (Hovdhaugen, 2014 ; Vossensteyn, 2013). Parmi les autres raisons qui peuvent amener des étudiants à opter pour des études à temps partiel, citons des problèmes de santé, le handicap, le fait d'avoir un enfant ou un parent à charge, ou encore la peur de l'échec. Le taux de réussite peu élevé des étudiants à temps partiel, quelle que soit la raison pour laquelle ils ont choisi ce mode de scolarisation, mérite des recherches plus approfondies, afin de montrer en quoi les systèmes d'éducation ne répondent pas à leurs besoins.

Graphique A9.b. Taux de réussite des étudiants à temps partiel suivant une formation de licence ou de niveau équivalent (2014)



Remarque : Le nombre indiqué entre parenthèses correspond au délai choisi par chaque pays comme le plus pertinent pour la mesure des taux de réussite des étudiants à temps partiel. Ainsi, le taux de réussite correspond au nombre de diplômés à l'issue d'une formation à temps partiel divisé par le nombre d'inscrits à temps partiel N années auparavant, où N est le nombre indiqué entre parenthèses par chaque pays.
Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de réussite des étudiants à temps partiel en licence ou niveau équivalent.

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

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397504

Définitions

Dans la **méthode de la cohorte effective,** il faut suivre une cohorte de nouveaux inscrits pendant une période spécifique, correspondant ici à la durée théorique des formations, n, plus trois ans (n + 3). Seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux peuvent fournir ces données. Ces données de panel peuvent être extraites d'un registre d'étudiants (où les étudiants sont répertoriés individuellement) ou des résultats d'une enquête longitudinale auprès d'une cohorte d'étudiants.

Dans la **méthode de la cohorte transversale,** le nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et le nombre de diplômés n années plus tard (où n correspond à la durée théorique de la formation visée) suffisent. Dans l'hypothèse de flux constants d'étudiants (augmentation ou diminution constante du nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE au fil du temps), le taux de réussite sur la base de données de cohorte transversale se rapproche plus d'un taux de réussite total (c'est-à-dire le taux de réussite de l'ensemble des étudiants, indépendamment du nombre d'années nécessaires à l'obtention de leur diplôme). Ainsi, dans les pays où un

pourcentage important d'étudiants n'obtiennent pas leur diplôme dans le délai correspondant à la durée théorique de leur formation, le taux de réussite sur la base des données de cohorte transversale est susceptible d'être plus comparable avec le taux de réussite sur la base de données de cohorte effective passé le délai correspondant à la durée théorique de leur formation .

La **durée théorique** des études correspond au nombre réglementaire ou courant d'années d'études à suivre à temps plein pour obtenir le diplôme de la formation visée. Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour des informations sur la durée théorique des formations tertiaires dans chaque pays.

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.
- Par parents **diplômés de l'enseignement tertiaire,** on entend le fait que l'un des deux parents au moins (le père ou la mère) est diplômé du niveau 5A, 5B ou 6 de la CITE 97.

Par **immigrés de la première génération,** on entend les individus nés à l'étranger de parents également tous deux nés à l'étranger. Les étudiants en mobilité internationale sont exclus de cet indicateur.

Par **immigrés de la deuxième génération,** on entend les individus nés dans le pays de parents tous deux nés à l'étranger.

Méthodologie

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année académique 2013/14 et ont été recueillies lors d'une enquête spéciale administrée en 2015. Les pays pouvaient fournir leurs données sur la base soit de cohortes effectives, soit de cohortes transversales.

Quelle que soit la méthode employée, le taux de réussite correspond au nombre de diplômés divisé par le nombre de nouveaux inscrits *n* ou n + 3 années plus tôt (où n est la durée théorique de la formation).

Dans les pays qui ont fourni leurs données selon la méthode de la cohorte effective, il est possible de calculer deux taux de réussite différents (décrits ci-après), à deux termes différents (correspondant à la durée théorique *n* et à *n*+3) **:**

- Le taux de réussite des étudiants qui obtiennent un diplôme du même niveau de la CITE que la formation qu'ils ont entamée, à savoir le nombre d'individus diplômés une année civile donnée d'un niveau donné de la CITE divisé par le nombre de nouveaux inscrits au même niveau de la CITE *n* et *n*+3 années civiles plus tôt.
- Le taux de réussite des étudiants diplômés de tout niveau tertiaire de la CITE, à savoir la somme des diplômés de tous les niveaux tertiaires de la CITE une année civile donnée parmi ceux qui ont entamé un niveau tertiaire de la CITE *n* et *n* +3 années civiles plus tôt.

Avec les données de cohorte transversale, seul un taux de réussite peut être calculé : le nombre d'individus diplômés une année civile donnée d'un niveau donné de la CITE divisé par le nombre de nouveaux inscrits à ce niveau de la CITE n années civiles plus tôt.

Si des pays proposent des formations d'une durée théorique différente au même niveau de la CITE, le taux de réussite de chaque formation est calculé séparément, puis il est pondéré par le nombre de nouveaux inscrits à chaque formation. Ce calcul est effectué pour la durée théorique des formations, *n* années, sur la base des cohortes effectives et transversales, et pour le délai supplémentaire de trois ans, *n* + 3, sur la base des cohortes effectives.

Dans les pays qui ont soumis des données selon la méthode de la cohorte effective, il est possible aussi de calculer le pourcentage d'étudiants encore en formation et le pourcentage d'étudiants qui ne sont pas diplômés et qui ne sont plus en formation – ces deux pourcentages pouvant être calculés dans les deux périodes, *n* années et *n* + 3 années. Ces deux pourcentages sont calculés comme suit : le nombre d'étudiants dans la situation visée est divisé par le nombre de nouveaux inscrits.

Comme il est difficile de déterminer la durée théorique des formations suivies à temps partiel, le taux de réussite des étudiants à temps partiel est calculé sur la base de la durée la plus plausible de chaque niveau de la CITE, selon chaque pays. Cette période est choisie par les pays sur la base de la période la plus courte possible à l'issue de laquelle la plupart des étudiants à temps partiel ont obtenu leur diplôme ou le nombre d'étudiants à temps partiel achevant leur formation diminue sensiblement. Le taux de réussite est calculé comme suit : le nombre d'étudiants à temps partiel qui sont diplômés est divisé par le nombre de nouveaux inscrits *n* années auparavant, où *n* est la durée théorique estimée par chaque pays.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Aina, C. (2013), « Parental background and university dropout in Italy », *Higher Education*, avril 2013, vol. 65/4, pp. 437-456, www.researchgate.net/publication/257568342_Parental_background_and_university_dropout_in_Italy.

Hovdhaugen, E. (2014), « Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates », *Journal of Education and Work*, vol. 28/6, pp. 631-651, http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2013.869311.

OCDE (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en.

Quinn, J. (2013), « Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups », rapport soumis à la Commission européenne par le Network of Experts on Social Aspects of Education and Training (NESET), http://edudoc.ch/record/110174/files/dropout.pdf.

Rose-Adams, J. (2012), *Leaving University Early: A Research Report for the Back on Course Project*, Back on course/The Open University, Milton Keynes, www.newtreedesign2.com/backoncourse.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/F-BOC-Research-Report-Dec2012.pdf.

Thomas, L. et J. Quinn (2006), *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press, Buckingham.

Vossensteyn, H. et al. (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/826962.

Vossensteyn, J.J. (Hans) (2013), *Widening Participation in the Netherlands*, rapport soumis au CFE, Research and Consultancy Specialists in Employment and Skills, Edge Hill University, Higher Education Funding Council for England, Leicester, http://doc.utwente.nl/88772/1/2013_WPeffectivenessNeth.pdf.

Tableaux de l'indicateur A9

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397448

Tableau A9.1	**Taux de réussite des étudiants à temps plein, selon le niveau de l'enseignement tertiaire, le sexe, la méthodologie et le délai (2014)**
Tableau A9.2	**Répartition des étudiants à temps plein ayant entamé une formation d'un niveau donné d'enseignement, selon le délai théorique (N) et le délai théorique plus 3 ans (N+3) (2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

A9

Tableau A9.1. Taux de réussite des étudiants à temps plein, selon le niveau de l'enseignement tertiaire, le sexe, la méthodologie et le délai (2014)

	Étudiants ayant entamé une formation tertiaire de cycle court			Étudiants ayant entamé une formation de licence ou de niveau équivalent			Étudiants ayant entamé une formation de master ou de niveau équivalent (premier diplôme long)		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	Cohorte effective - réussite de tout niveau d'enseignement dans le délai théorique (N)								
Australie	m	m	m	28	33	31	a	a	a
Autriche	66	73	70	21	25	23	36	38	37
Belgique (Fl.)	m	m	m	32	44	38	a	a	a
République tchèque	m	m	m	27	45	37	22	32	29
Danemark	48	58	53	46	52	50	m	m	m
Estonie	m	m	m	22	42	34	19	52	36
Finlande	a	a	a	30	53	43	m	m	m
France[1, 2]	63	63	63	37	47	43	56	52	54
Israël	m	m	m	46	47	47	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	24	38	32	m	m	m
Norvège	45	53	49	47	52	50	58	59	59
Nouvelle-Zélande	51	52	51	28	41	36	a	a	a
Suède	26	39	32	27	43	36	42	58	52
Royaume-Uni	53	42	46	68	74	71	78	82	79
États-Unis[1]	15	15	15	43	53	49	m	m	m
Moyenne	46	49	47	35	46	41	45	53	49
	Cohorte effective - réussite de tout niveau d'enseignement dans le délai théorique plus 3 ans (N+3)								
Australie	m	m	m	65	74	70	a	a	a
Autriche	81	86	84	53	62	58	58	63	61
Belgique (Fl.)	m	m	m	67	78	73	a	a	a
République tchèque[3]	m	m	m	49	68	60	58	68	65
Danemark	69	75	72	77	83	81	m	m	m
Estonie	m	m	m	39	59	51	41	67	54
Finlande	a	a	a	58	76	68	m	m	m
France[1, 2]	79	77	78	66	73	70	m	m	m
Israël	m	m	m	71	69	70	m	m	m
Pays-Bas	m	m	m	58	73	66	m	m	m
Norvège	55	62	59	72	79	76	64	71	68
Nouvelle-Zélande	60	64	62	77	84	81	a	a	a
Suède	36	51	44	43	60	53	62	77	71
Royaume-Uni	72	79	76	81	86	84	87	90	88
États-Unis[1, 3]	41	46	44	74	80	78	m	m	m
Moyenne	62	68	65	63	74	69	62	73	68
	Cohorte transversale								
Brésil	53	51	51	43	52	48	a	a	a
République tchèque	71	82	78	m	m	m	m	m	m
Irlande	77	92	84	91	98	94	a	a	a
Japon	84	87	86	90	95	92	m	m	m
Corée	71	88	80	81	90	85	m	m	m
Portugal	a	a	a	58	71	65	65	78	71
Slovénie	18	18	18	45	48	47	55	63	60
Espagne	76	82	79	m	m	m	m	m	m
Turquie	65	69	67	94	93	94	81	88	84
Moyenne	64	71	68	72	78	75	67	76	72

Remarque : Consulter la section « Méthodologie » pour une explication des méthodologies des cohortes effectives et transversales.

1. Données dérivées d'une enquête longitudinale. Pour les États-Unis, l'année de référence est 2009 (et non 2014).
2. À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale.
3. N+3 correspond à N+2. Pour les États-Unis, uniquement en licence ou niveau équivalent.

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/10.1787/888933397457

A9

Tableau A9.2. Répartition des étudiants à temps plein ayant entamé une formation d'un niveau donné d'enseignement, selon le délai théorique (N) et le délai théorique plus 3 ans (N+3) (2014)

Cohorte effective uniquement

		Étudiants ayant entamé une formation de licence ou de niveau équivalent								
		Étudiants diplômés d'une formation de licence ou de niveau équivalent		Étudiants diplômés d'une formation tertiaire de cycle court		Étudiants diplômés d'une formation de master ou de niveau équivalent (premier diplôme long)	Toujours scolarisés		Non diplômés et non scolarisés	
		Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3	Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3	Dans le délai N+3	Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3	Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	31	70	0	0	a	54	9	15	20
OCDE	Autriche	23	53	1	1	4	57	19	20	24
	Belgique (Fl.)[1]	38	73	m	m	m	48	5	14	22
	République tchèque[2]	37	60	0	0	0	36	9	26	31
	Danemark	49	79	1	2	m	40	6	10	13
	Estonie	34	51	a	a	a	35	5	31	43
	Finlande	43	68	a	a	a	42	12	15	21
	France[3, 4]	36	62	8	8	0	39	8	18	21
	Israël	47	70	a	a	a	22	5	31	26
	Pays-Bas[5]	31	65	0	0	0	51	12	17	22
	Norvège	50	76	a	a	a	44	3	6	21
	Nouvelle-Zélande	33	79	2	3	a	54	3	11	16
	Suède	36	51	1	1	2	34	13	29	34
	Royaume-Uni	71[d]	84[d]	x(1)	x(2)	x(2)	16	0	13	16
	États-Unis[2, 3, 6]	46	74	3[d]	3[d]	a	36	6	15	17
	Moyenne	40	68	1	1	1	40	8	18	23

		Étudiants ayant entamé une formation tertiaire de cycle court							
		Étudiants diplômés d'une formation tertiaire de cycle court		Étudiants diplômés d'une formation de licence ou de niveau équivalent		Toujours scolarisés		Non diplômés et non scolarisés	
		Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3	Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3	Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3	Dans le délai théorique (N)	Dans le délai N+3
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Autriche	70	83	0	0	14	2	16	14
	Belgique (Fl.)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	53	69	0	3	28	5	19	23
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	a	a	a	a	a	a	a	a
	France[3, 4]	63	76	0	2	22	2	15	20
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	50	58	2	5	26	1	23	36
	Norvège	49	56	a	3	44	2	6	40
	Suède	30	36	3	8	27	10	41	46
	Royaume-Uni	46[d]	76[d]	x(1)	x(2)	41	0	13	23
	États-Unis[3, 7]	15[d]	36[d]	0	8	54	12	30	44
	Moyenne	47	61	1	4	32	4	20	31

1. Les données de la catégorie « Non diplômés et non scolarisés » se rapportent aux étudiants qui ne suivaient ni formation de licence, ni formation de master, ni formations de niveaux équivalents. Ils peuvent néanmoins être scolarisés dans un autre niveau d'enseignement ou dans une formation pour adultes.

2. N+3 correspond à N+2.

3. Données dérivées d'une enquête longitudinale. Pour les États-Unis, l'année d'obtention du diplôme est 2009 (et non 2014).

4. À l'exclusion des étudiants en mobilité internationale.

5. Aux Pays-Bas, quelques étudiants entament une formation de niveau licence et obtiennent un diplôme d'une première formation longue dans le délai théorique de leur formation de licence initiale. Ils représentent moins de 0.001 % du total de nouveaux inscrits et sont inclus dans la catégorie « Diplômés à l'issue d'une première formation longue » dans le délai N+3.

6. Aux États-Unis, les étudiants qui entament une formation de licence peuvent également se réorienter dans une formation post-secondaire non tertiaire et y obtenir leur diplôme. Ces étudiants sont inclus dans la catégorie « Diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court » et représentent 0.5 % des étudiants qui entament une formation de licence dans le délai N, et 0.7 % dans le délai N+3.

7. La catégorie « Diplômés à l'issue d'une formation tertiaire de cycle court » inclut les étudiants qui ont entamé une formation tertiaire de cycle court mais sont diplômés d'une formation du post-secondaire non tentiaire. Ils représentent 1.3 % des inscrits dans le délai N, et 2.3 % dans le délai N+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/10.1787/888933397460

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/10.1787/888933397510

Indicateur B2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397664

Indicateur B3 Quelle est la répartition entre investissements public et privé dans l'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397754

Indicateur B4 Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397855

Indicateur B5 Combien les étudiants de l'enseignement tertiaire paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397928

Indicateur B6 À quelles catégories de services et de ressources les dépenses d'éducation sont-elles affectées ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398014

Indicateur B7 Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses d'éducation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398071

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 par les pouvoirs publics

	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

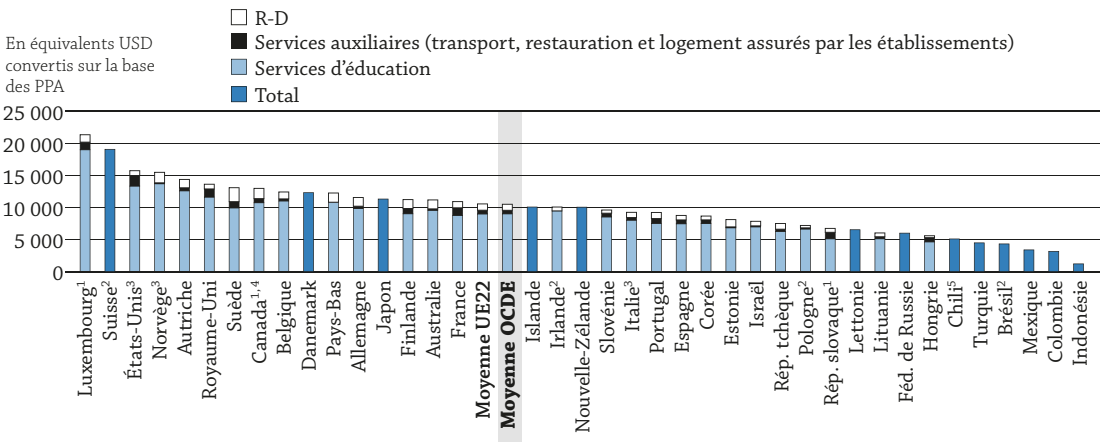
Pour les indicateurs B4

QUEL EST LE MONTANT DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE ÉLÈVE/ÉTUDIANT ?

- Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 10 493 USD par an par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire : 8 477 USD par élève dans l'enseignement primaire, 9 980 USD par élève dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 9 990 USD par élève dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 15 772 USD par étudiant dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, 8 736 USD sont consacrés par élève/étudiant aux services d'éducation, mais 522 USD seulement aux services auxiliaires. Dans l'enseignement tertiaire, les services d'éducation absorbent une part nettement moins élevée du budget, même si les dépenses au titre de la recherche-développement représentent un tiers environ des dépenses unitaires totales, soit 4 837 USD.
- Entre 2008 et 2013, les dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 6 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses unitaires ont progressé de 8 % durant cette période, car les effectifs d'élèves/étudiants ont diminué de 1 %.

Graphique B1.1. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type de service (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, du primaire au tertiaire, calculs fondés sur des équivalents temps plein



Remarque : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. Pour l'enseignement tertiaire, établissements publics uniquement.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
3. Établissements publics uniquement.
4. Année de référence : 2012.
5. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses annuelles totales des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

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/10.1787/888933397583

Contexte

L'offre 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 responsables politiques 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. D'un autre côté, dans certains pays, les effectifs d'élèves/étudiants sont restés stables ou ont diminué dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, mais les dépenses y ont augmenté.

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 recherche et développement (R-D) peuvent en outre influer sur le niveau de dépense des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

Autres faits marquants

- Les élèves sont censés passer six ans de leur vie dans l'enseignement primaire, ce qui représente un coût total de 50 680 USD durant cette période. Le coût cumulé est encore plus élevé dans l'enseignement secondaire, où les élèves sont censés passer sept ans, puisqu'il s'établit à 71 219 USD. À la fin de l'enseignement primaire et secondaire, les dépenses totales s'élèvent donc à 121 899 USD par élève.
- Dans la quasi-totalité des pays, les dépenses unitaires augmentent avec le niveau d'enseignement, sauf dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où elles sont moins élevées, en moyenne, qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement.
- Abstraction faite des activités autres que l'enseignement proprement dit (la R-D et les services auxiliaires, tels que l'aide sociale aux élèves/étudiants), les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 9 004 USD par élève/étudiant de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la R-D représentent un tiers environ des dépenses unitaires totales, s'établissant respectivement en moyenne à 4 837 USD, contre 15 772 USD.
- Dans l'enseignement primaire et secondaire, les dépenses unitaires représentent entre 22 % et 26 % du PIB par habitant, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Elles sont beaucoup plus élevées dans l'enseignement tertiaire : les pays investissent en moyenne l'équivalent de 41 % de leur PIB par habitant pour financer les licences, masters et doctorats.

Tendances

Entre 2005 et 2013, les effectifs d'élèves/étudiants de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire sont restés relativement stables dans la plupart des pays. Durant cette période, les dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant ont augmenté dans la plupart des pays : elles ont progressé de 19 %, en moyenne, dans les pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles. Cette hausse s'explique par un accroissement des dépenses de 15 %, en moyenne, et par une légère baisse des effectifs d'élèves (3 %), essentiellement due à une réduction des cohortes d'âge scolaire. Quelques pays d'Europe de l'Est, tels que l'Estonie, la Pologne et la République slovaque, ont vu leurs effectifs d'élèves diminuer de plus de 20 % entre 2005 et 2013. Sans surprise, ces pays comptent aussi parmi ceux où les dépenses unitaires ont le plus augmenté durant la même période.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses et les effectifs ont évolué de façon diamétralement opposée par comparaison avec les niveaux inférieurs d'enseignement. Les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté rapidement dans la plupart des pays, avec une progression de 29 % entre 2005 et 2013. Cette hausse n'a toutefois pas donné sa pleine mesure puisque les effectifs de l'enseignement tertiaire ont sensiblement augmenté, de 16 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet accroissement rapide des effectifs n'est pas à imputer à l'évolution démographique, mais à l'amélioration de l'accessibilité de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays. Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont grimpé en flèche dans les économies émergentes, par exemple au Brésil (de 50 %), au Chili (de 78 %), au Mexique (de 39 %) et en Turquie (de 76 %). Sous l'effet conjugué de la hausse des dépenses totales et des effectifs, les dépenses par étudiant ont progressé de 12 % entre 2005 et 2013.

B1

Analyse

Dépenses unitaires des établissements d'enseignement

Les dépenses unitaires des établissements d'enseignement augmentent avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays, mais l'ampleur des différentiels varie sensiblement d'un pays à l'autre (voir le tableau B1.1a et le graphique B1.3). Elles sont en moyenne 1.2 fois plus élevées au titre de l'enseignement secondaire qu'au titre de l'enseignement primaire. Ce coefficient est supérieur à 1.5 en France et en République tchèque, essentiellement sous l'effet conjugué de l'augmentation du nombre d'heures de cours suivies par les élèves et de la diminution du nombre d'heures de cours données par les enseignants entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, par comparaison avec la moyenne de l'OCDE. Ce coefficient peut également être plus élevé en raison de la variation des salaires des enseignants (voir les indicateurs B7, D1 et D4).

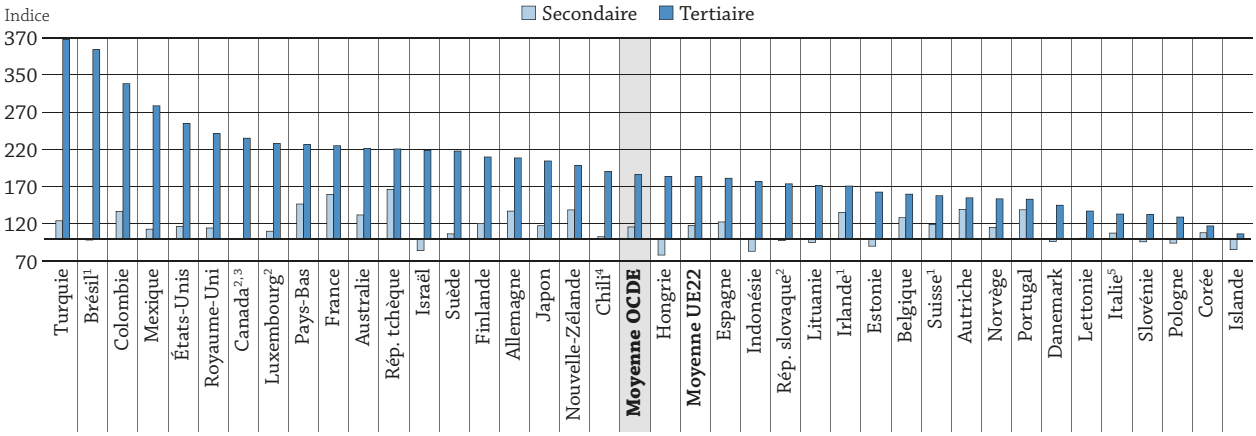
Dans les pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement dépensent en moyenne 1.9 fois plus par étudiant dans l'enseignement tertiaire que par élève dans l'enseignement primaire. Toutefois, la structure des dépenses varie fortement selon les pays, essentiellement parce que les politiques d'éducation sont plus différenciées dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B5). Ainsi, la Corée, le Danemark, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, 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, la Colombie et la Turquie en dépensent 3 fois plus (voir le tableau B1.1 et le graphique B1.3).

Dans l'ensemble, les dépenses unitaires enregistrées en 2013, tous niveaux d'enseignement confondus (soit de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), vont de 5 000 USD ou moins au Brésil, en Colombie, en Indonésie, en Lettonie, au Mexique et en Turquie, à plus de 15 000 USD au Luxembourg, en Norvège et en Suisse (voir le graphique B1.1 et le tableau B1.1).

Même lorsque 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.

Graphique B1.2. Dépenses des établissements d'enseignement, tous services confondus, par élève/étudiant dans l'enseignement secondaire et tertiaire, par rapport à l'enseignement primaire (2013)

Enseignement primaire = 100



Remarque : 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. Pour l'enseignement tertiaire, établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2012.
4. Année de référence : 2014
5. Établissements publics uniquement sauf pour l'enseignement tertiaire. La catégorie « Du primaire au tertiaire » exclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

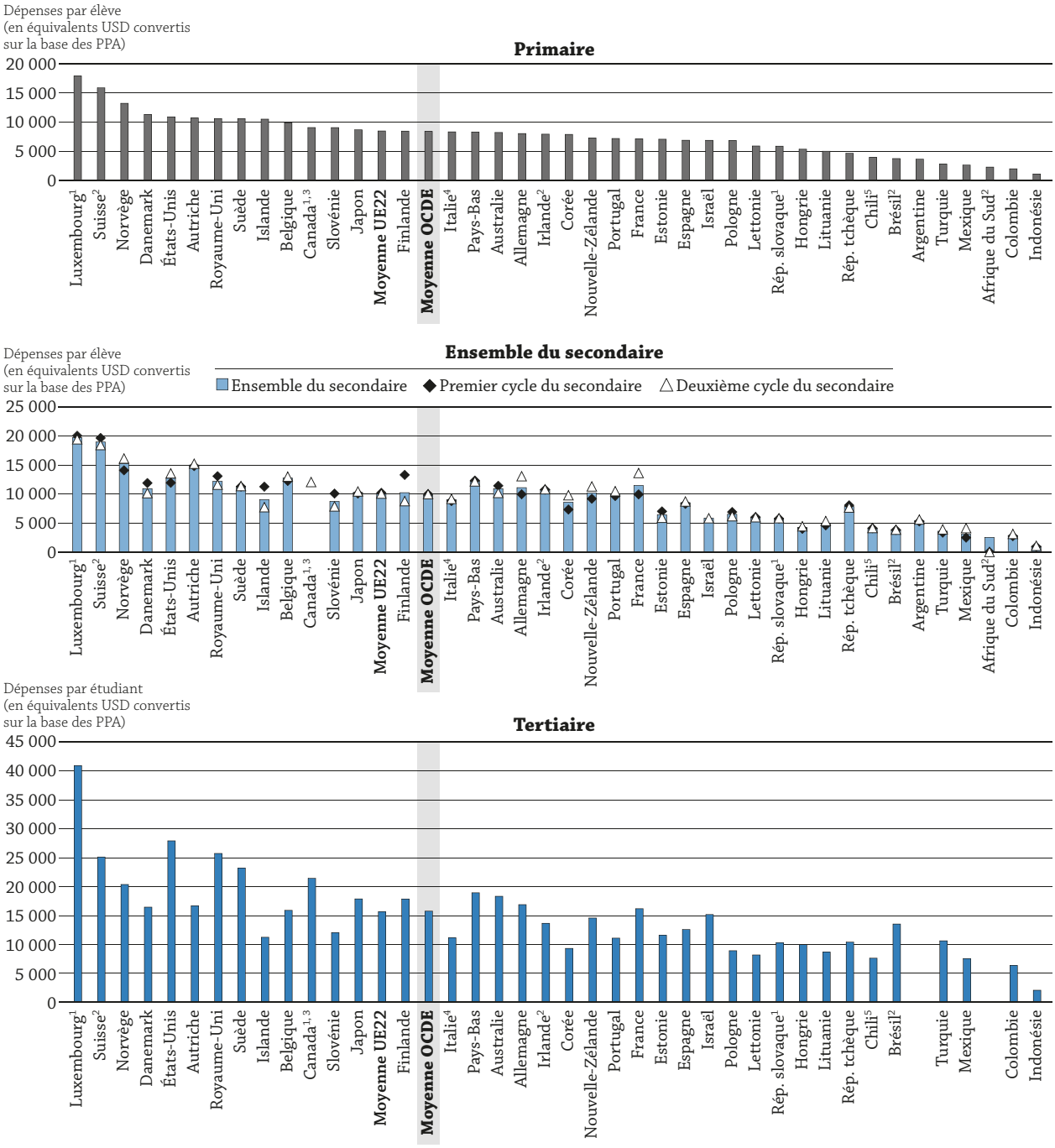
Les pays sont classés par ordre décroissant du rapport entre les dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant dans l'enseignement tertiaire et dans l'enseignement primaire.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397598

Graphique B1.3. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (2013)

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. Pour l'enseignement tertiaire, établissements publics uniquement.
2. Établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2012.
4. Établissements publics uniquement sauf pour l'enseignement tertiaire. La catégorie « Du primaire au tertiaire » exclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
5. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses annuelles des établissements d'enseignement primaire par élève.

Source : OCDE. Tableau B1.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397604

Le pays type de l'OCDE dépense, par an et par élève/étudiant, 8 477 USD dans l'enseignement primaire, 9 811 USD dans l'enseignement secondaire et 15 772 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 les dépenses élevées – supérieures à 20 000 USD – de quelques pays de l'OCDE, en particulier le Canada, les États-Unis, le Luxembourg, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse.

Ces moyennes masquent de grandes différences entre les pays dans les dépenses unitaires des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, les dépenses unitaires vont de 2 500 USD ou moins en Afrique du Sud, en Colombie et en Indonésie, à quelque 18 000 USD au Luxembourg. Dans l'enseignement secondaire, elles vont de 3 100 USD ou moins en Afrique du Sud, en Colombie, en Indonésie et au Mexique, à près de 20 000 USD au Luxembourg (voir le tableau B1.1 et le graphique B1.2). Ces différences de dépenses unitaires annuelles à chaque niveau d'enseignement peuvent également entraîner une forte variation des dépenses unitaires cumulées sur toute la durée de la scolarité (voir les tableaux B1.3).

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.

Variation des dépenses par élève entre la filière générale et la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

En moyenne, les 26 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles dépensent 889 USD de plus par élève en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais cette moyenne occulte une forte variation des dépenses par élève entre les pays. Dans 8 des 26 pays à l'étude, les dépenses unitaires sont plus élevées en filière générale qu'en filière professionnelle. Le Royaume-Uni dépense par exemple 3 981 USD de plus par élève en filière générale qu'en filière professionnelle. La sous-estimation des dépenses des entreprises privées au titre des formations professionnelles en alternance peut en partie expliquer ces différences (voir le tableau C1.3 et l'encadré B3.1).

À l'inverse, des pays comme l'Allemagne et la Suède dépensent plus de 4 000 USD de plus par élève en filière professionnelle. Le Luxembourg et la Suisse sont les pays qui dépensent le plus par élève en filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (18 571 USD au Luxembourg et 18 855 USD en Suisse), mais leurs dépenses ne sont pas très différentes en filière générale au même niveau d'enseignement (20 742 USD au Luxembourg et 17 530 USD en Suisse).

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D

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 94 % (soit 8 736 USD) des dépenses unitaires totales. Les dépenses au titre des services auxiliaires (c'est-à-dire les services à caractère social, notamment la cantine, le logement et le transport scolaire, fournis par les établissements d'enseignement) représentent toutefois plus de 10 % des dépenses unitaires en Finlande, en France, en Hongrie, en République slovaque et en Suède (voir le tableau B1.2).

Les services d'éducation constituent aussi le plus gros poste de dépenses dans tous les pays dans l'enseignement tertiaire, où les services auxiliaires sont encore moins importants qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. En moyenne, les services auxiliaires ne représentent que 5 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire ; leur pourcentage est même minime en Estonie, en Finlande, en Irlande et en Suède. Les États-Unis et le Royaume-Uni se distinguent des autres pays puisqu'ils consacrent plus de 3 500 USD par étudiant aux services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire.

Toutefois, la recherche et développement (R-D) absorbe une grande partie du budget de l'enseignement tertiaire : elle représente ainsi 31 % des dépenses par étudiant, en moyenne. Les dépenses au titre de la R-D représentent plus de la moitié des dépenses totales par étudiant dans l'enseignement tertiaire au Danemark (9 144 USD), en Suède (12 405 USD) et en Suisse (14 121 USD). Dans les pays de l'OCDE où les activités de recherche sont en grande partie du ressort des établissements d'enseignement tertiaire (par exemple, au Portugal et en Suisse, ainsi qu'en Suède, pour les activités de R-D financées par les pouvoirs publics), la part des dépenses par étudiant qui y est affectée est plus élevée. Dans d'autres pays, des dépenses moins élevées par étudiant au titre de la R-D peuvent s'expliquer par le fait que les activités de R-D sont en grande partie effectuées en dehors du cadre académique.

Dépenses unitaires cumulées sur la durée prévue des études

Pour comparer le coût de l'éducation à un niveau d'enseignement donné entre les pays, il est important de tenir compte non seulement des dépenses unitaires annuelles à ce niveau, mais également des dépenses unitaires cumulées sur la durée totale des études au même niveau. Des dépenses unitaires élevées peuvent par exemple être compensées par des formations courtes ou par l'accessibilité moindre de certains niveaux d'enseignement. À l'inverse, un système d'éducation à première vue économe peut se révéler dispendieux si les élèves/étudiants sont nombreux et font des études plus longues.

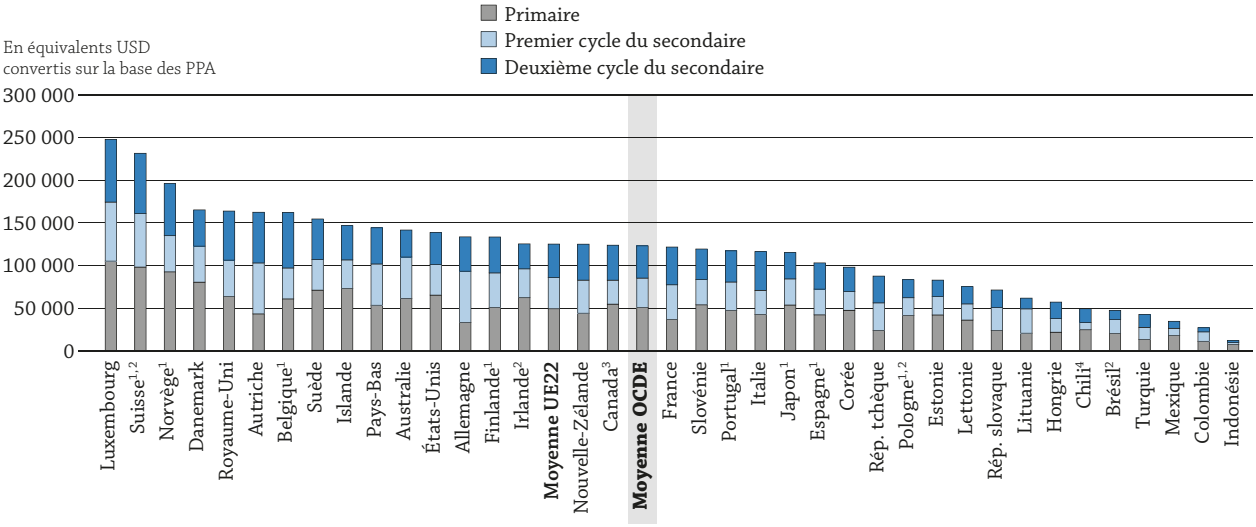
Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire dure en moyenne six ans. Les dépenses par élève au titre de l'enseignement primaire s'élèvent donc en moyenne à 50 680 USD. Les dépenses cumulées au titre de l'enseignement primaire s'établissent à 11 153 USD en Colombie et à 7 345 USD en Indonésie, mais ces montants s'expliquent davantage par le niveau peu élevé des dépenses annuelles (voir le tableau B1.1) que par le nombre moins élevé d'années d'études. Par contraste, si les dépenses cumulées sont nettement inférieures à la moyenne dans d'autres pays, c'est en grande partie parce que l'enseignement primaire dure moins longtemps. C'est le cas en République tchèque (23 814 USD sur 5 ans), en Hongrie (21 818 USD sur 4 ans) et en Lituanie (20 650 USD sur 4 ans).

Dans l'enseignement secondaire, le premier cycle (3.5 ans en moyenne) et le deuxième cycle (3.7 ans en moyenne) sont d'une durée plus courte. Toutefois, les élèves sont censés passer moins de trois ans dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Chili, en Indonésie, en Israël et en Slovénie, et moins de deux ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Colombie et en Fédération de Russie.

Dans l'ensemble, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire relèvent de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE, et les dépenses unitaires prévues à ces deux niveaux montrent combien un élève peut coûter selon les taux actuels de scolarisation et de dépense. En moyenne, les pays de l'OCDE dépensent 121 899 USD pour financer les 13.1 ans de scolarité d'un élève dans l'enseignement primaire et secondaire. Le Luxembourg et la Suisse dépensent plus de 200 000 USD par élève à ces deux niveaux, alors que la Colombie, l'Indonésie et le Mexique en dépensent moins de 40 000 USD.

Graphique B1.4. Dépenses des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire (2013)

Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève, multipliées par la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
2. Établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2012 pour les dépenses par élève.
4. Année de référence : 2014 pour les dépenses par élève.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire.

Source : OCDE. Tableau B1.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397619

B1

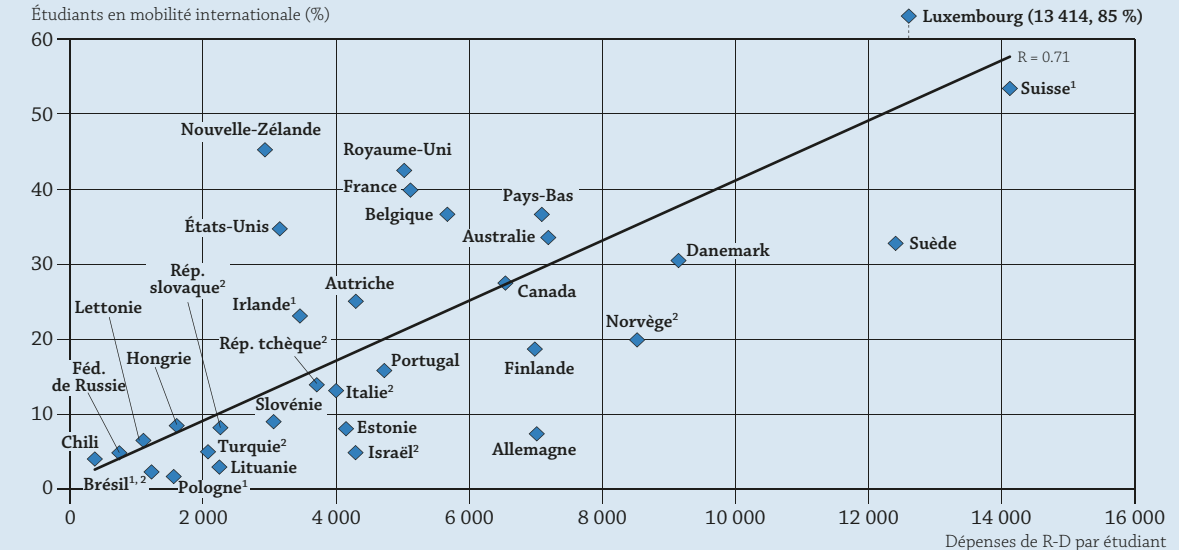
Encadré B1.1. Relation entre les dépenses au titre des activités de recherche et développement et la mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire

En moyenne, les pays de l'OCDE, des différences très marquées de montant des dépenses unitaires s'observent dans l'enseignement tertiaire, en partie parce que les activités de R-D peuvent absorber une partie considérable du budget de l'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les activités de R-D représentent 30 % des dépenses unitaires totales des établissements d'enseignement tertiaire. Dans 8 des 32 pays dont le budget de la R-D peut être isolé des dépenses totales (l'Allemagne, l'Australie, le Danemark, la Finlande, la Norvège, le Portugal, la Suède et la Suisse), les dépenses au titre de la R-D représentent au moins 39 % des dépenses unitaires totales des établissements d'enseignement tertiaire. Ces dépenses peuvent être considérables. Ainsi, les dépenses au titre de la R-D et des services auxiliaires sont supérieures à 8 000 USD par étudiant au Danemark, en Norvège, en Suède et en Suisse.

Le mode de financement des activités de R-D varie fortement entre les pays de l'OCDE. Dans plusieurs pays, les établissements d'enseignement tertiaire peuvent choisir d'allouer à la R-D une partie des fonds publics qu'ils reçoivent. En moyenne, les pouvoirs publics financent 80 % des dépenses totales au titre des activités de R-D. Les fonds étrangers, qui proviennent non seulement d'organisations internationales, mais également d'entreprises privées, sont aussi une source importante de financement dans de nombreux pays. C'est au Canada, en Fédération de Russie, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Slovénie que les entreprises nationales et les organisations privées sans but lucratif investissent le plus, mais 30 % au moins des activités de R-D sont financées par des entreprises ou des organisations internationales. Il n'est pas exclu que ces chiffres sous-estiment la mesure dans laquelle les entreprises contribuent à la R-D, car elles peuvent financer l'utilisation des laboratoires de recherche ou l'exploitation des résultats de la recherche au sein des universités sous la forme de licence ou d'investissement dans des spin-offs.

Graphique B1.a. Relation entre le pourcentage de doctorants en mobilité internationale et les investissements des pays au titre des activités de R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire (année académique 2013/14)

Effectifs d'étudiants étrangers/en mobilité internationale en pourcentage des effectifs totaux de doctorants (ou niveau équivalent), et dépenses par étudiant au titre des activités de R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire



1. Établissements publics uniquement.
2. Étudiants étrangers (et non en mobilité internationale).

Sources : OCDE. Tableaux B1.2 et 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/10.1787/888933397646

...

Il est intéressant de constater qu'il existe une forte corrélation entre l'investissement dans les activités de R-D et la mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire. Les doctorants tendent ainsi à opter pour des pays dans lesquels les établissements d'enseignement tertiaire consacrent un budget important aux activités de R-D. À titre d'exemple, la Suisse, qui est le pays où les dépenses au titre de la R-D sont les plus élevées par étudiant dans les établissements d'enseignement tertiaire (environ 14 121 USD), occupe également la 2e place (après le Luxembourg) dans le classement des pays accueillant le pourcentage le plus élevé de doctorants en mobilité internationale. L'Australie, la Belgique, la France, le Luxembourg, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suède investissent plus de 5 000 USD par étudiant au titre de la R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire et accueillent proportionnellement beaucoup d'étudiants en mobilité internationale (plus de 30 %). Par contraste, le Brésil, le Chili, la Fédération de Russie et la Pologne comptent au plus 5 % de doctorants en mobilité internationale et investissent moins de 2 000 USD par étudiant dans les activités de R-D des établissements d'enseignement tertiaire (voir le graphique B1.a).

La corrélation des dépenses unitaires au titre de la R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire avec le pourcentage de doctorants en mobilité internationale est de 0.71. Les dépenses de R-D dans les établissements d'enseignement tertiaire peuvent attirer des doctorants en mobilité internationale, car elles améliorent la qualité de la formation des chercheurs dans les universités des pays concernés, ainsi que leur capacité de recherche et leur visibilité. Il est en outre possible qu'elles soient un indicateur d'autres aspects attractifs pour les étudiants en mobilité internationale, par exemple la capacité d'innovation de l'économie en général (car les étudiants en mobilité internationale peuvent rester pour travailler après leurs études) ou d'autres facteurs sociaux et culturels, par exemple une société qui valorise le savoir.

Encadré B1.2. Dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires, tous postes de dépenses confondus (2013)

Le tableau B1.3 indique les dépenses par élève cumulées sur la durée prévue de la scolarité dans l'enseignement primaire et secondaire. La durée prévue des études est dérivée des taux estimés de scolarisation par âge dans la population totale d'un pays. C'est donc un indicateur réaliste du nombre d'années pendant lequel la majorité d'une cohorte est scolarisée. Cela ne vaut toutefois pas pour l'enseignement tertiaire, dont l'effectif représente en général une partie plus limitée de la population.

Dans l'enseignement tertiaire, la durée moyenne des études donne une idée plus précise du nombre d'années pendant lequel les étudiants sont en formation. La durée moyenne des études repose sur des probabilités conditionnelles (en l'espèce sur les effectifs des années précédentes), ce qui limite le calcul aux étudiants déjà scolarisés dans l'enseignement tertiaire. Cet indicateur est très différent de la durée prévue des études, qui correspond au nombre d'années pendant lequel un individu est censé être en formation dans l'enseignement tertiaire en fonction des taux actuels de scolarisation.

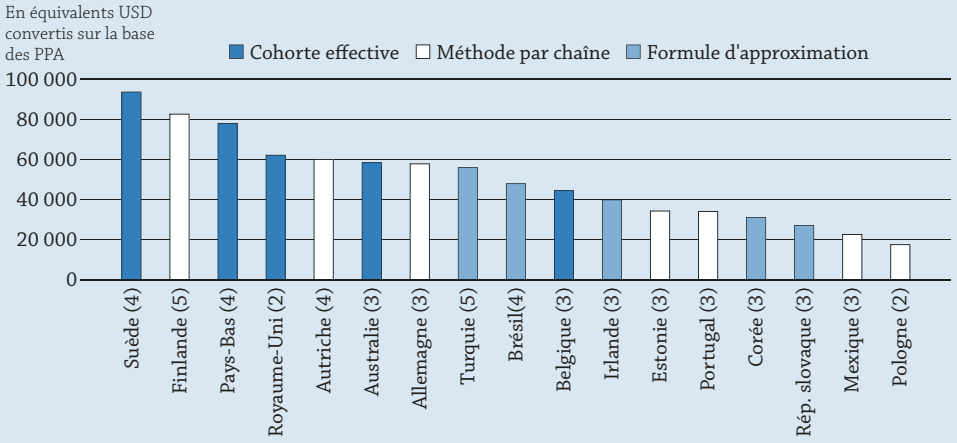
La durée moyenne utilisée dans cet indicateur est calculée sur la base d'étudiants en équivalents temps plein. En d'autres termes, elle correspond au nombre moyen d'années qu'un nouvel inscrit passe dans l'enseignement tertiaire, qu'il termine ou non sa formation. En conséquence, la durée moyenne diminue si le nombre d'étudiants à temps partiel et en décrochage augmente.

Le graphique B1.b indique les dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires en équivalents temps plein. Les dépenses varient fortement entre les pays, allant de plus de 90 000 USD en Suède, à moins de 20 000 USD en Pologne. Elles peuvent être fortement influencées par les dépenses de R-D, mais aussi par la variation de la durée moyenne des études entre les pays. Ainsi, l'Australie dépense chaque année 1 642 USD de plus par étudiant que l'Autriche, mais les dépenses par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études sont plus élevées en Autriche qu'en Australie, car les études tertiaires sont en moyenne plus courtes dans ce dernier pays.

...

Graphique B1.b. Dépenses des établissements d'enseignement par étudiant, tous services confondus, cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB



Remarques : La durée moyenne des études tertiaires est indiquée entre parenthèses en regard du nom de chaque pays. Pour la Belgique, cette durée moyenne ne concerne que la Communauté flamande. Pour le Brésil et l'Irlande, les dépenses ne se rapportent qu'aux établissements d'enseignement publics. Pour l'Allemagne, la durée moyenne des études ne tient pas compte des étudiants en mobilité internationale.
Le calcul de la durée moyenne des études est réalisé à partir de la méthode par chaîne, de formules d'approximation ou de cohortes effectives. Consulter l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm) pour plus d'informations sur les méthodes en général, et celle utilisée par chaque pays en particulier.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses des établissements d'enseignement par étudiant, cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires.
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/10.1787/888933397655

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, 26 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 26 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et 41 % dans l'enseignement tertiaire. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires d'éducation représentent 29 % 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. En Slovénie, par exemple, le niveau des dépenses par élève dans l'enseignement secondaire et le PIB par habitant sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais les dépenses par élève sont supérieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB par habitant.

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 secondaire. L'Irlande consacre l'équivalent de 17 % de son PIB par habitant à l'enseignement primaire (un pourcentage inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 22 %) et de 23 % au premier cycle de l'enseignement secondaire (un pourcentage proche de la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 26 %), alors que l'Autriche y consacre respectivement 23 % et 31 % de son PIB par habitant (voir le tableau B1.4).

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, la Suède et la Turquie dépensent par étudiant dans l'enseignement tertiaire l'équivalent de plus de 50 % de leur PIB par habitant – leurs pourcentages comptent parmi les plus élevés, après le Brésil (voir le tableau B1.4). Dans le cas de la Suède, par exemple, ce constat s'explique nettement par le montant très élevé des dépenses de R-D qui absorbent plus de la moitié des dépenses unitaires totales (voir le tableau B1.2).

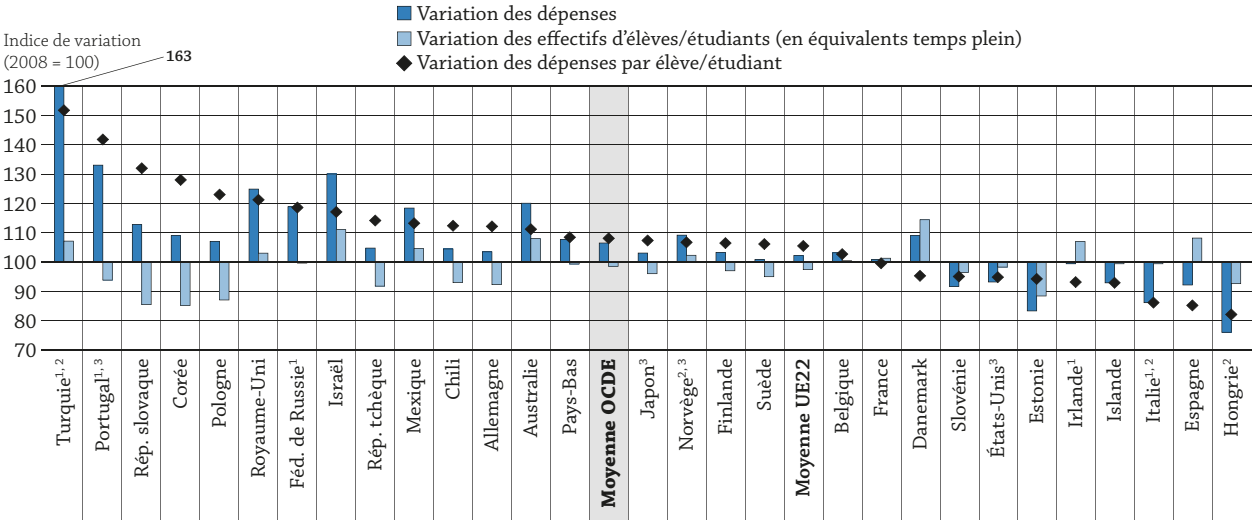
Évolution des dépenses unitaires des établissements d'enseignement entre 2005 et 2013

L'évolution des dépenses des établissements d'enseignement reflète largement celle de la taille de la population d'âge scolaire et du niveau de rémunération des enseignants. Elles ont tendance à augmenter en valeur réelle. 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 une incidence sur l'effectif scolarisé et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Plus la population à scolariser est importante, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Les dépenses unitaires peuvent également varier au fil du temps entre les différents niveaux d'enseignement au sein même des pays, car les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes à chaque niveau d'enseignement.

Les dépenses des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont progressé dans la plupart des pays, de 7 % en moyenne entre 2005 et 2008, puis de 5 % entre 2008 et 2013, en dépit de la crise économique. Durant la même période, les effectifs de ces niveaux d'enseignement ont légèrement diminué, de 4 % au total au cours de ces huit ans. La baisse des effectifs conjuguée à la hausse des dépenses a entraîné un accroissement des dépenses unitaires à ces niveaux – qui sont supérieures de 19 % aujourd'hui par rapport à celles de 2005.

Graphique B1.5a. Variation des effectifs d'élèves/étudiants, des dépenses au titre des établissements d'enseignement et des dépenses unitaires dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (2008, 2013)

Indice de variation entre 2008 et 2013 (2008 = 100, prix constants de 2013)



1. Établissements publics uniquement.
2. Dépenses publiques uniquement.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses des établissements d'enseignement par élève/étudiant.

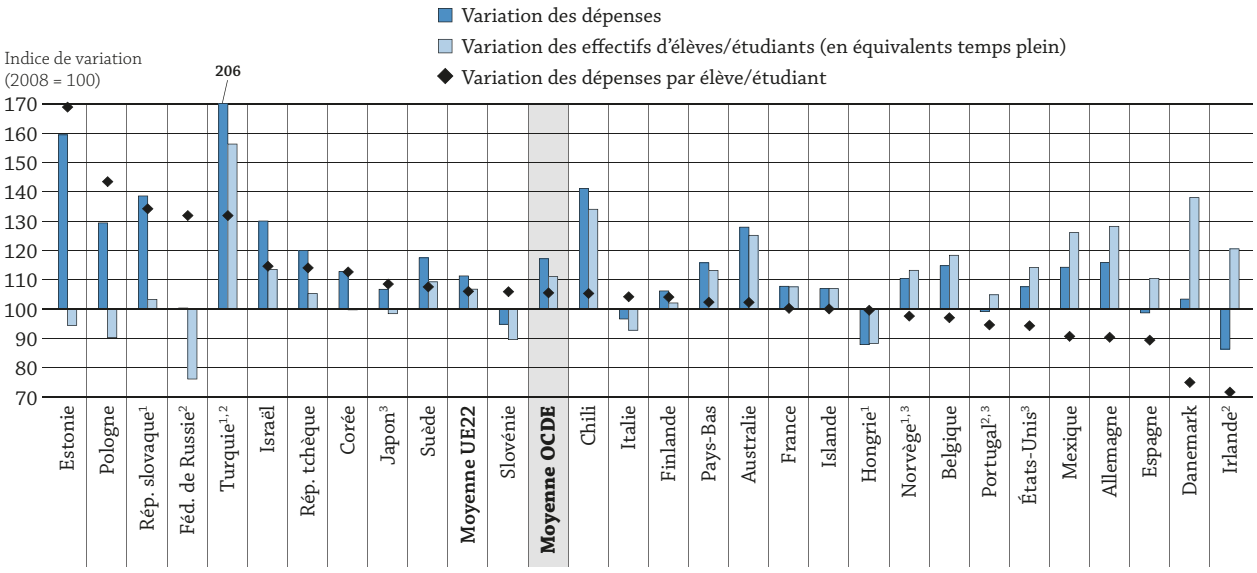
Source : OCDE. Tableau B1.5a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397628

B1

Graphique B1.5b. Variation des effectifs d'étudiants, des dépenses au titre des établissements d'enseignement et des dépenses unitaires dans l'enseignement tertiaire (2008, 2013)

Indice de variation entre 2008 et 2013 (2008 = 100, prix constants de 2013)



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 B1.1.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses des établissements d'enseignement par étudiant.

Source : OCDE. Tableau 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/10.1787/888933397633

La plupart des pays ont dépensé plus par élève en 2013 qu'avant la crise, en 2008, à l'exception de pays européens durement frappés par la crise économique, à savoir le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie et la Slovénie. Dans certains pays, cette diminution des dépenses a coïncidé avec des décisions stratégiques. En Italie, par exemple, les dépenses nationales publiques d'éducation ont baissé suite à l'instauration, en 2008, de la Loi 133 qui a autorisé, entre autres mesures, une diminution des taux d'encadrement et a donc entraîné une baisse des dépenses d'éducation. À l'inverse, les dépenses unitaires ont augmenté de 80 % en Turquie et de 69 % en République slovaque entre 2005 et 2013. En République slovaque, cette hausse s'explique en partie par la forte diminution – d'environ 25 %, la plus forte enregistrée dans les pays de l'OCDE – des effectifs de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté à un rythme nettement plus soutenu qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement : elles ont progressé de 10 % en moyenne entre 2005 et 2008, et de 17 % entre 2008 et 2013. Cette progression s'explique en partie par l'accroissement des effectifs, qui ont augmenté de 16 % au total entre 2005 et 2013. Les effectifs de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 50 % durant cette période dans des économies émergentes comme le Brésil, le Chili et la Turquie. En Turquie, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont plus que doublé, mais les dépenses unitaires n'ont progressé que de 33 %. En dépit de progrès récents, le Brésil, le Chili et la Turquie restent toutefois parmi les pays où les dépenses unitaires sont les moins élevées (voir le tableau B1.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires ont augmenté de 5 % depuis 2008 dans l'enseignement tertiaire, ce qui s'explique par la forte hausse du budget de l'enseignement tertiaire, qui a plus que compensé l'accroissement des effectifs d'étudiants. Cette tendance diffère de celle qui s'observe depuis peu dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, où la baisse des effectifs a largement contribué à l'augmentation des dépenses unitaires.

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 **services d'éducation** sont en rapport direct avec l'enseignement que dispensent les établissements, soit la rémunération des enseignants, la construction et l'entretien des bâtiments scolaires, le matériel pédagogique et les manuels, et enfin, la gestion des établissements.

Les **activités de recherche et développement (R-D)** sont les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2013 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013. Les pays de l'OCDE ont été invités à recueillir les données de 2005, de 2008, de 2010, de 2011 et de 2012 compte tenu des définitions et du champ d'application de l'exercice UOE de collecte de données de 2015. Toutes les données sur les dépenses et sur le PIB de 2005, de 2008, de 2010, de 2011 et de 2012 ont été ajustées en fonction du niveau des prix de 2013 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 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.

B1

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/10.1787/888933397510

Tableau B1.1	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2013)
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 (2013)
Tableau B1.3	Dépenses des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire (2013)
Tableau B1.4	Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2013)
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 (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)
Tableau B1.5b	Variation des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire par étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau B1.1. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2013)

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)			Du primaire au tertiaire
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire	
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	8 289	11 431	12 113	6 631	10 203	10 932	6 631	10 008	19 916	18 337	**11 169**
	Autriche	10 780	14 831	13 260	16 554	15 255	15 024	5 322	16 453	16 742	16 695	**14 361**
	Belgique	9 957	12 267	13 158[d]	12 927[d]	13 020[d]	12 763[d]	x(5)	9 366	16 148	15 911	**12 407**
	Canada[1, 2]	9 130[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12 086	m	m	14 764	25 083	21 458	**12 967**
	Chili[3]	4 021	4 099	4 128	4 171	4 141	4 127	a	4 079	9 084	7 642	**5 092**
	République tchèque	4 730	8 061	6 560	8 073	7 682	7 861	2 221	16 478	10 417	10 432	**7 493**
	Danemark	11 355	11 906	x(5)	x(5)	10 165	10 933	a	x(10)	x(10)	16 460	**12 294**
	Estonie	7 138	7 009	4 778	7 987	5 909	6 417	7 039	a	11 607	11 607	**8 107**
	Finlande	8 519	13 312	7 788	9 172[d]	8 786[d]	10 237[d]	x(4)	a	17 868	17 868	**11 221**
	France	7 201	9 947	13 120	14 504	13 643	11 482	9 549	13 784	16 998	16 194	**10 907**
	Allemagne	8 103	9 967	10 854	15 343	13 093	11 106	10 465	9 626	16 896	16 895	**11 545**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	5 435	3 994	4 513	4 233	4 439	4 236	4 154	7 795	10 221	9 980	**5 591**
	Islande	10 569	11 276	6 548	10 458	7 743	9 041	13 029	8 494	11 314	11 256	**10 067**
	Irlande[4]	8 002	10 773	10 840	a	10 840	10 804	12 630	x(10)	x(10)	13 663	**10 065**
	Israël	6 941	x(5)	5 067	8 727	5 831[d]	5 831	2 672	5 904	17 446	15 185	**7 840**
	Italie[5]	8 392	8 797	x(5)	x(5)	9 174	9 023	m	7 962	11 177	11 172	**9 238**
	Japon	8 748	10 084	x(5)	x(5)	10 459[d]	10 273[d]	x(5, 10)	11 339[d]	19 641[d]	17 883[d]	**11 309**
	Corée	7 957	7 324	x(5)	x(5)	9 801	8 592	m	5 370	10 491	9 323	**8 658**
	Lettonie	5 974	6 016	6 280	5 608	6 005	6 010	6 135	8 814	8 088	8 193	**6 526**
	Luxembourg[2]	17 959	20 076	20 742	18 571	19 473	19 762	1 403	22 173	42 435	40 933	**21 320**
	Mexique	2 717	2 473	4 669	3 273	4 126	3 065	a	x(10)	x(10)	7 568	**3 387**
	Pays-Bas	8 371	12 334	10 244	13 118	12 200	12 269	11 016	11 381	18 987	18 947	**12 247**
	Nouvelle-Zélande	7 354	9 191	10 709	13 152	11 328	10 198	9 852	10 960	15 419	14 585	**10 045**
	Norvège	13 274	14 103	x(5)	x(5)	16 153[d]	15 283[d]	x(5)	x(5)	20 379	20 379	**15 466**
	Pologne	6 919	6 900	5 381	6 865[d]	6 178[d]	6 505	4 699	11 800	8 918	8 929	**7 195**
	Portugal	7 258	9 667	x(5)	x(5)	10 503[d]	10 074[d]	x(5, 10)	a	11 106	11 106	**9 218**
	République slovaque[2]	5 942	5 755	4 693	6 464	5 839	5 795	6 453	6 254	10 370	10 321	**6 735**
	Slovénie	9 121	10 085	8 832	7 342	7 872	8 739	a	4 092	13 360	12 064	**9 597**
	Espagne	6 956	8 303	8 348	9 467[d]	8 729[d]	8 520[d]	x(4)	9 085	13 511	12 604	**8 755**
	Suède	10 664	11 306	8 949	14 126	11 389	11 354	4 117	6 478	24 818	23 219	**13 072**
	Suisse[4]	15 930	19 698	17 530[d]	18 855[d]	18 479[d]	18 994[d]	x(5)	x(5)	25 126	25 126	**19 052**
	Turquie	2 894	3 337	3 580	4 217	3 914	3 590	a	x(10)	x(10)	10 637	**4 482**
	Royaume-Uni	10 669	13 092	13 022	9 041	11 627	12 200	a	x(10)	x(10)	25 744	**13 613**
	États-Unis	10 959	11 947	x(5)	x(5)	13 587	12 740	x(10)	x(10)	x(10)	27 924[d]	**15 720**
	Moyenne OCDE	8 477	9 980	9 066	9 955	9 990	9 811	6 905	10 107	16 199	15 772	**10 493**
	Moyenne UE22	8 545	10 210	9 520	10 553	10 087	10 053	6 554	10 769	15 537	15 664	**10 548**
Partenaires	Argentine	3 729	5 266	m	m	5 608	5 399	a	m	m	m	**m**
	Brésil[4]	3 826	3 802	x(5)	x(5)	3 852	3 822	a	x(10)	x(10)	13 540	**4 318**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie	2 074	2 728	x(5)	x(5)	3 117	2 835	a	3 318	7 879	6 391	**3 165**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonésie	1 184	918	1 453	581	1 070	984	a	x(10)	x(10)	2 094	**1 209**
	Lituanie	5 079	4 596	4 509	7 493	5 345	4 826	9 609	a	8 697	8 697	**6 027**
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	5 236[d]	3 923	5 100[d]	5 100[d]	x(5)	5 083	9 291	8 483	**5 999**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud[3]	2 366	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	2 513	5 607	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

Remarques : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.
Les données sur l'éducation de la petite enfance sont disponibles dans l'indicateur C2.
1. Année de référence : 2012.
2. Pour l'enseignement tertiaire, établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2014.
4. Établissements publics uniquement.
5. Établissements publics uniquement sauf pour l'enseignement tertiaire. La catégorie « Du primaire au tertiaire » exclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397529

B1

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 (2013)

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			
		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	9 315	131	**9 446**	10 588	561	7 188	**18 337**	9 562	214	1 393	**11 169**
	Autriche	12 735	611	**13 346**	12 245	153	4 297	**16 695**	12 587	472	1 303	**14 361**
	Belgique	11 280	305	**11 585**	9 877	362	5 672	**15 911**	11 013	316	1 078	**12 407**
	Canada[1, 2]	9 740	484	**10 224**	13 790	1 124	6 544	**21 458**	10 729	640	1 598	**12 967**
	Chili[3]	m	m	**4 076**	m	m	366	**7 642**	m	m	104	**5 092**
	République tchèque	6 160	417	**6 578**	6 644	77	3 711	**10 432**	6 275	336	882	**7 493**
	Danemark	m	m	**11 127**	m	m	9 144	**16 460**	m	m	2 001	**12 294**
	Estonie	6 687	99	**6 786**	7 456	1	4 150	**11 607**	6 897	72	1 137	**8 107**
	Finlande	8 551	1 028	**9 579**	10 883	0	6 986	**17 868**	9 013	824	1 384	**11 221**
	France	8 419	1 251	**9 670**	10 217	860	5 118	**16 194**	8 760	1 177	970	**10 907**
	Allemagne	9 994	273	**10 267**	9 085	795	7 015	**16 895**	9 819	373	1 353	**11 545**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Hongrie	4 077	512	**4 589**	7 108	1 265	1 607	**9 980**	4 641	652	299	**5 591**
	Islande	m	m	**9 773**	m	m	m	**11 256**	m	m	m	**10 067**
	Irlande[4]	9 302	0	**9 302**	10 206	0	3 458	**13 663**	9 460	0	605	**10 065**
	Israël	6 216	166	**6 382**	10 841	50	4 293	**15 185**	6 982	147	711	**7 840**
	Italie[5]	8 386	398	**8 784**	6 766	404	4 001	**11 172**	8 023	397	817	**9 238**
	Japon[6]	m	m	**9 537**	m	m	m	**17 883**[d]	m	m	m	**11 309**[d]
	Corée	7 489	831	**8 320**	7 472	81	1 770	**9 323**	7 483	578	596	**8 658**
	Lettonie	m	m	**5 995**	m	m	1 575	**8 193**	m	m	381	**6 526**
	Luxembourg[2]	18 260	1 219	**19 479**	26 657	862	13 414	**40 933**	18 981	1 188	1 151	**21 320**
	Mexique	m	m	**2 877**	m	m	1 640	**7 568**	m	m	178	**3 387**
	Pays-Bas	10 552	a	**10 552**	11 856	a	7 091	**18 947**	10 815	a	1 431	**12 247**
	Nouvelle-Zélande	m	m	**8 986**	m	m	2 956	**14 585**	m	m	555	**10 045**
	Norvège[6]	14 300[d]	0[d]	**14 300**[d]	11 683	173	8 522	**20 379**	13798	33	1 636	**15 466**
	Pologne[4]	6 474	170	**6 644**	7 159	208	1 562	**8 929**	6 639	179	376	**7 195**
	Portugal[6]	7 976	766	**8 741**	5 747	634	4 725	**11 106**	7 526	739	953	**9 218**
	République slovaque[2]	4 987	866	**5 852**	5 633	1 625	3 062	**10 321**	5 115	1 012	607	**6 735**
	Slovénie	8 252	657	**8 910**	9 494	307	2 263	**12 064**	8 523	581	494	**9 597**
	Espagne	7 151	612	**7 764**	8 623	568	3 412	**12 604**	7 453	603	699	**8 755**
	Suède	9 741	1 173	**10 914**	10 814	0	12 405	**23 219**	9 929	968	2 176	**13 072**
	Suisse[4]	m	m	**17 679**	m	m	14 121	**25 126**	m	m	2 604	**19 052**
	Turquie	m	m	**3 327**	m	m	2 077	**10 637**	m	m	328	**4 482**
	Royaume-Uni	10 897	646	**11 545**	15 825	4 895	5 024	**25 744**	11 615	1 265	733	**13 613**
	États-Unis[6]	10 842	1 001	**11 843**	21 170[d]	3 679[d]	3 075[d]	**27 924**[d]	13 332	1 646	741	**15 720**
	Moyenne OCDE	8 736	522	**9 258**	10 222	713	4 837	**15 772**	9 004	552	936	**10 493**
	Moyenne UE22	8 855	574	**9 429**	9 890	669	5 104	**15 664**	8 990	579	979	**10 548**
Partenaires	Argentine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Brésil[4]	m	m	**3 824**	m	m	1 229	**13 540**	m	m	63	**4 318**
	Chine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Colombie	2 355	104	**2 459**	m	m	m	**6 391**	m	m	m	**3 165**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Inde	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
	Indonésie	m	m	**1 099**	2 094	m	m	**2 094**	m	m	m	**1 209**
	Lituanie	4 863	206	**5 069**	5 833	616	2 248	**8 697**	5 119	315	594	**6 027**
	Fédération de Russie	m	m	**5 100**	m	m	745	**8 483**	m	m	198	**5 999**
	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 données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. Année de référence : 2012.
2. Pour l'enseignement tertiaire, établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2014.
4. Établissements publics uniquement.
5. Établissements publics uniquement sauf pour l'enseignement tertiaire. La catégorie « Du primaire au tertiaire » exclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
6. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397538

Tableau B1.3. Dépenses des établissements d'enseignement par élève, cumulées sur la durée théorique de la scolarité primaire et secondaire (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement

		Nombre théorique d'années de scolarité			Dépenses par élève cumulées sur la durée théorique de la scolarité (en USD)				
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Primaire et secondaire confondus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	7.4	4.2	3.1	61 382	48 489	31 685	80 174	**141 556**
OCDE	Autriche	4.0	4.0	3.9	43 301	59 709	59 389	119 098	**162 399**
OCDE	Belgique[1]	6.1	3.0	5.0	60 871	36 217	64 956[d]	101 173	**162 045**
OCDE	Canada[2]	6.0	3.1	3.4	54 721	28 080	40 987	69 067	**123 788**
OCDE	Chili[3]	6.2	2.1	3.9	24 719	8 553	16 029	24 582	**49 301**
OCDE	République tchèque	5.0	4.0	4.1	23 814	32 400	31 362	63 762	**87 576**
OCDE	Danemark	7.1	3.5	4.2	80 485	42 174	42 507	84 682	**165 166**
OCDE	Estonie	5.9	3.1	3.2	42 060	21 738	19 063	40 801	**82 860**
OCDE	Finlande[1]	6.0	3.0	4.8	50 952	40 382	42 064[d]	82 446	**133 398**
OCDE	France	5.1	4.1	3.2	36 841	40 563	44 217	84 781	**121 621**
OCDE	Allemagne	4.1	6.0	3.1	33 188	60 102	40 265	100 367	**133 555**
OCDE	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	**m**
OCDE	Hongrie	4.0	4.0	4.3	21 818	16 042	19 233	35 275	**57 093**
OCDE	Islande	6.9	3.0	5.2	73 088	33 475	40 109	73 584	**146 672**
OCDE	Irlande[4]	7.8	3.1	2.7	62 273	33 815	29 239	63 054	**125 328**
OCDE	Israël	5.9	2.9	2.9	40 773	x(7)	x(7)	33 843	**74 616**
OCDE	Italie[4]	5.1	3.2	4.9	42 655	28 239	45 329	73 568	**116 223**
OCDE	Japon[1]	6.1	3.0	2.9	53 682	30 627	30 841[d]	61 468	**115 150**
OCDE	Corée	6.0	3.0	2.9	47 519	22 017	28 483	50 499	**98 018**
OCDE	Lettonie	6.0	3.1	3.4	36 067	18 934	20 298	39 232	**75 299**
OCDE	Luxembourg	5.9	3.4	3.8	105 115	69 217	73 490	142 707	**247 822**
OCDE	Mexique	6.6	3.4	2.0	17 880	8 522	8 203	16 725	**34 605**
OCDE	Pays-Bas	6.4	3.9	3.5	53 410	48 399	42 377	90 776	**144 186**
OCDE	Nouvelle-Zélande	6.0	4.2	3.7	44 066	38 783	42 149	80 933	**124 998**
OCDE	Norvège[1]	7.0	3.0	3.8	92 586	42 353	61 087[d]	103 440	**196 026**
OCDE	Pologne[1, 4]	6.0	3.0	3.4	41 417	20 794	21 162[d]	41 956	**83 373**
OCDE	Portugal[1]	6.5	3.5	3.5	47 251	33 406	36 537[d]	69 943	**117 195**
OCDE	République slovaque	4.0	4.7	3.5	23 628	27 125	20 538	47 664	**71 292**
OCDE	Slovénie	5.9	2.9	4.5	53 948	29 631	35 728	65 359	**119 307**
OCDE	Espagne[1]	6.1	3.6	3.5	42 195	30 086	30 776[d]	60 862	**103 057**
OCDE	Suède	6.7	3.2	4.2	71 129	35 740	47 637	83 377	**154 506**
OCDE	Suisse[1, 4]	6.2	3.2	3.8	98 157	62 588	70 753[d]	133 341	**231 497**
OCDE	Turquie	4.6	4.3	3.9	13 212	14 271	15 070	29 341	**42 553**
OCDE	Royaume-Uni	6.0	3.3	4.9	63 611	38 070	44 915	82 986	**146 597**
OCDE	États-Unis	6.0	3.0	2.8	65 302	35 755	37 635	73 390	**138 692**
	Moyenne OCDE	5.9	3.5	3.7	50 680	34 571	37 780	71 219	**121 899**
	Moyenne UE22	5.7	3.6	3.9	49 335	36 540	39 224	75 764	**125 100**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Brésil[4]	5.3	4.3	2.8	20 292	16 326	10 815	27 141	**47 432**
Partenaires	Chine	m	3.0	2.3	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Colombie	5.4	4.1	1.5	11 153	11 087	4 814	15 901	**27 054**
Partenaires	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Inde	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Indonésie	6.2	2.7	2.2	7 345	2 492	2 344	4 836	**12 181**
Partenaires	Lituanie	4.1	6.2	2.4	20 650	28 540	12 571	41 111	**61 760**
Partenaires	Fédération de Russie[1]	3.9	4.6	1.0	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	**48 764**
Partenaires	Arabie saoudite	6.5	3.0	3.3	m	m	m	m	**m**
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	3.6	3.1	m	m	m	m	**m**

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
2. Année de référence : 2012 pour les dépenses par élève.
3. Année de référence : 2014.
4. Établissements publics uniquement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397540

B1

Tableau B1.4. Dépenses annuelles des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en pourcentage du PIB par habitant (2013)

Selon le niveau d'enseignement, en pourcentage du PIB par habitant

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)			Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire	
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	18	24	26	14	22	23	14	21	42	39	**24**
	Autriche	23	31	28	35	32	32	11	35	35	35	**26**
	Belgique	23	28	30[d]	30[d]	30[d]	30[d]	x(5)	22	37	37	**24**
	Canada[1, 2]	22[d]	x(1)	x(5)	x(5)	28	m	m	35	59	51	**35**
	Chili[3]	18	19	19	19	19	19	a	19	41	35	**33**
	République tchèque	16	27	22	27	26	26	7	55	35	35	**22**
	Danemark	25	26	x(5)	x(5)	22	24	a	x(10)	x(10)	36	**16**
	Estonie	26	26	18	29	22	24	26	a	43	43	**28**
	Finlande	21	32	19	22[d]	21[d]	25[d]	x(4)	a	44	44	**27**
	France	18	25	33	37	35	29	24	35	43	41	**28**
	Allemagne	18	23	25	35	30	25	24	22	38	38	**22**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	23	17	19	18	18	18	17	32	43	42	**35**
	Islande	25	26	15	24	18	21	30	20	26	26	**m**
	Irlande[4]	17	23	23	a	23	23	26	x(10)	x(10)	29	**21**
	Israël	21	x(5)	15[d]	26[d]	17[d]	17	8	18	52	45	**32**
	Italie[5]	23	24	x(5)	x(5)	25	25	m	22	31	31	**20**
	Japon	24	28	x(5)	x(5)	29[d]	28[d]	x(5, 10)	31[d]	54[d]	49[d]	**m**
	Corée	24	22	x(5)	x(5)	30	26	m	16	32	29	**23**
	Lettonie	27	27	28	25	27	27	27	39	36	37	**29**
	Luxembourg[2]	19	21	21	19	20	20	1	23	44	42	**28**
	Mexique	16	14	27	19	24	18	a	x(10)	x(10)	44	**35**
	Pays-Bas	17	26	21	27	25	26	23	24	40	39	**25**
	Nouvelle-Zélande	20	25	29	36	31	28	27	30	42	40	**32**
	Norvège	25	27	x(5)	x(5)	31[d]	29[d]	x(5)	x(5)	39	39	**22**
	Pologne[6]	28	28	22	28[d]	25[d]	27[d]	19	48	36	36	**30**
	Portugal	26	35	x(5)	x(5)	38[d]	36[d]	x(5, 10)	a	40	40	**23**
	République slovaque[2]	22	21	17	24	21	21	24	23	38	38	**26**
	Slovénie	31	35	30	25	27	30	a	14	46	41	**34**
	Espagne	21	25	25	29[d]	27[d]	26[d]	x(4)	28	41	38	**28**
	Suède	24	25	20	31	25	25	9	14	55	52	**24**
	Suisse[4]	27	33	29[d]	32[d]	31[d]	32[d]	x(5)	x(5)	42	42	**18**
	Turquie	15	17	19	22	20	19	a	x(10)	x(10)	55	**45**
	Royaume-Uni	27	34	34	23	30	31	a	x(10)	x(10)	66	**53**
	États-Unis	21	23	x(5)	x(5)	26	25	x(10)	x(10)	x(10)	54[d]	**48**
	Moyenne OCDE	22	26	24	26	26	25	19	27	41	41	**29**
	Moyenne UE22	23	27	24	27	26	26	18	29	40	40	**27**
Partenaires	Argentine	16	23	m	m	25	24	a	m	m	m	**m**
	Brésil[4]	24	24	x(5)	x(5)	24	24[d]	a	x(10)	x(10)	85	**77**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie	16	21	m	m	24	22	a	m	m	m	**m**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonésie	12	9	14	6	11	10	a	x(10)	x(10)	21	**m**
	Lituanie	19	17	17	28	20	18	36	a	33	33	**24**
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	23[d]	17[d]	23[d]	23[d]	x(5)	23	41	38	**34**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Afrique du Sud[4]	18	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	19	m	m	m	m	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**

1. Année de référence : 2012.
2. Pour l'enseignement tertiaire, établissements publics uniquement.
3. Année de référence : 2014.
4. Établissements publics uniquement.
5. Établissements publics uniquement sauf pour l'enseignement tertiaire.
6. Le deuxième cycle du secondaire inclut la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397556

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 (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)

Indice de variation (déflateur du PIB 2008 = 100, prix constants)

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire														
		Variation des dépenses (2008 = 100)					Variation des effectifs d'élèves/étudiant (2008 = 100)					Variation des dépenses par élève/étudiant (2008 = 100)				
		2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	91	121	119	119	120	100	102	104	107	108	**91**	**119**	**114**	**111**	**111**
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Belgique	88	100	101	103	103	104	99	99	100	100	**85**	**100**	**101**	**102**	**103**
	Canada[1]	90	109	105	107	m	m	99	98	96	m	**m**	**110**	**107**	**109**	**m**
	Chili	84	97	112	m	104	104	96	94	m	93	**81**	**100**	**119**	**m**	**112**
	République tchèque	95	104	107	108	105	108	96	94	92	92	**88**	**109**	**114**	**118**	**114**
	Danemark	101	109	101	110	109	101	107	112	114	114	**100**	**103**	**90**	**97**	**95**
	Estonie	81	88	82	83	83	111	94	92	89	88	**73**	**94**	**89**	**93**	**94**
	Finlande	93	104	105	104	103	99	99	98	97	97	**94**	**105**	**107**	**107**	**106**
	France	97	103	102	102	101	100	100	100	101	101	**97**	**103**	**102**	**100**	**100**
	Allemagne	98	106	105	104	103	103	97	96	94	92	**96**	**109**	**110**	**111**	**112**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie[2]	105	88	83	79	76	104	98	96	95	93	**100**	**90**	**86**	**83**	**82**
	Islande	93	88	91	90	93	99	100	99	100	100	**94**	**89**	**92**	**90**	**93**
	Irlande[3]	75	107	105	106	100	96	103	104	104	107	**78**	**104**	**101**	**102**	**93**
	Israël	84	108	120	128	130	96	104	106	107	111	**87**	**104**	**113**	**120**	**117**
	Italie[2, 3]	96	93	89	86	86	100	100	101	99	100	**96**	**93**	**88**	**87**	**86**
	Japon[1]	98	102	103	104	103	103	99	98	97	96	**95**	**104**	**105**	**107**	**107**
	Corée	87	109	110	109	109	102	95	92	88	85	**85**	**115**	**120**	**123**	**128**
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Luxembourg	111	116	111	111	102	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Mexique	97	108	112	115	118	97	102	103	104	105	**100**	**106**	**109**	**111**	**113**
	Pays-Bas	95	108	107	107	108	99	100	100	100	99	**96**	**107**	**107**	**107**	**108**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Norvège[1, 2]	94	106	105	105	109	98	100	101	102	102	**95**	**106**	**104**	**103**	**107**
	Pologne	87	105	103	107	107	113	94	92	89	87	**77**	**112**	**113**	**120**	**123**
	Portugal[1, 3]	105	113	106	128	133	100	99	97	98	94	**104**	**114**	**109**	**131**	**142**
	République slovaque	87	117	109	108	113	111	94	91	87	85	**78**	**124**	**120**	**124**	**132**
	Slovénie	96	99	97	94	92	108	97	97	96	96	**89**	**102**	**100**	**97**	**95**
	Espagne	87	103	101	96	92	98	103	104	105	108	**89**	**100**	**97**	**91**	**85**
	Suède	97	99	99	100	101	103	94	94	94	95	**94**	**105**	**106**	**106**	**106**
	Suisse[3]	97	104	106	108	110	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Turquie[2, 3]	82	121	123	136	163	98	104	103	104	107	**84**	**116**	**119**	**130**	**152**
	Royaume-Uni	101	107	110	113	125	101	101	103	105	103	**100**	**106**	**107**	**108**	**109**
	États-Unis[1]	90	98	96	94	93	99	98	99	98	98	**91**	**100**	**98**	**95**	**95**
	Moyenne OCDE	93	105	104	105	106	102	99	99	99	99	**91**	**105**	**105**	**107**	**108**
	Moyenne UE22	94	104	101	103	102	103	99	98	98	97	**91**	**104**	**103**	**105**	**105**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brésil[2, 3]	70	114	118	m	m	104	95	92	90	88	**67**	**120**	**128**	**m**	**m**
	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**
	Costa Rica	m	m	m	m		m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Fédération de Russie[3]	73	95	99	114	119	113	99	100	100	100	**65**	**96**	**99**	**115**	**119**
	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 B1.1.
2. Dépenses publiques uniquement.
3. Établissements publics uniquement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397560

B1

Tableau B1.5b. Variation des dépenses des établissements d'enseignement tertiaire par étudiant, tous services confondus, en fonction de différents facteurs (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)

Indice de variation (déflateur du PIB 2008 = 100, prix constants)

		Tertiaire														
		Variation des dépenses (2008 = 100)					Variation des effectifs d'étudiants (2008 = 100)					Variation des dépenses par étudiant (2008 = 100)				
		2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	90	114	116	119	128	92	116	120	123	125	**97**	**98**	**97**	**97**	**102**
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Belgique	90	108	110	111	115	97	109	112	116	118	**93**	**99**	**98**	**96**	**97**
	Canada[1]	94	113	109	112	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Chili	85	133	141	m	141	75	121	125	m	134	**112**	**109**	**113**	**m**	**105**
	République tchèque	76	105	124	130	120	85	111	113	110	105	**89**	**94**	**110**	**119**	**114**
	Danemark	98	109	112	m	103	100	108	101	134	138	**98**	**101**	**110**	**m**	**75**
	Estonie	80	107	122	123	159	101	101	101	97	94	**79**	**106**	**121**	**126**	**169**
	Finlande	93	108	112	109	106	102	101	102	102	102	**91**	**107**	**110**	**107**	**104**
	France	89	105	106	105	108	101	103	104	106	108	**87**	**101**	**102**	**100**	**100**
	Allemagne	88	109	114	115	116	101	109	115	122	128	**87**	**100**	**99**	**95**	**90**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie[2]	95	91	106	74	88	100	88	94	93	88	**94**	**103**	**112**	**80**	**100**
	Islande	86	90	87	106	107	91	106	110	107	107	**95**	**84**	**79**	**99**	**100**
	Irlande[3]	73	102	98	98	86	99	108	108	113	120	**74**	**95**	**90**	**87**	**72**
	Israël	102	108	120	119	130	99	108	111	114	113	**102**	**101**	**108**	**104**	**115**
	Italie	89	99	101	96	97	100	98	97	95	93	**89**	**101**	**104**	**101**	**104**
	Japon[1]	91	101	105	104	107	103	99	99	98	98	**89**	**102**	**106**	**106**	**108**
	Corée	79	108	114	112	113	97	99	100	100	100	**81**	**109**	**113**	**112**	**113**
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Mexique	87	112	109	118	114	91	109	115	121	126	**96**	**103**	**95**	**98**	**91**
	Pays-Bas	92	109	113	114	116	91	108	111	111	113	**101**	**101**	**102**	**103**	**102**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Norvège[1, 2]	98	104	104	106	110	101	107	110	109	113	**98**	**97**	**95**	**98**	**98**
	Pologne	110	128	119	123	129	104	98	96	92	90	**106**	**131**	**124**	**134**	**143**
	Portugal[1, 3]	94	107	100	97	99	99	105	108	107	105	**95**	**101**	**92**	**91**	**95**
	République slovaque[2]	88	102	123	127	139	81	100	98	94	103	**109**	**102**	**126**	**135**	**134**
	Slovénie	97	105	109	100	95	98	102	100	93	90	**99**	**103**	**109**	**108**	**106**
	Espagne	84	106	104	98	99	95	106	109	112	110	**88**	**101**	**95**	**88**	**89**
	Suède	95	111	113	115	117	107	110	113	109	109	**89**	**101**	**100**	**106**	**108**
	Suisse[3]	109	112	117	122	124	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Turquie[2, 3]	88	127	147	170	206	89	118	135	140	156	**99**	**107**	**109**	**121**	**132**
	Royaume-Uni	m	m	m	m	m	99	104	109	104	106	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	États-Unis[1]	89	104	107	111	108	94	116	118	122	114	**95**	**90**	**91**	**91**	**94**
	Moyenne OCDE	91	108	112	112	117	96	106	108	109	111	**94**	**102**	**104**	**103**	**105**
	Moyenne UE22	90	107	111	108	111	98	104	105	106	107	**92**	**103**	**106**	**105**	**106**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brésil[2, 3]	85	121	128	m	m	91	113	136	145	136	**94**	**107**	**94**	**m**	**m**
	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**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Fédération de Russie[3]	43	101	94	98	100	57	89	85	81	76	**76**	**114**	**111**	**120**	**132**
	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 B1.1.
2. Dépenses publiques uniquement.
3. Établissements publics uniquement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

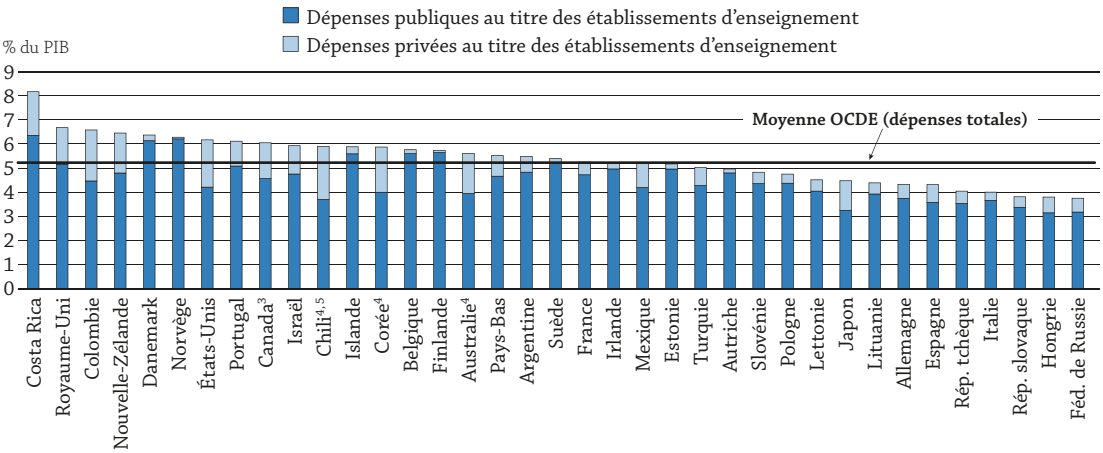
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397575

QUELLE PART DE LEUR RICHESSE NATIONALE LES PAYS CONSACRENT-ILS À L'ÉDUCATION ?

- En 2013, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.2 % de leur produit intérieur brut (PIB) au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage est compris entre 3.5 % au Luxembourg et 6.7 % au Royaume-Uni.
- Entre 2005 et 2013, 19 des 29 pays dont les données sont disponibles ont revu à la hausse la part de leur PIB qu'ils consacrent à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Les dépenses moyennes au titre des établissements d'enseignement n'ont toutefois guère varié en pourcentage du PIB : elles n'ont progressé que de 0.2 point de pourcentage durant cette période de huit ans.
- Depuis le début de la crise économique en 2008 et jusqu'en 2010, le PIB a diminué en valeur réelle dans 22 des 44 pays dont les données sont disponibles, mais les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement n'ont diminué que dans 6 des 31 pays dont les données sont disponibles. Les dépenses publiques ont donc diminué en pourcentage du PIB dans trois pays durant cette période. Entre 2010 et 2013, le PIB a augmenté de 4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais les dépenses publiques d'éducation sont restées largement inchangées, progressant de moins de 1 % par an en moyenne.

Graphique B2.1. Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB (2013)

Dépenses publiques[1] et privées[2]



Remarque : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

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 : 2012.
4. Les dépenses publiques n'incluent pas les dépenses d'origine internationale.
5. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses 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/10.1787/888933397719

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 d'âge scolaire, 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 la plupart des 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 70 % des dépenses d'éducation (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 ou partenaires de l'OCDE, ce sont la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et le Royaume-Uni qui dépensent le plus, puisqu'ils consacrent 4.7 %, voire davantage, de leur PIB à ces niveaux d'enseignement ; par comparaison, la Fédération de Russie et l'Indonésie y consacrent moins de 2.5 % de leur PIB.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part du PIB allouée à l'enseignement tertiaire s'établit à 1.5 % en 2013 ; elle est en hausse par rapport à 2005, où elle était de 1.4 %, en moyenne. Les pays dont les dépenses sont les plus élevées à ce niveau d'enseignement – le Chili, la Corée, le Costa Rica et les États-Unis – consacrent entre 2.3 % et 2.6 % de leur PIB aux 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. En Australie, au Chili, en Corée, aux États-Unis et au Japon, plus de la moitié des dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire sont financées par des fonds privés, ce qui représente 1 % au moins 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 sont restées stables entre 2010 et 2013, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Entre 2008 et 2010, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement (en valeur réelle) ont diminué en Estonie, aux États-Unis, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Islande et en Italie, mais ont augmenté dans tous les autres pays. Elles ont fortement progressé en pourcentage du PIB durant cette période, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cette hausse s'explique par le fait que le PIB a légèrement diminué, de 2 % en moyenne, mais que les dépenses publiques ont augmenté de 5 % durant les deux ans qui ont suivi la crise économique.

Entre 2010 et 2013, le PIB a augmenté dans tous les pays, sauf dans des pays d'Europe du Sud, tels que l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Portugal. Comme le PIB a augmenté alors que les dépenses publiques ont stagné durant cette période, les dépenses publiques ont diminué de 3 % en pourcentage du PIB. Entre 2008 et 2013, les dépenses publiques moyennes ont considérablement augmenté en pourcentage du PIB jusqu'en 2010, puis elles ont légèrement diminué, de sorte qu'une variation positive de 4 % s'observe durant cette période de cinq ans.

B2

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE investissent une part importante de leurs ressources nationales dans l'éducation. En 2013, les pays de l'OCDE ont consacré en moyenne 5.2 % de leur PIB au financement de leurs établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le tableau C2.3 pour la part du PIB consacrée à l'éducation de la petite enfance).

En 2013, le Canada, la Colombie, le Costa Rica, le Danemark, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et le Royaume-Uni ont consacré au financement des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, une part de leur PIB égale ou supérieure à 6 %. À l'autre extrémité du spectre, la Fédération de Russie, la Hongrie, l'Indonésie 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 niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire absorbent en moyenne 70 % du budget de l'éducation (à l'exception de l'éducation de la petite enfance), les 30 % restants allant à l'enseignement tertiaire. En moyenne, la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire représente 1.5 %, celle consacrée au premier cycle de l'enseignement secondaire, 1 %, et celle consacrée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement post-secondaire non tertiaire, 1.2 %. Cette répartition dépend dans une grande mesure de la composition démographique des pays. Les pays où le taux de fécondité est relativement plus élevé sont en effet plus susceptibles de consacrer une plus grande part de leur budget à l'enseignement primaire. Les pays qui investissent moins de 1 % de leur PIB dans l'enseignement primaire se situent tous en Europe centrale et orientale, et accusent des taux de natalité moins élevés : l'Allemagne, l'Autriche, la Hongrie, la Lituanie, la République slovaque et la République tchèque (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 nettement supérieure à celle consacrée à l'enseignement tertiaire. La part de la richesse nationale consacrée à l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire représente plus de 50 % des dépenses d'éducation dans tous les pays ; elle représente même plus de 75 % en Argentine, en Belgique, au Brésil, en Indonésie, en Irlande, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, au Portugal, en Slovénie et en Suisse. En pourcentage du PIB, ce sont la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Portugal et le Royaume-Uni qui investissent le plus dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (4.7 % de leur PIB, voire davantage) ; par comparaison, la Fédération de Russie et l'Indonésie y investissent moins de 2.5 % de leur PIB.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière générale et la filière professionnelle absorbent chacune en moyenne 0.6 % du PIB. Ces chiffres varient toutefois fortement entre les pays. Parmi les 28 pays dont les données sont disponibles, 15 investissent plus dans la filière générale, tandis que 13 investissent plus dans la filière professionnelle. Ce sont la Belgique, la Finlande et la Suisse qui consacrent la part la plus élevée de leur PIB à la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dont le budget atteint ou dépasse 1 % du PIB. Le budget de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui comporte souvent des formations professionnelles, est nettement inférieur : il représente 0.1 % du PIB, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Enfin, le budget de l'enseignement tertiaire représente 1.6 % du PIB en moyenne, mais il varie encore plus à ce niveau d'enseignement, à cause notamment des dépenses au titre de la R-D (voir l'indicateur B1). De plus, comme ce niveau d'enseignement ne relève pas de la scolarité obligatoire, ses effectifs et son budget ne dépendent pas autant de la composition démographique que les niveaux inférieurs d'enseignement. C'est à l'enseignement tertiaire qu'est imputable l'essentiel de la variation des dépenses totales au fil du temps (voir le tableau B2.2). Le Canada, le Costa Rica et les États-Unis sont les pays qui investissent le plus dans l'enseignement tertiaire en pourcentage de leur PIB (environ 2.5 %). Sans surprise, ces pays comptent aussi parmi ceux où la part privée du financement de ce niveau d'enseignement est la plus élevée : 1.2 % du PIB au Canada, 1.0 % au Costa Rica et 1.7 % aux États-Unis (voir le tableau B2.3).

Évolution des dépenses d'éducation entre 2005 et 2013

Les dépenses moyennes au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'ont guère évolué entre 2005 et 2013, mais cette stabilité globale occulte des variations significatives dans certains pays.

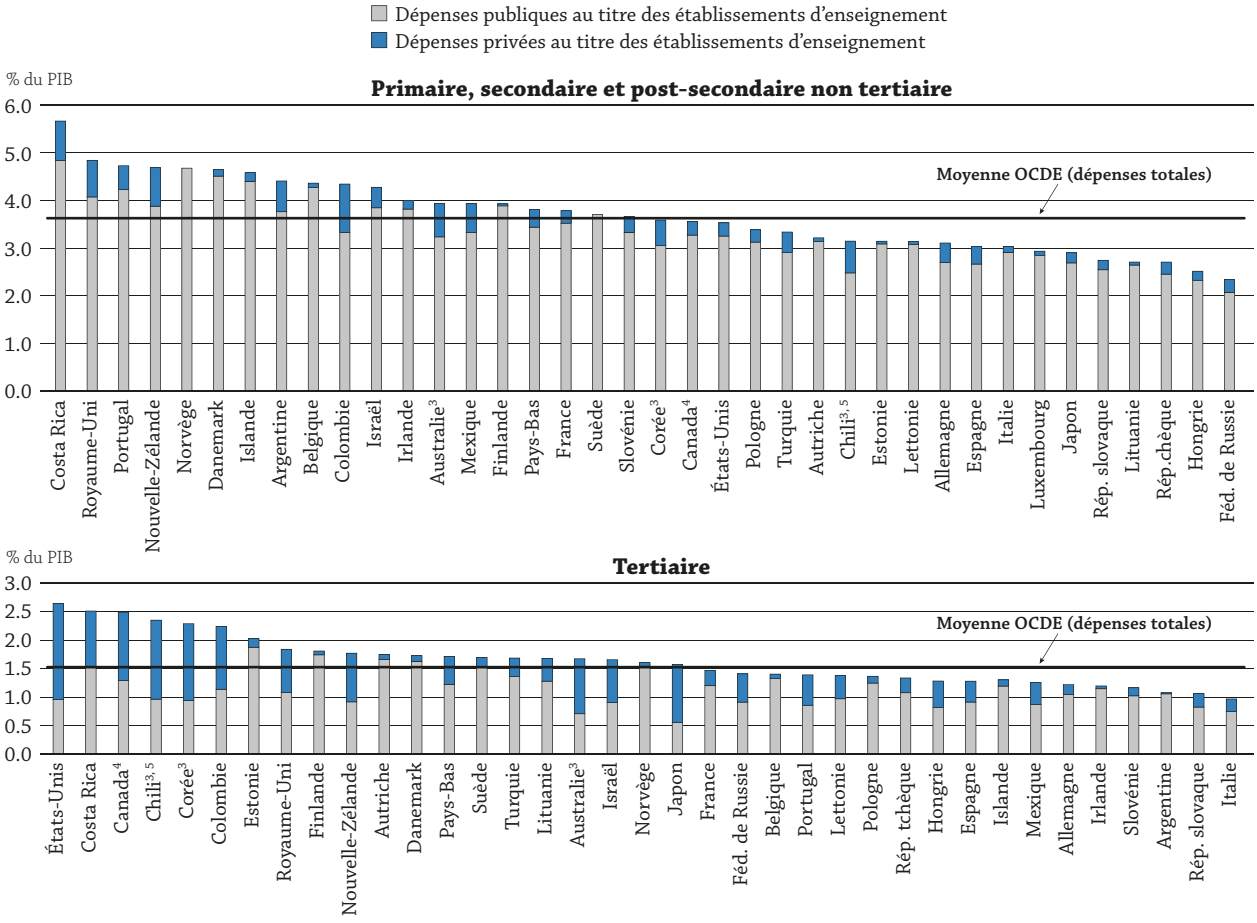
En pourcentage du PIB, les dépenses au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont ainsi diminué de 0.6 point de pourcentage au moins en Hongrie et en Islande, mais ont augmenté de plus de 1 point de pourcentage au Brésil et au Portugal durant cette période de huit ans.

Quant à l'enseignement tertiaire, tous les pays sauf Israël, la Pologne, la Slovénie et la Suisse y ont consacré une part plus élevée de leur PIB en 2013 qu'en 2005. En pourcentage du PIB, les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de 0.1 point de pourcentage, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En Estonie, elles ont même augmenté de 0.9 point de pourcentage.

En pourcentage du PIB, les dépenses moyennes tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ont augmenté de 0.2 point de pourcentage dans les pays de l'OCDE entre 2005 et 2013, surtout entre 2008 et 2010. Les dépenses ont nettement plus augmenté qu'ailleurs en pourcentage du PIB dans des économies émergentes telles que le Brésil et la Fédération de Russie, davantage à cause d'une hausse des dépenses que d'une baisse du PIB. La part du PIB consacrée à l'éducation a augmenté de 1.3 point de pourcentage au Brésil et de 1.1 point de pourcentage en Fédération de Russie.

Graphique B2.2. Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2013)

Dépenses publiques[1] et privées[2], selon le niveau d'enseignement et la provenance des financements



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. Les dépenses publiques n'incluent pas les dépenses d'origine internationale.
4. Année de référence : 2012.
5. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses 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/10.1787/888933397728

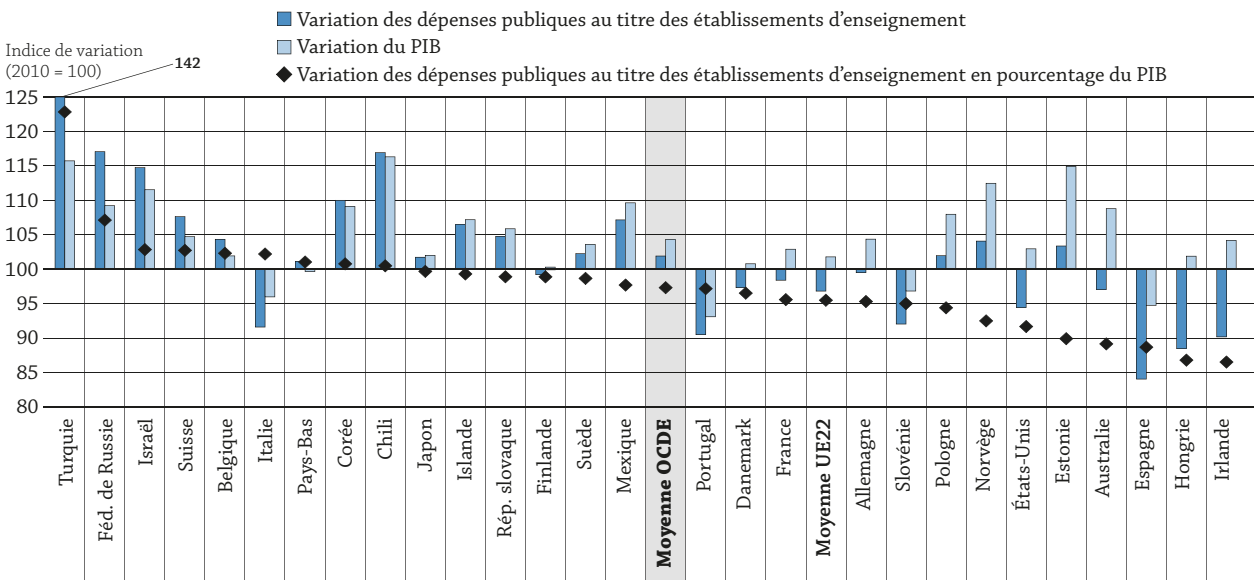
Part des dépenses publiques et privées en pourcentage du PIB

L'investissement privé est peu élevé aux niveaux inférieurs d'enseignement : il représente en moyenne 0.3 % du PIB dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La Nouvelle-Zélande est le pays où la part relative des dépenses privées, 0.8 % du PIB, est la plus élevée dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Cette tendance est influencée par l'existence dans ce pays d'une filière professionnelle relativement plus importante après la fin de la scolarité obligatoire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par comparaison avec la scolarité obligatoire, en Nouvelle-Zélande, une part bien plus importante des dépenses au titre des établissements d'enseignement provient des ménages, via les frais de scolarité, lesquels sont en grande partie acquittés directement, au nom des élèves, aux établissements par un système de financement public via des prêts d'études. En Australie, la part privée ne varie guère entre ces trois niveaux d'enseignement, alors qu'au Chili, la part privée est plus élevée dans l'enseignement primaire, où elle représente plus d'un cinquième des dépenses totales.

Dans l'enseignement tertiaire, par contre, le financement privé est plus crucial : il représente environ 30 % du budget, en moyenne, soit 0.5 % du PIB. Dans certains pays, le financement privé est très important, tant en valeur relative qu'en valeur absolue, pour garantir qu'une grande part de la richesse nationale est investie dans l'enseignement tertiaire. Comme susmentionné, le Canada, le Chili, la Corée, le Costa Rica et les États-Unis sont les pays où les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire sont les plus élevées en pourcentage du PIB. Cette tendance s'explique en partie par le fait qu'ils comptent aussi parmi les pays où la part privée du financement est la plus élevée. Parmi les pays qui consacrent plus de 2 % de leur PIB à l'enseignement tertiaire, l'Estonie est le seul où la part privée est peu élevée en pourcentage du PIB (0.2 %) (voir le tableau B2.3).

Graphique B2.3. 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 2013)

Indice de variation, entre 2010 et 2013, des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, du primaire au tertiaire (2010 = 100, prix constants de 2013)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation des dépenses publiques 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/10.1787/888933397736

Évolution des dépenses publiques et du PIB après la crise

La crise économique mondiale qui a éclaté en 2008 a eu des effets négatifs majeurs sur plusieurs secteurs d'activité. Les chiffres de 2008 à 2013 montrent clairement l'impact que la crise a eu sur le financement des établissements d'enseignement, en particulier en comparant ceux des périodes 2008-10 et 2010-12.

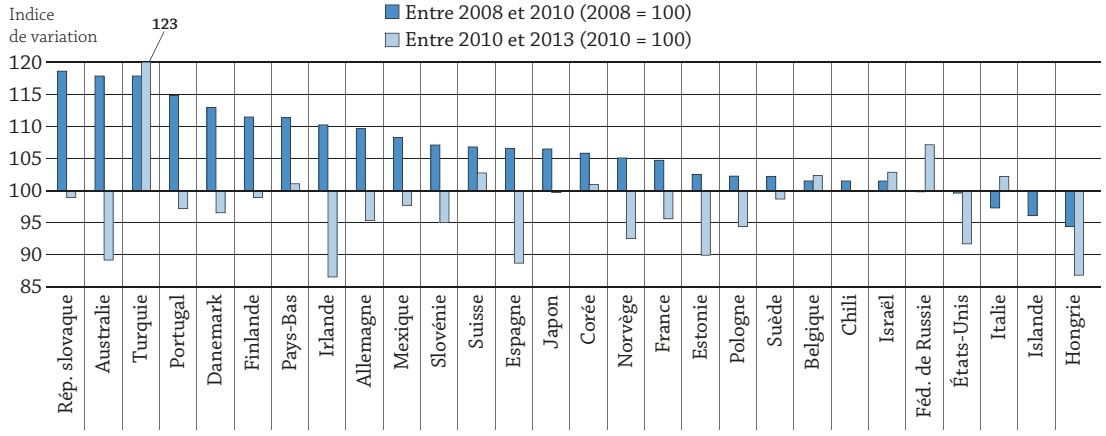
Entre 2008 et 2010, le PIB a diminué (en prix constants) dans la majorité des pays (dans 20 des 35 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles) ; il a même diminué dans une mesure égale ou supérieure à 5 % en Estonie, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en Islande, en Lettonie et en Slovénie. En quoi le ralentissement de la croissance du PIB a-t-il affecté les dépenses publiques d'éducation, sachant que les pouvoirs publics financent plus de trois quart du budget de l'éducation dans la plupart des pays ? Les chiffres disponibles montrent que le secteur de l'éducation a été relativement épargné par les premières coupes budgétaires.

Le financement de l'éducation est rigide à plusieurs égards, car les budgets publics sont généralement approuvés de nombreux mois avant que les fonds ne soient dépensés. De plus, la plupart des gouvernements tentent de protéger l'éducation de la réduction massive des investissements publics.

Parmi les 29 pays de l'OCDE dont les données de la période 2008-10 sont disponibles, 5 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 12 %) 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 (ces dépenses ayant régressé dans une mesure plus forte que le PIB). En Estonie, aux États-Unis et en Fédération de Russie, les dépenses d'éducation sont restées inchangées ou ont augmenté en pourcentage du PIB, dans la mesure où la réduction des dépenses a été compensée par une baisse de même ampleur, voire plus forte, du PIB.

Graphique B2.4. Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2013)

Indice de variation, entre 2008 et 2010, et entre 2010 et 2013, des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (prix constants de 2013)



1. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation entre 2008 et 2010 des dépenses publiques 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/10.1787/888933397747

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 d'entre eux. C'est ce qui explique pourquoi les dépenses d'éducation ont augmenté de 7 % en pourcentage du PIB entre 2008 et 2010, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Entre 2010 et 2013, la crise a eu un impact plus important sur les dépenses publiques d'éducation. Le PIB a régressé entre 2008 et 2010 dans 20 des 35 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, mais est resté stable ou a augmenté entre 2010 et 2012 dans tous les pays, sauf 5. Les pays où le PIB a régressé entre 2010 et 2013 sont l'Espagne (de 5 %), la Grèce (de 18 %), l'Italie (de 4 %), le Portugal (de 7 %) et la Slovénie (de 3 %). En moyenne, durant cette période, le PIB a augmenté de 4 % dans les pays de l'OCDE et de 8 % dans les économies du G20.

Quant aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, elles sont restées relativement stables durant cette période. Entre 2010 et 2013, elles n'ont augmenté que de 2 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Comme les dépenses publiques d'éducation sont restées stables, elles ont diminué en pourcentage du PIB sous l'effet de la relance économique dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf neuf. En pourcentage du PIB, elles ont diminué de 3 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le graphique B2.3).

En conclusion, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont évolué comme suit pendant les cinq années qui ont suivi la crise : elles ont augmenté les deux premières années, puis sont restées stables les trois dernières années, soit entre 2010 et 2013. Quant au PIB, il a légèrement diminué entre 2008 et 2010, puis a augmenté de 4 % les trois années suivantes. En pourcentage du PIB, les dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement ont fortement augmenté (7 %) au lendemain de la crise (entre 2008 et 2010), puis ont diminué de 3 % entre 2010 et 2013 sous l'effet conjugué de ces facteurs. La variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement a donc été plus positive en pourcentage du PIB entre 2008 et 2010 qu'entre 2010 et 2013 dans tous les pays, sauf en Fédartion de Russie, en Israël, en Italie et en Turquie (voir le graphique B2.4).

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2013 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/10.1787/888933397664

Tableau B2.1	**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2013)**
Tableau B2.2	**Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)**
Tableau B2.3	**Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2013)**
Tableau B2.4	**Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2008, 2010 et 2013)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. 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 (2013)

Dépenses publiques et privées[1]

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire (activités de R-D comprises)			Du primaire au tertiaire
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire		Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire	
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	1.8	1.3	0.6	0.2	0.8	2.0	0.1	0.1	1.5	1.7	**5.6**
	Autriche	0.9	1.2	0.4	0.7	1.1	2.3	0.0	0.3	1.5	1.7	**5.0**
	Belgique	1.6	0.9	0.8[d]	1.1[d]	1.9[d]	2.8[d]	x(5)	0.0	1.4	1.4	**5.8**
	Canada[2]	2.1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1.5	m	m	0.9	1.6	2.5	**6.1**
	Chili[3]	1.5	0.5	0.8	0.3	1.1	1.6	a	0.4	2.0	2.3	**5.5**
	République tchèque	0.8	0.9	0.2	0.8	1.0	1.9	0.0	0.0	1.3	1.3	**4.0**
	Danemark	2.2	1.2	x(5)	x(5)	1.2	2.5	a	x(10)	x(10)	1.7	**6.4**
	Estonie	1.5	0.7	0.4	0.3	0.7	1.4	0.2	a	2.0	2.0	**5.2**
	Finlande	1.3	1.1	0.4	1.1[d]	1.5[d]	2.6[d]	x(4)	a	1.8	1.8	**5.7**
	France	1.2	1.3	0.8	0.5	1.3	2.6	0.0	0.3	1.2	1.5	**5.3**
	Allemagne	0.6	1.3	0.4	0.6	1.0	2.2	0.2	0.0	1.2	1.2	**4.3**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	0.9	0.7	0.6	0.2	0.9	1.5	0.1	0.1	1.2	1.3	**3.8**
	Islande	2.3	1.0	0.7	0.5	1.2	2.3	0.1	0.0	1.3	1.3	**5.9**
	Irlande	2.0	0.9	0.8	a	0.8	1.7	0.3	x(10)	x(10)	1.2	**5.2**
	Israël	2.4	x(5)	1.1[d]	0.7[d]	1.9[d]	1.9	0.0	0.4	1.3	1.7	**5.9**
	Italie	1.1	0.7	x(5)	x(5)	1.2	1.9	0.1	0.0	1.0	1.0	**4.0**
	Japon	1.3	0.8	x(5)	x(5)	0.8[d]	1.6[d]	x(5, 10)	0.2[d]	1.3[d]	1.6[d]	**4.5**
	Corée	1.5	0.9	x(5)	x(5)	1.2	2.1	m	0.3	2.0	2.3	**5.9**
	Lettonie	1.5	0.7	0.5	0.3	0.9	1.6	0.0	0.2	1.2	1.4	**4.5**
	Luxembourg	1.2	0.8	0.4	0.5	0.9	1.7	0.0	x(10)	x(10)	0.5	**3.5**
	Mexique	2.0	1.0	0.6	0.3	0.9	1.9	a	x(10)	x(10)	1.3	**5.2**
	Pays-Bas	1.3	1.3	0.3	0.9	1.2	2.5	0.0	0.0	1.7	1.7	**5.5**
	Nouvelle-Zélande	1.6	1.4	1.1	0.4	1.5	2.9	0.2	0.2	1.5	1.8	**6.5**
	Norvège	2.1	1.0	x(5)	x(5)	1.6[d]	2.6[d]	x(5)	x(5)	1.6	1.6	**6.3**
	Pologne	1.6	0.8	0.4	0.5	0.9	1.7	0.1	0.0	1.4	1.4	**4.8**
	Portugal	1.8	1.4	x(5)	x(5)	1.5[d]	2.9[d]	x(5, 10)	a	1.4[d]	1.4[d]	**6.1**
	République slovaque	0.9	1.0	0.2	0.6	0.9	1.8	0.1	0.0	1.1	1.1	**3.8**
	Slovénie	1.7	0.9	0.4	0.6	1.1	2.0	a	0.1	1.1	1.2	**4.8**
	Espagne	1.3	0.8	0.6	0.3[d]	0.9[d]	1.7[d]	x(4)	0.2	1.1	1.3	**4.3**
	Suède	1.7	0.8	0.5	0.7	1.1	2.0	0.0	0.0	1.7	1.7	**5.4**
	Suisse	1.5	1.0	0.4[d]	1.0[d]	1.3[d]	3.9	x(5)	x(10)	1.2	1.2	**5.1**
	Turquie	1.1	1.2	0.5	0.6	1.1	2.2	a	x(10)	x(10)	1.7	**5.0**
	Royaume-Uni	1.9	1.2	1.2	0.5	1.7	2.9	a	0.1	1.8	1.8	**6.7**
	États-Unis	1.6	0.9	1.0[d]	x(5)	x(5)	1.9	x(10)	x(10)	x(10)	2.6[d]	**6.2**
	Moyenne OCDE	1.5	1.0	0.6	0.6	1.2	2.2	0.1	0.2	1.4	1.6	**5.2**
	Moyenne UE22	1.4	1.0	0.5	0.6	1.1	2.1	0.1	0.1	1.4	1.4	**5.0**
Partenaires	Argentine	1.9	1.5	m	m	1.0	2.5	a	x(10)	x(10)	1.1	**5.5**
	Brésil	1.7	1.6	x(5)	x(5)	1.1[d]	2.6[d]	x(5)	x(10)	x(10)	0.9	**5.2**
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Colombie	2.1	1.6	x(5)	x(5)	0.6	2.2	m	0.5	1.7	2.2	**6.6**
	Costa Rica	3.0	1.8	x(5)	x(5)	0.9	2.7	a	0.2	2.4	2.6	**8.3**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
	Indonésie	1.4	0.5	0.3	0.1	0.4	0.9	a	0.0	0.5	0.5	**2.8**
	Lituanie	0.7	1.2	0.4	0.2	0.6	1.8	0.2	a	1.7	1.7	**4.4**
	Fédération de Russie	x(5)	x(5)	2.2[d]	0.2[d]	2.3[d]	2.3[d]	x(5)	0.2	1.2	1.4	**3.8**
	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**

Remarques : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.
Les données sur l'éducation de la petite enfance sont disponibles dans l'indicateur C2.

1. Dépenses d'origine internationale comprises.
2. Année de référence : 2012.
3. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397679

B2

Tableau B2.2. Évolution des dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 et 2013)

Dépenses publiques et privées, par année

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2008	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	3.7	3.7	4.3	4.1	4.0	3.9	1.5	1.5	1.6	1.6	1.6	1.7	**5.2**	**5.2**	**5.9**	**5.7**	**5.6**	**5.6**
	Autriche	m	m	m	m	3.1	3.2	m	m	m	m	1.8	1.7	**m**	**m**	**m**	**m**	**4.9**	**5.0**
	Belgique	4.1	4.3	4.3	4.3	4.3	4.4	1.2	1.3	1.3	1.3	1.4	1.4	**5.3**	**5.6**	**5.6**	**5.6**	**5.7**	**5.8**
	Canada[1]	3.3	3.5	3.8	3.6	3.6	m	2.3	2.4	2.7	2.5	2.5	m	**5.6**	**5.8**	**6.4**	**6.0**	**6.1**	**m**
	Chili	3.8	4.0	3.7	4.0	m	3.4	2.0	2.1	2.6	2.6	m	2.4	**5.8**	**6.0**	**6.3**	**6.6**	**m**	**5.8**
	République tchèque	2.8	2.5	2.7	2.7	2.8	2.7	1.0	1.1	1.2	1.4	1.4	1.3	**3.7**	**3.6**	**3.9**	**4.1**	**4.2**	**4.0**
	Danemark	4.4	4.1	4.7	4.3	4.7	4.6	1.7	1.6	1.8	1.9	m	1.7	**6.0**	**5.8**	**6.5**	**6.1**	**m**	**6.4**
	Estonie	3.4	3.8	3.8	3.3	3.2	3.1	1.1	1.3	1.6	1.7	1.6	2.0	**4.6**	**5.1**	**5.4**	**4.9**	**4.8**	**5.2**
	Finlande	3.7	3.6	4.0	3.9	3.9	3.9	1.7	1.6	1.8	1.9	1.8	1.8	**5.4**	**5.2**	**5.8**	**5.8**	**5.8**	**5.7**
	France	3.9	3.8	4.0	3.9	3.8	3.8	1.3	1.4	1.5	1.5	1.4	1.5	**5.2**	**5.2**	**5.4**	**5.3**	**5.3**	**5.3**
	Allemagne	3.3	3.1	3.3	3.2	3.1	3.1	1.0	1.1	1.2	1.2	1.2	1.2	**4.3**	**4.2**	**4.5**	**4.4**	**4.4**	**4.3**
	Grèce[1]	2.7	m	m	m	m	m	1.5	m	m	m	m	m	**4.2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Hongrie[2]	3.4	m	m	m	2.6	2.5	1.1	m	m	m	1.2	1.3	**4.5**	**0.0**	**0.0**	**0.0**	**3.8**	**3.8**
	Islande	5.2	4.9	4.7	4.7	4.6	4.6	1.2	1.2	1.2	1.1	1.3	1.3	**6.4**	**6.1**	**5.8**	**5.8**	**6.0**	**5.9**
	Irlande	3.2	4.0	4.5	4.3	4.3	4.0	1.1	1.4	1.5	1.4	1.4	1.2	**4.3**	**5.3**	**6.0**	**5.7**	**5.7**	**5.2**
	Israël	3.8	3.9	4.0	4.2	4.4	4.3	1.8	1.5	1.5	1.6	1.6	1.7	**5.6**	**5.4**	**5.5**	**5.8**	**5.9**	**5.9**
	Italie	3.0	3.1	3.0	2.8	3.0	3.0	0.8	0.9	1.0	1.0	0.9	1.0	**4.0**	**4.1**	**4.1**	**4.0**	**3.9**	**4.0**
	Japon[1]	2.9	2.8	2.9	3.0	2.9	2.9	1.4	1.5	1.5	1.6	1.5	1.6	**4.3**	**4.3**	**4.5**	**4.5**	**4.5**	**4.5**
	Corée	3.8	3.9	3.9	3.8	3.7	3.6	2.1	2.4	2.4	2.4	2.3	2.3	**6.0**	**6.2**	**6.3**	**6.2**	**6.0**	**5.9**
	Lettonie	m	m	m	m	2.9	3.1	m	m	m	m	1.4	1.4	**m**	**m**	**m**	**m**	**4.2**	**4.5**
	Luxembourg	m	3.1	3.5	3.3	3.3	2.9	m	m	m	m	0.4	0.5	**m**	**m**	**m**	**m**	**3.8**	**3.5**
	Mexique	3.9	3.6	3.9	3.9	3.9	3.9	1.2	1.2	1.4	1.3	1.3	1.3	**5.0**	**4.9**	**5.3**	**5.2**	**5.2**	**5.2**
	Pays-Bas	3.6	3.5	3.8	3.7	3.8	3.8	1.5	1.4	1.6	1.6	1.7	1.7	**5.0**	**4.9**	**5.4**	**5.4**	**5.4**	**5.5**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	4.9	4.7	m	m	m	m	1.9	1.8	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.8**	**6.5**
	Norvège[1, 2]	5.1	4.8	5.1	4.7	4.6	4.7	m	1.6	1.7	1.6	1.6	1.6	**m**	**6.4**	**6.8**	**6.4**	**6.2**	**6.3**
	Pologne	3.7	3.6	3.6	3.4	3.4	3.4	1.6	1.2	1.5	1.3	1.3	1.4	**5.3**	**4.8**	**5.0**	**4.7**	**4.8**	**4.8**
	Portugal[1]	3.6	3.3	3.7	3.6	4.5	4.7	1.3	1.3	1.4	1.3	1.3	1.4	**4.8**	**4.6**	**5.1**	**4.9**	**5.8**	**6.1**
	République slovaque[1]	2.8	2.6	3.0	2.7	2.7	2.7	0.9	0.9	0.9	1.0	1.0	1.1	**3.7**	**3.4**	**3.9**	**3.7**	**3.7**	**3.8**
	Slovénie	4.1	3.6	3.8	3.7	3.7	3.7	1.3	1.1	1.2	1.3	1.2	1.2	**5.3**	**4.7**	**5.1**	**5.0**	**4.9**	**4.8**
	Espagne	2.8	3.0	3.2	3.2	3.1	3.0	1.1	1.2	1.3	1.3	1.3	1.3	**3.9**	**4.2**	**4.5**	**4.5**	**4.3**	**4.3**
	Suède	4.0	3.8	3.8	3.7	3.7	3.7	1.5	1.5	1.7	1.7	1.7	1.7	**5.5**	**5.3**	**5.4**	**5.3**	**5.4**	**5.4**
	Suisse[2]	4.0	3.7	3.8	3.8	3.8	3.9	1.3	1.1	1.2	1.2	1.2	1.2	**5.3**	**4.8**	**5.0**	**5.0**	**5.1**	**5.1**
	Turquie[2]	m	m	m	2.7	3.0	3.3	m	m	m	m	1.4	1.7	**m**	**m**	**m**	**m**	**4.4**	**5.0**
	Royaume-Uni	4.2	3.9	4.3	4.3	4.4	4.8	m	m	m	m	1.8	1.8	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.2**	**6.7**
	États-Unis[1]	3.6	3.9	3.8	3.7	3.5	3.5	2.3	2.5	2.6	2.7	2.7	2.6	**6.0**	**6.4**	**6.5**	**6.4**	**6.2**	**6.2**
	Moyenne OCDE	3.7	3.6	3.8	3.7	3.7	3.7	1.4	1.5	1.6	1.6	1.5	1.5	**5.0**	**4.9**	**5.2**	**5.1**	**5.2**	**5.2**
	Moyenne UE22	3.5	3.5	3.7	3.6	3.5	3.5	1.2	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	**4.7**	**4.5**	**4.8**	**4.7**	**4.9**	**5.0**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	3.1	4.4	m	m	m	m	m	1.1	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5.5**
	Brésil[2]	3.2	4.0	4.2	4.2	4.3	4.3	0.7	0.8	0.9	0.9	0.8	0.9	**3.9**	**4.7**	**5.1**	**5.1**	**5.1**	**5.2**
	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	4.3	m	m	m	m	1.9	2.2	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6.6**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	5.7	m	m	m	m	m	2.6	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**8.3**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonésie[2]	m	m	m	m	2.8	2.3	m	m	m	m	0.8	0.5	**m**	**m**	**m**	**m**	**3.6**	**2.8**
	Lituanie	m	m	m	m	m	2.7	m	m	m	m	m	1.7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4.4**
	Fédération de Russie	1.9	2.1	2.1	2.0	2.3	2.3	0.8	1.5	1.6	1.4	1.4	1.4	**2.7**	**3.6**	**3.6**	**3.4**	**3.7**	**3.8**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Remarque : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

2. Dépenses publiques uniquement (pour la Suisse, enseignement tertiaire uniquement ; et pour la Norvège, enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire uniquement).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397681

Tableau B2.3. Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon la provenance du financement et le niveau d'enseignement (2013)

Dépenses publiques et privées

		Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire		
		Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	Dépenses publiques[1]	Dépenses privées[2]	Total	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)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie[3]	1.6	0.2	**1.8**	1.0	0.3	**1.3**	0.7	0.2	**0.9**	0.7	1.0	**1.7**	3.9	1.7	**5.6**
	Autriche	0.9	0.0	**0.9**	1.2	0.0	**1.2**	1.0	0.1	**1.1**	1.7	0.1	**1.7**	4.8	0.2	**5.0**
	Belgique	1.5	0.0	**1.6**	0.9	0.0	**0.9**	1.8	0.0	**1.9**	1.3	0.1	**1.4**	5.6	0.2	**5.8**
	Canada[4]	1.9[d]	0.2[d]	**2.1[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	1.3	0.1	**1.5**	1.3	1.2	**2.5**	4.6	1.5	**6.0**
	Chili[3, 5]	1.2	0.3	**1.5**	0.4	0.1	**0.5**	0.9	0.2	**1.1**	1.0	1.4	**2.3**	3.7	2.2	**5.9**
	République tchèque	0.7	0.1	**0.8**	0.9	0.1	**0.9**	0.9	0.1	**1.0**	1.0	0.3	**1.3**	3.5	0.5	**4.0**
	Danemark	2.1	0.0	**2.2**	1.2	0.1	**1.2**	1.2	0.0	**1.2**	1.6	0.1	**1.7**	6.1	0.2	**6.4**
	Estonie	1.5	0.0	**1.5**	0.7	0.0	**0.7**	0.9	0.0	**0.9**	1.9	0.2	**2.0**	5.0	0.2	**5.2**
	Finlande	1.3	0.0	**1.3**	1.1	0.0	**1.1**	1.5	0.0	**1.5**	1.7	0.1	**1.8**	5.6	0.1	**5.7**
	France	1.1	0.1	**1.2**	1.2	0.1	**1.3**	1.2	0.1	**1.3**	1.2	0.3	**1.5**	4.7	0.5	**5.3**
	Allemagne	0.6	0.0	**0.6**	1.2	0.0	**1.3**	0.8	0.4	**1.2**	1.0	1.2	**1.2**	3.7	0.6	**4.3**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hongrie	0.8	0.1	**0.9**	0.6	0.1	**0.7**	0.9	0.1	**1.0**	0.8	0.5	**1.3**	3.1	0.7	**3.8**
	Islande	2.2	0.0	**2.3**	1.0	0.0	**1.0**	1.1	0.1	**1.3**	1.2	0.1	**1.3**	5.6	0.3	**5.9**
	Irlande	1.9	0.1	**2.0**	0.9	0.1	**0.9**	1.0	0.1	**1.1**	1.1	0.0	**1.2**	5.0	0.2	**5.2**
	Israël	2.3	0.1	**2.4**	x(7)	x(8)	**x(9)**	1.5[d]	0.3[d]	**1.9[d]**	0.9	0.7	**1.7**	4.8	1.2	**5.9**
	Italie	1.0	0.0	**1.1**	0.7	0.0	**0.7**	1.2	0.1	**1.3**	0.8	0.2	**1.0**	3.7	0.3	**4.0**
	Japon	1.3	0.0	**1.3**	0.7	0.0	**0.8**	0.7	0.2	**0.8**	0.6	1.0	**1.6**	3.2	1.2	**4.5**
	Corée[3]	1.3	0.1	**1.5**	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.3	**1.2**	0.9	1.3	**2.3**	4.0	1.9	**5.9**
	Lettonie	1.5	0.0	**1.5**	0.7	0.0	**0.7**	0.9	0.0	**0.9**	1.0	0.4	**1.4**	4.0	0.5	**4.5**
	Luxembourg	1.2	0.0	**1.2**	0.8	0.0	**0.8**	0.9	0.0	**0.9**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Mexique	1.7	0.3	**2.0**	0.9	0.1	**1.0**	0.7	0.2	**0.9**	0.9	0.4	**1.3**	4.2	1.0	**5.2**
	Pays-Bas	1.3	0.0	**1.3**	1.2	0.1	**1.3**	0.9	0.3	**1.2**	1.2	0.5	**1.7**	4.7	0.9	**5.5**
	Nouvelle-Zélande	1.5	0.1	**1.6**	1.2	0.2	**1.4**	1.2	0.5	**1.7**	0.9	0.9	**1.8**	4.8	1.7	**6.5**
	Norvège	2.1	0.0	**2.1**	1.0	0.0	**1.0**	1.6	0.0	**1.6**	1.5	0.1	**1.6**	6.2	0.1	**6.3**
	Pologne	1.5	0.1	**1.6**	0.8	0.1	**0.8**	0.9	0.1	**1.0**	1.2	0.1	**1.4**	4.4	0.4	**4.8**
	Portugal	1.6	0.2	**1.8**	1.3	0.1	**1.4**	1.3	0.2	**1.5**	0.9[d]	0.5[d]	**1.4[d]**	5.1	1.0	**6.1**
	République slovaque	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.0	**1.0**	0.8	0.1	**0.9**	0.8	0.2	**1.1**	3.4	0.4	**3.8**
	Slovénie	1.5	0.1	**1.7**	0.8	0.1	**0.9**	1.0	0.1	**1.1**	1.0	0.1	**1.2**	4.4	0.5	**4.8**
	Espagne	1.1	0.2	**1.3**	0.7	0.1	**0.8**	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.4	**1.3**	3.6	0.7	**4.3**
	Suède	1.7	0.0	**1.7**	0.8	0.0	**0.8**	1.2	0.0	**1.2**	1.5	0.2	**1.7**	5.2	0.2	**5.4**
	Suisse	1.5	m	**m**	1.0	m	**m**	0.9	0.4	**1.3**	1.3	m	**m**	4.7	m	**m**
	Turquie	0.9	0.1	**1.1**	1.0	0.1	**1.2**	0.9	0.1	**1.1**	1.4	0.3	**1.7**	4.3	0.7	**5.0**
	Royaume-Uni	1.7	0.2	**1.9**	1.0	0.2	**1.2**	1.4	0.3	**1.7**	1.1	0.8	**1.8**	5.2	1.5	**6.7**
	États-Unis	1.5	0.1	**1.6**	0.8	0.1	**0.9**	0.9	0.1	**1.0**	1.0	1.7	**2.6**	4.2	2.0	**6.2**
	Moyenne OCDE	1.4	0.1	**1.5**	0.9	0.1	**1.0**	1.1	0.2	**1.2**	1.1	0.5	**1.6**	4.5	0.7	**5.2**
	Moyenne UE22	1.3	0.1	**1.4**	0.9	0.1	**1.0**	1.1	0.1	**1.2**	1.2	0.3	**1.5**	4.5	0.5	**5.0**
Partenaires	Argentine	1.6	0.3	**1.9**	1.3	0.2	**1.5**	0.9	0.1	**1.0**	1.1	0.0	**1.1**	4.8	0.7	**5.5**
	Brésil	1.7	m	**m**	1.6	m	**m**	1.1	m	**m**	0.9	m	**m**	5.2	m	**m**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombie	1.6	0.5	**2.1**	1.3	0.4	**1.6**	0.5	0.2	**0.6**	1.1	1.1	**2.2**	4.5	2.1	**6.6**
	Costa Rica	2.5	0.5	**3.0**	1.5	0.2	**1.8**	0.8	0.1	**0.9**	1.5	1.0	**2.6**	6.4	1.8	**8.3**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie	1.4	m	**m**	0.5	m	**m**	0.4	m	**m**	0.5	m	**m**	2.8	m	**m**
	Lituanie	0.7	0.0	**0.7**	1.2	0.0	**1.2**	0.8	0.0	**0.8**	1.3	0.4	**1.7**	3.9	0.5	**4.4**
	Fédération de Russie	x(7)	x(8)	**x(9)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	2.1	0.3	**2.3**	0.9	0.5	**1.4**	3.2	0.6	**3.8**
	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 : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

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. Les dépenses publiques n'incluent pas les dépenses d'origine internationale.

4. Année de référence : 2012.

5. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397692

B2

Tableau B2.4. Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB (2008, 2010 et 2013)

Indice de variation, entre 2008 et 2010, et entre 2010 et 2013, des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (prix constants de 2013)

		Variation des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement, du primaire au tertiaire			Variation du PIB			Variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB		
		Entre 2008 et 2010 (2008=100)	Entre 2010 et 2013 (2010=100)	Entre 2008 et 2013 (2008=100)	Entre 2008 et 2010 (2008=100)	Entre 2010 et 2013 (2010=100)	Entre 2008 et 2013 (2008=100)	Entre 2008 et 2010 (2008=100)	Entre 2010 et 2013 (2010=100)	Entre 2008 et 2013 (2008=100)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	123	97	120	104	109	114	118	89	105
	Autriche	m	m	m	98	104	102	m	m	m
	Belgique	102	104	106	100	102	102	102	102	104
	Canada	107	m	m	100	104	104	107	m	m
	Chili	106	117	124	105	116	122	102	101	102
	République tchèque	104	m	m	97	101	98	107	m	m
	Danemark	109	97	106	96	101	97	113	97	109
	Estonie	90	103	93	87	115	100	103	90	92
	Finlande	105	99	105	94	100	95	111	99	110
	France	104	98	102	99	103	102	105	95	99
	Allemagne	108	100	107	98	104	103	110	95	105
	Grèce	m	m	m	90	82	74	m	m	m
	Hongrie	89	89	79	94	102	96	94	87	82
	Islande	88	107	94	92	107	99	96	99	95
	Irlande	104	90	94	95	104	99	110	87	95
	Israël	108	115	125	107	112	119	102	103	104
	Italie	94	92	86	96	96	92	97	102	93
	Japon	105	102	107	99	102	101	107	100	106
	Corée	114	110	125	107	109	117	106	101	107
	Lettonie	m	m	m	82	114	94	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	100	106	106	m	m	m
	Mexique	109	107	116	100	110	110	108	98	106
	Pays-Bas	109	101	110	98	100	98	111	101	113
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	101	107	108	m	m	m
	Norvège	105	104	109	100	112	113	105	93	97
	Pologne	109	102	111	106	108	115	102	94	97
	Portugal	114	91	103	99	93	92	115	97	112
	République slovaque	118	105	123	99	106	105	119	99	117
	Slovénie	100	92	92	93	97	90	107	95	102
	Espagne	103	84	86	96	95	91	107	89	95
	Suède	103	102	105	100	104	104	102	99	101
	Suisse	108	108	116	101	105	106	107	103	110
	Turquie	122	142	174	104	116	120	118	123	145
	Royaume-Uni	m	m	m	97	104	102	m	m	m
	États-Unis	99	94	94	100	103	103	100	92	91
	Moyenne OCDE	105	102	108	98	104	103	107	97	104
	Moyenne UE22	104	97	101	96	102	98	107	96	102
Partenaires	Argentine	m	m	m	110	112	123	m	m	m
	Brésil	115	m	m	107	m	m	107	m	m
	Chine	m	m	m	121	127	154	m	m	m
	Colombie	m	m	m	106	116	123	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	111	119	132	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	87	114	99	m	m	m
	Fédération de Russie	96	117	113	96	109	105	100	107	107
	Arabie saoudite	m	m	m	109	119	130	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	101	108	109	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	103	108	112	m	m	m

1. Déduction faite des subventions publiques au titre des établissements d'enseignement.

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

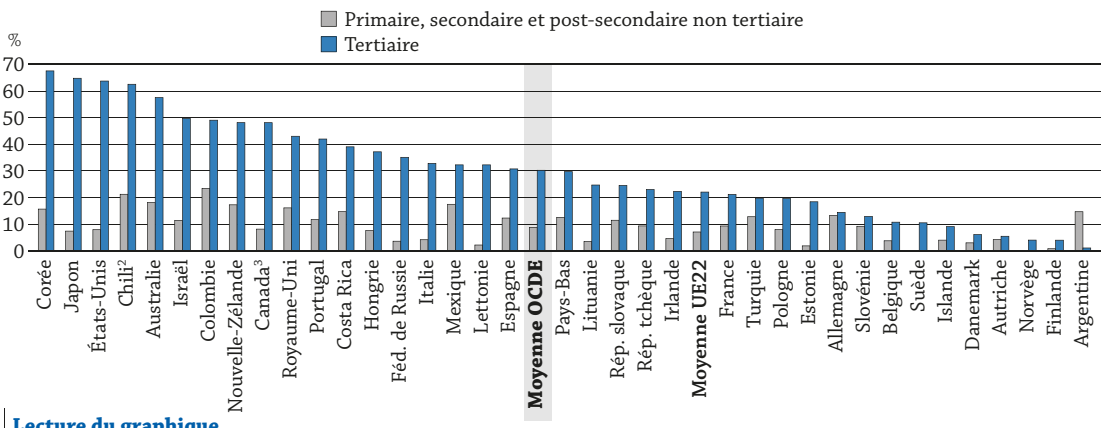
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397707

QUELLE EST LA RÉPARTITION ENTRE INVESTISSEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ DANS L'ÉDUCATION ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 84 % du financement des établissements d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, est public.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, près de 91 % du budget des établissements d'enseignement sont financés par les pouvoirs publics, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; le Chili est le seul pays où ce pourcentage est inférieur à 80 %.
- Entre 2008 et 2013, les dépenses privées au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 16 %, mais les dépenses publiques, de 6 % seulement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Graphique B3.1. Part des dépenses privées[1] au titre des établissements d'enseignement (2013)



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. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
2. Année de référence : 2014.
3. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire.

Source : OCDE. Tableau B3.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397816

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 très élevée de l'investissement dans l'éducation, mais les fonds privés prennent de plus en plus d'importance pour certains niveaux d'enseignement.

Le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire et secondaire, soit les niveaux d'enseignement relevant de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. Dans l'enseignement préprimaire (voir l'indicateur C2) et l'enseignement tertiaire, la clé de répartition entre fonds publics et fonds privés varie davantage entre les pays de l'OCDE, car le financement public y est rarement intégral ou quasi intégral. À ces niveaux d'enseignement, 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.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays, la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement est plus élevée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le financement public du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est quant à lui inférieur à celui du premier cycle de l'enseignement secondaire dans tous les pays, sauf au Danemark. Enfin, la dotation privée est plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement dans tous les pays.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les pouvoirs publics financent plus de 80 % des dépenses dans tous les pays, sauf au Chili (79 %), et les financent en totalité en Norvège et en Suède. La part du financement public varie toutefois fortement dans l'enseignement tertiaire. Elle est inférieure à 40 % au Chili, en Corée, aux États-Unis et au Japon, mais est supérieure à 95 % en Finlande et en Norvège.
- Dans tous les pays, sauf en Lituanie et aux Pays-Bas, les dépenses des ménages constituent la part la plus importante du financement privé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Dans l'enseignement tertiaire, ce sont aussi les ménages qui contribuent le plus au financement privé dans tous les pays sauf sept (l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède).
- Dans l'enseignement primaire, les dépenses publiques unitaires sont nettement plus élevées au titre des établissements publics (8 383 USD) qu'au titre des établissements privés (4 290 USD). Dans l'enseignement tertiaire, elles sont de 12 263 USD au titre des établissements publics, mais de 4 207 USD seulement au titre des établissements privés.

Tendances

La part moyenne du financement public de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire a augmenté de 8 % durant les trois ans qui ont précédé la crise de 2008 et de 6 % après cette crise (soit entre 2008 et 2013). Par contraste, le financement privé a augmenté dans une mesure comparable avant la crise (de 8 % entre 2005 et 2008), mais dans une mesure nettement plus forte durant les cinq années qui ont suivi la crise (de 16 % au total). Durant ces cinq années, entre 2008 et 2013, les dépenses privées au titre de ces niveaux d'enseignement ont augmenté de 93 % en Irlande et de 112 % en Israël. Malgré une certaine variation des dépenses publiques et privées en valeur absolue, la part des dépenses publiques au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'a guère évolué, passant de 92 % à 91 % entre 2005 et 2013. C'est au Chili que la part publique du financement a le plus augmenté, passant de 70 % à 78 % entre 2005 et 2013.

Comme un nombre croissant d'étudiants ont accès à l'université, les dépenses publiques et privées ont augmenté à un rythme plus soutenu dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement dans les pays de l'OCDE. Pourtant, contrairement à ce qui s'observe dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses publiques ont augmenté davantage (22 %) que les dépenses privées (15 %). Entre 2005 et 2013, la part moyenne des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire est toutefois restée stable (environ 71 %) (voir le tableau B3.2b). Cette tendance masque une forte variation entre les pays : la part moyenne des dépenses publiques a augmenté au Chili, passant de 16 % en 2005 à 35 % en 2013, mais a diminué en Hongrie, passant de 78 % à 63 % durant la même période. Au Chili, l'augmentation du financement public de l'enseignement tertiaire s'explique par le fait que les dépenses publiques nationales ont presque quadruplé entre 2008 et 2013, tandis que les dépenses privées ont progressé de moins de 25 % durant la même période. Contrairement à la plupart des pays de l'OCDE, le Chili a adopté une politique macroéconomique anticyclique après la crise financière, en augmentant ses dépenses publiques. En outre, l'adoption de la loi SEP (*Subvención Escolar Preferencial*) en 2008 a entraîné une hausse sensible du financement public de l'enseignement primaire et secondaire, sur la base de la performance des établissements et de la concentration d'élèves vulnérables dans les effectifs scolarisés.

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 est substantielle dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 84 % du financement des établissements de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire proviennent directement de sources publiques (voir le graphique B3.1 et le tableau B3.1b).

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 30 % du financement au Chili, en Colombie, en Corée et aux États-Unis. Par contraste, elle représente 5 %, voire moins, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède (voir le tableau B3.1b).

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 et secondaire. En moyenne, 93 % des dépenses au titre des établissements d'enseignement primaire proviennent de sources publiques. En Finlande, en Norvège et en Suède, le financement est totalement public à ce niveau d'enseignement. À l'inverse, le financement privé de l'enseignement primaire représente 22 % au Chili et 23 % en Colombie, soit les parts les plus élevées de tous les pays dont les données sont disponibles.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la part du financement public représente 93 % des dépenses totales d'éducation. Dans 25 des 31 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les dépenses publiques représentent plus de 90 % des dépenses totales. Les dépenses privées représentent toutefois plus d'un cinquième des dépenses totales à ce niveau en Australie, au Chili et en Colombie.

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la part des dépenses privées est légèrement plus élevée en filière professionnelle qu'en filière générale. À ce niveau d'enseignement, la part privée du financement atteint en moyenne 15 % en filière professionnelle, mais 11 % seulement en filière générale. En Allemagne, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse, la part privée du financement est plus élevée de 20 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il n'est pas surprenant de constater que les effectifs des programmes emploi-études comptent parmi les plus élevés en Allemagne (41 %) et en Suisse (59 %) (voir l'indicateur C1). En Nouvelle-Zélande, cette tendance est influencée par l'existence d'une filière professionnelle relativement plus importante après la fin de la scolarité obligatoire dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Par comparaison avec la scolarité obligatoire, une part bien plus importante des dépenses au titre des établissements d'enseignement provient des ménages, via les frais de scolarité, lesquels sont en grande partie acquittés directement, au nom des élèves, aux établissements par un système de financement public via des prêts d'études. À l'inverse, la part publique du financement est plus élevée de 20 points de pourcentage au moins en filière professionnelle qu'en filière générale au Chili et au Mexique. Dans l'ensemble, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dépend davantage du financement privé que l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La part du financement public diminue aussi dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, où elle ne représente plus que 78 %, en moyenne. Contrairement aux trois niveaux inférieurs d'enseignement, l'enseignement post-secondaire non tertiaire est davantage financé par des sources privées que publiques dans deux pays (en Allemagne et en Nouvelle-Zélande).

La part publique du financement de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire n'a guère évolué au fil du temps : elle est restée de l'ordre de 91 %-92 %. Malgré une augmentation de 16 % du financement privé entre 2008 et 2013, contre une augmentation de 6 % seulement du financement public, la part des dépenses publiques a seulement diminué de 1 point de pourcentage, car la part des dépenses privées reste minime malgré son augmentation.

Le financement public a bien plus augmenté avant la crise qu'après la crise, tandis que le financement privé a davantage augmenté durant les années qui ont suivi la crise (2008-13) que durant celles qui l'ont précédée (2005-08). Toutefois, la plupart des pays ont dépensé plus au titre de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en 2013 qu'en 2005.

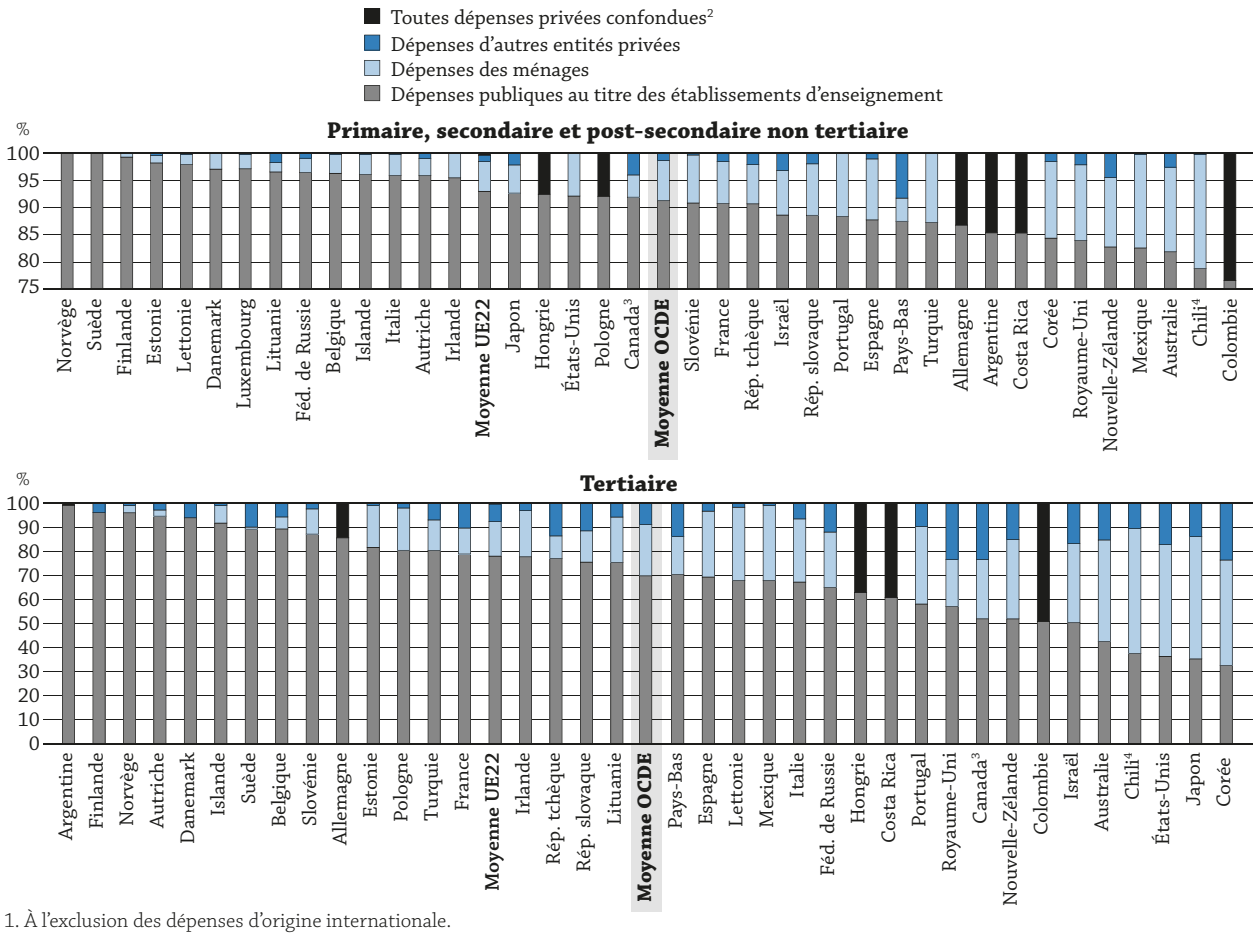
Dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire

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, 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 B3.1b).

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 10 % en Autriche, au Danemark, en Finlande, en Islande et en Norvège (où les frais de scolarité à verser aux établissements d'enseignement tertiaire sont peu élevés ou négligeables), à plus de 60 % au Chili, en Corée, aux États-Unis et au Japon. Ces pourcentages peuvent être liés au niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire (voir le graphique B3.2 et le tableau B3.1b, ainsi que l'indicateur B5). En Corée, par exemple, 80 % des étudiants fréquentent un établissement privé et plus de 40 % du budget alloué à l'éducation est financé par les frais de scolarité (voir l'indicateur B5 et OCDE, 2014).

Graphique B3.2. Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement (2013)

Selon le niveau d'enseignement[1]



1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Année de référence : 2012.
4. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement.

Source : OCDE. Tableau B3.1b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397829

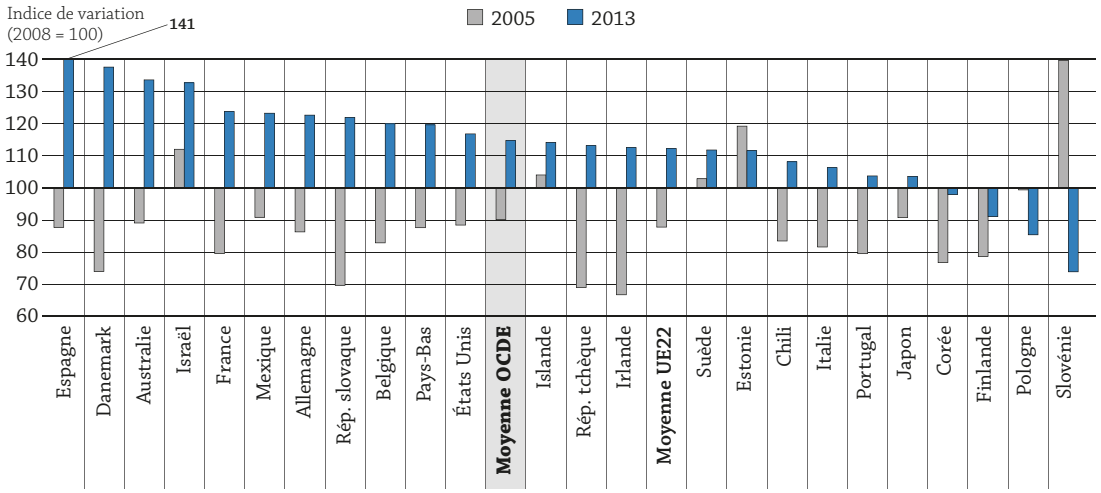
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses des ménages représentent deux tiers des dépenses privées. Les dépenses des ménages constituent la partie la plus importante du financement privé dans la majorité des pays, mais pas au Danemark, en Finlande et en Suède, où elles sont minimes, voire nulles, et où la quasi-totalité du financement privé provient d'autres entités privées.

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. Cela a entraîné une augmentation moyenne des fonds publics de 22 % et des fonds privés de 15 % dans les pays de l'OCDE entre 2008 et 2013.

En dépit de la progression plus rapide du financement public que du financement privé, le pourcentage des dépenses publiques au titre des établissements n'a augmenté que de 1 point de pourcentage entre 2008 et 2013. Ce pourcentage est toutefois fortement influencé par des chiffres hors normes, comme ceux du Chili, où les fonds publics ont presque triplé entre 2008 et 2013, et où la part des dépenses publiques dans les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement est passée de 15 % en 2008 à 35 % en 2013.

Le financement public de l'enseignement tertiaire a augmenté dans la plupart des pays, mais reste inférieur au niveau record de 2008 dans certains d'entre eux. C'est le cas par exemple en Italie, où les dépenses publiques de 2013 restent inférieures à celles de 2005 et de 2008, malgré leur augmentation. Quant aux dépenses privées, celles de 2013 sont inférieures à celles enregistrées avant la crise en Estonie, en Pologne et en Slovénie.

Graphique B3.3. Variation des dépenses privées[1] au titre des établissements d'enseignement tertiaire, 2008 = 100 (2005 et 2013)



1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire en 2013.

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/10.1787/888933397833

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). La plupart des fonds publics financent naturellement les établissements publics, mais dans certains cas, une partie significative de ces fonds peut toutefois être consacrée aux établissements privés (établissements privés subventionnés par l'État et établissements privés indépendants).

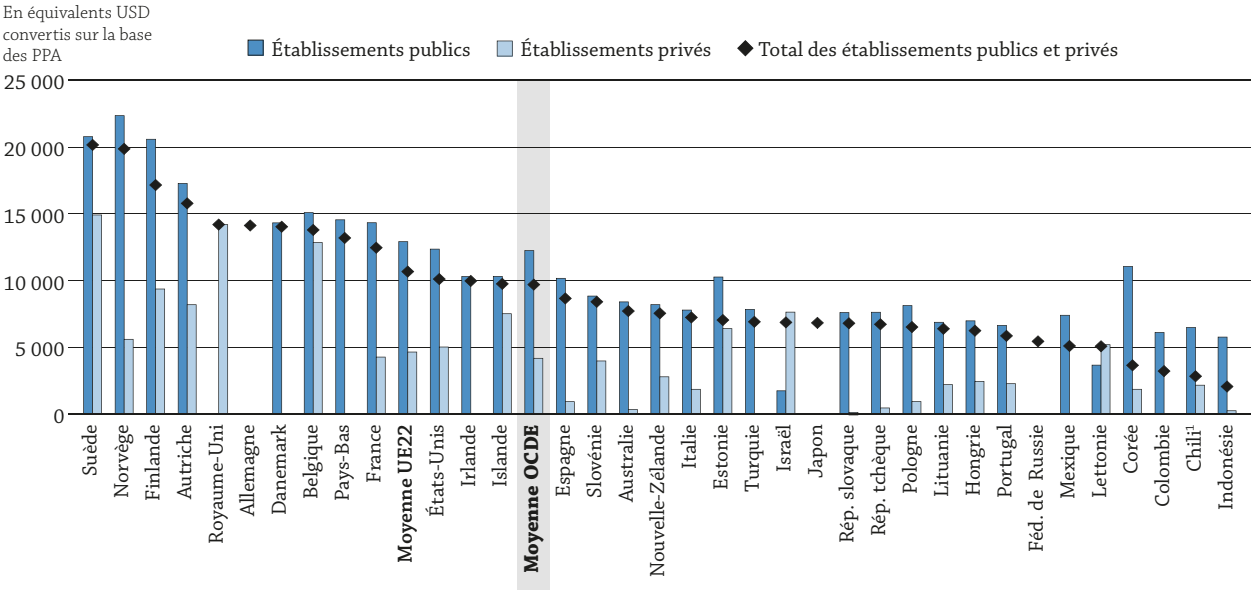
Le tableau B3.3 rapporte l'investissement public dans les établissements d'enseignement à la taille des systèmes d'éducation. Les données portent sur les dépenses publiques unitaires au titre des établissements d'enseignement publics et privés. Cet indicateur vient donc en complément des données sur 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 (9 433 USD) sont supérieures de 59 % à celles relevées au titre des établissements privés (5 951 USD). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses publiques par élève sont supérieures de 95 % environ au titre des établissements publics (8 383 USD) qu'au titre des établissements privés (4 212 USD) dans l'enseignement primaire, et de 58 % au titre des établissements publics (9 774 USD) qu'au titre des établissements privés (6 176 USD) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les différences de financement public entre les deux types d'établissements restent stables dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements publics reçoivent des fonds publics supérieurs de 61 % à ceux perçus par les établissements privés, mais c'est dans l'enseignement tertiaire que la variation est la plus marquée. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses publiques par étudiant sont trois fois plus élevées dans les établissements publics (12 263 USD, en moyenne) que dans les établissements privés (4 207 USD).

Dans l'enseignement primaire, les dépenses publiques par élève varient fortement au titre des établissements publics entre les pays : elles sont comprises entre 18 386 USD au Luxembourg et 521 USD en Inde. Elles varient toutefois encore plus au titre des établissements privés. Dans l'enseignement primaire, les établissements privés ne sont pas subventionnés par l'État dans des pays comme l'Irlande, les Pays-Bas et la Turquie, alors que leur dotation publique par élève est supérieure à 10 000 USD au Danemark, au Royaume-Uni et en Suède.

Graphique B3.4. Dépenses publiques annuelles par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire, selon le type d'établissement (2013)



1. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques par étudiant au titre des établissements d'enseignement tertiaire 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/10.1787/888933397847

Il n'y a guère de différence entre l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, si ce n'est que l'écart de dotation se creuse entre les établissements publics et privés. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la dotation publique par élève est nettement plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés dans tous les pays, sauf en Finlande, en Hongrie, en Israël et en Norvège.

Les dépenses publiques unitaires les plus élevées s'observent dans l'enseignement tertiaire, où elles s'élèvent en moyenne à 9 719 USD par an. La dotation publique varie davantage entre les établissements publics et privés à ce niveau d'enseignement, où les dépenses publiques au titre des établissements privés représentent environ un tiers en moyenne de celles au titre des établissements publics. Israël et la Lettonie sont les seuls pays où la dotation publique est plus élevée dans les établissements privés.

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.

Par « **établissements d'enseignement privés** », on entend les établissements d'enseignement privés indépendants et les établissements d'enseignement privés subventionnés par l'État.

Les **dépenses privées** comprennent toutes les dépenses 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 2013 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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 les 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 part 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 2005, 2008, 2010 et 2013 proviennent d'une enquête menée en 2015-16. Les dépenses de 2005 à 2013 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.

Référence

OCDE (2014), « Indicateur C7 : Dans quelle mesure les établissements publics et privés se différencient-ils ? », in *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-28-fr.

Tableaux de l'indicateur B3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397754

Tableau B3.1a	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)
Tableau B3.1b	Part relative des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)
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 (2005, 2008, et 2010 à 2013)
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 (2005, 2008, et 2010 à 2013)
Tableau B3.3	Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2013)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

B3

Tableau B3.1a. Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)

Répartition des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics[1]

		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire						Post-secondaire non tertiaire	
						Filière générale		Filière professionnelle		Toutes filières confondues			
		Dépenses publiques	Dépenses privées[2]	Dépenses publiques	Dépenses privées[2]	Dépenses publiques	Dépenses privées[2]	Dépenses publiques	Dépenses privées[2]	Dépenses publiques	Dépenses privées[2]	Dépenses publiques	Dépenses privées[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	88	12	77	23	74	26	82	18	77	23	82	18
	Autriche	97	3	97	3	94	6	96	4	95	5	54	46
	Belgique	97	3	96	4	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	x(9)	x(10)
	Canada[3]	92[d]	8[d]	x(1)	x(2)	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	92	8	m	m
	Chili[4]	78	22	80	20	73	27	93	7	79	21	a	a
	République tchèque	93	7	92	8	88	12	88	12	88	12	68	32
	Danemark	98	2	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100	0	a	a
	Estonie	98	2	98	2	97	3	99	1	98	2	97	3
	Finlande	100	0	100	0	100	0	99[d]	1[d]	99[d]	1[d]	x(7)	x(8)
	France	93	7	91	9	91	9	84	16	88	12	81	19
	Allemagne	98	2	97	3	96	4	60	40	75	25	49	51
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	94	6	92	8	92	8	90	10	91	9	90	10
	Islande	99	1	99	1	89	11	89	11	89	11	90	10
	Irlande	97	3	93	7	92	8	a	a	92	8	99	1
	Israël	95	5	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	73[d]	27[d]	80[d]	20[d]	a	a
	Italie	96	4	97	3	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	95	5	100	0
	Japon	99	1	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	82[d]	18[d]	x(9)	x(10)
	Corée	91	9	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	29	m	m
	Lettonie	99	1	98	2	99	1	93	7	97	3	93	7
	Luxembourg	97	3	97	3	94	6	99	1	97	3	a	a
	Mexique	86	14	85	15	65	35	90	10	73	27	a	a
	Pays-Bas	99	1	94	6	92	8	59	41	68	32	55	45
	Nouvelle-Zélande	92	8	86	14	83	17	56	44	75	25	44	56
	Norvège	100	0	100	0	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100[d]	0[d]	x(9)	x(10)
	Pologne	93	7	93	7	91	9	94[d]	6[d]	93[d]	7[d]	51	49
	Portugal	88	12	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	x(9)	x(10)
	République slovaque	88	12	89	11	84	16	90	10	88	12	90	10
	Slovénie	91	9	91	9	89	11	91	9	90	10	a	a
	Espagne	84	16	91	9	87	13	95[d]	5[d]	90[d]	10[d]	x(7)	x(8)
	Suède	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
	Suisse	m	m	m	m	100[d]	0[d]	55[d]	45[d]	67[d]	33[d]	x(9)	x(10)
	Turquie	86	14	88	12	82	18	91	9	87	13	a	a
	Royaume-Uni	88	12	84	16	76	24	90	10	80	20	a	a
	États-Unis	93	7	92	8	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91	9	m	m
	Moyenne OCDE	93	7	93	7	89	11	86	14	87	13	78	22
	Moyenne UE22	95	5	94	6	92	8	90	10	91	9	79	21
Partenaires	Argentine	83	17	88	12	m	m	m	m	86	14	a	a
	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	77	23	78	22	m	m	m	m	71	29	a	a
	Costa Rica	85	15	87	13	m	m	m	m	85	15	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	97	3	97	3	97	3	94	6	96	4	94	6
	Fédération de Russie	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	97[d]	3[d]	88[d]	12[d]	96[d]	4[d]	x(9)	x(10)
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Année de référence : 2012.
4. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397766

Tableau B3.1b. Part relative des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)

Répartition des dépenses publiques et privées (ventilées) au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics[1]

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
			Dépenses privées				Dépenses privées				Dépenses privées		
		Dépenses publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes dépenses privées confondues[2]	Dépenses publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes dépenses privées confondues[2]	Dépenses publiques	Dépenses des ménages	Dépenses d'autres entités privées	Toutes dépenses privées confondues[2]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	82	16	3	18	42	42	15	58	70	23	6	30
	Autriche	96	3	1	4	95	3	3	5	95	3	2	5
	Belgique	96	4	0	4	89	5	6	11	95	4	1	5
	Canada[3]	92	4	4	8	52	25	23	48	76	12	12	24
	Chili[4]	79	21	0	21	38	52	11	62	61	34	5	39
	République tchèque	91	7	2	9	77	9	14	23	87	8	5	13
	Danemark	97	3	0	3	94	0	6	6	96	2	2	4
	Estonie	98	1	0	2	82	18	1	18	93	7	0	7
	Finlande	99	1	0	1	96	0	4	4	98	0	1	2
	France	91	8	2	9	79	11	10	21	87	9	4	13
	Allemagne	87	x(4)	x(4)	13	86	x(8)	x(8)	14	86	x(12)	x(12)	14
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	92	x(4)	x(4)	8	63	x(8)	x(8)	37	83	x(12)	x(12)	17
	Islande	96	4	0	4	91	8	1	8	95	5	0	5
	Irlande	95	5	a	5	78	19	3	22	91	8	1	9
	Israël	89	8	3	11	50	33	17	50	78	15	7	22
	Italie	96	4	0	4	67	26	7	33	89	9	2	11
	Japon	93	5	2	7	35[d]	51[d]	14[d]	65[d]	72	21	6	28
	Corée	84	14	2	16	32	44	24	68	64	26	10	36
	Lettonie	98	2	0	2	68	31	2	32	89	10	1	11
	Luxembourg	97	3	0	3	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	83	17	0	17	68	32	0	32	79	21	0	21
	Pays-Bas	87	4	8	13	70	16	14	30	82	8	10	18
	Nouvelle-Zélande	83	13	4	17	52	33	15	48	74	18	7	26
	Norvège	100	0	0	0	96	3	1	4	99	1	0	1
	Pologne	92	x(4)	x(4)	8	80	18	2	20	89	x(12)	x(12)	11
	Portugal	88	12	0	12	58	32	10	42	81	16	2	19
	République slovaque	89	9	2	11	76	13	11	24	85	10	5	15
	Slovénie	91	9	0	9	87	11	2	13	90	9	1	10
	Espagne	88	11	1	12	69	27	3	31	82	16	2	18
	Suède	100	0	0	0	90	1	10	10	97	0	3	3
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	87	13	0	13	80	13	7	20	85	13	2	15
	Royaume-Uni	84	14	2	16	57	19	23	43	77	15	8	23
	États-Unis	92	8	0	8	36	47	17	64	68	24	7	32
	Moyenne OCDE	91	7	1	9	70	21	9	30	84	12	4	16
	Moyenne UE22	93	6	1	7	78	14	7	22	89	8	3	11
Partenaires	Argentine	85	x(4)	x(4)	15	99	x(8)	x(8)	1	88	x(12)	x(12)	12
	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	77	x(4)	x(4)	23	51	x(8)	x(8)	49	68	x(12)	x(12)	32
	Costa Rica	85	x(4)	x(4)	15	61	x(8)	x(8)	39	78	x(12)	x(12)	22
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	97	2	2	3	75	19	6	25	89	8	3	11
	Fédération de Russie	96	3	1	4	65	23	12	35	85	10	5	15
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque: Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.
3. Année de référence : 2012.
4. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397770

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 (2005, 2008, et 2010 à 2013)

Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics et privés, par année

		Part des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement (%)						Indice de variation, entre 2005 er 2013, des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2008 = 100, prix constants)									
								Dépenses publiques					Dépenses privées[2]				
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	84	83	85	84	82	82	92	124	120	118	119	86	106	111	119	124
	Autriche	m	m	m	m	96	96	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	95	95	96	96	96	96	88	100	102	104	104	94	83	79	79	79
	Canada	90	89	90	90	92	m	91	110	106	111	m	84	104	100	80	m
	Chili	70	78	79	78	m	78	75	97	112	m	104	118	96	112	m	106
	République tchèque	90	90	91	91	91	91	94	105	108	108	105	99	100	102	102	102
	Danemark	98	98	98	97	97	97	101	109	100	110	108	89	111	120	132	135
	Estonie	99	99	99	99	99	98	81	88	81	83	83	84	109	88	73	143
	Finlande	99	99	99	99	99	99	93	104	105	105	104	79	83	77	78	75
	France	91	91	91	91	91	91	98	103	102	101	100	96	102	103	104	106
	Allemagne	86	86	87	87	87	87	98	107	107	105	105	98	97	96	99	97
	Grèce	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	95	m	m	m	94	92	105	88	83	79	76	m	m	m	m	m
	Islande	96	96	96	96	96	96	92	88	91	90	93	97	92	93	98	102
	Irlande	97	98	96	96	96	95	74	106	103	104	97	101	187	189	195	193
	Israël	93	93	92	89	89	89	84	107	115	123	124	84	119	181	204	212
	Italie	96	97	97	96	95	96	96	93	89	85	85	123	109	118	134	121
	Japon	90	90	93	93	93	93	98	106	106	107	106	97	71	72	74	76
	Corée	77	78	79	81	84	84	86	110	114	117	118	90	106	96	79	76
	Lettonie	m	m	m	m	98	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	98	98	98	97	m	m	m	m	m	m	98	89	96	116
	Mexique	83	83	83	83	83	83	97	108	112	115	118	97	109	114	115	120
	Pays-Bas	87	87	87	87	87	87	96	108	107	107	109	91	105	107	106	100
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	100	100	100	100	100	100	94	106	105	105	109	a	a	a	a	a
	Pologne	98	94	94	94	92	92	91	105	103	103	103	26	106	103	137	136
	Portugal	100	100	100	100	85	88	105	113	106	101	106	112	97	99	m	m
	République slovaque	86	85	88	89	88	89	89	122	115	114	119	79	93	83	85	86
	Slovénie	92	92	91	91	91	91	96	99	96	93	91	94	103	104	101	101
	Espagne	93	93	92	91	89	88	87	102	99	91	87	82	123	130	158	164
	Suède	100	100	100	100	100	100	97	99	99	100	101	112	74	m	m	m
	Suisse	87	86	88	88	m	m	98	106	108	110	113	93	90	91	m	m
	Turquie	m	m	m	87	85	87	82	121	123	136	163	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	86	84	84	107	109	120	121	134	m	m	m	m	m
	États-Unis	92	92	92	92	92	92	90	99	96	94	94	90	92	95	91	89
	Moyenne OCDE	92	92	92	92	92	91	92	105	104	105	106	92	102	106	110	116
	Moyenne UE22	94	94	94	94	93	93	94	103	101	101	101	91	105	105	112	117
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	92	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	70	114	118	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	71	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	97	97	96	97	96	76	96	98	114	118	m	92	127	119	132
	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. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397787

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 (2005, 2008, et 2010 à 2013)

Indice de variation des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement après les transferts de fonds publics et privés, par année

		Part des dépenses publiques[1] au titre des établissements d'enseignement (%)						Indice de variation, entre 2005 et 2013, des dépenses au titre des établissements d'enseignement (2008 = 100, prix constants)									
								Dépenses publiques					Dépenses privées[2]				
		2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	45	45	46	46	45	42	91	117	118	119	121	89	110	115	119	134
	Autriche	m	m	m	m	95	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique	91	90	90	90	90	89	91	107	109	109	114	83	109	109	113	120
	Canada	55	63	57	57	52	m	82	103	100	92	m	114	129	125	144	m
	Chili	16	15	22	24	m	35	92	200	233	m	333	83	121	125	m	108
	République tchèque	81	79	79	81	79	77	79	103	128	114	100	69	105	113	113	113
	Danemark	97	96	95	95	m	94	102	108	110	95	100	74	122	135	m	138
	Estonie	70	79	75	80	78	82	74	98	115	98	133	119	119	105	102	112
	Finlande	96	95	96	96	96	96	94	108	112	110	107	79	96	101	91	91
	France	84	82	82	81	80	79	91	105	104	102	104	80	103	110	115	124
	Allemagne	87	87	86	87	86	86	88	108	114	114	114	86	110	113	120	123
	Grèce	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	78	m	m	m	54	63	95	91	106	74	88	m	m	m	m	m
	Islande	91	92	91	91	92	91	85	89	85	98	101	104	101	104	104	114
	Irlande	84	83	81	80	84	78	74	101	95	101	83	67	110	109	94	113
	Israël	46	51	54	49	52	50	92	114	115	121	127	112	102	126	116	133
	Italie	73	71	68	66	66	67	92	95	94	88	90	82	109	114	110	106
	Japon	34	33	34	34	34	35	92	104	108	107	113	91	99	103	103	104
	Corée	24	22	27	27	29	32	86	132	138	147	164	77	101	107	102	98
	Lettonie	m	m	m	m	64	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	69	70	70	67	70	68	86	112	104	117	110	91	113	120	120	123
	Pays-Bas	73	71	72	71	71	70	95	109	112	112	113	88	108	115	118	120
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	52	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	m	97	96	96	96	96	98	104	104	106	110	m	135	139	134	142
	Pologne	74	71	71	76	78	80	114	125	124	129	141	100	123	100	92	85
	Portugal	68	62	69	69	54	58	104	116	107	81	88	80	85	80	111	104
	République slovaque	77	73	70	77	74	76	88	102	123	127	139	70	117	100	122	122
	Slovénie	77	84	85	85	86	87	88	105	106	102	97	140	98	95	84	74
	Espagne	78	79	78	77	73	69	83	105	102	90	85	88	109	111	123	141
	Suède	88	89	91	90	89	90	95	113	114	115	118	103	95	108	113	112
	Suisse	m	m	m	m	m	m	109	112	117	122	124	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	87	85	87	88	127	147	170	206	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	m	57	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	42	41	40	39	38	36	91	101	101	102	94	88	107	112	118	117
	Moyenne OCDE	70	70	70	71	71	71	91	111	115	109	122	90	109	111	112	115
	Moyenne UE22	82	81	80	81	77	78	91	106	110	104	107	88	107	107	108	112
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	99	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	85	121	128	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	43	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	75	75	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	64	62	63	64	65	68	98	92	96	101	m	107	98	100	98
	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. À l'exclusion des dépenses d'origine internationale.
2. Y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397793

B3

Tableau B3.3. Dépenses publiques annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, selon le type d'établissement (2013)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, selon le niveau d'enseignement et le type d'établissement

		Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Tertiaire			Du primaire au tertiaire		
		Établissements publics	Établissements privés	Total	Établissements publics	Établissements privés	Total	Établissements publics	Établissements privés	Total	Établissements publics	Établissements privés	Total	Établissements publics	Établissements privés	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	8 418	7 402	**8 102**	10 764	6 871	**9 239**	10 552	5 021	**8 470**	8 426	382	**7 740**	9 178	6 199	**8 299**
	Autriche	10 735	5 326	**10 413**	14 993	8 394	**14 372**	15 309	9 688	**14 511**	17 288	8 215	**15 794**	14 480	7 990	**13 704**
	Belgique	11 011	8 497	**9 656**	12 464	11 316	**11 754**	13 682[d]	11 803[d]	**12 495[d]**	15 101	12 869	**13 808**	12 759	10 890	**11 660**
	Canada[1]	8 841[d]	2 228[d]	**8 392[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	11 715	2 913	**11 109**	12 145	m	**m**	10 449	m	**m**
	Chili[2]	4 509	2 301	**3 151**	4 529	2 343	**3 286**	4 370	2 615	**3 264**	6 514	2 195	**2 866**	4 749	2 339	**3 114**
	République tchèque	4 384	4 010	**4 377**	7 493	5 255	**7 424**	7 168	4 439	**6 775**	7 651	493	**6 753**	6 425	2 917	**6 153**
	Danemark	11 996	10 354	**11 745**	11 572	13 834	**12 190**	10 158	8 422	**10 118**	14 338	0	**14 047**	12 019	11 398	**11 947**
	Estonie	7 086	4 440	**6 999**	6 960	4 442	**6 890**	5 832	4 153	**5 787**	10 287	6 427	**7 068**	6 957	6 194	**6 765**
	Finlande	8 463	9 717	**8 485**	13 342	11 590	**13 258**	8 567[d]	9 163[d]	**8 678[d]**	20 591	9 390	**17 168**	11 281	9 420	**11 027**
	France	7 144	3 966	**6 708**	10 114	5 460	**9 120**	13 750	7 526	**12 044**	14 347	4 299	**12 479**	10 468	5 439	**9 492**
	Allemagne	x(3)	x(3)	**7 913**	x(6)	x(6)	**9 647**	x(9)	x(9)	**9 866**	x(12)	x(12)	**14 140**	x(15)	x(15)	**9 920**
	Grèce	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Hongrie	5 411	3 307	**5 111**	3 779	3 167	**3 687**	3 487	5 836	**4 049**	7 008	2 481	**6 275**	4 729	4 157	**4 621**
	Islande	10 606	5 505	**10 445**	11 064	18 249	**11 132**	7 126	5 887	**6 877**	10 333	7 541	**9 775**	9 834	6 484	**9 459**
	Irlande	7 845	0	**7 807**	10 064	a	**10 064**	10 216	0	**10 054**	10 321	0	**9 994**	9 201	0	**9 106**
	Israël	8 044	4 727	**7 285**	x(7)	x(8)	**x(9)**	3 663[d]	13 994[d]	**5 152[d]**	1 775	7 660	**6 892**	5 722	7 701	**6 330**
	Italie	8 062	579	**7 562**	8 455	901	**8 157**	8 522	4 348	**8 212**	7 815	1 888	**7 264**	8 408	2 413	**7 994**
	Japon	x(3)	x(3)	**8 664**	x(6)	x(6)	**9 571**	x(9)	x(9)	**8 888**	x(12)	x(12)	**6 855**	x(15)	x(15)	**8 510**
	Corée	7 974	1 496	**7 871**	7 443	7 043	**7 371**	8 344	6 432	**7 510**	11 079	1 889	**3 684**	8 245	3 298	**6 298**
	Lettonie	5 816	5 491	**5 811**	5 840	6 315	**5 847**	5 849	1 901	**5 733**	3 696	5 223	**5 104**	5 779	5 144	**5 628**
	Luxembourg	18 386	2 860	**16 838**	21 281	9 017	**18 909**	20 406	9 355	**18 435**	40 369	m	**m**	21 273	m	**m**
	Mexique	2 560	8	**2 340**	2 338	16	**2 092**	3 676	0	**3 006**	7 426	0	**5 129**	3 073	6	**2 676**
	Pays-Bas	8 475	0	**8 450**	12 247	0	**11 983**	9 116	0	**8 557**	14 565	0	**13 209**	10 652	0	**10 246**
	Nouvelle-Zélande	6 841	1 606	**6 746**	8 213	1 750	**7 898**	8 963	5 728	**8 522**	8 218	2 823	**7 570**	7 763	3 759	**7 464**
	Norvège	13 542	5 229	**13 274**	14 452	4 906	**14 103**	15 939[d]	17 845[d]	**16 153[d]**	22 355	5 628	**19 873**	15 810	9 882	**15 369**
	Pologne	6 364	5 293	**6 315**	6 364	4 686	**6 269**	5 609	5 235	**5 574**	8 149	972	**6 544**	6 590	2 531	**6 122**
	Portugal	7 212	1 309	**6 503**	9 758	3 128	**8 920**	9 874[d]	2 036[d]	**8 274[d]**	6 668[d]	2 308[d]	**5 883[d]**	8 182	2 081	**7 263**
	République slovaque	5 136	6 320	**5 215**	5 113	5 612	**5 145**	5 395	3 856	**5 162**	7 630	165	**6 824**	5 696	3 790	**5 514**
	Slovénie	8 261	5 168	**8 240**	9 100	12 279	**9 110**	6 971	6 494	**6 958**	8 861	4 008	**8 434**	8 190	4 877	**8 092**
	Espagne	7 107	3 324	**5 889**	9 001	4 496	**7 564**	9 195[d]	3 761[d]	**7 825[d]**	10 190	964	**8 685**	8 644	3 396	**7 204**
	Suède	10 668	10 627	**10 664**	11 445	10 558	**11 306**	11 739	10 040	**11 389**	20 782	14 928	**20 167**	12 873	10 528	**12 537**
	Suisse	14 707	m	**m**	18 206	m	**m**	11 563[d]	m	**m**	25 974	m	**m**	16 666	31 950	**17 424**
	Turquie	2 531	0	**2 452**	2 947	0	**2 849**	3 565	0	**3 409**	7 867	0	**6 935**	3 675	0	**3 497**
	Royaume-Uni	9 114	10 991	**9 350**	12 037	10 129	**11 003**	12 428	8 109	**9 260**	a	14 209	**14 209**	10 200	10 489	**10 437**
	États-Unis	11 010	898	**10 176**	11 857	1 159	**11 000**	13 324	1 529	**12 360**	12 374	5 051	**10 134**	11 897	3 253	**10 724**
	Moyenne OCDE	8 383	4 290	**7 847**	9 774	6 176	**9 070**	9 252	5 743	**8 620**	12 263	4 207	**9 719**	9 433	5 951	**8 578**
	Moyenne UE22	8 434	5 079	**8 098**	10 071	6 873	**9 649**	9 664	5 804	**9 036**	12 929	4 676	**10 693**	9 740	5 455	**8 767**
Partenaires	Argentine	3 648	1 499	**3 104**	5 425	2 043	**4 612**	5 913	2 253	**4 829**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brésil	3 826	m	**m**	3 802	m	**m**	3 852[d]	m	**m**	14 768	m	**m**	4 381	m	**m**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombie	2 441	404	**2 068**	2 530	395	**2 120**	2 596	281	**2 006**	6 140	58	**3 248**	2 946	267	**2286**
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Inde	521	m	**m**	568	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie	1 319	570	**1 184**	1 263	291	**918**	1 991	135	**1 070**	5 794	284	**2 094**	1 628	330	**1 209**
	Lituanie	4 982	4 396	**4 974**	x(6)	x(6)	**4 462**	x(9)	x(9)	**5 116**	6 901	2 236	**6 414**	2 685	1 877	**5 301**
	Fédération de Russie	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**4 920**	x(12)	x(12)	**5 472**	x(15)	x(15)	**5 067**
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Afrique du Sud	2 350	389	**2 275**	m	m	**m**	m	m	**m**	4 545	m	**m**	m	m	**m**
	Moyenne G20	5 628	m	**m**	6 616	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**

Remarque: Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. Année de référence : 2012.

2. Année de référence : 2014.

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

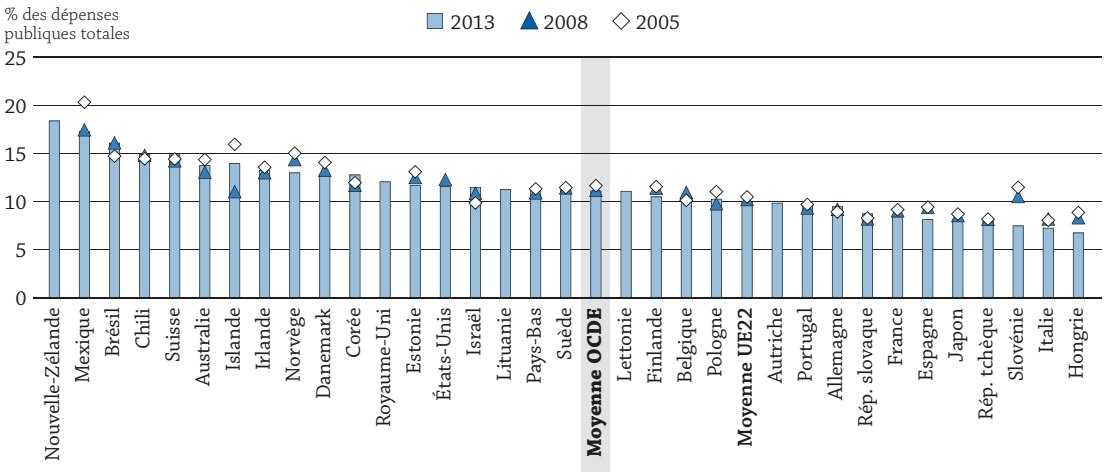
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397802

QUEL EST LE MONTANT TOTAL DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION ?

- Le budget de l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représente 11.3 % des dépenses publiques totales, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage va de moins de 8 % en Hongrie, en Italie, en Lettonie et en Slovénie, à plus de 16 % au Brésil, au Mexique et en Nouvelle-Zélande.
- La part des dépenses publiques consacrée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a diminué entre 2005 et 2013 dans plus de deux tiers des pays dont les données des deux années sont disponibles. Elle est restée stable dans la plupart des autres pays, à l'exception notable du Brésil et d'Israël, où elle a augmenté d'au moins 1 point de pourcentage.
- En moyenne, 85 % du budget public de l'enseignement tertiaire provient de l'exécutif central après transfert. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses sont bien plus décentralisées : 59 % du budget provient des exécutifs régionaux et locaux après transfert.

Graphique B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2005, 2008 et 2013)



Remarque : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, en pourcentage des dépenses publiques totales en 2013.
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/10.1787/888933397899

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 possibilité que ces services soient fournis par le secteur privé. Les fonds publics sont indispensables dans les situations où le bénéfice public est élevé, mais où les coûts privés sont supérieurs aux bénéfices privés.

Dans les années qui ont suivi la crise économique, divers pays de l'OCDE ont pris des mesures d'austérité qui ont entraîné des coupes sombres dans les budgets, y compris celui du secteur de l'éducation. Par voie de conséquence, les dépenses unitaires d'éducation ont diminué après la crise dans de nombreux pays (voir l'indicateur B1). Les coupes budgétaires peuvent donner lieu à une meilleure répartition des fonds publics et à des gains d'efficience, et peuvent redynamiser l'économie, mais elles peuvent aussi altérer la qualité de l'éducation publique, en particulier quand l'investissement dans l'éducation est important pour renouer avec la croissance économique. Une crise peut accroître la demande d'éducation et de formation des jeunes et des sans-emploi qui s'estiment moins compétitifs sur un marché du travail moins ouvert.

Cet indicateur présente les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales des pays et de leur produit intérieur brut (PIB) (pour tenir compte de 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

- Entre 2005 et 2013, les dépenses publiques d'éducation ont diminué de 0.6 point de pourcentage en pourcentage des dépenses publiques totales, toutes catégories de services confondues.
- La plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE (soit 32 des 36 pays dont les données sont disponibles) dépensent plus du double dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire que dans l'enseignement tertiaire.
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, plus de 90 % des fonds proviennent de l'exécutif central avant transfert dans 4 des 37 pays dont les données sont disponibles. L'inverse s'observe dans l'enseignement tertiaire, où les fonds avant transfert provenant de l'exécutif central ne représentent moins de 90 % que dans 10 pays.

Tendances

Entre 2005 et 2013, les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ont diminué en pourcentage des dépenses publiques totales dans 19 des 27 pays dont les données sont disponibles. Cette diminution a été particulièrement forte (égale ou supérieure à 3 points de pourcentage) au Mexique et en Slovénie. Leur part a toutefois augmenté de plus de 1 point de pourcentage au Brésil et en Israël (voir le tableau B4.2).

Aucune tendance nette ne se dégage quant à l'évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB entre 2005 et 2013, au vu de la grande stabilité du ratio dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté en pourcentage du PIB entre 2005 et 2008 dans 10 des 28 pays dont les données sont disponibles ; il en avait été de même dans 18 de ces 28 pays entre 2008 et 2013.

Entre 2008 et 2013, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté dans 18 des 26 pays dont les données sont disponibles, et les dépenses publiques totales ont augmenté dans 25 des 34 pays dont les données sont disponibles. En moyenne, les dépenses publiques d'éducation ont progressé de 5 %, alors que les dépenses publiques tous services confondus ont progressé de 7 %. C'est ce qui explique la baisse globale de 2 % des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (voir le tableau B4.2).

B4

Analyse

Investissement public global dans l'éducation

En 2013, les pays de l'OCDE ont affecté en moyenne 11.3 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage va de 7.5 % ou moins en Hongrie (6.8 %), en Italie (7.3 %) et en Slovénie (7.5 %), à 16 %, voire davantage, au Brésil (16.1 %), au Mexique (17.3 %) et en Nouvelle-Zélande (18.4 %) (voir le graphique B4.1 et le tableau B4.1).

Dans la plupart des pays, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire absorbe un tiers environ du budget public total de l'éducation, soit celui alloué de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Cela s'explique essentiellement par la scolarisation quasi universelle à ce niveau d'enseignement (voir l'indicateur C1) et par la structure démographique de la population. Les dépenses publiques au titre de l'enseignement secondaire représentent 4.5 % des dépenses publiques totales et se répartissent de façon égale entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire représentent 27.5 % du budget public total de l'éducation (soit de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire). Ce pourcentage va de 20 % ou moins en Israël (19.4 %) et au Portugal (18.8 %), à 30 %, voire davantage, en Allemagne (31.0 %), au Chili (31.9 %), au Danemark (31.9 %), en Estonie (30.4 %), aux États-Unis (33.0 %), en Finlande (33.2 %), en Lituanie (33.1 %), en Norvège (33.4 %), aux Pays-Bas (31.1 %) et en Suède (33.4 %) ; il passe même la barre des 35 % en Autriche (35.9 %) (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. Selon les chiffres de 2013, les dépenses publiques d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, représentent au plus 3.5 % du PIB en Hongrie (3.3 %), au Japon (3.5 %) et en République tchèque (3.4 %). À l'autre extrémité du spectre, les dépenses publiques d'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) ne représentent plus de 7 % du PIB qu'au Danemark (7.2 %) et en Norvège (7.3 %), 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 2013 – 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. Cela s'explique par le fait que dans ces pays, les dépenses publiques totales sont relativement moins élevées en pourcentage du PIB.

Encadré B4.1. **Le système des prêts d'études dans les pays de l'OCDE**

Avec l'accroissement des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur, les gouvernements doivent relever un triple défi, celui de trouver le meilleur moyen de financer les établissements d'enseignement, d'aider les étudiants et de promouvoir un accès équitable aux programmes proposés après la fin de la scolarité obligatoire.

Dans certains pays, les prêts d'études sont devenus une composante importante de l'aide aux étudiants. Il est difficile de rendre compte de cette forme d'aide sous une perspective internationale vu la diversité des systèmes de prêts d'études qui existent dans le monde.

Dans l'enseignement tertiaire, les prêts d'études se répartissent généralement entre les trois catégories suivantes :

- Les prêts d'études intégralement financés par le secteur public : leur budget est totalement public, mais leur gestion peut être confiée à des services publics ou à des acteurs non étatiques.
- Les prêts d'études privés subventionnés par l'État : leur budget est essentiellement privé et les dépenses publiques sont plus indirectes, car elles servent à subventionner les prêts ou à financer leurs garanties.
- Les prêts d'études commerciaux ou intégralement financés par le secteur privé : ils sont spécifiquement conçus pour les étudiants par des institutions financières commerciales. Les pouvoirs publics ne les financent pas, mais peuvent les réglementer ou en définir les orientations politiques.

...

Dans ces catégories, les systèmes de prêts d'études que les pays ont élaborés sont très diversifiés. Il peut exister plus d'un type de prêts – et plus d'un système de prêts – à l'échelle nationale. Les systèmes de prêts d'études sont d'une grande complexité dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE (voir le tableau B4.1a).

Table B4.a. **Systèmes de prêts d'études dans une sélection de pays membres ou partenaires de l'OCDE**

Description des systèmes de prêts d'études dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE

			Australie	Canada	Chili	Estonie	Finlande	France	Hongrie	Islande	Israël	Japon	Corée	Luxembourg	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	Écosse	Suède	Suisse	Royaume-Uni	États-Unis	Brésil	Lituanie
			OCDE																						Partenaires	
Prêts d'études publics[1]	Taux d'intérêt	Durant les études	■		■	■	■	■	■	■	■		■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■	■
		Après les études	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Catégorie de prêt	En fonction des revenus	■		■			■	■	■	■		■	■	■	■		■	■	■		■	■	■		■
		Sur le modèle des prêts hypothécaires			■	■	■	■		■	■	■	■	■			■	■	■	■	■		■			■
	Allègement/ effacement de la dette	Décès ou handicap	■		■	■		■	■	■	■	■		■		■	■	■	■	■	■		■	■		■
		Situation financière	■	■	■			■		■	■		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		■
		Autres conditions	■		■	■		■	■	■	■	■	■	■			■	■	■	■	■		■	■		
Prêts d'études intégralement financés par le secteur public	Utilisation du financement	Frais de scolarité	■	■	■					■	■	■	■		■	■	■			■		■	■	■	■	
		Autres	■	■						■		■	■		■	■	■			■	■	■	■	■		
	Niveau de la CITE	Inférieur à la licence	■	■	■					■		■	■		■	■	■				■	■	■	■		
		Licence	■	■	■					■	■	■	■		■	■	■			■	■	■	■	■	■	
		Post-licence et recherche	■	■	■					■	■	■	■		■	■	■			■	■	■	■	■		
	Critères d'éligibilité	En fonction de la formation	■	■	■						■	■	■		■	■	■			■	■	■	■	■	■	
		Autres	■	■	■							■	■		■	■	■			■		■	■	■		
	Remises ou mesures incitatives		■	■							■	■	■		■	■	■				■	■	■	■	■	
Prêts d'études privés subventionnés par l'État	Utilisation du financement	Frais de scolarité		■	■	■		■	■		■		■	■				■	■							■
		Autres		■		■	■	■	■				■	■				■	■							■
	Niveau de la CITE	Inférieur à la licence		■	■	■	■		■				■	■					■							
		Licence		■	■	■	■	■	■		■		■	■				■	■							■
		Post-licence et recherche		■	■	■	■	■	■		■		■	■				■	■							■
	Critères d'éligibilité	En fonction de la formation		■	■	■	■	■	■		■		■	■				■	■							■
		Autres		■	■	■	■	■	■				■	■				■	■							■
	Remises ou mesures incitatives			■		■	■		■		■		■	■				■	■							■
Prêts d'études commerciaux ou intégralement financés par le secteur privé	Utilisation du financement	Frais de scolarité			■			■			■									■			■	■		
		Autres						■			■									■			■	■		
	Niveau de la CITE	Inférieur à la licence			■			■			■									■			■	■		
		Licence			■			■			■									■			■	■		
		Post-licence et recherche			■			■			■									■			■	■		
	Critères d'éligibilité	En fonction de la formation		■	■															■				■		
		Autres		■	■						■													■		
	Remises ou mesures incitatives				■																			■		
Autres types de prêts[2]	Utilisation du financement	Frais de scolarité			■																			■		
		Autres			■																			■		
	Niveau de la CITE	Inférieur à la licence																						■		
		Licence																						■		
		Post-licence et recherche			■																			■		
	Critères d'éligibilité	En fonction de la formation			■																			■		
		Autres			■																			■		
	Remises ou mesures incitatives																									

Remarques : Les cellules non colorées représentent l'ensemble des réponses autres que « Oui », notamment lorsque les informations n'étaient pas disponibles ou les caractéristiques des prêts, pas applicables.

Pays indiquant ne pas proposer de prêts d'études : Belgique (Communauté flamande), Espagne et Slovénie.

1. Les données de cette section sont tirées des tableaux B5.4 et B5.5 de l'édition 2015 de *Regards sur l'éducation*. Les cellules grisées indiquent les pays qui n'apparaissaient pas dans ces tableaux.

2. Types de prêts qu'il est difficile de classer dans les trois catégories susmentionnées.

...

B4

Ce tableau répertorie les réponses des pays concernant l'existence de certaines caractéristiques spécifiques dans leurs systèmes de prêts d'études, afin d'illustrer le degré de diversité de ces dispositifs, même lorsque les catégories retenues sont aussi larges que possible. Des niveaux sous-jacents de complexité existent au sein de chacune des grandes catégories, notamment la mesure dans laquelle les caractéristiques des prêts s'appliquent dans tous les cas, ainsi que dans d'autres aspects ne figurant pas dans ce tableau, tels que l'administration pratique des prêts.

Les données financières présentées dans *Regards sur l'éducation* sont indiquées selon un système de comptabilité de caisse, pour donner un aperçu des dépenses lors de l'année de référence. Elles ne tiennent donc pas compte du pourcentage de ces dépenses qui sera récupéré au terme des prêts, ni des remboursements de prêt effectués lors de l'année de référence.

Notification actuelle des dépenses au titre des prêts d'études :

Dépenses directes au titre des établissements d'enseignement (voir les indicateurs B2 et B3)

- Les dépenses privées directes au titre des établissements d'enseignement qui sont indiquées ici se rapportent aux dépenses des étudiants dans leur établissement. Aucune distinction n'est faite selon que ces dépenses sont ou non financées par un prêt.
- Les dépenses publiques indiquées ici se rapportent uniquement au soutien direct aux établissements, dans l'hypothèse que les prêts d'études seront intégralement remboursés.

Investissement public dans l'*éducation* (voir les tableaux B4.1 et B4.2)

- C'est un indicateur du soutien public direct aux établissements d'enseignement *et* des dépenses au titre des prêts d'études et autres formes d'aide, telles que les transferts aux ménages et autres entités privées.

Les coûts dont il n'est actuellement pas tenu compte dans les prêts d'études sont :

- Les coûts associés à l'allègement ou à l'effacement de la dette.
- Les coûts associés aux prêts d'*études qui ne seront vraisemblablement pas remboursés*.
- Les taux d'intérêt favorables ou subventionnés.

Les indicateurs de *Regards sur l'éducation* donnent un aperçu utile des dépenses durant l'année de référence, mais ne rendent pas compte du coût intégral des prêts d'études pour les pouvoirs publics et les étudiants jusqu'au terme des prêts. Ils peuvent surestimer ou sous-estimer les dépenses publiques au titre des prêts d'études selon les systèmes de prêt des pays et leur façon d'en rendre compte.

Ce problème se pose en particulier dans les pays où les prêts d'études constituent une composante importante du système d'aide aux étudiants, par exemple en Australie, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni.

Des travaux sont en cours pour mieux rendre compte dans *Regards sur l'éducation* du coût réel que représentent les prêts d'études pour les gouvernements.

Les dépenses publiques totales toutes catégories de services confondues (l'éducation, la santé, la sécurité sociale et l'environnement) varient fortement entre les pays en pourcentage du PIB. Selon les chiffres de 2013, les dépenses publiques totales, toutes catégories de services confondues, représentent plus de 50 % du PIB dans un pays sur quatre parmi ceux dont les données sont disponibles ; elles en représentent même 60.3 % en Slovénie. À l'autre extrême, les dépenses publiques totales toutes catégories de services confondues représentent environ 30 % du PIB ou moins au Chili (24.0 %) et au Mexique (26.2 %).

Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales entre 2005 et 2013

Entre 2005 et 2008, les dépenses publiques d'éducation ont légèrement diminué (de 0.5 point de pourcentage) en pourcentage des dépenses publiques totales, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En Islande, un pays gravement touché au début de la crise financière, la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales a diminué de 4.5 points de pourcentage.

Entre 2008 et 2013, la part des dépenses publiques d'éducation est restée stable dans l'ensemble, à 11 % environ des dépenses publiques totales, en moyenne, mais son évolution varie fortement entre les pays. Durant cette période de cinq ans, leur part a diminué dans 14 pays, mais a augmenté de plus de 5 % dans d'autres pays, comme en Corée, en Israël et en République slovaque.

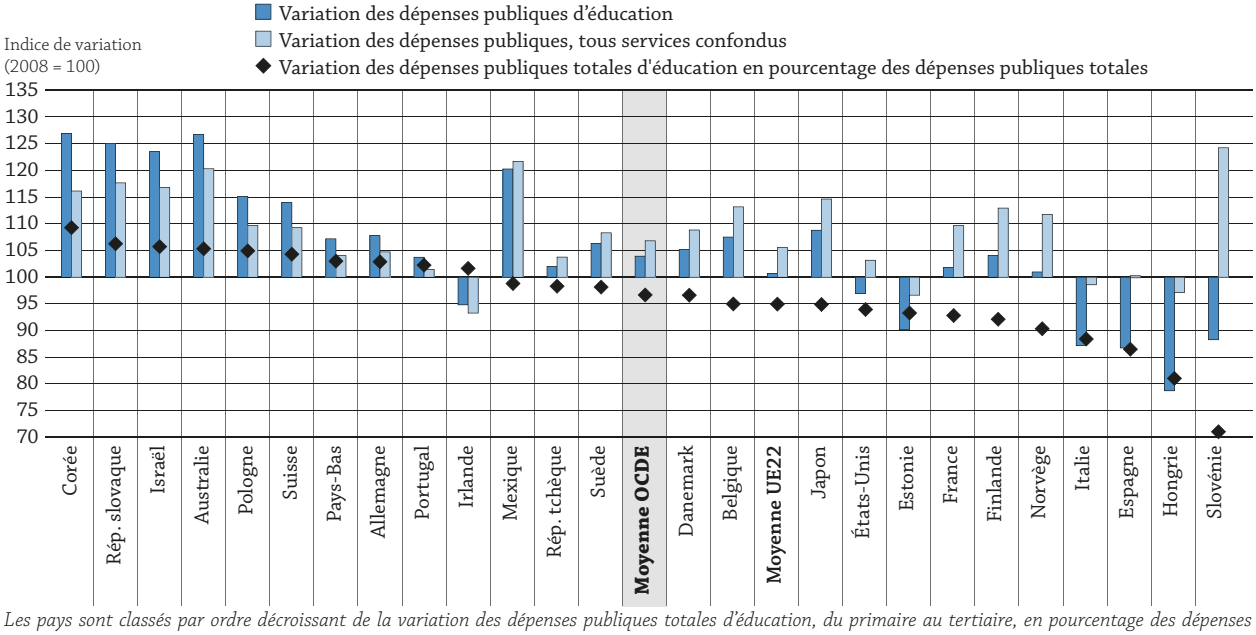
Les dépenses publiques d'éducation ont nettement moins varié en pourcentage du PIB : leur part est passée de 4.7 % en 2005 à 5.0 % en 2013, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Une nouvelle fois, cette relative stabilité masque des différences sensibles entre les pays. Entre 2005 et 2013, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de 0.5 % au moins en pourcentage du PIB en Belgique, au Brésil, au Chili, en Corée et en Irlande. Durant la même période, le pourcentage du PIB qui y est consacré a diminué d'au moins un cinquième en Hongrie.

Après la crise, c'est-à-dire entre 2008 et 2013, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté dans 17 des 26 pays dont les données sont disponibles. Durant cette période de cinq ans, elles ont augmenté de plus de 25 % en Australie, en Corée et en République slovaque, mais ont diminué de 21 % en Hongrie.

Dans tous les pays où le niveau de dépenses publiques d'éducation a diminué, le niveau des dépenses publiques totales a également diminué, sauf en Espagne et en Slovénie. Les dépenses publiques totales ont toutefois augmenté dans la plupart des pays, de 7 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Graphique B4.2. Variation des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2008 et 2013)

Du primaire au tertiaire (2008 = 100, prix constants de 2013)



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/10.1787/888933397909

Sources du financement public de l'éducation

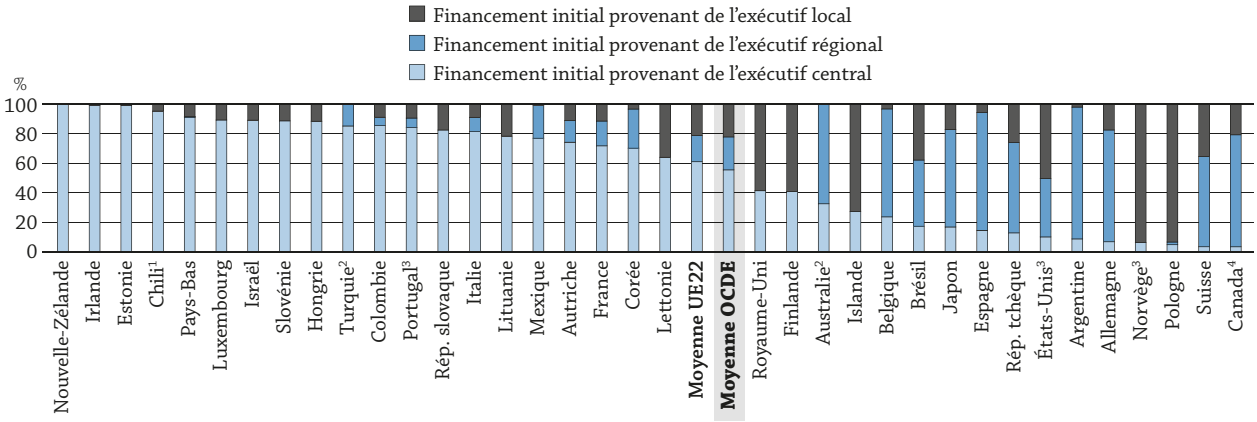
Toutes les sources publiques de financement de l'éducation, abstraction faite des sources internationales, sont réparties entre trois niveaux de l'exécutif, à savoir les niveaux central, régional et local. Le financement de l'éducation est centralisé dans certains pays, mais peut être décentralisé dans d'autres, 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, mais également plus responsables de leurs résultats à l'égard de leurs élèves/étudiants, des 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 scolaires (OCDE, 2013).

Le financement public est plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir le tableau B4.3). Il ressort des chiffres de 2013 qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le budget public est financé par l'exécutif central à hauteur de 55 % dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire avant transfert. Après transfert, ce pourcentage chute à 41 %, et les pourcentages des fonds régionaux (23 %) et locaux (36 %) augmentent.

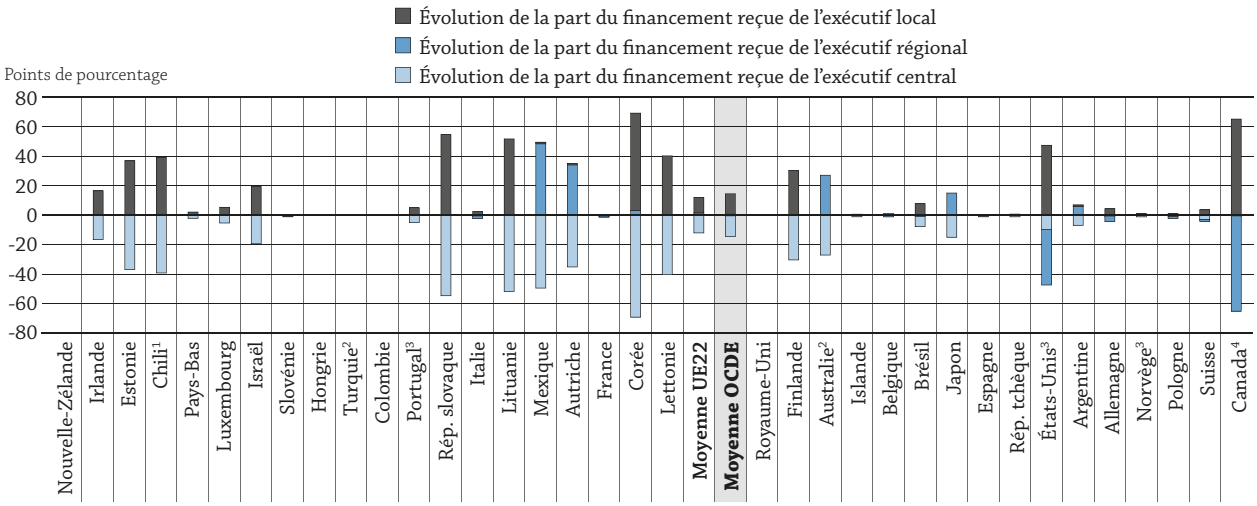
La part des fonds publics varie fortement entre les pays, en particulier celle gérée par les exécutifs régionaux. Même si 15 pays ne disposent pas d'exécutifs régionaux, dans les pays qui sont dotés de ce niveau de pouvoir – comme l'Allemagne et l'Espagne –, plus de trois quarts du financement public initial proviennent des exécutifs régionaux. Après transfert, plus de 90 % des fonds publics proviennent des exécutifs locaux aux États-Unis, en Finlande, en Norvège et en Pologne.

Graphique B4.3. 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 (2013)



Évolution de la part du financement de l'éducation reçue des différents niveaux de l'exécutif entre les destinataires initiaux et finaux des ressources d'éducation (2013)

En points de pourcentage



1. Année de référence : 2014.
2. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.
3. Les financements provenant de l'exécutif local sont inclus dans les financements provenant de l'exécutif régional.
4. Année de référence : 2012.

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/10.1787/888933397912

Le financement de l'éducation est toutefois plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le budget de ce niveau d'enseignement provient de l'exécutif central à hauteur de 87 % avant transfert et de 85 % après transfert. Dans 12 pays, l'exécutif central est la seule source du financement initial de l'enseignement tertiaire ; dans tous ces pays (sauf en Irlande et en République slovaque), il n'y a pas de transferts aux exécutifs locaux ou régionaux à ce niveau d'enseignement.

Par contraste, dans quatre pays (l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne et la Suisse), plus de la moitié du financement de l'enseignement tertiaire provient des exécutifs régionaux, et les transferts aux exécutifs centraux ou locaux sont minimes. Le financement des exécutifs locaux n'est pas très important dans l'enseignement tertiaire, par comparaison avec ce qui s'observe dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. Les seuls pays qui échappent à ce constat sont la Finlande et l'Irlande, où les exécutifs locaux financent plus de 10 % de l'enseignement tertiaire après transferts.

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 à celles dont les compétences sont définies 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 en capital et dépenses de fonctionnement) 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 2013 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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).

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 toutes catégories de services confondues.

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.

B4

Référence

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 B4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397855

Tableau B4.1	Dépenses publiques totales d'éducation (2013)
Tableau B4.2	Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2005, 2008, 2010 et 2013)
Tableau B4.3	Provenance (en pourcentage) du financement public de l'éducation, selon le niveau de l'exécutif (2012)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau B4.1. Dépenses publiques totales d'éducation (2013)

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 d'éducation[1] en pourcentage du PIB			Part des dépenses publiques totales en pourcentage du PIB
			Secondaire				Tertiaire (activités de R-D comprises)								
		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire de cycle court	Licence, master et doctorat	Ensemble du tertiaire	Ensemble du tertiaire (activités de R-D non comprises)	Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Ensemble du tertiaire	Du primaire au tertiaire	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	4.8	3.0	1.9	4.9	0.3	0.5	3.3	3.8	2.1	**13.8**	3.4	1.3	**4.7**	**34.5**
	Autriche	1.8	2.4	2.1	4.5	0.0	0.6	3.0	3.5	2.7	**9.9**	3.2	1.8	**5.0**	**50.9**
	Belgique	2.8	1.6	3.4[d]	5.0[d]	x(4)	0.1	2.6	2.6	1.9	**10.4**	4.3	1.4	**5.8**	**55.6**
	Canada[2]	5.2[d]	x(1)	x(4)	3.6	m	1.1	2.4	3.5	2.3	**12.4**	3.3	1.3	**4.6**	**37.2**
	Chili[3]	4.9	1.9	3.7	5.6	a	0.7	4.2	4.9	4.5	**15.4**	2.5	1.2	**3.7**	**24.0**
	République tchèque	1.7	2.1	2.2	4.2	0.0	0.0	2.1	2.1	m	**8.0**	2.5	0.9	**3.4**	**42.6**
	Danemark	3.8	2.0	2.9	4.9	a	x(8)	x(8)	4.1	m	**12.8**	4.9	2.3	**7.2**	**56.5**
	Estonie	3.9	1.9	1.9	3.7	0.6	a	3.6	3.6	2.0	**11.7**	3.1	1.4	**4.5**	**38.3**
	Finlande	2.3	1.9	2.8[d]	4.7[d]	x(3)	a	3.5	3.5	2.5	**10.5**	4.0	2.0	**6.0**	**57.5**
	France	2.0	2.2	2.0	4.2	0.0	0.5	1.7	2.2	1.5	**8.4**	3.6	1.2	**4.8**	**57.0**
	Allemagne	1.4	2.8	1.9	4.7	0.4	0.0	2.9	2.9	2.0	**9.5**	2.9	1.3	**4.2**	**44.5**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Hongrie	1.8	1.3	1.7	3.0	0.2	0.2	1.7	1.8	1.5	**6.8**	2.4	0.9	**3.3**	**49.4**
	Islande	5.1	2.3	2.6	4.9	0.1	0.1	3.4	3.4	m	**13.5**	4.5	1.5	**6.0**	**44.2**
	Irlande	4.9	2.3	2.3	4.5	0.9	x(8)	x(8)	2.9	2.3	**13.2**	4.1	1.1	**5.2**	**39.5**
	Israël	5.6	x(4)	x(4)	3.6	0.0	0.6	1.6	2.2	m	**11.5**	3.8	0.9	**4.8**	**41.5**
	Italie	2.0	1.4	2.1	3.5	0.2	0.0	1.6	1.6	1.0	**7.3**	2.9	0.8	**3.7**	**51.1**
	Japon	2.9	1.7	1.6[d]	3.4[d]	x(3, 8)	0.2[d]	1.7[d]	1.8[d]	m	**8.1**	2.7	0.8[d]	**3.5**	**42.7**
	Corée	4.3	2.6	2.8	5.4	m	0.3	2.7	3.1	2.2	**12.8**	3.1	1.0	**4.1**	**31.8**
	Lettonie	4.0	1.9	2.5	4.4	0.1	0.4	2.2	2.6	2.0	**11.1**	3.1	1.0	**4.1**	**36.9**
	Luxembourg	2.7	1.8	2.0	3.8	0.0	m	m	m	m	**m**	2.9	m	**m**	**m**
	Mexique	6.9	3.4	3.0	6.4	a	x(8)	x(8)	4.0	3.0	**17.3**	3.5	1.0	**4.5**	**26.2**
	Pays-Bas	2.8	2.7	2.3	4.9	0.0	0.0	3.5	3.5	2.5	**11.3**	3.6	1.6	**5.2**	**46.4**
	Nouvelle-Zélande	4.8	3.8	4.1	7.9	0.5	0.7	4.5	5.2	4.5	**18.4**	4.1	1.6	**5.7**	**31.1**
	Norvège	3.8	1.8	3.1[d]	4.9[d]	x(3)	x(3)	4.3	4.3	3.3	**13.0**	4.8	2.4	**7.3**	**55.9**
	Pologne	3.5	1.9	1.9[d]	3.8	0.1	0.0	2.8	2.9	2.4	**10.3**	3.1	1.2	**4.4**	**42.4**
	Portugal	3.1	2.5	2.2[d]	4.6[d]	x(3, 8)	a	1.8[d]	1.8[d]	0.8	**9.6**	3.9	0.9	**4.8**	**49.9**
	République slovaque	2.0	2.2	2.1	4.3	0.1	0.0	2.3	2.4	1.6	**8.7**	2.6	1.0	**3.6**	**41.0**
	Slovénie	2.5	1.4	1.7	3.1	a	0.1	1.8	1.9	1.6	**7.5**	3.4	1.1	**4.5**	**60.3**
	Espagne	2.5	1.7	1.9[d]	3.5[d]	x(3)	0.4	1.8	2.1	1.5	**8.2**	2.7	1.0	**3.7**	**45.1**
	Suède	3.3	1.6	2.5	4.1	0.1	0.2	3.6	3.7	2.4	**11.2**	3.9	2.0	**5.9**	**52.4**
	Suisse	4.7	3.2	2.9[d]	6.1[d]	x(3)	x(3)	4.1	4.1	2.4	**14.9**	3.5	1.3	**4.8**	**32.3**
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	3.0	1.6	**4.6**	**m**
	Royaume-Uni	3.7	2.3	3.0	5.3	a	0.1	3.0	3.1	2.5	**12.1**	4.1	1.4	**5.5**	**45.4**
	États-Unis	3.8	2.1	2.2	4.3	x(8)	x(8)	x(8)	4.0[d]	m	**12.2**	3.2	1.6[d]	**4.8**	**39.6**
	Moyenne OCDE	3.5	2.2	2.4	4.5	0.2	0.3	2.8	3.1	2.3	**11.3**	3.4	1.3	**4.8**	**43.9**
	Moyenne UE22	2.8	2.0	2.2	4.2	0.2	0.1	2.5	2.7	1.9	**9.9**	3.4	1.3	**4.7**	**48.1**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	3.8	1.1	**4.9**	**m**
	Brésil	4.9	4.6	3.3	7.9	x(8)	x(8)	x(8)	3.3[d]	3.1	**16.1**	4.4	1.1	**5.5**	**34.4**
	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**
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
	Lituanie	2.0	3.3	1.7	5.0	0.5	a	3.7	3.7	3.2	**11.3**	2.7	1.3	**4.0**	**35.3**
	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	0.7	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**

Remarque : Les données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les aides publiques accordées aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont pas affectées aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans le tableau B2.3.

2. Année de référence : 2012.

3. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397862

B4

Tableau B4.2. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation, du primaire au tertiaire (2005, 2008, 2010 et 2013)

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 2013 (2008 = 100, prix constants de 2013)		
		2005	2008	2010	2013	2005	2008	2010	2013	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)
OCDE	Australie	14.4	13.1	14.9	13.8	4.5	4.3	5.0	4.7	127	120	105
	Autriche	m	m	m	9.9	m	m	m	5.0	m	104	m
	Belgique	10.2	11.0	10.5	10.4	5.2	5.5	5.6	5.8	108	113	95
	Canada	m	13.7	13.7	m	4.5	4.9	5.3	m	m	111	m
	Chili	14.5	14.8	15.4	14.9	3.2	3.8	3.9	3.8	m	m	101
	République tchèque	8.2	8.2	8.1	8.0	3.4	3.3	3.5	3.4	102	104	98
	Danemark	14.1	13.3	13.1	12.8	7.2	6.7	7.5	7.2	105	109	97
	Estonie	13.1	12.5	12.5	11.7	4.5	5.0	5.1	4.5	90	97	93
	Finlande	11.6	11.4	11.3	10.5	5.7	5.5	6.2	6.0	104	113	92
	France	9.2	9.1	8.9	8.4	4.9	4.8	5.0	4.8	102	110	93
	Allemagne	8.9	9.2	9.4	9.5	4.1	4.0	4.5	4.2	108	105	103
	Grèce	m	m	m	m	4.0	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	8.9	8.3	7.8	6.8	4.4	4.1	3.9	3.3	79	97	81
	Islande	15.6	11.1	12.4	13.5	6.5	6.2	6.1	6.0	m	78	122
	Irlande	13.6	13.0	9.2	13.2	4.5	5.4	6.0	5.2	95	93	102
	Israël	9.9	10.9	11.2	11.5	4.5	4.6	4.7	4.8	124	117	106
	Italie	8.1	8.2	7.9	7.3	3.8	3.9	3.9	3.7	87	99	88
	Japon	8.7	8.6	8.5	8.1	3.2	3.2	3.5	3.5	109	115	95
	Corée	12.0	11.7	12.4	12.8	3.5	3.7	3.9	4.1	127	116	109
	Lettonie	m	m	m	11.1	m	m	m	4.1	m	93	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
	Mexique	20.4	17.5	17.7	17.3	4.3	4.1	4.5	4.5	120	122	99
	Pays-Bas	11.3	10.9	10.7	11.3	4.8	4.8	5.2	5.2	107	104	103
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	18.4	m	m	m	5.7	m	99	m
	Norvège	15.0	14.4	13.8	13.0	8.6	8.1	8.1	7.3	101	112	90
	Pologne	11.1	9.8	10.0	10.3	4.9	4.3	4.6	4.4	115	110	105
	Portugal	9.7	9.4	9.5	9.6	4.5	4.2	4.9	4.8	104	101	102
	République slovaque	8.3	8.2	8.6	8.7	3.3	3.0	3.6	3.6	125	118	106
	Slovénie	11.5	10.5	10.1	7.5	5.2	4.6	5.0	4.5	88	124	71
	Espagne	9.4	9.4	9.1	8.2	3.6	3.9	4.1	3.7	87	100	87
	Suède	11.5	11.4	11.6	11.2	6.0	5.8	5.9	5.9	106	108	98
	Suisse	14.4	14.3	14.2	14.9	4.9	4.4	4.7	4.8	114	109	104
	Turquie	m	8.1	8.6	m	m	m	m	4.6	m	m	m
	Royaume-Uni	m	m	m	12.1	m	m	m	5.5	m	99	m
	États-Unis	m	12.3	11.6	11.6	m	4.9	5.0	4.6	97	103	94
	Moyenne OCDE	11.7	11.2	11.1	11.2	4.7	4.7	5.0	4.8	105	107	98
	Moyenne UE22	10.5	10.2	9.9	9.9	4.7	4.6	5.0	4.7	101	106	95
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	14.7	16.1	16.8	16.1	4.1	4.9	5.2	5.5	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	11.3	m	m	m	4.0	m	92	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	119	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 données présentées ici sur les dépenses publiques excluent les programmes non classifiés.

1. Dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent les aides publiques accordées aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont pas affectées aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans le tableau B2.3.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933397878

Tableau B4.3. Provenance (en pourcentage) du financement public de l'éducation, selon le niveau de l'exécutif (2013)

Avant et après transferts

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Financement initial (avant les transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après les transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			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	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	33	67[d]	x(2)	5	95[d]	x(5)	94	6[d]	x(8)	92	8[d]	x(11)
	Autriche	74	15	11	39	49	12	97	3	0	97	3	0
	Belgique	24	73	3	25	72	3	29	70	1	28	70	1
	Canada[1]	4	76	21	3	11	86	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	95	a	5	56	a	44	100	a	0	100	a	0
	République tchèque	13	61	26	12	62	26	97	1	2	97	1	2
	Danemark	m	m	m	m	m	m	100	0	0	100	0	0
	Estonie	99	a	1	62	a	38	100	a	0	100	a	0
	Finlande	41	a	59	10	a	90	88	a	12	84	a	16
	France	72	17	12	71	17	12	87	10	3	87	10	3
	Allemagne	7	75	18	6	72	22	26	72	2	20	78	2
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	88	a	12	88	a	12	100	a	0	100	a	0
	Islande	27	a	73	27	a	73	100	a	0	100	a	0
	Irlande	99	a	1	83	a	17	100	a	0	87	a	13
	Israël	89	a	11	70	a	30	97	a	3	97	a	3
	Italie	81	9	9	81	8	11	88	12	0	87	13	0
	Japon	17	66	17	2	81	17	93	6	0	93	7	0
	Corée	70	26	3	1	30	70	96	3	1	96	3	1
	Lettonie	64	a	36	24	a	76	100	a	0	100	a	0
	Luxembourg	89	a	11	84	a	16	100	a	0	100	a	0
	Mexique	77	23	0	27	73	0	82	18	0	79	21	0
	Pays-Bas	91	0	8	89	0	11	100	0	0	100	0	0
	Nouvelle-Zélande	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
	Norvège[3]	6	a	94	5	a	95	100	a	0	100	a	0
	Pologne	5	2	93	4	2	94	99	1	0	99	1	0
	Portugal[3]	84	6	10	79	6	15	99	0	0	99	0	0
	République slovaque	82	a	18	28	a	72	100	a	0	99	a	1
	Slovénie	89	a	11	88	a	12	99	a	1	99	a	1
	Espagne	15	80	6	14	80	6	18	81	1	18	81	1
	Suède	m	m	m	m	m	m	98	2	0	98	2	0
	Suisse	4	61	35	0	60	39	34	66	0	18	81	0
	Turquie	85	15[d]	x(2)	85	15[d]	x(5)	95	5[d]	x(8)	95	5[d]	x(11)
	Royaume-Uni	41	a	59	41	a	59	99	a	1	99	a	1
	États-Unis[3]	10	39	50	0	2	98	49	39	12	49	39	12
	Moyenne OCDE	55	22	22	41	23	36	87	12	1	85	13	2
	Moyenne UE22	61	18	21	49	19	32	87	12	1	86	12	2
Partenaires	Argentine	9	89	2	2	96	2	79	21	0	76	24	0
	Brésil	17	45	38	10	45	45	74	25	1	74	25	1
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	85	6	9	85	6	9	96	4	0	96	4	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	78	a	22	26	a	74	99	a	1	99	a	1
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.
2. Année de référence : 2014.
3. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau B1.1.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

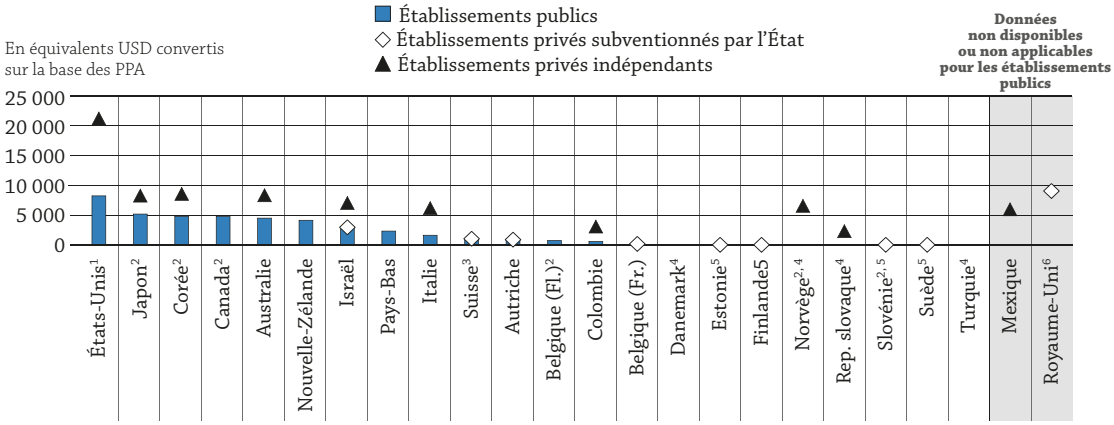
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397885

COMBIEN LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE PAIENT-ILS ET QUELLES AIDES PUBLIQUES REÇOIVENT-ILS ?

- Les établissements privés indépendants facturent des frais de scolarité annuels plus élevés que les établissements publics en licence (ou formation équivalente) dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans certains pays, en 2013/14, les frais de scolarité demandés par les établissements privés indépendants représentaient plus du double de ceux pratiqués dans les établissements publics.
- Dans l'ensemble, les pays où les frais de scolarité sont peu élevés n'affichent pas un meilleur taux d'accès à l'enseignement tertiaire que les pays où ils sont plus élevés. Les taux de premier accès des ressortissants nationaux à l'enseignement tertiaire sont supérieurs à 70 % en Australie, au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, mais les frais de scolarité sont nuls au Danemark et en Slovénie, alors qu'ils sont supérieurs à 4 000 USD dans les établissements publics en Australie et en Nouvelle-Zélande.
- Les pays où les étudiants en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes) sont nombreux à bénéficier d'un prêt public tendent à être ceux où le montant annuel moyen des prêts est le plus élevé par étudiant (en moyenne plus de 4 000 USD par étudiant en 2013/14, ou année académique la plus proche, dans tous les pays où la majorité des étudiants bénéficient d'un prêt public.

Graphique B5.1. Frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics et privés au niveau licence ou équivalent (2013/14)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, année académique 2013/14



Remarque : Ce graphique ne tient pas compte des bourses, allocations ou prêts qui couvrent en tout ou partie les frais de scolarité. 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.

1. Année de référence : 2011/12 pour les frais de scolarité.
2. Année de référence : 2014/15 pour les frais de scolarité (2014 en Corée).
3. Année budgétaire de référence : 2013 et année académique de référence : 2012/13.
4. Les établissements d'enseignement publics ne demandent aucun frais de scolarité.
5. Les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État ne demandent aucun frais de scolarité.
6. Les données concernent uniquement l'Angleterre.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité demandés par les établissements publics, à l'exception du Mexique et du Royaume-Uni qui ne disposent pas de données sur les établissements d'enseignement publics et sont donc présentés séparément (par ordre alphabétique).

Source : OCDE. Tableau B5.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397984

Contexte

Les pays membres ou partenaires de l'OCDE n'ont pas la même approche pour répartir le coût de l'enseignement tertiaire entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille, et d'autres entités privées, ainsi que pour apporter un soutien financier aux étudiants.

Tous les pays veulent que les étudiants aient les moyens de faire des études tertiaires, mais certains préfèrent investir le budget consacré à la réalisation de cet objectif dans la réduction des frais de scolarité, et d'autres, dans le financement de bourses et de prêts d'études destinés à couvrir les frais de scolarité et/ou de subsistance.

Les frais de scolarité comblent l'écart entre les dépenses des établissements d'enseignement tertiaire et les dotations qu'ils reçoivent de sources autres que leurs étudiants et leur famille. De nombreux facteurs influent sur leurs coûts : le salaire des enseignants et des chercheurs (en particulier dans les établissements qui rivalisent pour attirer les meilleurs éléments sur un marché universitaire mondial) ; l'essor de l'enseignement en ligne et l'augmentation de l'offre de services autres que de services d'enseignement (insertion professionnelle, relations avec les entreprises, etc.) ; les investissements en faveur de l'internationalisation ; et le volume et la nature des recherches entreprises par le corps enseignant. Les établissements d'enseignement tertiaire financent en partie leurs coûts par leurs ressources internes (fondations) et par des fonds de sources privées autres que les étudiants et leur famille (voir l'indicateur B3). Les reste des coûts est couvert par les frais de scolarité versés par les étudiants ou par les fonds reçus des pouvoirs publics.

Dans l'enseignement tertiaire, les politiques relatives aux frais de scolarité peuvent donc influer non seulement sur les frais de scolarité à charge des étudiants, mais aussi sur les budgets des établissements. Certains pays préfèrent laisser ces établissements facturer des frais de scolarité plus élevés tout en accordant un soutien financier aux étudiants, en particulier par le biais de bourses ou de prêts d'études. Les prêts d'études sont souvent accessibles aux étudiants à de meilleures conditions que celles du marché, en général à des taux d'intérêt moins élevés et/ou à des conditions plus favorables de report ou d'effacement de la dette.

Les gouvernements peuvent utiliser les aides publiques aux étudiants et à leur famille pour encourager les jeunes à faire des études tout en finançant indirectement les établissements d'enseignement tertiaire. Le financement des établissements d'enseignement par l'intermédiaire des étudiants peut aussi avoir pour effet d'intensifier la concurrence entre ces établissements et de les amener à être plus attentifs aux besoins des étudiants. Le soutien aux étudiants revêt de multiples formes : aides octroyées selon des critères de ressources, allocations familiales versées à tous les étudiants, allégements fiscaux accordés aux étudiants ou à leurs parents, et autres transferts aux ménages. Les compromis entre les différentes formes de financement de l'enseignement tertiaire ont fait l'objet de nombreux examens dans la littérature, selon différentes perspectives (voir par exemple Barr, 2004 ; Borck et Wimbersky, 2014). Les gouvernements s'efforcent de 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 financières entre les ménages avec ou sans enfants scolarisés.

Autres faits marquants

- La différence de frais de scolarité annuels moyens entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État est minime en licence (ou formation équivalente) dans tous les pays dont les données sont disponibles.
- En moyenne, les frais de scolarité annuels demandés aux étudiants étrangers sont supérieurs de plus de 10 000 USD à ceux facturés aux ressortissants nationaux en Australie, au Canada, au Danemark, en Estonie, en Nouvelle-Zélande et en Suède, et y sont supérieurs de 8 000 USD environ aux États-Unis.
- Les gouvernements utilisent diverses stratégies pour réduire la charge financière des étudiants, en appliquant par exemple des taux d'intérêt réduits et, parfois, des taux variables avant et après la fin des 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 moins de 2 % à 10 %.

Tendances

Entre 2010 et 2014, 10 des 25 pays dont les données sont disponibles ont réformé le niveau des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire. Dans sept de ces dix pays, les réformes des systèmes de frais de scolarité sont allées de pair avec une modification du niveau des aides publiques aux étudiants. Le Royaume-Uni a par exemple fortement augmenté le plafond des frais de scolarité que les établissements peuvent demander et le montant des prêts d'études que les étudiants peuvent contracter. La Hongrie a réduit le nombre de places entièrement financées dans les établissements d'enseignement tertiaire, augmenté le nombre d'étudiants bénéficiant d'un soutien partiel et instauré un nouveau système de prêts d'études (voir le tableau B5.2).

Durant la décennie 2004/05-2014/15, le nombre d'étudiants en licence, master ou doctorat (ou formations équivalentes) bénéficiaires d'un prêt d'études a augmenté dans 11 des 16 pays dont les données sont disponibles. Durant cette période, le nombre d'étudiants bénéficiant d'un prêt d'études a triplé en Colombie, et plus que quintuplé au Brésil et en Italie. Au Brésil, près de 2 millions d'étudiants avaient un prêt d'études en 2014/15. Des augmentations importantes en valeur relative ont aussi été enregistrées en Australie, au Japon, aux Pays-Bas et en Turquie. Ces évolutions confirment la tendance à long terme d'un plus grand partage des coûts de l'enseignement tertiaire entre les pouvoirs publics et les autres parties prenantes, notamment les étudiants et leurs familles (Sanyal et Johnstone, 2011). Toutefois, le nombre d'étudiants bénéficiaires d'un prêt d'études a diminué de moitié environ en République slovaque, de deux tiers en Hongrie et de quatre cinquièmes en Estonie (voir le tableau B5.4).

B5

Analyse

Les frais de scolarité et l'accès à l'enseignement tertiaire

Le niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements d'enseignement tertiaire compte parmi les sujets les plus controversés dans les débats sur l'éducation qui animent tant la société civile que les responsables politiques, dans un contexte de réformes dans de nombreux pays ces dernières années (voir le tableau B5.2).

Les gouvernements nationaux et les exécutifs locaux peuvent influer sur les frais de scolarité soit en régulant le secteur de l'enseignement tertiaire (par exemple en interdisant les frais de scolarité ou en les plafonnant), soit en subventionnant les établissements d'enseignement tertiaire, soit en combinant ces deux orientations. Les gouvernements peuvent réduire le niveau des frais de scolarité pour doper l'accès à l'enseignement tertiaire ou combler les différences d'accès à ce niveau d'enseignement entre différents groupes de la société et, en fin de compte, accroître le degré d'équité du système d'enseignement tertiaire. En fait, le niveau des frais de scolarité n'est qu'un levier parmi tant d'autres que les gouvernements peuvent actionner pour atteindre ces objectifs. Les différentes combinaisons des frais de scolarité et des autres leviers, en particulier le soutien financier aux étudiants, peuvent avoir une forte incidence sur l'accès à l'enseignement tertiaire et l'équité de ce niveau d'enseignement.

De plus, même sans tenir compte des modes d'interactions entre le niveau des frais de scolarité et d'autres formes de soutien aux étudiants, on ne peut déterminer directement dans quelle mesure le niveau des frais de scolarité est associé à l'accès et à l'équité. Pour les gouvernements, tout l'enjeu est de concilier la nécessité de doter les établissements d'un budget suffisant au travers des frais de scolarité et l'impératif de donner à tous ceux qui le souhaitent la possibilité de faire des études à un coût abordable.

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. Ces ressources supplémentaires semblent particulièrement importantes au vu de l'expansion massive de l'enseignement tertiaire dans tous les pays de l'OCDE ces dernières décennies et de l'austérité budgétaire à laquelle les gouvernements sont contraints à cause de la crise économique prolongée dans de nombreux pays.

De l'autre, des frais de scolarité moins élevés peuvent contribuer à promouvoir l'accès à l'enseignement tertiaire, en particulier pour les étudiants de condition modeste, en l'absence d'un système généreux d'aides publiques qui leur permet de financer le coût de leurs études, que ce soit pendant ou après leur formation. De plus, des frais de scolarité moins élevés peuvent encourager des étudiants à choisir des domaines d'études où les formations sont longues, mais dont les débouchés sur le marché du travail sont incertains.

À la lumière de ces arguments, il n'est pas surprenant de constater que les pays où le niveau des frais de scolarité est peu élevé pour les ressortissants nationaux ne semblent par se distinguer par un meilleur accès à l'enseignement tertiaire que d'autres pays. Dans le graphique B5.2, la moyenne annuelle des frais de scolarité pratiqués par les établissements publics en licence (ou formation équivalente) est comparée (en ordonnée) aux taux de premier accès à l'enseignement tertiaire dans les 17 pays dont les données sont disponibles. Le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire peut être interprété comme le pourcentage de jeunes adultes qui entameront une formation tertiaire au cours de leur vie (voir l'indicateur C3). Sur les quatre pays dont le taux de premier accès à l'enseignement tertiaire est supérieur à 70 %, deux (l'Australie et la Nouvelle-Zélande) pratiquent des frais de scolarité supérieurs à 4 000 USD (qui comptent parmi les plus élevés des pays à l'étude) et deux autres (le Danemark et la Slovénie) n'en demandent pas à leurs ressortissants nationaux et aux étudiants originaires de l'Espace économique européen (EEE). C'est au Royaume-Uni que le niveau des frais de scolarité est le plus élevé, mais le taux de premier accès y est proche de la ligne médiane. En Autriche, où le niveau des frais de scolarité se confond avec la ligne médiane, le taux de premier accès est presque le moins élevé (seul celui de l'Italie est moindre).

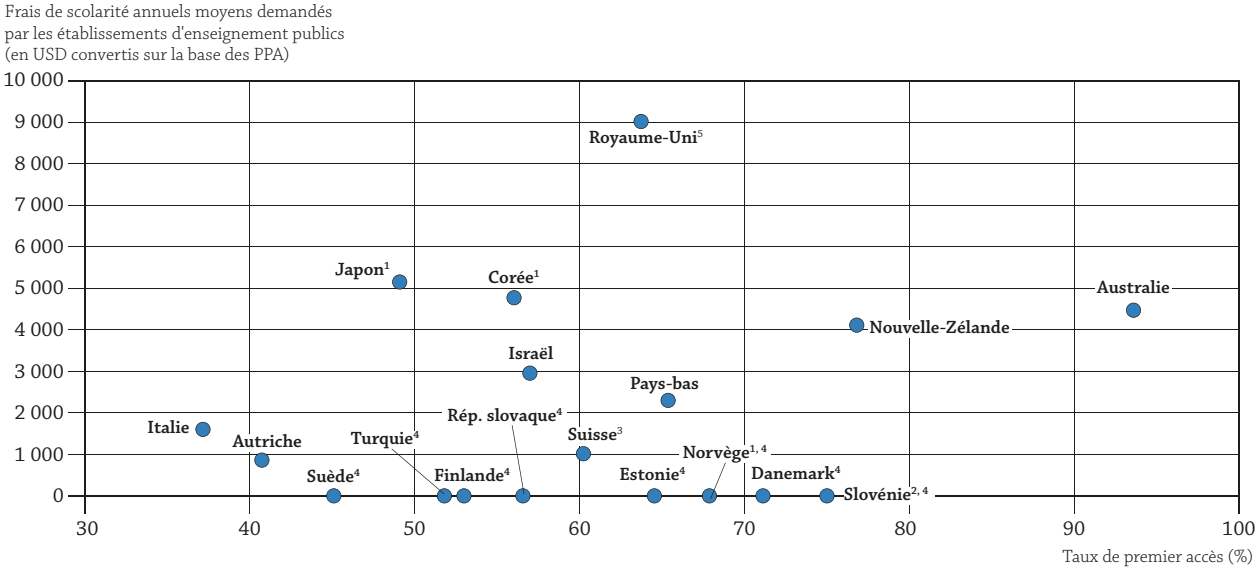
Différenciation des frais de scolarité entre les établissements, les formations et les niveaux de l'enseignement tertiaire

La nécessité de disposer des moyens financiers requis et l'objectif de garantir à tous l'accès à une éducation de qualité expliquent pourquoi les frais de scolarité varient entre les établissements et les niveaux d'enseignement. Souvent, les établissements privés indépendants sont moins affectés par les règles édictées par le gouvernement et dépendent moins de son financement que les établissements publics. Dans certains cas, la concurrence d'autres établissements les pousse à proposer les meilleurs services possibles aux étudiants. C'est pourquoi ils facturent des frais de scolarité annuels moyens plus élevés que les établissements publics en licence (ou formation équivalente) dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir le graphique B5.1 et le tableau B5.1).

La différence de frais de scolarité entre les établissements publics et privés tend à être très marquée dans tous les pays dont les données sont disponibles. Aux États-Unis, les établissements privés indépendants facturent en moyenne des frais de scolarité de 21 189 USD par an en licence (ou formation équivalente), soit plus de deux fois et demie ceux pratiqués dans les établissements publics (8 202 USD). En Corée et au Japon, les frais de scolarité annuels à ce niveau d'enseignement sont en moyenne supérieurs à 8 000 USD dans les établissements privés, mais plus proches de 5 000 USD dans les établissements publics. Les frais de scolarité sont environ cinq fois plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics en Colombie, quatre fois plus élevés en Italie, et environ deux fois plus élevés en Australie et en Israël. Dans les établissements privés indépendants, les frais de scolarité annuels en licence (ou formation équivalente) s'élèvent en moyenne à 6 552 USD en Norvège et à 2 300 USD en République slovaque, mais sont nuls dans les établissements publics de ces deux pays.

Graphique B5.2. Frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement publics et taux de premier accès au niveau licence ou équivalent (2013/14)

Ordonnées : frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, année académique 2013/14 ; abscisses : somme des taux d'accès à chaque âge à une formation de niveau licence ou équivalent



Remarque : Les données concernant les taux de premier accès incluent les étudiants en mobilité internationale. Pour certains pays présentant un pourcentage élevé d'étudiants en mobilité internationale, tels que l'Australie, l'Autriche et la Nouvelle-Zélande, cela implique que les taux d'accès présentés dans ce graphique sont sensiblement supérieurs au taux de premier accès des étudiants ressortissants nationaux (voir l'indicateur C3). 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.

1. Année de référence : 2014/15 pour les frais de scolarité (2014 en Corée).
2. Année de référence : 2011/12 pour les frais de scolarité.
3. Année budgétaire de référence : 2013 et année académique de référence : 2012/13.
4. Les établissements d'enseignement publics ne demandent aucun frais de scolarité.
5. Les données concernant les frais de scolarité se rapportent aux établissements privés subventionnés par l'État et non aux établissements publics, pour l'Angleterre uniquement.

Source : OCDE. Tableaux B5.1 et 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/10.1787/888933397997

Par contraste, la différence de frais de scolarité annuels moyens entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État est minime en licence (ou formation équivalente) dans tous les pays dont les données sont disponibles. Aucun de ces deux types d'établissement ne facture de frais de scolarité en Estonie, en Finlande, en Slovénie et en Suède, et ces deux types d'établissement facturent des frais de scolarité moyens d'un montant très similaire en Autriche, en Belgique (Communautés flamande et française), en Israël et en Suisse.

Les différences de dépenses par étudiant au titre de l'enseignement tertiaire entre les formations de cycle court, d'une part, et les licences et les masters (ou formations équivalentes), d'autre part (voir l'indicateur B1), comptent vraisemblablement parmi les raisons qui expliquent pourquoi les frais de scolarité sont moins élevés dans plusieurs pays. Par exemple, la différence de frais de scolarité annuels moyens entre une formation tertiaire de cycle court et une licence (ou formation équivalente) est de l'ordre de 6 000 USD aux États-Unis, mais de 2 000 USD en Corée et de 1 400 USD au Japon. En Belgique (Communauté française), les frais de scolarité sont nuls en formation tertiaire de cycle court, mais modérés en licence et en master (ou formations équivalentes). En Colombie, les frais de scolarité annuels s'élèvent en moyenne à 553 USD en formation tertiaire de cycle court dans les établissements publics ; ils sont similaires à ceux pratiqués en licence (ou formation équivalente), mais inférieurs à ceux pratiqués en master (ou formation équivalente). Les frais de scolarité moyens ne sont nulle part plus élevés en formation tertiaire de cycle court qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement parmi les pays dont les données sont disponibles ; toutefois, ils sont identiques au Pays-Bas ainsi que dans les pays où ils sont nuls (le Danemark, la Finlande, la Norvège, la Slovénie, la Suède et la Turquie).

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 individus qui ne sont pas ressortissants du pays où ils font leurs études (c'est-à-dire les étudiants étrangers ou en mobilité internationale, tels qu'ils sont définis dans l'indicateur C4). Les différences de frais de scolarité et d'aides financières entre les ressortissants nationaux et les ressortissants étrangers peuvent avoir un impact sur les flux d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale, comme d'autres facteurs, par exemple, le soutien public 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), en particulier dans un contexte où 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 étrangers (voir le tableau B5.3). 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 autre pays membre de l'UE ou 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 le double de ceux facturés aux ressortissants d'un de ces pays (en licence, en master et en doctorat – ou formations équivalentes). Les étudiants étrangers paient en moyenne et par an plus de 10 000 USD de plus que les ressortissants nationaux en Australie, au Canada, au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Suède, et environ 8 000 USD de plus qu'eux aux États-Unis. Par contraste, les étudiants s'acquittent en moyenne des mêmes frais de scolarité qu'ils soient ressortissants nationaux ou non en Colombie, en Corée, en Israël, en Italie, au Japon et en Suisse. Il en va de même dans les pays où les frais de scolarité sont nuls pour les étudiants étrangers ou en mobilité internationale (à savoir en Finlande, en Islande, en Norvège, en République slovaque et en Slovénie) (voir les tableaux B5.1 et B5.3).

Politiques nationales de financement de l'enseignement tertiaire

Les approches que les pays choisissent pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire ne sont pas figées. Les gouvernements réforment souvent le niveau des frais de scolarité et le système de bourses et de prêts d'études, souvent en même temps (voir la section « Contexte »).

En dépit des changements d'orientation politique dans certains pays et des situations politiques différentes entre les pays de l'OCDE, 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 du soutien financier prévu dans le système national d'aide financière aux étudiants dans l'enseignement tertiaire (pour une description détaillée de ces groupes, voir OCDE, 2015).

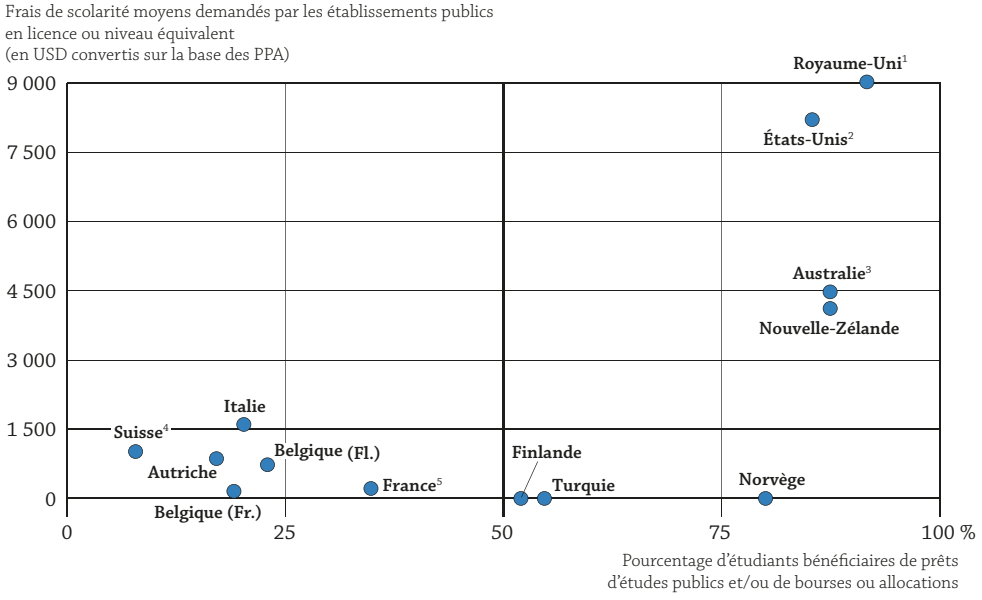
Le premier groupe est celui des pays nordiques (le Danemark, la Finlande, l'Islande, la Norvège et la Suède), où les étudiants ne paient pas de frais de scolarité et perçoivent des aides publiques généreuses dans l'enseignement supérieur. Dans ces pays, plus de 55 % des étudiants bénéficient de bourses ou de prêts d'études publics, ou d'une combinaison de ces deux types d'aide (voir OCDE, 2015, tableau B5.3), et le taux moyen d'accès en licence s'établit à 62 %, soit un taux supérieur à la moyenne de l'OCDE (59 %) (voir l'indicateur C3, tableau C3.1).

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 originaires de pays tiers de l'EEE, et la Finlande en fera bientôt de même. Ces changements pourraient dissuader les étudiants en mobilité internationale de se rendre dans ces pays (voir l'encadré C4.2).

Le deuxième groupe est celui de l'Australie, du Canada, des États-Unis, de la Nouvelle-Zélande et du Royaume-Uni. D'un côté, les frais de scolarité qui y sont pratiqués en licence par les établissements publics (les établissements privés subventionnés par l'État au Royaume-Uni) sont élevés : ils sont supérieurs à 4 000 USD dans tous ces pays. De l'autre, 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, soit les quatre pays dont les données sont disponibles (OCDE, 2015, tableaux B5.1a et B5.3). les taux d'accès en licence (ou formation équivalente) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans les pays de ce groupe dont les données sont disponibles (même si le pourcentage élevé d'étudiants en mobilité internationale gonfle dans une grande mesure les chiffres de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande). Depuis 1995, le Royaume-Uni est passé du groupe de pays où les frais de scolarité sont moins élevés et où les systèmes d'aide aux étudiants sont moins développés au deuxième groupe. Les Pays-Bas sont quant à eux passés du premier groupe (pays nordiques) au deuxième groupe, 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 OCDE, 2014).

Graphique B5.3. Rapport entre les frais de scolarité demandés dans les établissements publics et le pourcentage d'étudiants bénéficiaires de prêts d'études publics et/ou de bourses ou allocations au niveau licence ou équivalent (2013/14)

Frais de scolarité annuels moyens demandés aux étudiants ressortissants nationaux scolarisés à temps plein, en USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, 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.

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. Tableau B5.1 et OCDE (2015, 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/10.1787/888933398009

Dans le troisième groupe, incluant le Chili, la Corée et le Japon, la plupart des étudiants s'acquittent de frais de scolarité élevés (de plus de 4 700 USD en licence dans les établissements publics en Corée et au Japon lors de l'année académique 2013/14, et de plus de 5 800 USD au Chili, selon les données de la publication OCDE, 2014), mais les systèmes d'aides aux étudiants sont moins bien développés que dans les groupes 1 et 2. Les taux d'accès en licence (55 % au Chili, 56 % en Corée et 49 % au Japon) sont proches de la moyenne de l'OCDE (59 %). La Corée et le Japon ont toutefois récemment mis en œuvre des réformes pour améliorer leurs systèmes d'aides aux étudiants.

Les pays du quatrième groupe (à savoir l'Autriche, la Belgique, la France, l'Italie et la Suisse) pratiquent des frais de scolarité modérés par rapport aux autres pays (hormis les pays nordiques) et offrent un niveau de soutien aux étudiants relativement faible et en grande partie ciblé sur des groupes spécifiques. Dans ce groupe de pays, les frais de scolarité moyens facturés dans les établissements publics sont inférieurs à 1 600 USD, et dans les pays dont les données sont disponibles, la plupart des étudiants ne bénéficient pas d'aides publiques (OCDE, 2015, tableaux B5.1 et B5.3). Dans ce groupe de pays, le taux moyen d'accès en licence (52 %) est relativement faible ; 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 qui est supérieur à la moyenne. La Turquie, où les frais de scolarité sont nuls pour la plupart des étudiants dans les établissements publics depuis l'année académique 2012/13, passe du quatrième groupe au premier. Depuis 1995, des réformes ont été mises en œuvre dans certains de ces pays, en particulier en Autriche et en Italie, pour accroître les frais de scolarité dans les établissements publics (voir le graphique B5.1 et l'encadré B5.1 dans OCDE, 2012).

Soutien aux étudiants au travers des prêts

Les prêts publics servent à apporter un soutien financier aux étudiants, tout en reportant une partie du coût de l'éducation sur ceux qui bénéficient le plus de l'investissement dans des études supérieures – en l'espèce, les étudiants qui bénéficient d'un rendement privé élevé une fois diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A7). Les adversaires des prêts d'études considèrent que ces derniers sont moins efficaces que d'autres formes de soutien (en particulier les bourses) pour encourager les jeunes de condition modeste à poursuivre leurs études, et 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.

Le nombre d'étudiants qui contractent un prêt a dans l'ensemble tendance à augmenter. Dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, le nombre d'étudiants en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes) qui bénéficient d'un prêt d'études a augmenté de 40 %, voire davantage, entre les années académiques 2004/05 et 2014/15. Cette tendance masque toutefois des différences très importantes entre les pays. Le nombre d'étudiants bénéficiaires d'un prêt a plus que quintuplé au Brésil et en Italie, et a triplé en Colombie ; il a augmenté dans une mesure égale ou supérieure à 50 % en Australie, au Japon, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie. En revanche, il a diminué de moitié en République slovaque, de deux tiers en Hongrie et de quatre cinquièmes en Estonie. Ces fortes variations en valeur relative reflètent parfois le fait qu'en valeur absolue, le nombre d'étudiants bénéficiaires reste très limité : 4 614 étudiants seulement (soit 0.3 % de l'effectif total) ont ainsi bénéficié d'un prêt garanti par l'État en 2014/15 en Italie, alors que le nombre de bénéficiaires y a quintuplé. Dans d'autres cas, on observe une augmentation massive du nombre absolu de prêts, comme au Brésil, où près de 2 millions d'étudiants ont bénéficié d'un prêt public en 2014/15 (voir le tableau B5.4).

La même tendance s'observe parmi les étudiants suivant une formation tertiaire de cycle court, bien que les données sur ce niveau d'enseignement soient plus rares. Le nombre d'étudiants bénéficiaires d'un prêt d'études public est en augmentation dans six des huit pays dont les données sont disponibles, plus particulièrement en Australie, en Colombie et en Turquie, où il a plus que doublé entre 2004/05 et 2014/15.

Montant des prêts publics et de la dette au moment de l'obtention du diplôme

Parmi les pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les pays où les étudiants en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes) sont plus nombreux à bénéficier d'un prêt d'études public (établissements publics et privés confondus) tendent aussi à être ceux où le montant annuel moyen des prêts est le plus élevé. Parmi les pays dont les données sont disponibles, le montant annuel brut des prêts publics s'élève en moyenne à plus de 4 000 USD par étudiant dans tous les pays où la majorité des étudiants bénéficient d'un prêt public, à savoir en Australie, aux États-Unis, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède. Par contraste, en Belgique (Communauté française), en Estonie et en Finlande, où les étudiants sont moins nombreux (entre 9 % et 22 %) à bénéficier d'un prêt, le montant annuel brut des prêts ne passe pas la barre des 3 500 USD par étudiant (voir le tableau B5.4). Dans quelques pays où le pourcentage d'étudiants bénéficiaires de prêts est limité, comme en Corée (18.5 %) et au Japon (38 %), le montant brut des prêts est supérieur à 5 000 USD par étudiant.

La plupart des étudiants qui contractent un emprunt sont endettés à la fin de leurs études. La mesure dans laquelle cet endettement est problématique dépend essentiellement de son montant, de l'incertitude entourant les perspectives financières et professionnelles des diplômés, et des conditions de remboursement des prêts. Les pays où les établissements d'enseignement tertiaire facturent des frais de scolarité élevés sont aussi ceux où les étudiants bénéficiaires de prêts publics ou de prêts garantis par l'État sont les plus endettés à la fin de leurs études. Dans les pays où relativement peu d'étudiants contractent des prêts publics, leur dette tend à être moins importante. À titre d'exemple, en Finlande, où environ 22 % des étudiants bénéficient d'un prêt public, le montant moyen de leur dette à l'obtention de leur diplôme s'établit à 8 300 USD. Par contraste, au Royaume-Uni (Angleterre uniquement), où neuf étudiants sur dix ont contracté une dette suite à un prêt d'études, le montant de leur dette à l'obtention de leur diplôme s'élève à 30 000 USD, en moyenne (voir le tableau B5.4).

Soutien financier au travers des taux d'intérêt

Les étudiants bénéficient souvent de conditions spéciales si leur prêt leur est accordé par les pouvoirs publics ou garanti par l'État ; ces conditions peuvent porter sur les taux d'intérêt, le système de remboursement ou les mécanismes de remise ou d'effacement de la dette, par exemple (voir le tableau B5.5). Les gouvernements ont tendance à proposer ces conditions spéciales pour réduire le coût des prêts et, dans certains cas, pour protéger les étudiants de l'incertitude quant à la situation sur le marché du travail à la fin de leurs études. Ce faisant, les pouvoirs publics assument une part considérable des coûts, une politique généreuse de prêts publics ou garantis par l'état pouvant être coûteuse (Barr, 2004).

Comme la structure des taux d'intérêt diffère tant dans les prêts publics que privés entre les pays, la prudence est de mise lors de la comparaison des taux des prêts publics entre les pays. Toutefois, les données disponibles montrent que les gouvernements utilisent diverses stratégies pour réduire le fardeau financier des étudiants, qui consistent notamment à appliquer des taux d'intérêt réduits et, parfois, des taux variables avant et après la fin des études. Dans certains pays, les prêts ne sont pas assortis d'un taux d'intérêt nominal, tandis que dans d'autres, le taux d'intérêt est inférieur aux taux du marché et est généralement aligné sur le coût des emprunts d'État ou sur l'inflation (voir le tableau B5.4).

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 terminées, 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.

Aux Pays-Bas et en Suède, ainsi qu'au Danemark (après les études), les prêts sont assortis d'un taux de 1 % maximum qui est inférieur ou égal au coût des emprunts d'État. Le taux d'intérêt appliqué en Norvège (2.52 %, mais uniquement après la fin des études) et aux États-Unis (entre 4.66 % et 7.21 %) dépend du coût des emprunts d'État, mais il y est supérieur.

En Australie, le taux d'intérêt des prêts d'études est établi selon l'indice des prix à la consommation, de sorte que le taux réel est nul. Il en va de même en Hongrie pour les prêts relevant du dispositif *Diákhitel2*, qui vise à financer les coûts en rapport direct avec l'éducation, tels que les frais de scolarité. Aucun remboursement n'est dû avant l'obtention du diplôme et le taux d'intérêt est aligné sur l'indice des prix à la production en Turquie, tandis que le taux d'intérêt est aligné sur l'inflation et majoré de 8 % en Colombie et de 3 % au Royaume-Uni.

L'Estonie est le seul des pays dont les données sont disponibles où les taux d'intérêt sont basés sur un indice financier sans rapport avec le coût des emprunts d'État ou l'inflation. Le taux d'intérêt des prêts d'études est plafonné à 5 % ; c'est d'ailleurs ce taux qui a été enregistré en moyenne lors de l'année académique 2013/14. Ce taux relativement élevé explique vraisemblablement en partie la forte diminution des prêts d'études en Estonie ces dix dernières années (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 calculées abstraction faite du remboursement des prêts publics par leurs anciens bénéficiaires. La période de remboursement varie entre les pays : elle va de 10 ans ou 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, 7 subordonnent le remboursement des prêts au niveau de revenus des diplômés : l'Australie, la Corée et les États-Unis (pour certains prêts), la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni. Dans les pays où le remboursement dépend des revenus, le seuil de revenus annuels au-delà duquel les emprunteurs doivent rembourser leur dette est compris entre 13 000 USD en Nouvelle-Zélande et plus de 30 000 USD en Australie et au Royaume-Uni (voir le tableau B5.5).

Outre le remboursement, des mécanismes de remise de dette, voire d'effacement de la dette, existent dans la quasi-totalité des pays qui proposent des prêts d'études. Ces mécanismes 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 % ou moins 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 le pourcentage de prêts qui ne seront pas remboursés est égal ou supérieur à 10 % (voir le tableau B5.5).

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, aux États-Unis, les enseignants et les fonctionnaires peuvent demander à bénéficier d'un effacement de leur dette ; 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 également prétendre à l'effacement de tout ou partie de leur dette.

Définitions

Dans cet indicateur, on entend par **étudiants ressortissants nationaux** ceux qui ont la citoyenneté du pays où ils étudient. Le concept d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale est utilisé conformément aux définitions de l'indicateur C4. Dans les pays membres de l'UE, les ressortissants d'un autre pays membre de l'UE doivent en général s'acquitter des mêmes frais de scolarité que les ressortissants nationaux. Dans ce cas, les étudiants étrangers sont ceux originaires de pays tiers de l'UE.

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 de l'OCDE éprouvent des difficultés à chiffrer les prêts d'études accordés aux étudiants. La prudence s'impose donc également 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

Barr, N. (2004), « Higher education funding », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, pp. 264-283.

Borck, R. et M. Wimbersky (2014), « Political economics of higher education finance », *Oxford Economic Papers*, vol. 66, pp. 115-139.

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

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 (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.

Sanyal, B.C. et D.B. Johnstone (2011), « International trends in the public and private financing of higher education », *Prospects*, vol. 41, pp. 157-175.

Tableaux de l'indicateur B5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397928

Tableau B5.1	**Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (tertiaire de cycle court, licence et master [ou niveaux équivalents]) (2013/14)**
Tableau B5.2	**Estimation de l'indice de variation des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement (niveaux CITE 5 à 7) et réformes récentes des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire (2013/14)**
Tableau B5.3	**Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement aux étudiants étrangers (2013/14)**
Tableau B5.4	**Prêts publics aux étudiants en formation tertiaire (2013/14) et évolution du nombre de bénéficiaires (entre 2004/05 et 2014/15)**
Tableau B5.5	**Remboursement et allègement de la dette dans les prêts d'études en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents) (année académique 2013/14)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

B5

Tableau B5.1. [1/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (tertiaire de cycle court, licence et master [ou niveaux équivalents])[1] (2013/14)

Ressortissants nationaux ; montants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes ; calculs fondés sur des équivalents temps plein, année académique 2013/14

Remarque : Les montants des frais de scolarité 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. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants. Les pourcentages d'étudiants indiqués dans les colonnes 1, 2 et 3 sont dérivés des données utilisées dans d'autres indicateurs (qui proviennent de la collecte des données UOE) et se rapportent à l'année académique 2013/14.

		Pourcentage d'étudiants scolarisés à temps plein :			Frais de scolarité annuels moyens *en USD, demandés par les établissements (aux étudiants scolarisés à temps plein)*								
		En formation tertiaire de cycle court, en licence ou en master (ou niveaux équivalents)			Dans les établissements publics			Dans les établissements privés subventionnés par l'État			Dans les établissements privés indépendants		
		Dans les établissements publics	Dans les établissements privés subventionnés par l'État	Dans les établissements privés indépendants	En formation tertiaire de cycle court	En licence (ou niveau équivalent)	En master (ou niveau équivalent)	En formation tertiaire de cycle court	En licence (ou niveau équivalent)	En master (ou niveau équivalent)	En formation tertiaire de cycle court	En licence (ou niveau équivalent)	En master (ou niveau équivalent)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	92	2	6	m	4 473	7 334	a	a	a	m	8 322	7 537
	Autriche	83	m	m	m	861	861	m	861	861	m	m	m
	Belgique (Fl.)[2]	41	59	1	De 0 à 676	729	729	x(4)	x(5)	x(6)	m	m	m
	Belgique (Fr.)	m	m	m	0	155	710	0	151	721	a	a	a
	Canada[2]	m	m	m	m	4 761	4 961	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	87	2	11	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	98	2	0	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	m	m	m	m
	Estonie	19	73	8	a	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	m	m
	Finlande	65	35	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	m	m	m	De 0 à 1 019	De 0 à 8 313	De 300 à 2 166	x(12)	x(10)	x(11)	De 3 009 à 10 245	De 1 808 à 7 598	De 1 098 à 12 994
	Allemagne	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce				m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	88	6	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande				m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	98	2	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	17	66	17	m	2 957	m	m	2 934	m	m	7 028	m
	Italie	90	a	10	m	1 602	x(5)	a	a	a	m	6 168	x(11)
	Japon[2]	21	a	79	3 728	5 152	5 150	a	a	a	6 690	8 263	6 926
	Corée	19	a	81	2 747	4 773	6 281	a	a	a	6 948	8 554	11 510
	Lettonie	9	71	21	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	69	a	31	m	m	m	a	a	a	m	5 970	m
	Pays-Bas	m	m	m	2 300	2 300	2 300	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	88	9	3	m	4 113	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège[2]	84	6	10	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	m	6 552	6 552	8 263
	Pologne	87	a	13	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	82	0	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	93	a	6	m	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	a	a	m	2 300	1 700
	Slovénie[2]	94	5	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
	Espagne	83	3	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	87	13	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[3]	91	5	4	m	1 015	1 015	m	1 015	1 015	m	m	m
	Turquie	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]	a	100	a	a	a	a	m	9 019	9 019	m	m	m
	États-Unis[4]	68	a	32	2 276	8 202	10 818	a	a	a	10 612	21 189	16 932
Partenaires	Argentine				m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	26	a	74	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	553	574	3 212	a	a	a	1 294	3 082	7 097
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	94	a	6	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

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année de référence des frais de scolarité : 2014/15 (uniquement dans les établissements publics au Japon ; pour la Corée, 2014).
3. Année budgétaire de référence : 2013 ; année académique de référence : 2012/13.
4. Année de référence des frais de scolarité : 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/10.1787/888933397939

Tableau B5.1. [2/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement tertiaire (tertiaire de cycle court, licence et master [ou niveaux équivalents])[1] (2013/14)

Ressortissants nationaux ; montants convertis en équivalents USD sur la base des PPA, selon le type d'établissement et la structure des diplômes ; calculs fondés sur des équivalents temps plein, année académique 2013/14

Remarque : Les montants des frais de scolarité 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. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation d'un pays à l'autre des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants. Les pourcentages d'étudiants indiqués dans les colonnes 1, 2 et 3 sont dérivés des données utilisées dans d'autres indicateurs (qui proviennent de la collecte des données UOE) et se rapportent à l'année académique 2013/14.

		Commentaires
		(13)
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]	Les données sur les licences et les masters (ou niveaux équivalents) se rapportent aux étudiants non boursiers. Les frais de scolarité s'élèvent à 122 USD si les étudiants sont totalement boursiers et à 482 USD s'ils sont partiellement boursiers (bijna beursstudenten). Formations tertiaires de cycle court : les frais de scolarité maximum sont ceux demandés dans l'enseignement supérieur pour adultes et les frais de scolarité minimum, ceux demandés aux étudiants en soins infirmiers. Dans l'enseignement pour adultes, les étudiants versent 1.50 euro par heure de cours depuis le 1er janvier 2015.
	Belgique (Fr.)	Les frais de scolarité sont identiques dans les établissements publics et privés, mais la répartition des étudiants entre eux varie, ce qui explique que la moyenne pondérée diffère.
	Canada[2]	
	Chili	
	République tchèque	
	Danemark	
	Estonie	Depuis l'année académique 2013/14, les étudiants sont exemptés de frais de scolarité s'ils suivent à temps plein un cursus en estonien. Des frais de scolarité peuvent être facturés aux étudiants à temps partiel.
	Finlande	Hors cotisation d'adhésion aux associations d'étudiants.
	France	Dans les établissements publics, les frais de scolarité pratiqués dans la plupart des licences (ou niveau équivalent) sont inférieurs à 750 USD ; les frais de scolarité peuvent être supérieurs à ce montant dans certaines formations paramédicales. Les chiffres sur les frais de scolarité dans les établissements publics autres que ceux sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur ou du ministère de l'Agriculture sont des estimations.
	Allemagne	
	Grèce	
	Hongrie	Les étudiants peuvent recevoir une bourse d'État qui couvre soit la totalité, soit la moitié du coût de leurs 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 de niveaux équivalents sont exclues.
	Japon[2]	Le montant annuel des frais de scolarité demandés par les établissements privés indépendants se rapporte aux frais demandés par les universités privées au titre de la première année académique.
	Corée	
	Lettonie	
	Luxembourg	
	Mexique	
	Pays-Bas	Les chiffres sur les frais de scolarité dans les établissements publics se rapportent aux frais de scolarité obligatoires qui s'appliquent à tous les étudiants de l'EEE.
	Nouvelle-Zélande	Frais de scolarité moyens, tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus, 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 d'études supplémentaire.
	Slovénie[2]	Les étudiants à temps plein ne s'acquittent 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 est calculé sur la base des étudiants en master (niveau CITE 7) et en formation tertiaire de cycle court (niveau CITE 5).
	Suisse[3]	
	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 moyens tous niveaux d'enseignement tertiaire confondus.
	États-Unis[4]	
Partenaires	Argentine	
	Brésil	
	Chine	
	Colombie	
	Costa Rica	
	Inde	
	Indonésie	
	Fédération de Russie	
	Arabie saoudite	
	Afrique du Sud	

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année de référence des frais de scolarité : 2014/15 (uniquement dans les établissements publics au Japon ; pour la Corée, 2014).
3. Année budgétaire de référence : 2013 ; année académique de référence : 2012/13.
4. Année de référence des frais de scolarité : 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/10.1787/888933397939

B5

Tableau B5.2. [1/2] Estimation de l'indice de variation des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement (niveaux CITE 5 à 7) et réformes récentes des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire[1] (2013/14)

Ressortissants nationaux ; indice de variation calculé après conversion des frais de scolarité en prix constants en équivalents USD sur la base des PPA, par niveau de la CITE ; calculs fondés sur des équivalents temps plein ; année académique 2013/14

Remarque : Les données présentées dans les colonnes 1 à 3 constituent une bonne approximation de l'évolution des frais de scolarité, même s'ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire et ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. Dans les colonnes 1 à 3, l'année 2004 correspond à l'année académique 2003/04, et l'année 2014, à l'année académique 2013/14.

		Indice de variation du montant des frais de scolarité demandés aux étudiants en formation tertiaire de cycle court entre 2004 et 2014 (dans les établissements publics, 2004 = 100)	Indice de variation du montant des frais de scolarité demandés aux étudiants en licence (ou niveau équivalent) entre 2004 et 2014 (dans les établissements publics, 2004 = 100)	Indice de variation du montant des frais de scolarité demandés aux étudiants en master (ou niveau équivalent) entre 2004 et 2014 (dans les établissements publics, 2004 = 100)	Réformes mises en œuvre depuis 2010 dans l'enseignement tertiaire (niveaux CITE 5 à 8)	
					Réformes des frais de scolarité	Dont celles associées à une variation du niveau de subventions publiques aux étudiants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australie	m	120	185	Oui	Oui
	Autriche	m	m	m	Non	Non
	Belgique (Fl.)[2]	m	m	m	Non	Non
	Belgique (Fr.)	m	m	m	Oui	Non
	Canada[2]	m	115	m	Non	Non
	Chili	m	m	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m
	Danemark	a	a	a	Non	Non
	Estonie	a	a	a	Oui	Oui
	Finlande	a	a	a	Non	Non
	France	m	m	m	Non	Non
	Allemagne	m	m	m	m	m
	Grèce	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	Oui	Oui
	Islande	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	Non	Non
	Italie	m	m	m	Oui	Oui
	Japon[2]	117	116	116	Non	Non
	Corée[2]	m	m	m	Oui	Oui
	Lettonie	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	Non	Non
	Nouvelle-Zélande	m	113	113	Oui	Non
	Norvège[2]	a	a	a	m	m
	Pologne	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m
	République slovaque	m	m	m	Non	Non
	Slovénie[2]	m	m	m	Non	Non
	Espagne	m	m	m	m	m
	Suède[3]	a	a	a	Oui	Oui
	Suisse[4]	m	m	m	Non	Non
	Turquie	a	a	a	Oui	Non
	Royaume-Uni[2]	a	a	a	Oui	Oui
	États-Unis[5]	110	138	126	Non	Non
Partenaires	Argentine	m	m	m		
	Brésil		m	m	Non	Non
	Chine	m	m	m	m	m
	Colombie		m	m	Non	Non
	Costa Rica	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année académique de référence des frais de scolarité : 2014/15 (uniquement dans les établissements publics au Japon ; pour la Corée : 2014).
3. Réformes instaurées en licence ou en master (ou niveaux équivalents) uniquement.
4. Année budgétaire de référence: 2013 ; année académique de référence: 2012/13.
5. Année de référence des frais de scolarité: 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/10.1787/888933397943

Tableau B5.2. [2/2] Estimation de l'indice de variation des frais de scolarité demandés par les établissements d'enseignement (niveaux CITE 5 à 7) et réformes récentes des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire[1] (2013/14)

Ressortissants nationaux ; indice de variation calculé après conversion des frais de scolarité en prix constants en équivalents USD sur la base des PPA, par niveau de la CITE ; calculs fondés sur des équivalents temps plein ; année académique 2013/14

Remarque : Les données présentées dans les colonnes 1 à 3 constituent une bonne approximation de l'évolution des frais de scolarité, même s'ils sont basés sur des moyennes pondérées des principaux cursus de l'enseignement tertiaire et ne couvrent pas tous les établissements d'enseignement. Dans les colonnes 1 à 3, l'année 2004 correspond à l'année académique 2003/04, et l'année 2014, à l'année académique 2013/14.

		Réformes mises en œuvre depuis 2010 dans l'enseignement tertiaire (niveaux CITE 5 à 8)
		Commentaires
		(6)
OCDE	Australie	Instauration, à partir de 2012, d'une subvention publique aux étudiants inscrits en licence (sauf en médecine) dans un établissement public d'enseignement tertiaire, et indexation des budgets de l'enseignement supérieur pour mieux refléter les coûts de ce niveau d'enseignement.
	Autriche	
	Belgique (Fl.)[2]	
	Belgique (Fr.)	Depuis l'année académique 2010/11, les étudiants bénéficiant d'une bourse de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont exemptés des frais de scolarité (minerval) et les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés bénéficient d'une réduction des frais de scolarité.
	Canada[2]	
	Chili	
	République tchèque	
	Danemark	La bourse d'études publique 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 d'études publique 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	Depuis l'année académique 2013/14, les étudiants issus de milieux moins favorisés qui suivent une formation à temps plein en estonien peuvent prétendre à des allocations d'études. Depuis 2015, les étudiants dont la demande d'allocation d'études a été refusée peuvent prétendre à des allocations spéciales sous conditions de ressources si la situation financière de leur famille a changé depuis l'introduction de leur demande.
	Finlande	À partir de l'année académique 2017/18, instauration de 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.
	France	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).
	Allemagne	
	Grèce	
	Hongrie	Depuis l'année académique 2012/13, le financement privé a augmenté en droit et en économie, et dans une moindre mesure, en sciences et en technologie ; un nouveau système de prêts d'études a été instauré pour tous les étudiants qui financent leurs études.
	Islande	
	Irlande	
	Israël	
	Italie	Mise en œuvre, en 2010, d'une réforme visant à aider tous les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés. Création, en 2013, d'un Observatoire du bien-être des étudiants 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.
	Japon[2]	
	Corée[2]	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.
	Lettonie	
	Luxembourg	
	Mexique	
	Pays-Bas	Pas de réforme, mais les frais de scolarité sont revus chaque année en fonction de l'inflation.
	Nouvelle-Zélande	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.
	Norvège[2]	
	Pologne	
	Portugal	
	République slovaque	Les conditions de fixation du montant maximal des frais de scolarité ont été modifiées ; chaque établissement fixe des frais spécifiques dans son règlement intérieur.
	Slovénie[2]	
	Espagne	
	Suède[3]	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.
	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]	En Angleterre, depuis l'année académique 2012/13, le montant des prêts d'études a augmenté 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[5]	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).
Partenaires	Argentine	
	Brésil	Le ministère de l'Éducation a créé en 2005 le programme « Université pour tous » (PROUNI, loi n° 11096/95), qui garantit aux étudiants de condition modeste des bourses d'études finançant tout ou partie des frais de scolarité dans les établissements privés d'enseignement supérieur. En 2014, 205 000 bourses finançant intégralement les frais de scolarité et 101 000 les finançant en partie ont été octroyées.
	Chine	
	Colombie	
	Costa Rica	
	Inde	
	Indonésie	
	Fédération de Russie	
	Arabie saoudite	
	Afrique du Sud	

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année académique de référence des frais de scolarité : 2014/15 (uniquement dans les établissements publics au Japon ; pour la Corée : 2014).
3. Réformes instaurées en licence ou en master (ou niveaux équivalents) uniquement.
4. Année budgétaire de référence: 2013 ; année académique de référence: 2012/13.
5. Année de référence des frais de scolarité: 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/10.1787/888933397943

B5

Tableau B5.3. [1/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement aux étudiants étrangers (2013/14)

Frais de scolarité convertis en équivalents USD sur la base des PPA, en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents)[1] ; calculs fondés sur les étudiants scolarisés à temps plein ; année académique 2013/14

Remarque : Les frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants correspondants 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. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation, entre les pays, des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

		Différenciation des frais de scolarité entre les ressortissants nationaux et les ressortissants étrangers en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents)	Niveau des frais de scolarité des étudiants étrangers (frais de scolarité demandés aux étudiants scolarisés à temps plein et convertis en équivalents USD sur la base des PPA)								
			Dans les établissements publics			Dans les établissements privés subventionnés par l'État			Dans les établissements privés indépendants		
			En licence (ou niveau équivalent)	En master (ou niveau équivalent)	En doctorat (ou niveau équivalent)	En licence (ou niveau équivalent)	En master (ou niveau équivalent)	En doctorat (ou niveau équivalent)	En licence (ou niveau équivalent)	En master (ou niveau équivalent)	En doctorat (ou niveau équivalent)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	Oui	14 546	13 270	12 914	a	a	a	9 615	11 013	8 679
	Autriche	Oui	1 722	1 722	1 722	1 722	1 722	a	m	m	m
	Belgique (Fl.)[2]	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fr.)	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada[2]	Oui	16 336	12 459	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	Oui	11 077	9 644	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie[2]	Oui	De 908 à 19 979	De 908 à 19 979	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	Non	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	Non	0 à 8.313	300 à 2 166	458	x(8)	x(9)	m	De 1 808 à 7 598	De 1 098 à 12 994	m
	Allemagne	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[2]	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	Non	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	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité
	Irlande	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	Non	2 957	m	m	2 934	m	m	7 028	m	m
	Italie	Non	1 602	m	1 235	a	a	a	6 168	m	2 542
	Japon[2]	m	5 152	5 150	5 149	a	a	a	m	m	m
	Corée[2]	Non	4 773	6 281	7 137	a	a	a	8 554	11 510	12 270
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	Oui	m	m	a	m	m	a	m	m	a
	Nouvelle-Zélande	Oui	16 957	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège[2]	Non	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	m	m	m	6 552	8 263	m
	Pologne	Oui	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Non	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	Pas de frais de scolarité	a	a	a	2 300	3 313	5 847
	Slovénie[2]	Non	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	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	Oui	13 171	13 171	a	15 555	15 555	a	a	a	a
	Suisse[3]	Non	1015	1015	457	1015	1015	a	m	m	m
	Turquie	Oui	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	Royaume-Uni[2]	a	a	a	a	12 884	x(5)	x(5)	m	m	m
	États-Unis[4]	Oui	16 066	16 205	20 168	a	a	a	29 234	24 015	30 205
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	Non	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Non	574	3 212	3 667	a	a	a	3 082	7 097	9 885
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	Oui	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

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année académique de référence : 2014/15 (2014 pour la Corée).
3. Année budgétaire de référence : 2013 ; année académique de référence : 2012/13.
4. Année académique 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/10.1787/888933397958

Tableau B5.3. [2/2] Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés par les établissements d'enseignement aux étudiants étrangers (2013/14)

Frais de scolarité convertis en équivalents USD sur la base des PPA, en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents)[1] ; calculs fondés sur les étudiants scolarisés à temps plein ; année académique 2013/14.

Remarque : Les frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants correspondants 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. On peut toutefois considérer que les chiffres présentés ici constituent une bonne approximation et montrent la variation, entre les pays, des frais de scolarité demandés par les principaux établissements d'enseignement à la majorité des étudiants.

		Commentaires
		(11)
OCDE	Australie	
	Autriche	
	Belgique (Fl.)[2]	Les frais de scolarité à charge des étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne et de l'Espace économique européen peuvent différer de ceux facturés aux autres étudiants.
	Belgique (Fr.)	Les frais de scolarité à charge des étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne et de l'Espace économique européen peuvent différer de ceux facturés aux autres étudiants.
	Canada[2]	
	Chili	
	République tchèque	
	Danemark	Les frais de scolarité en licence se rapportent uniquement à ceux facturés en licence professionnelle (niveau CITE 6.2).
	Estonie[2]	Frais de scolarité uniquement demandés aux étudiants originaires de pays tiers de l'Union européenne et de l'Espace économique européen
	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'Union européenne ou de l'Espace économique européen inscrits en master à l'université ou en polytechnique dans le cadre d'une formation dispensée dans une langue étrangère.
	France	
	Allemagne	
	Grèce	
	Hongrie[2]	Lors de l'année académique 2012/13, un nouveau dispositif 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 dispositif *Diákhitel1*. Les prêts *Diákhitel2* peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité, alors que les prêts *Diákhitel1* peuvent financer toutes les dépenses (y compris les frais de subsistance).
	Islande	
	Irlande	
	Israël	
	Italie	
	Japon[2]	
	Corée[2]	
	Lettonie	
	Luxembourg	
	Mexique	
	Pays-Bas	Les frais de scolarité varient entre les établissements d'enseignement et les domaines d'études.
	Nouvelle-Zélande	
	Norvège[2]	
	Pologne	
	Portugal	
	République slovaque	
	Slovénie[2]	Les étudiants en licence ou en master ne s'acquittent pas de frais de scolarité s'ils sont originaires de pays membres de l'Union européenne ou de pays avec lesquels la Slovénie a conclu des accords, ou si leurs parents résident en République de Slovénie ; les autres s'acquittent des mêmes frais de scolarité que les étudiants scolarisés à temps partiel. Les doctorants en mobilité internationale s'acquittent de frais de scolarité similaires à ceux demandés aux autres étudiants.
	Espagne	
	Suède	La majorité des étudiants inscrits dans des établissements privés subventionnés par l'État suivent une formation en technologie, ce qui explique pourquoi les frais de scolarité moyens y sont plus élevés que dans les établissements publics.
	Suisse[3]	
	Turquie	
	Royaume-Uni[2]	
	États-Unis[4]	Les étudiants étrangers s'acquittent de frais de scolarité moyens plus élevés que les ressortissants nationaux, car des frais supplémentaires leur sont facturés puisqu'ils ne sont pas ressortissants de l'État dans lequel ils font leurs études. Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux sont moins élevés dans l'État d'où ils sont originaires que dans un autre État.
Partenaires	Argentine	
	Brésil	
	Chine	
	Colombie	
	Costa Rica	
	Inde	
	Indonésie	
	Fédération de Russie	
	Arabie saoudite	
	Afrique du Sud	

1. Abstraction faite des bourses et allocations auxquelles les étudiants peuvent prétendre.
2. Année académique de référence : 2014/15 (2014 pour la Corée).
3. Année budgétaire de référence : 2013 ; année académique de référence : 2012/13.
4. Année académique 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/10.1787/888933397958

B5

Tableau B5.4. [1/3] Prêts publics aux étudiants en formation tertiaire (2013/14) et évolution du nombre de bénéficiaires (entre 2004/05 et 2014/15)

Ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'un prêt (en %) aux niveaux CITE 6 à 8	Montant annuel brut moyen emprunté par chaque étudiant, aux niveaux CITE 6 à 8 (en USD)	Prêt subventionné à taux d'intérêt réduit		Montant moyen de la dette à l'obtention du diplôme (en USD)
				Taux d'intérêt durant les études	Taux d'intérêt après les études	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OCDE	Australie	79	4 017	2%	2%	m
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)[1]	9	1 458	m	m	m
	Canada[2, 3]	m	4 277 (en licence), 5 899 (en master), 6 489 (en doctorat)	Pas de taux d'intérêt nominal	5.4%	12 422
	Danemark[4]	environ 35	4 723	4%	1%	14 856
	Estonie[2]	11	3 487	5.0%	5.0%	m
	Finlande[2]	22	2 714	1.0%	Taux d'intérêt convenu avec la banque privée	8 291
	France[2]	0.1	1 600	m	m	m
	Hongrie[1, 2, 5]	m	2 790	*Diákhitel1*: 6.5% à 7.5 % ; *Diákhitel2* : 2 %	*Diákhitel1*: 6.5% à 7.5 %; *Diákhitel2* : 2 %	m
	Italie[2]	0.3	4 959	m	m	m
	Japon[4]	38	6 483 (prêts sans intérêts) ; 8 430 (prêts avec intérêt)	Pas de taux d'intérêt nominal	Taux de 3 % maximum, le reste est financé par l'État	29 942
	Corée[6]	18,5	5 623	2.9%	2.9%	m
	Mexique	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	6 878	0.12%	0.12%	18 100
	Nouvelle-Zélande	m	5 897	Pas de taux d'intérêt nominal	Pas de taux d'intérêt nominal pour les prêts aux individus installés en Nouvelle-Zélande ; 5.9 % pour les autres prêts	13 437 (moyenne des emprunteurs diplômés et non diplômés qui ne sont plus scolarisés en 2014)
	Norvège[4]	68	10 083	a (le remboursement du prêt débute après l'obtention du diplôme)	2.52 % (coût des emprunts d'État +1.25 % pour couvrir les défaillances)	26 826
	Pologne	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m
	République slovaque[6]	m	4 510	Pas de taux d'intérêt nominal	3.19%	3 247
	Slovénie	a	a	a	a	a
	Suède[4]	52	6 829	1%	1%	22 789
	Suisse[3]	m	3 987	m	m	m
	Turquie	32	3 561 (en licence), 7 122 (en master), 10 683 (en doctorat)	Le remboursement des prêts débute après l'obtention du diplôme	Sur la base de l'indice national des prix à la production	m
	Royaume-Uni[4]	92	5 612 (prêts au titre du financement des frais de subsistance) et 10 824 (prêts au titre du financement des frais de scolarité)	Indice des prix à la consommation plus 3 % (soit 5.5 % en 2014/15).	Entre l'indice des prix à la consommation (2.5 % en 2014/15) et l'indice des prix à la consommation plus 3 % (soit 5.5 % en 2014/15), selon les revenus	30 349
	États-Unis[7]	62 (en licence), 67 (en master), 32 (en doctorat)	4 330 (en licence), 16 363 (en master), 5 984 (en doctorat)	Entre 0 % et 7.21 %	Entre 4.66 % et 7.21 %	m
Partenaires	Brésil	m	m	3.4%	3.4%	m
	Colombie	m	3 003	Consumer price index à consumer price index plus 8 %	Consumer price index à consumer price index plus 8 %	7 298

1. Tous étudiants en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes) confondus.
2. Prêts privés garantis par l'État et non prêts publics (soit la majorité des prêts en Italie).
3. Année académique de référence : 2012/13.
4. Année académique de référence : 2014/15 (année académique de l'endettement au moment de l'obtention du diplôme au Japon : 2013/14).
5. Les données se rapportent uniquement au dispositif *Diákhitel1*. Un nouveau dispositif de prêts d'études (*Diákhitel2*) a été instauré en plus du dispositif *Diákhitel1* durant l'année académique 2012/13. Les prêts *Diákhitel2* peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité, alors que les prêts *Diákhitel1* peuvent financer toutes les dépenses (y compris les frais de subsistance).
6. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses.
7. Année académique de référence du pourcentage de bénéficiaires de prêts d'études : 2011/12 ; année académique de référence des taux d'intérêt: 2014/15.

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/10.1787/888933397965

Tableau B5.4. [2/3] Prêts publics aux étudiants en formation tertiaire (2013/14) et évolution du nombre de bénéficiaires (entre 2004/05 et 2014/15)

Ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Nombre de ressortissants nationaux bénéficiaires d'un prêt d'études (tertiaire de cycle court)			Nombre de ressortissants nationaux bénéficiaires d'un prêt d'études (licence, master, doctorat ou niveaux équivalents)		
		2004/05	2014/15	Taux de croissance entre 2004/05 et 2014/15 (en %)	2004/05	2014/15	Taux de croissance entre 2004/05 et 2014/15 (en %)
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	7 288	21 538	196	473 225	742 217	57
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)[1]	m	0	m	m	9	m
	Canada[2, 3]	m	149 000	m	m	280 000	m
	Danemark[4]	(37 % de tous les étudiants en formation au niveau CITE 5)	9 300	m	(35 % de tous les étudiants en formation aux niveaux CITE 6 à 8)	86 300	m
	Estonie[2]	3 312	656	-80	23 719	4 613	-81
	Finlande[2]	a	a	a	46 522	66 984	44
	France[2]	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[1, 2, 5]	3 536	2 459	-30	102 486	35 359	-65
	Italie[2]	m	m	m	716	4 614	544
	Japon[4]	157 864	281 347	78	668 439	1 053 142	58
	Corée[6]	m	d (10)	m	m	679 404	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	d (9)	d (10)	m	118 365	193 765	64
	Nouvelle-Zélande	21 264	23 304	10	80 748	114 132	41
	Norvège[4]	m	m	m	131 300	159 400	21
	Pologne	m	m	m	m	m	m
	Portugal	m	m	m	m	m	m
	République slovaque[6]	m	m	m	3 983	1 902	-52
	Slovénie	m	m	m	m	m	m
	Suède[4]	23 152	27 795	20	213 086	203 567	-4
	Suisse[3]	d (9)	d (10)		4 400	2 748	-38
	Turquie	83 583	245 768	194	472 899	756 657	60
	Royaume-Uni[4]	m	m	m	856 000	943 900	10
	États-Unis[7]	(28 % de tous les étudiants en formation au niveau CITE 5)	(37 % de tous les étudiants en formation au niveau CITE 5)	m	(56 %, 65 % et 39 % de tous les étudiants en formation aux niveaux CITE 6, 7 et 8, respectivement)	(62 %, 67 % et 32 % de tous les étudiants en formation aux niveaux CITE 6, 7 et 8, respectivement)	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	312 027	1900 343	509
	Colombie	3 863	9 391	143	18 998	57 315	202

1. Tous étudiants en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes) confondus.
2. Prêts privés garantis par l'État et non prêts publics (soit la majorité des prêts en Italie).
3. Année académique de référence : 2012/13.
4. Année académique de référence : 2014/15 (année académique de l'endettement au moment de l'obtention du diplôme au Japon : 2013/14).
5. Les données se rapportent uniquement au dispositif *Diákhitel1*. Un nouveau dispositif de prêts d'études (*Diákhitel2*) a été instauré en plus du dispositif *Diákhitel1* durant l'année académique 2012/13. Les prêts *Diákhitel2* peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité, alors que les prêts *Diákhitel1* peuvent financer toutes les dépenses (y compris les frais de subsistance).
6. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses.
7. Année académique de référence du pourcentage de bénéficiaires de prêts d'études : 2011/12 ; année académique de référence des taux d'intérêt : 2014/15.

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/10.1787/888933397965

B5

Tableau B5.4. [3/3] Prêts publics aux étudiants en formation tertiaire (2013/14) et évolution du nombre de bénéficiaires (entre 2004/05 et 2014/15)

Ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Remarques sur le nombre d'étudiants bénéficiaires d'un prêt d'études
		(12)
OCDE	**Australie**	Pas de taux d'intérêt réel sur les prêts publics.
	Belgique (Fl.)	En Communauté flamande, il n'existe pas de système de prêts publics.
	Belgique (Fr.)[1]	Étudiants étrangers inclus.
	Canada[2, 3]	Ces chiffres sous-estiment sensiblement le nombre d'étudiants bénéficiaires d'un prêt d'études public. Ils incluent uniquement la partie fédérale de l'aide financière aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études dans les neuf provinces et le seul territoire qui participent au Programme canadien de prêts aux étudiants. Les gouvernements des Territoires du Nord-Ouest, du Nunavut et du Québec ne participent pas au Programme canadien de prêts aux étudiants, mais ont adopté leur propre programme d'aide financière aux étudiants.
	Danemark[4]	Les chiffres incluent les étudiants danois en formation à l'étranger (durant tout leur cursus) et excluent les doctorants. Le taux d'intérêt après les études est inférieur au coût des emprunts d'État.
	Estonie[2]	
	Finlande[2]	Il n'existe pas de prêts d'études publics en Finlande. Les chiffres indiqués dans le tableau correspondent aux prêts d'études privés garantis par l'État.
	France[2]	Les données sur les prêts publics ne sont pas disponibles. 0.1 % des étudiants en formation tertiaire (niveaux CITE 5 à 8) bénéficient d'un prêt privé garanti par l'État.
	Hongrie[1, 2, 5]	*Diákhitel2* : les étudiants bénéficiaires de ce dispositif sont 370 au niveau CITE 5 et 9 260 aux niveaux CITE 6 à 8 durant l'année académique 2013/14 (voir la note 5 pour plus de détails). Les chiffres incluent les étudiants étrangers.
	Italie[2]	La majorité des prêts sont accordés par des institutions de crédit ; les établissements d'enseignement garantissent les prêts d'études.
	Japon[4]	
	Corée[6]	Les chiffres relatifs au niveau CITE 5 sont inclus dans ceux relatifs aux niveaux CITE 6 à 8. Les chiffres indiqués dans les colonnes 6 à 11 incluent tous les prêts d'études octroyés par l'État, tandis que ceux indiqués dans les autres colonnes portent uniquement sur le Programme coréen d'aide aux étudiants sous la tutelle directe du ministère de l'Éducation.
	Mexique	
	Pays-Bas	Les chiffres relatifs au niveau CITE 5 sont inclus dans ceux relatifs aux niveaux CITE 6 à 8. Le taux d'intérêt est égal au coût des emprunts d'État.
	Nouvelle-Zélande	En Nouvelle-Zélande, les années académiques de référence sont 2003 et 2013 (de janvier à décembre). Les ressortissants nationaux incluent les ressortissants étrangers qui résident en Nouvelle-Zélande depuis trois ans au moins.
	Norvège[4]	4 400 bénéficiaires de prêts d'études tous niveaux de la CITE confondus en 2014/15.
	Pologne	
	Portugal	
	République slovaque[6]	Les chiffres portent sur l'ensemble de l'enseignement tertiaire (niveaux CITE 5, 6 et 7).
	Slovénie	
	Suède[4]	Le taux d'intérêt est égal à 70 % du coût des emprunts d'État.
	Suisse[3]	Les chiffres relatifs au niveau CITE 5 sont inclus dans ceux relatifs aux niveaux CITE 6 à 8. Les étudiants étrangers sont inclus. Les chiffres se rapportent aux années budgétaires 2004 et 2013.
	Turquie	
	Royaume-Uni[4]	Les chiffres relatifs au niveau CITE 5 sont inclus dans ceux relatifs aux niveaux CITE 6 à 8.
	États-Unis[7]	Le taux d'intérêt est égal au coût des emprunts d'État.
Partenaires	**Brésil**	Les chiffres portent uniquement sur le niveau CITE 6. Les chiffres portent sur les contrats de prêt en cours en décembre.
	Colombie	

1. Tous étudiants en licence, master et doctorat (ou formations équivalentes) confondus.
2. Prêts privés garantis par l'État et non prêts publics (soit la majorité des prêts en Italie).
3. Année académique de référence : 2012/13.
4. Année académique de référence : 2014/15 (année académique de l'endettement au moment de l'obtention du diplôme au Japon : 2013/14).
5. Les données se rapportent uniquement au dispositif *Diákhitel1*. Un nouveau dispositif de prêts d'études (*Diákhitel2*) a été instauré en plus du dispositif *Diákhitel1* durant l'année académique 2012/13. Les prêts *Diákhitel2* peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité, alors que les prêts *Diákhitel1* peuvent financer toutes les dépenses (y compris les frais de subsistance).
6. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses.
7. Année académique de référence du pourcentage de bénéficiaires de prêts d'études : 2011/12 ; année académique de référence des taux d'intérêt : 2014/15.

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/10.1787/888933397965

Tableau B5.5. [1/2] Remboursement et allègement de la dette dans les prêts d'études en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents) (année académique 2013/14)

Ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Remboursement				
		Système de remboursement	Seuil minimum de revenus annuels (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	Niveau CITE 5 : 33 235 Niveau CITE 6 : 42 343 Niveau CITE 7 : 55 925 Niveau CITE 8 : 59 919	m
	Danemark[4]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	De 7 à 15	m	m
	Estonie	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	De 8 à 10	21 556 (salaire brut en 2012)	m
	Finlande	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	De 5 à 15	37 574	1 530
	France	m	m	m	m	m
	Hongrie[5]	En fonction des revenus	None	De 10 à 15	m	1 259 (*Diákhitel1*); 664 (*Diákhitel2*)
	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	21 755 environ (prêts remboursables en fonction des revenus) a (prêts remboursables sur le modèle des prêts hypothécaires)	m (prêts remboursables en fonction des revenus) Jusqu'à 10 ans (prêts remboursables 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 % du montant des revenus au-delà du seuil de revenus, plus remboursements volontaires)
	Norvège	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	20	m	1 609
	République slovaque[7]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	7.1 (entre 5 à 10)	m	780 (entre 86 à 2 300)
	Slovénie	a	a	a	a	a
	Suède[4]	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	25	m	756 généralement
	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	Entre 616 (1re année de remboursement de la cohorte de 2012) et 1 560 (8e année de remboursement de la cohorte de 2005)
	États-Unis	Sur le modèle des prêts hypothécaires et en fonction des revenus	a	10 (prêts remboursables sur le modèle des prêts hypothécaires) Entre 20 et 25 (période estimée pour les prêts remboursables en fonction des revenus).	24 448	m
Partenaires	**Brésil**	m	m	m	m	m
	Colombie	Sur le modèle des prêts hypothécaires	a	Entre la durée des études et le double de la durée des études	18 982	m

1. Prêts privés garantis par l'État et non prêts publics.
2. Année de référence : 2012/13.
3. Les chiffres portent uniquement la partie fédérale de l'aide financière aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études dans les provinces qui participent au Programme canadien de prêts aux étudiants. Les chiffres de la province du Québec (25 % environ de la population canadienne) ne sont pas inclus, car le Québec ne participe pas au Programme canadien de prêts aux étudiants.
4. Année de référence : 2014/15.
5. Lors de l'année académique 2012/13, un nouveau dispositif 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 dispositif *Diákhitel1*. Les prêts *Diákhitel2* peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité, alors que les prêts *Diákhitel1* peuvent financer toutes les dépenses (y compris les frais de subsistance).
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 tempéramen t: 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. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses.

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/10.1787/888933397974

B5

Tableau B5.5. [2/2] Remboursement et allègement de la dette dans les prêts d'études en licence, master et doctorat (ou niveaux équivalents) (année académique 2013/14)

Ressortissants nationaux ; en équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Allègement/effacement de la dette					
		Existence de dispositifs de remise ou d'effacement de la dette	Conditions de remise ou d'effacement de la dette			Pourcentage de bénéficiaires d'un allègement ou d'un effacement de la dette	Pourcentage de prêts non remboursés
			Décès ou handicap des diplômés	Situation financière des diplômés	Autres conditions		
		(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	**Australie**	Oui	Décès	Faillite (effacement de la dette)	Remise de dette : réduction des remboursements obligatoires dans le cadre du programme HELP (Higher Education Loan Program) si les diplômés ont opté pour certains domaines d'études (et exercent une profession en rapport avec l'un de ces domaines), exercent une certaine profession ou travaillent dans certaines régions	Effacement de la dette : m Remise de dette : 0.56 %	Effacement de la dette : 17 % Remise de dette : 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	Selon les revenus, si les diplômés ne sont pas lourdement endettés auprès de créanciers privés. Si les débiteurs sont lourdement endettés à la fois auprès de l'État (prêts publics) et de créanciers privés, ils peuvent introduire une demande globale d'allégement de leur dette		Pourcentage minime	1 % environ
	Estonie	Oui	Décès Diplômés en incapacité de travailler (80 %-100 %)		Diplômés dont l'enfant est lourdement handicapé	6%	m
	Finlande	Non	a	a	a	a	1.5 %
	France	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[5]	Oui	Décès Diplômés handicapés à 100 %		Statut de retraité	0.035 % (*Diákhitel1*)	0.063 % (*Diákhitel1*)
	Japon[4]	Oui	Décès Handicap physique ou mental		Bénéficiaires de prêt de la Catégorie 1 particulièrement brillants	0.63%	m
	Corée[6]	Oui	a	Individus âgés de 65 ans ou plus ne percevant pas d'autre revenu qu'une pension de retraite nationale ou dont les revenus sont inférieurs à un certain seuil.	Réduction des taux d'intérêts pendant le service militaire (prêts d'études à remboursements échelonnés ou remboursables en fonction des revenus)	m	m
	Pays-Bas	Oui	a	Le critère du niveau des revenus n'est pas appliqué aux diplômés.		10%	10%
	Nouvelle-Zélande	Oui	Décès	Faillite		Moins de 0.2 %	m
	Norvège	Oui	Décès ou maladie	Individus à bas revenus ou au chômage	À la naissance d'un enfant ou avec enfants en bas âge	5 %	m
	République slovaque[7]	m	m	m	m	m	1.08 %
	Slovénie	a	a	a	a	a	a
	Suède[4]	Oui	Décès Indemnisation à durée indéterminée pour cause de maladie et bas revenus		Individus très âgés (65/68 ans)	2 %	7.3 %
	Suisse	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Oui	Décès Incapacité de travailler pour cause de handicap			m	m
	Royaume-Uni[4]	Oui	Décès		Effacement de la dette 30 ans après l'obtention du diplôme	m	m
	États-Unis	Oui	Décès ou handicap	Les diplômés ayant contracté un prêt d'études fédéral remboursable en fonction des revenus dont la dette est supérieure aux revenus annuels ou représente une part importante des revenus annuels	Les diplômés qui entrent dans la fonction publique ou travaillent comme enseignant pendant un certain nombre d'années consécutives et réunissent d'autres conditions peuvent prétendre à un allègement de leur dette	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 résultats maximum aux épreuves *Saber Pro*	n	m

1. Prêts privés garantis par l'État et non prêts publics.
2. Année de référence : 2012/13.
3. Les chiffres portent uniquement la partie fédérale de l'aide financière aux étudiants, soit 60 % des prêts d'études dans les provinces qui participent au Programme canadien de prêts aux étudiants. Les chiffres de la province du Québec (25 % environ de la population canadienne) ne sont pas inclus, car le Québec ne participe pas au Programme canadien de prêts aux étudiants.
4. Année de référence : 2014/15.
5. Lors de l'année académique 2012/13, un nouveau dispositif 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 dispositif *Diákhitel1*. Les prêts *Diákhitel2* peuvent uniquement servir à financer les frais de scolarité, alors que les prêts *Diákhitel1* peuvent financer toutes les dépenses (y compris les frais de subsistance).
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 tempéramen t: 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. Les formations tertiaires de cycle court sont incluses.

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

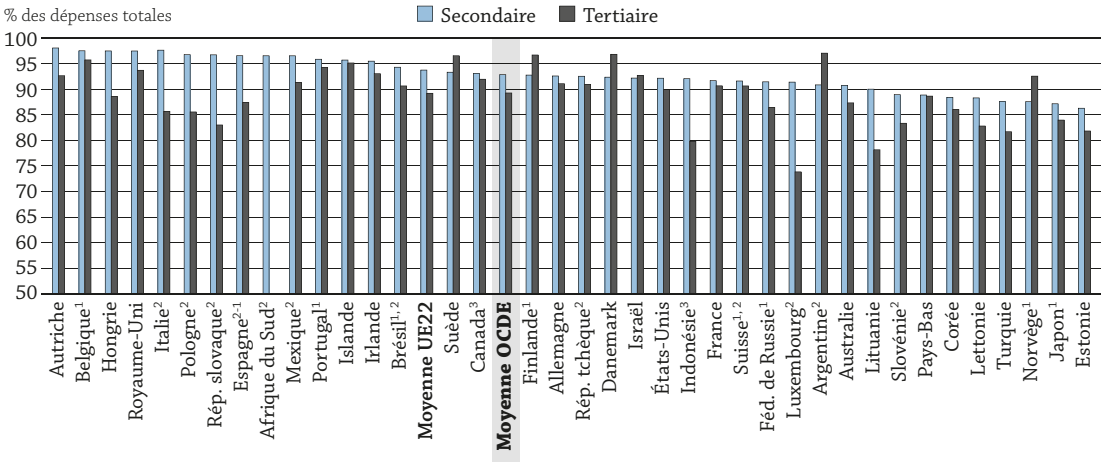
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933397974

À QUELLES CATÉGORIES DE SERVICES ET DE RESSOURCES LES DÉPENSES D'ÉDUCATION SONT-ELLES AFFECTÉES ?

- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 92 %, voire davantage, des dépenses totales d'éducation dans tous les niveaux d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, avec une part comprise entre 93 % dans l'enseignement secondaire et 89 % dans l'enseignement tertiaire.
- Dans les pays de l'OCDE, la rémunération des personnels de l'éducation (enseignants et autres) représente en moyenne environ 77 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce pourcentage tend à diminuer dans l'enseignement tertiaire, où il s'établit à 67 %.
- Dans l'enseignement primaire et secondaire, les établissements privés tendent à consacrer une part moins importante de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels que les établissements publics, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les établissements privés sont davantage susceptibles de faire appel à des fournisseurs extérieurs (plutôt que d'utiliser les services proposés par les autorités en charge de l'éducation ou par leur propre personnel) ou doivent plus souvent verser un loyer pour les bâtiments scolaires et autres infrastructures.

Graphique B6.1. Dépenses de fonctionnement en pourcentage des dépenses totales au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)



Remarque : Le pourcentage restant (100 – dépenses de fonctionnement) correspond aux dépenses en capital.
1. La catégorie « Secondaire » inclut tout ou partie des formations post-secondaires non tertiaires.
2. Établissements publics uniquement. Pour l'Italie, le Luxembourg et la République slovaque, dans l'enseignement tertiaire uniquement.
3. Année de référence : 2012.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des dépenses de fonctionnement eu titre de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE. Tableau B6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398057

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 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

- La rémunération des personnels est le poste le plus important des dépenses de fonctionnement dans la quasi-totalité des pays, sauf dans l'enseignement tertiaire en Indonésie et en République tchèque. Dans l'enseignement primaire et secondaire, la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération des personnels est supérieure d'environ 6 points de pourcentage dans les établissements publics par rapport aux établissements privés.
- Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 23 % du budget de fonctionnement est consacré à des postes de dépenses autres que la rémunération des personnels de l'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire (notamment l'entretien des bâtiments, la cantine ou la location d'immeubles ou d'autres infrastructures). 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.
- Dans tous les pays, sauf au Brésil et en Pologne, 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 de fonctionnement dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est supérieur ou égal à 40 % dans six pays de l'OCDE (en Corée, en Hongrie, en Indonésie, au Japon, en République slovaque et en République tchèque). 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.

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, 92 % des dépenses totales dans tous les niveaux d'enseignement, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2013. Les dépenses de fonctionnement absorbent plus de 74 % du budget total de chaque niveau d'enseignement dans chacun des pays de l'OCDE, ainsi que dans la quasi-totalité des pays partenaires. Leur pourcentage varie entre 85 % (au Japon) et 98 % (en Hongrie) dans l'enseignement primaire, entre 86 % (en Estonie) et 98 % (en Autriche, en Belgique, en Hongrie, en Italie et au Royaume-Uni) dans l'enseignement secondaire, et entre 74 % (au Luxembourg) et 97 % (en Argentine, au Danemark, en Finlande et en Suède) dans l'enseignement tertiaire (voir le tableau B6.1 et le graphique B6.1).

Dans les pays de l'OCDE, la part moyenne des dépenses de fonctionnement ne diffère pas de plus de 4 points de pourcentage entre les différents niveaux d'enseignement. Toutefois, on observe des différences relativement marquées entre les pays dans la part des dépenses de fonctionnement entre, d'une part, l'enseignement primaire et secondaire, 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 et secondaire que dans l'enseignement tertiaire. Échappent à ce constat le Danemark et la Norvège : la part des dépenses de fonctionnement y est plus élevée, d'au moins 4 points de pourcentage, dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire et secondaire. En revanche, en Italie, en Lituanie, au Luxembourg et en République slovaque, la part des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement primaire et secondaire est plus élevée, dans une mesure supérieure à 10 points de pourcentage, que dans l'enseignement tertiaire.

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 sont égales ou supérieures à 20 % en Indonésie (20 %), en Lituanie (22 %) et au Luxembourg (26 %). 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 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 OCDE, 2012).

Répartition des dépenses de fonctionnement

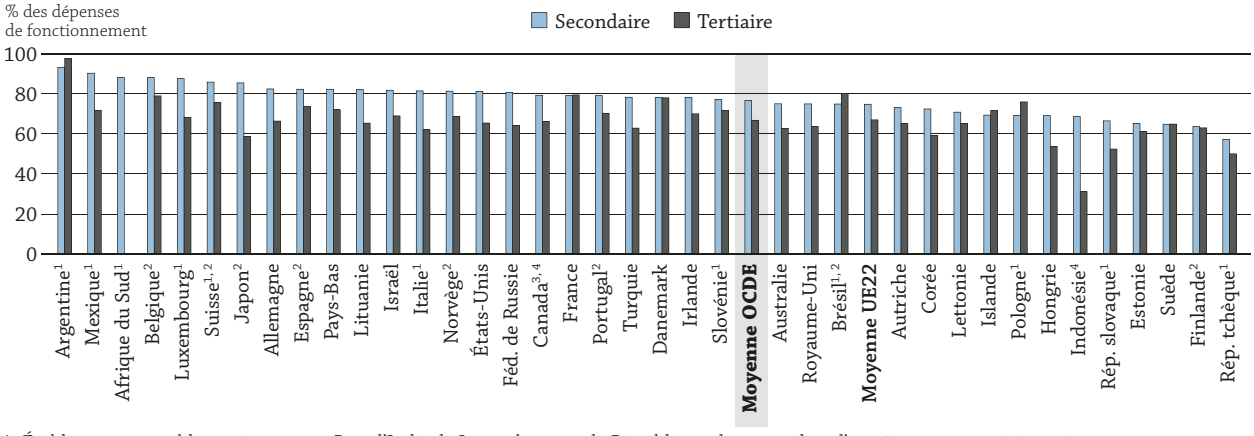
Les dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : la rémunération des enseignants, la rémunération des autres personnels et les autres dépenses, qui incluent par exemple l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, 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 et secondaire représente en moyenne 61 % des dépenses de fonctionnement, la rémunération des autres personnels, environ 16 %, et les autres dépenses, environ 23 %. Dans les pays de l'OCDE, 42 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement tertiaire sont consacrés, en moyenne, à la rémunération des enseignants, car la rémunération des autres personnels (25 %) et les autres postes de dépenses (33 %) en absorbent des parts plus élevées.

La ventilation des dépenses de fonctionnement varie sensiblement entre les différents niveaux d'enseignement. Dans l'ensemble des pays (à l'exception du Brésil et de la Pologne), la part consacrée à la rémunération des personnels est par exemple moins élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs (voir le graphique B6.2).

Dans l'enseignement secondaire, la part des dépenses de fonctionnement est égale ou supérieure à 35 % dans quatre pays seulement : en Estonie (35 %), en Finlande (36 %), en République tchèque (43 %) et en Suède (35 %). En revanche, dans l'enseignement tertiaire, la part des autres dépenses de fonctionnement est supérieure à 35 % dans 12 des 32 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Graphique B6.2. Rémunération des personnels en pourcentage des dépenses de fonctionnement au titre des établissements d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2013)



1. Établissements publics uniquement. Pour l'Italie, le Luxembourg et la République slovaque, dans l'enseignement tertiaire uniquement.
2. La catégorie « Secondaire » inclut tout ou partie des formations post-secondaires non tertiaires.
3. La catégorie « Secondaire » n'inclut que le deuxième cycle du secondaire.
4. Année de référence : 2012.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des dépenses de fonctionnement alloué à la rémunération de tous les personnels dans le secondaire.

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/10.1787/888933398065

La variation de la part des dépenses de fonctionnement hors rémunération des personnels entre les niveaux d'enseignement reflète en partie 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. En outre, dans certains pays, les établissements d'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de louer leurs locaux, poste qui peut absorber une part substantielle de leurs dépenses de fonctionnement. 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 ». 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.

Répartition des dépenses de fonctionnement selon le type d'établissement

Dans l'enseignement primaire, la part moyenne des dépenses de fonctionnement des établissements privés est supérieure de 2 points de pourcentage à celle des établissements publics, dans les pays de l'OCDE. Ce constat reflète vraisemblablement le besoin d'investissements publics de certains pays pour la construction de nouvelles infrastructures, imposée par la croissance démographique ou une hausse du taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement. Dans l'enseignement secondaire, la part des dépenses d'éducation consacrée aux dépenses de fonctionnement est en moyenne identique pour les établissements d'enseignement publics et privés. Néanmoins, dans quelques pays, les établissements publics consacrent une part nettement plus élevée aux dépenses de fonctionnement (voir le tableau B6.3).

La répartition des dépenses de fonctionnement diffère également selon le type d'établissement. Dans l'enseignement primaire et secondaire, la part des dépenses de fonctionnement consacrée à la rémunération des personnels est supérieure d'environ 6 points de pourcentage dans les établissements publics par rapport aux établissements privés, dans les pays de l'OCDE. Dans l'enseignement primaire, cette différence est de 22 points de pourcentage au Portugal et de 31 points de pourcentage au Luxembourg. Divers facteurs inhérents aux différents systèmes d'éducation des pays peuvent expliquer le fait que les établissements privés consacrent une part moins importante de leurs dépenses de fonctionnement à la rémunération des personnels. Toutefois, ce constat peut s'expliquer par le fait que les établissements privés sont davantage susceptibles de faire appel à des fournisseurs extérieurs (plutôt que d'utiliser les services proposés par les autorités en charge de l'éducation ou par leur propre personnel), doivent plus souvent verser un loyer pour les bâtiments scolaires et autres infrastructures (contrairement aux établissements publics), et peuvent être lésés lors de l'achat de matériel pédagogique, compte tenu des plus faibles économies d'échelles par rapport aux achats effectués par l'État.

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 2013 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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/10.1787/888933398014

Tableau B6.1	Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2013)
Tableau B6.2	Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2013)
Tableau B6.3	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2013)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau B6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2013)

Répartition des dépenses publiques et privées en capital et de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Du primaire au tertiaire	
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	91	9	90	10	91	9	96	4	87	13	90	10
	Autriche	97	3	98	2	98	2	95	5	93	7	96	4
	Belgique	94	6	98	2	98[d]	2[d]	x(5)	x(6)	96	4	96	4
	Canada[1]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	92	8	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
	République tchèque[2]	89	11	89	11	96	4	m	m	91	9	m	m
	Danemark	91	9	93	7	92	8	a	a	97	3	93	7
	Estonie	86	14	86	14	86	14	86	14	82	18	85	15
	Finlande	94	6	94	6	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	97	3	94	6
	France	91	9	92	8	91	9	90	10	91	9	91	9
	Allemagne	94	6	95	5	90	10	92	8	91	9	92	8
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	98	2	98	2	97	3	97	3	89	11	95	5
	Islande	94	6	95	5	96	4	96	4	96	4	95	5
	Irlande	93	7	96	4	96	4	97	3	93	7	94	6
	Israël	89	11	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	92	8	93	7	91	9
	Italie[2]	97	3	97	3	98	2	83	17	86	14	94	6
	Japon	85	15	85	15	89[d]	11[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	84[d]	16[d]	86	14
	Corée	87	13	88	12	89	11	m	m	86	14	87	13
	Lettonie	87	13	87	13	89	11	94	6	83	17	86	14
	Luxembourg[2]	90	10	92	8	92	8	100	a	74	26	88	12
	Mexique[2]	97	3	97	3	97	3	a	a	91	9	96	4
	Pays-Bas	88	12	87	13	91	9	93	7	89	11	89	11
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	88	12	88	12	87[d]	13[d]	x(5)	x(6)	93	7	89	11
	Pologne[2, 3]	95	5	98	2	96[d]	4[d]	97	3	86	14	93	7
	Portugal	97	3	96	4	95[d]	5[d]	x(5, 9)	x(6, 10)	94[d]	6[d]	96	4
	République slovaque[2]	97	3	97	3	97	3	98	2	83	17	93	7
	Slovénie[2]	91	9	91	9	87	13	a	a	83	17	88	12
	Espagne	96	4	97	3	96[d]	4[d]	x(5)	x(6)	87	13	94	6
	Suède	94	6	94	6	93	7	94	6	97	3	95	5
	Suisse[2]	89	11	91	9	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	91	9	91	9
	Turquie	93	7	93	7	82	13	a	a	82	18	87	12
	Royaume-Uni	97	3	97	3	98	2	a	a	94	6	96	4
	États-Unis	92	8	92	8	92	8	x(9)	x(10)	90[d]	10[d]	91	9
	Moyenne OCDE	92	8	93	7	93	7	m	m	89	11	92	8
	Moyenne UE22	93	7	94	6	94	6	m	m	89	11	92	8
Partenaires	Argentine[2]	96	4	91	9	91	9	a	a	97	3	m	m
	Brésil[2]	95	5	95	5	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	91	9	94	6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	86	14	93	7	91	9	a	a	80	20	87	13
	Lituanie	95	5	93	7	84	16	67	33	78	22	85	15
	Fédération de Russie	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	91[d]	9[d]	x(5)	x(6)	86	14	90	10
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[2]	96	4	97[d]	3[d]	x(3)	x(4)	100	0	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Année de référence : 2012.

2. Établissements publics uniquement. Pour l'Italie, le Luxembourg, la République slovaque et la République tchèque, dans l'enseignement tertiaire uniquement.

3. Le deuxième cycle du secondaire inclut la filière professionnelle du premier cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398020

B6

Tableau B6.2. Répartition des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2013)

Répartition des dépenses publiques et privées de fonctionnement des établissements d'enseignement en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement

		Primaire				Ensemble du secondaire				Tertiaire			
		Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération de tous les personnels			Autres dépenses de fonctionnement
		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total		Rémunération des enseignants	Rémunération des autres personnels	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	63	16	**78**	22	59	16	**75**	25	34	29	**63**	37
	Autriche	62	13	**75**	25	67	6	**73**	27	60	5	**65**	35
	Belgique[1]	67	21	**89**	11	70[d]	18[d]	**88[d]**	12[d]	50	29	**79**	21
	Canada[2, 3]	64[d]	15[d]	**79[d]**	21[d]	64	15	**79**	21	38	28	**66**	34
	Chili	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	République tchèque[4]	45	19	**64**	36	44	13	**57**	43	29	21	**50**	50
	Danemark	60	18	**78**	22	61	17	**78**	22	x(11)	x(11)	**78**	22
	Estonie	42	26	**68**	32	38	27	**65**	35	44	17	**61**	39
	Finlande[1]	54	10	**64**	36	50[d]	13[d]	**64[d]**	36[d]	34	29	**63**	37
	France	59	21	**79**	21	58	21	**79**	21	40	39	**79**	21
	Allemagne	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**66**	34
	Grèce	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Hongrie	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**54**	46
	Islande	51	21	**72**	28	51	18	**69**	31	43	28	**71**	29
	Irlande	75	11	**87**	13	69	9	**78**	22	44	26	**70**	28
	Israël	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**69**	31
	Italie[4]	62	20	**81**	19	63	19	**81**	19	39	23	**62**	38
	Japon[1, 5]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**85[d]**	15[d]	x(11)	x(11)	**59[d]**	41[d]
	Corée	57	15	**72**	28	58	15	**72**	28	38	21	**59**	41
	Lettonie	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**71**	29	x(11)	x(11)	**65**	35
	Luxembourg[4]	71	7	**77**	23	81	7	**88**	12	18	50	**68**	32
	Mexique[4]	85	8	**93**	7	76	14	**90**	10	57	15	**72**	28
	Pays-Bas	x(3)	x(3)	**83**	17	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**72**	28
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Norvège[1]	x(3)	x(3)	**81**	19	x(7)	x(7)	**81[d]**	19[d]	x(11)	x(11)	**69**	31
	Pologne[4]	x(3)	x(3)	**71**	29	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**76**	24
	Portugal[1, 5]	61	16	**77**	23	63[d]	16[d]	**79[d]**	21[d]	70[d]	0[d]	**70[d]**	30[d]
	République slovaque[4]	52	14	**66**	34	53	13	**66**	34	30	22	**52**	48
	Slovénie[4]	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**77**	23	x(11)	x(11)	**72**	28
	Espagne[1]	68	10	**78**	22	74	8	**82**	18	53	20	**74**	26
	Suède	53	16	**69**	31	51	14	**65**	35	x(11)	x(11)	**65**	35
	Suisse[1, 4]	66	17	**83**	17	73[d]	12[d]	**86[d]**	14[d]	49	27	**76**	24
	Turquie	x(3)	x(3)	**75**	25	x(7)	x(7)	**78**	22	x(11)	x(11)	**63**	37
	Royaume-Uni	68	10	**77**	23	64	11	**75**	25	36	28	**64**	36
	États-Unis[5]	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	30[d]	36[d]	**65[d]**	35[d]
	Moyenne OCDE	61	16	**77**	23	61	15	**77**	23	42	25	**67**	33
	Moyenne UE22	60	15	**76**	24	60	14	**75**	25	42	24	**67**	33
Partenaires	Argentine[4]	71	21	**92**	8	68	25	**93**	7	66	31	**98**	2
	Brésil[1, 4]	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**75[d]**	25[d]	x(11)	x(11)	**80**	20
	Chine	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Colombie	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Inde	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Indonésie[3]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**31**	69
	Lituanie	65	20	**85**	15	62	20	**82**	18	33	32	**65**	35
	Fédération de Russie	x(7)	x(7)	**x(7)**	x(8)	x(7)	x(7)	**81[d]**	19[d]	x(11)	x(11)	**64**	36
	Arabie saoudite	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
	Afrique du Sud[4]	77	5	**82**	18	83	5	**88**	12	m	m	**m**	m
	Moyenne G20	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m

1. La catégorie « Ensemble du secondaire » inclut tout ou partie des formations post-secondaires non tertiaires.
2. La catégorie « Primaire » inclut le premier cycle du secondaire et la catégorie « Ensemble du secondaire » n'inclut que le deuxième cycle du secondaire.
3. Année de référence : 2012.
4. Établissements publics uniquement. Pour l'Italie, le Luxembourg, la République slovaque et la République tchèque, dans l'enseignement tertiaire uniquement.
5. La catégorie « Tertiaire » inclut l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398038

B6

Tableau B6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissement (2013)

Répartition des dépenses publiques et privées de fonctionnement des établissements d'enseignement

		Primaire								Secondaire							
		Part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement allouée à la rémunération de tous les personnels						Part des dépenses de fonctionnement dans les dépenses totales		Pourcentage des dépenses de fonctionnement allouée à la rémunération de tous les personnels					
				Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Total				Rémunération des enseignants		Rémunération des autres personnels		Total	
		Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés	Établissements publics	Établissements privés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	92	89	63	61	15	17	**78**	**78**	94	m	60	m	14	m	**75**	**m**
	Autriche	97	99	62	60	13	3	**75**	**63**	98	99	67	73	6	3	**73**	**75**
	Belgique[1]	92	97	66	69	22	20	**88**	**89**	97[d]	98	68[d]	72	21[d]	16	**88[d]**	**88**
	Canada[2, 3]	93[d]	94[d]	65[d]	52[d]	15[d]	20[d]	**80[d]**	**71[d]**	93	94	65	52	15	20	**80**	**71**
	Chili	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	République tchèque	88	100	45	45	19	26	**64**	**71**	92	100	44	42	13	14	**57**	**56**
	Danemark	89	100	60	60	18	18	**78**	**78**	91	100	61	60	17	18	**78**	**78**
	Estonie	86	96	42	47	27	12	**69**	**59**	86	96	38	47	27	13	**65**	**60**
	Finlande[1]	94	94	54	56	10	14	**64**	**70**	92[d]	96[d]	51[d]	47[d]	12[d]	19[d]	**63[d]**	**66[d]**
	France	92	90	59	57	21	21	**80**	**78**	91	93	60	52	21	20	**81**	**72**
	Allemagne	94	94	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**82**	**78**	95	86	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**84**	**77**
	Grèce	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Hongrie	98	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**74**	**59**	98	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**73**	**58**
	Islande	94	100	51	51	21	21	**72**	**72**	95	100	51	53	18	17	**69**	**70**
	Irlande	93	100	76	m	11	m	**87**	**m**	96	100	70	m	9	m	**79**	**m**
	Israël	88	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**76**	89	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**90**	**72**
	Italie	97	100	62	m	20	m	**81**	**m**	98	71	63	m	19	m	**81**	**m**
	Japon[1]	85	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**85**	**74**	87[d]	87[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**88[d]**	**74[d]**
	Corée	86	91	57	36	15	23	**72**	**58**	86	93	60	54	13	17	**73**	**71**
	Lettonie	87	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**73**	**73**	88	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**71**	**72**
	Luxembourg	89	98	75	40	6	10	**81**	**51**	91	97	83	71	6	12	**88**	**83**
	Mexique	97	m	85	m	8	m	**93**	**m**	97	m	76	m	14	m	**90**	**m**
	Pays-Bas	88	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**83**	87	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**81[d]**	**86[d]**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Norvège[1]	88	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**80**	**100**	87[d]	100[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**79[d]**	**100[d]**
	Pologne	95	m	x(7)	m	x(7)	m	**71**	**m**	97	m	x(15)	m	x(15)	m	**69**	**m**
	Portugal[1]	97	92	63	50	17	8	**80**	**58**	97[d]	92[d]	66[d]	49[d]	18[d]	9[d]	**84[d]**	**58**
	République slovaque	97	100	52	52	14	10	**66**	**62**	97	100	53	58	13	13	**66**	**70**
	Slovénie	91	m	x(7)	m	x(7)	m	**80**	**m**	89	m	x(15)	m	x(15)	m	**77**	**m**
	Espagne[1]	97	94	69	66	10	9	**79**	**75**	97[d]	95[d]	75[d]	71[d]	9[d]	7[d]	**83[d]**	**79[d]**
	Suède	94	94	53	54	16	14	**69**	**68**	93	93	51	52	14	11	**65**	**63**
	Suisse[1]	89	m	66	m	17	m	**83**	**m**	92[d]	m	73[d]	m	12[d]	m	**86[d]**	**m**
	Turquie	95	76	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**77**	**56**	91	50	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**79**	**56**
	Royaume-Uni	97	97	68	68	10	10	**77**	**77**	97	98	67	62	10	12	**77**	**74**
	États-Unis	92	92	54	55	27	26	**81**	**81**	92	92	54	55	27	26	**81**	**81**
	Moyenne OCDE	92	94	61	m	16	m	**78**	**72**	93	93	62	m	15	m	**77**	**72**
	Moyenne UE22	93	96	60	m	16	m	**76**	**70**	94	94	61	m	14	m	**75**	**71**
Partenaires	Argentine	96	m	71	m	21	m	**92**	**m**	91	m	68	m	25	m	**93**	**m**
	Brésil[1]	95	m	x(7)	m	x(7)	m	**73**	**m**	94[d]	m	x(15)	m	x(15)	m	**75[d]**	**m**
	Chine	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Colombie	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Costa Rica	95	m	74	m	4	m	**79**	**m**	97	m	81	m	3	m	**84**	**m**
	Inde	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Indonésie[3]	87	79	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**89**	**30**	92	90	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**73**	**21**
	Lituanie	95	88	65	57	20	17	**85**	**74**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Fédération de Russie[1]	x(9)	x(10)	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**x(15)**	**x(16)**	91[d]	95[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**81[d]**	**62[d]**
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
	Afrique du Sud	96	m	77	m	5	m	**82**	**m**	97	m	83	m	5	m	**88**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**

1. La catégorie « Ensemble du secondaire » inclut tout ou partie des formations post-secondaires non tertiaires.
2. La catégorie « Primaire » inclut le préprimaire et le premier cycle du secondaire, et la catégorie « Ensemble du secondaire » n'inclut que le deuxième cycle du secondaire.
3. Année de référence : 2012.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

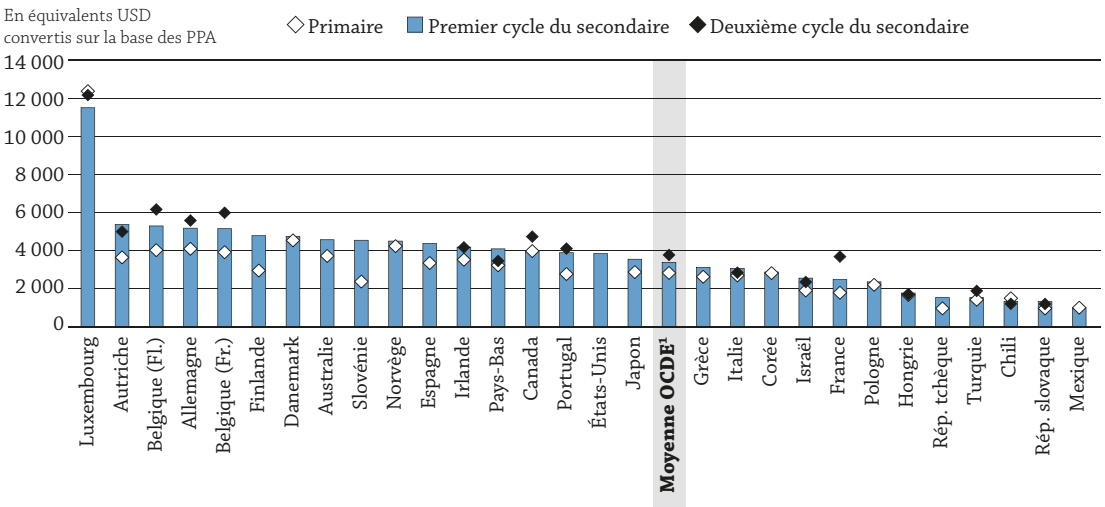
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398048

QUELS FACTEURS INFLUENT SUR LE NIVEAU DES DÉPENSES D'ÉDUCATION ?

- Quatre grands facteurs influent sur 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.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève augmente avec le niveau d'enseignement. L'augmentation générale 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.
- Entre 2010 et 2014, le coût salarial des enseignants par élève a augmenté dans la majorité des pays dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique B7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2014)

Dans les établissements d'enseignement publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. La moyenne OCDE du coût salarial des enseignants par élève est calculée en divisant le salaire moyen des enseignants des pays de l'OCDE par le taux d'encadrement moyen. Elle inclut uniquement les pays disposant de données sur les salaires des enseignants et les taux d'encadrement en 2014.

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/10.1787/888933398159

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 2010 et 2014 au sujet de ces quatre facteurs ont affecté le coût salarial des enseignants. Certains de ces choix ne reflètent pas des orientations politiques, mais plutôt une évolution démographique, à l'origine de la variation des effectifs scolarisés. Dans les pays où l'effectif d'élèves a commencé à diminuer au cours des 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 similaire de dépenses 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'Irlande et le Portugal affichent, par exemple, un niveau similaire (supérieur à la moyenne) de coût salarial des enseignants par élève, selon les chiffres de 2014. En Irlande, ce coût salarial résulte d'un salaire des enseignants et d'un temps d'instruction et d'enseignement supérieurs à la moyenne, combinés à une taille estimée des classes inférieurs à la moyenne. Au Portugal, le salaire des enseignants et le temps d'instruction sont inférieurs à la moyenne, mais le coût salarial des enseignants par élève est gonflé par une taille estimée des classes réduite et un temps d'enseignement inférieur à la moyenne.
- La comparaison du coût salarial des enseignants par élève en USD à sa valeur rapportée en pourcentage du PIB par habitant modifie considérablement le classement des pays. C'est par exemple le cas du Luxembourg. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le coût salarial des enseignants par élève y est le plus élevé (11 506 USD, soit plus de deux fois plus que le deuxième pays du classement), mais après contrôle des différences de richesse nationale entre les pays, le Luxembourg occupe seulement la septième position du classement (11.5 %).
- En valeur réelle en USD, 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 quant à elle le deuxième facteur le plus déterminant. Toutefois, après contrôle du PIB des pays, le salaire des enseignants est moins souvent le facteur le plus déterminant.

Contexte

Entre 2010 et 2014, le coût salarial des enseignants par élève a augmenté dans la majorité des pays de l'OCDE dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles, ce coût a augmenté de 5.1 % dans l'enseignement primaire (passant de 2 686 USD à 2 822 USD), et de 3.7 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (passant de 3 313 USD à 3 436 USD). Le Portugal est l'exception la plus notable : le coût salarial des enseignants par élève y a diminué d'environ 30 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette diminution s'explique par l'augmentation considérable de la taille estimée des classes et la diminution du salaire des enseignants entre 2010 et 2014 à ces deux niveaux d'enseignement. Pour la même période, des tendances similaires s'observent en Espagne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : une diminution de 30 % du coût salarial des enseignants par élève, imputable à une diminution de 13 % du salaire des enseignants et à une augmentation de 26 % de la taille estimée des classes.

Entre 2010 et 2014, 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 augmenté de 0.8 % dans l'enseignement primaire et de 0.6 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que la taille estimée des classes a diminué de 1.8 % dans l'enseignement primaire et de 2.3 % 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.

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 de fonctionnement des établissements sont réparties entre la rémunération du personnel et les autres dépenses (l'entretien des bâtiments, la cantine, ou la location d'immeubles ou d'autres infrastructures). La rémunération des enseignants est généralement le poste de dépenses le plus important des dépenses de fonctionnement, et par voie de conséquence, des dépenses d'éducation (voir l'indicateur B6). 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.

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 et entre les niveaux d'enseignement peut donc expliquer des différences dans le niveau de dépenses unitaires.

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, par exemple, 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* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2003) (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 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 : la taille estimée 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 estimée des classes. Dans cette analyse, la taille des classes est estimée de manière « théorique » sur la base du taux d'encadrement, du temps d'instruction et du temps d'enseignement (voir l'encadré D2.1). Comme les tailles de classe présentées ici sont des estimations, la prudence est de mise 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, 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 le tableau B7.1 et le graphique B7.2).

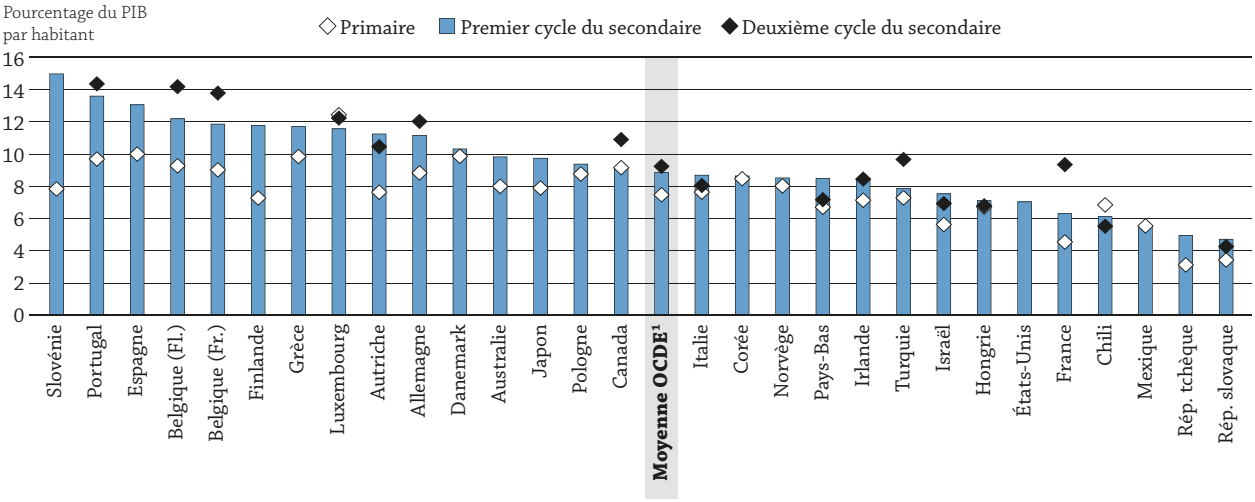
L'estimation du coût salarial des enseignants par élève se fait sur la base de valeurs théoriques : les salaires statutaires des enseignants après 15 ans d'exercice, le temps d'instruction théorique des élèves, le temps d'enseignement statutaire théorique des enseignants, et la taille estimée des classes. 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 évolue dans l'ensemble de la même façon dans les pays de l'OCDE : il tend à augmenter entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le graphique B7.1). Échappent à ce constat le Chili, le Luxembourg et le Mexique, où le coût salarial plus élevé des enseignants par élève dans l'enseignement primaire s'explique au moins en partie par la taille estimée des classes plus petite à ce niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le coût salarial des enseignants par élève passe de 2 832 USD dans l'enseignement primaire à 3 389 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Le coût salarial des enseignants par élève augmente également dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (passant à 3 776 USD), mais seulement dans la moitié des pays dont les données sont disponibles.

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 2014, le salaire moyen calculé à l'échelle de l'OCDE était compris entre 42 675 USD dans l'enseignement primaire, 44 407 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 46 379 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique B7.2. Coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant, selon le niveau d'enseignement (2014)

Dans les établissements d'enseignement publics



1. La moyenne OCDE du coût salarial des enseignants par élève est calculée en divisant le salaire moyen des enseignants des pays de l'OCDE par le taux d'encadrement moyen. Elle inclut uniquement les pays disposant de données sur les salaires des enseignants et les taux d'encadrement en 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant du coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant 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/10.1787/888933398163

Le temps annuel moyen d'instruction calculé à l'échelle de l'OCDE était quant à lui compris entre 788 heures dans l'enseignement primaire, 902 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 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 2014, le temps d'enseignement annuel moyen calculé à l'échelle de l'OCDE était passait de 771 heures dans l'enseignement primaire, à 692 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 641 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Comme les classes tendent également à avoir des effectifs plus importants aux niveaux supérieurs d'enseignement, le coût salarial des enseignants par élève diminue (la taille moyenne des classes estimée à l'échelle de l'OCDE est de 15 élèves par classe dans l'enseignement primaire, de 17 élèves par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 19 élèves par classe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), mais cette diminution est généralement compensée par l'augmentation imputable aux trois autres facteurs (voir les tableaux B7.2a, b, et c).

Dans certains pays, la variation du coût salarial des enseignants par élève selon le niveau d'enseignement est minime. En 2014, par exemple, la différence entre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire représentait moins de 100 USD au Canada, en Corée, en Hongrie et au Mexique. La différence entre ces deux niveaux d'enseignement représentait en revanche plus de 1 800 USD en Finlande et en Slovénie (voir le tableau B7.1).

Variation du 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. Pour contrôler les différences de richesse entre les pays, le salaire des enseignants et le coût salarial des enseignants par élève ont été rapportés en pourcentage du PIB. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, le coût salarial des enseignants par élève représente 7.5 % du PIB par habitant dans l'enseignement primaire, 8.8 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 9.2% dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

La comparaison du coût salarial des enseignants par élève en valeur relative modifie le classement de quelques pays par rapport au classement en USD. C'est le cas du Luxembourg, par exemple : dans le premier 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 (11 506 USD, soit plus du double par rapport au deuxième pays du classement), essentiellement à cause du niveau de salaire élevé des enseignants en USD. Toutefois, après contrôle des différences de richesse nationale entre les pays, le Luxembourg occupe seulement la septième position du classement, avec un coût salarial des enseignants par élève représentant 11.5 % du PIB par habitant.

Variation du coût salarial des enseignants par élève entre 2010 et 2014

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 le premier cycle de l'enseignement secondaire, en l'absence 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 2014 sont disponibles (les données de 23 pays sont disponibles pour l'enseignement primaire et de 22 pays pour le premier cycle de l'enseignement secondaire).

Entre 2010 et 2014, le coût salarial des enseignants par élève a augmenté de 5 % dans l'enseignement primaire (passant de 2 686 USD à 2 822 USD), et de 4 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (passant de 3 313 USD à 3 436 USD), en moyenne, dans les pays dont les données des deux années de référence sont disponibles (voir les tableaux B7.2a et b). Le coût salarial des enseignants par élève a de fait augmenté dans la plupart des pays entre 2010 et 2014 à ces deux niveaux d'enseignement. Il a progressé de plus de 35 % dans l'enseignement primaire en Israël, et de plus de 30 % 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 2014, notamment au Portugal, où il a reculé d'environ 30 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, et en Espagne, où il a diminué de respectivement 16 % et 30 % à ces deux niveaux d'enseignement. Des diminutions de plus de 10 % s'observent également dans l'enseignement primaire en Italie, et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Belgique (Communautés flamande et française) et en Slovénie.

Variation des facteurs qui déterminent le coût salarial des enseignants entre 2010 et 2014

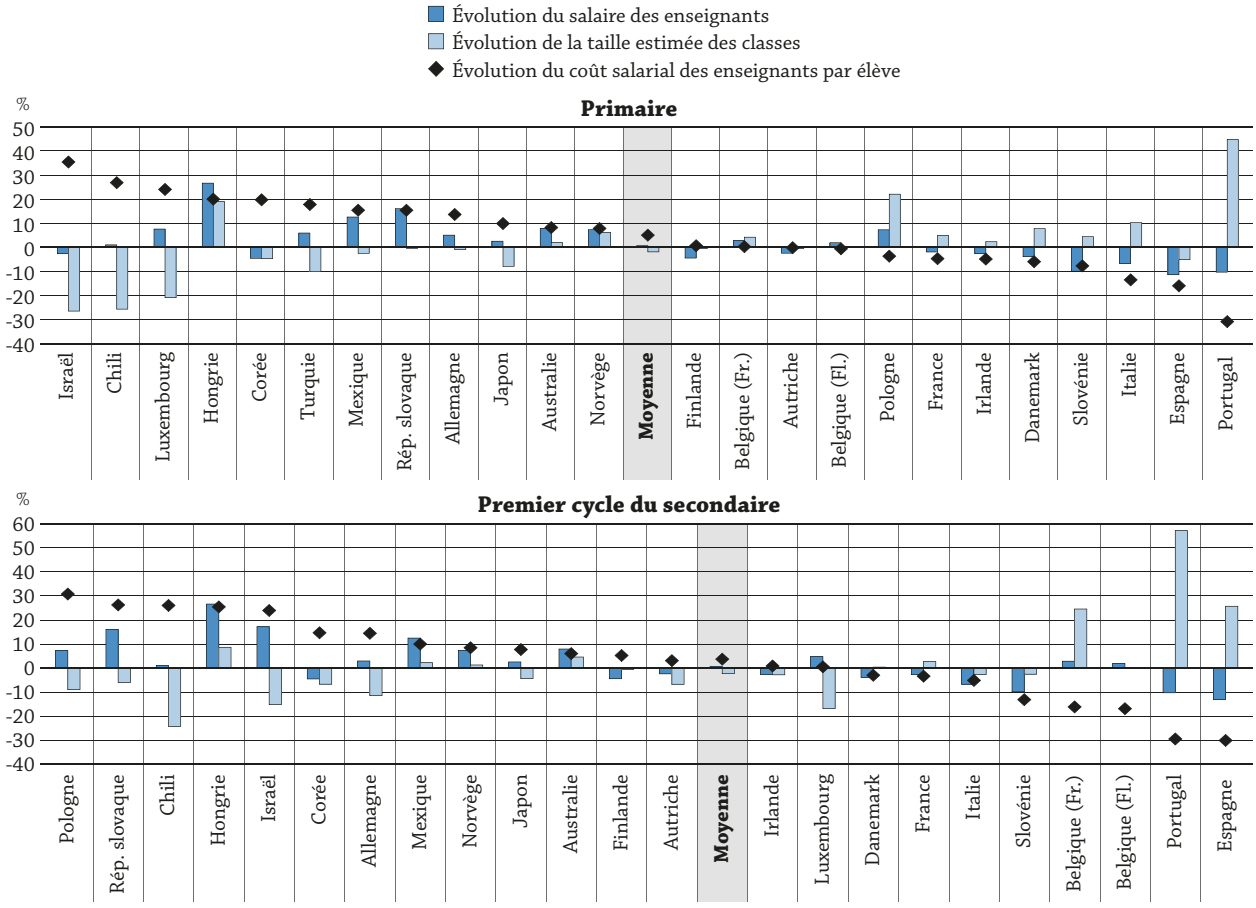
Le coût salarial des enseignants par élève a évolué essentiellement sous l'effet de l'évolution de deux des quatre facteurs qui le déterminent : le salaire des enseignants et la taille des classes. Ces deux facteurs ont des effets opposés : le coût salarial augmente lorsque les salaires augmentent et la taille des classes diminue. Entre 2010 et 2014, en moyenne, dans les pays dont les données pour cette période sont disponibles, le salaire des enseignants

(en prix constants) a augmenté de moins de 1 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, tandis que la taille estimée des classes a diminué d'environ 1.2 % à ces deux niveaux d'enseignement (voir le graphique B7.3). Ces deux effets combinés ont contribué à l'augmentation du coût salarial des enseignants par élève entre 2010 et 2014 à ces deux niveaux d'enseignement.

Le salaire des enseignants a diminué en particulier (d'au moins 10 %) en Espagne, en Grèce, au Portugal et en Slovénie dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Pour la même période, le Portugal a également enregistré une augmentation de la taille estimée des classes à ces deux niveaux d'enseignement qui, combinée à la diminution des salaires, explique la régression considérable du coût salarial des enseignants par élève (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 (2010, 2014)

Évolution en pourcentage, entre 2010 et 2014, dans les établissements d'enseignement publics du primaire et du premier cycle du secondaire



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du coût salarial des enseignants par élève entre 2010 et 2014.

Sources : OCDE. Tableaux B7.2a et b. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398173

En moyenne, dans les pays dont les données de 2010 et 2014 sont disponibles, la diminution de la taille estimée des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire est également imputable à des augmentations et des diminutions dans un nombre similaire de pays. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, les diminutions les plus marquées s'observent 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 au Chili et en Estonie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Au Chili et en Israël, la diminution de la taille des classes a entraîné l'augmentation du coût salarial des enseignants par élève, en dépit de la diminution du salaire des enseignants dans l'enseignement primaire en Israël.

La variation du temps d'instruction et du temps d'enseignement – les deux autres facteurs qui influent sur le coût salarial des enseignants – est moins marquée. Le temps d'enseignement est le facteur qui a enregistré la variation la plus faible. Dans la majorité des pays, entre 2010 et 2014, le temps d'enseignement a ainsi varié de moins de 1 % dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. 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 OCDE, 2012).

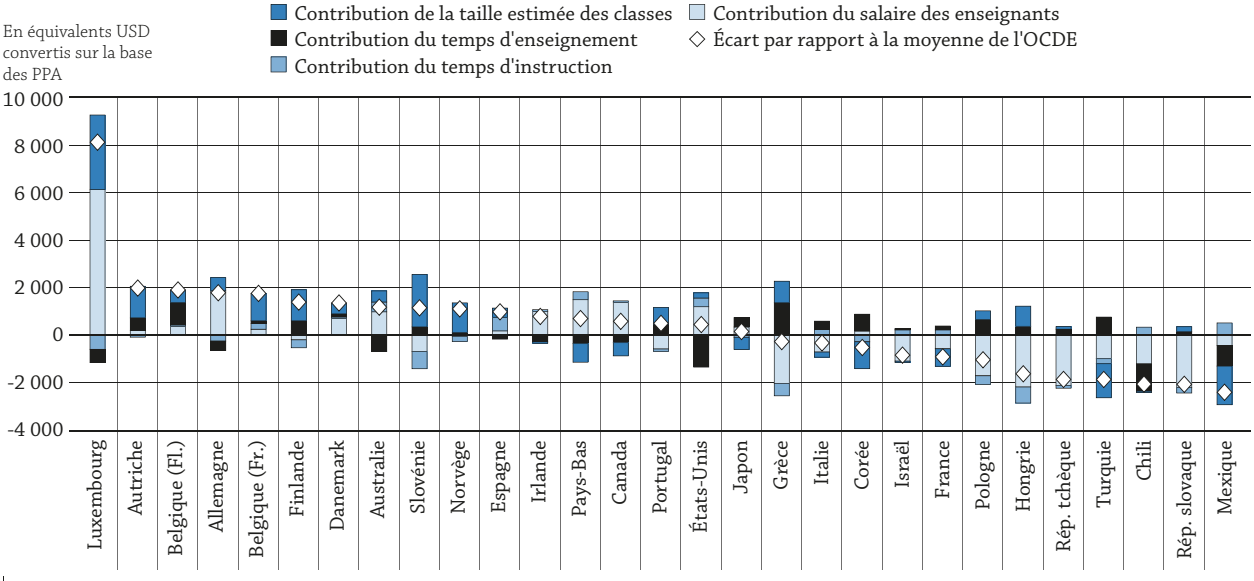
Dans quelques pays, toutefois, le temps d'instruction et/ou d'enseignement a sensiblement varié. La Norvège, la Pologne et le Portugal ont, par exemple, entrepris des réformes visant augmenter le temps d'instruction en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Entre 2010 et 2014, dans ces trois pays, le temps d'instruction a augmenté de 6 %-7 % dans l'enseignement primaire, et a également progressé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire à des pourcentages supérieurs à la moyenne. Pour la même période, les variations les plus significatives du temps d'enseignement s'observent en Corée (passant de 807 heures à 656 heures dans l'enseignement primaire) et au Luxembourg (passant de 634 heures à 739 heures dans le premier cycle de l'enseignement secondaire).

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 présente par exemple un niveau très similaire (supérieur à la moyenne) en Irlande et au Portugal, selon les chiffres de 2014. En Irlande, ce coût salarial résulte du salaire des enseignants, du temps d'instruction et du temps d'enseignement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, combinés à la taille estimée des classes inférieure à la moyenne. Au Portugal, le salaire des enseignants et le temps d'instruction inférieurs à la moyenne sont plus que compensés par une faible taille estimée des classes et un temps d'enseignement inférieur à la moyenne.

Graphique B7.4. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2014)

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, en Hongrie, le coût salarial des enseignants par élève est inférieur de 1 613 USD à la moyenne de l'OCDE. Cet écart s'explique par un salaire des enseignants inférieur à la moyenne de l'OCDE (- 2 168 USD), un temps d'instruction pour les élèves inférieur à la moyenne (- 674 USD), un temps d'enseignement pour les enseignants supérieur à la moyenne (+ 384 USD), et une taille estimée des classes supérieure à la moyenne (+ 845 USD).

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.

Source : OCDE. Tableau 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/10.1787/888933398187

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. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la Finlande et la Hongrie affichent, par exemple, un temps d'enseignement et une taille estimée des classes supérieurs à la moyenne, ainsi qu'un salaire des enseignants et un temps d'instruction inférieurs à la moyenne. Toutefois, le coût salarial des enseignants par élève qui en résulte est très différent dans ces pays : en Finlande, il est supérieur de 1 399 USD à la moyenne de l'OCDE, et en Hongrie, il est inférieur de 1 613 USD à la moyenne (voir le tableau B7.4 et le graphique B7.4).

Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement

La comparaison du coût salarial des enseignants par élève dans les pays à la moyenne de l'OCDE et de 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. À chaque niveau d'enseignement, 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 (par rapport à la moyenne de l'OCDE) du coût salarial des enseignants par élève. Parmi les pays dont les données de 2014 sont disponibles, le salaire des enseignants est le facteur le plus déterminant dans 21 pays sur 28 dans l'enseignement primaire, dans 15 pays sur 28 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et dans 12 pays sur 16 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

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 sur 28 dans l'enseignement primaire, dans 11 pays sur 29 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et dans 2 pays sur 16 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire).

Après contrôle des différences de richesse nationale (en rapportant les salaires en pourcentage du PIB par habitant), le salaire des enseignants est moins souvent le facteur le plus déterminant de la variation par rapport au coût salarial moyen des enseignants par élève. Néanmoins, le salaire des enseignants 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).

Encadré B7.2. Principaux facteurs déterminant le coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2014)

	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Salaire	**21 pays** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), DNK (+), FRA (-), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), JPN (+), LUX (+), NLD (+), POL (-), PRT (-), SVK (-), TUR (-)	**15 pays** AUS (+), CAN (+), CHL (-), CZE (-), DNK (+), DEU (+), GRC (-), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), POL (-), SVK (-)	**12 pays** CAN (+), CHL (-), FRA (-), DEU (+), HUN (-), IRL (+), ISR (-), ITA (-), LUX (+), NLD (+), SVK (-), TUR (-)
Temps d'instruction	**2 pays** FIN (-), KOR (-)	**1 pays** ESP (+)	**0 pays**
Temps d'enseignement	**1 pays** SVN (+)	**2 pays** BEL (+), USA (-)	**2 pays** AUT (+), BFL (+)
Taille estimée des classes	**4 pays** AUT (+), MEX (-), NOR (+), ESP (+)	**11 pays** AUT (+), BFR (+), FIN (+), FRA (-), JPN (-), KOR (-), MEX (-), NOR (+), PRT (+), SVN (+), TUR (-),	**2 pays** BFR (+) 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).
Consulter le Guide du lecteur pour la liste des codes pays utilisés dans ce tableau.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399940

B7

Méthodologie

Les données relatives à l'année scolaire 2014, ainsi que les données de 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. Le salaire des enseignants correspond à leur salaire statutaire après 15 ans d'exercice, converti en USD à l'aide des PPA pour la consommation privée. Les données supplémentaires relatives à l'année scolaire 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 éditions 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 2014 proviennent des données de 2014 publiées la même année dans *Regards sur l'éducation*. La cohérence des données de 2010 et de 2014 a été validée (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, www.oecd.org/fr/education/regards-surl-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.

Références

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2003), « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001 », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 29, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Québec, www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf.

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/10.1787/888933398071

Tableau B7.1	Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2014)
Tableau B7.2a	Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du primaire (2010 et 2014)
Tableau B7.2b	Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2010 et 2014)
Tableau B7.2c	Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du deuxième cycle du secondaire (2010 et 2014)
Tableau B7.3	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2014)
Tableau B7.4	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2014)
Tableau B7.5	Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle du secondaire (2014)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau B7.1. Coût salarial des enseignants par élève, selon le niveau d'enseignement (2014)

Coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée, et en pourcentage du PIB par habitant

		Coût salarial des enseignants par élève (en USD)			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	3 725	4 576	m	8.0	9.8	m
	Autriche	3 650	5 379	5 002	7.6	11.2	10.4
	Belgique (Fl.)	4 030	5 300	6 166	9.3	12.2	14.2
	Belgique (Fr.)	3 920	5 156	5 993	9.0	11.8	13.8
	Canada	3 981	3 981	4 739	9.1	9.1	10.9
	Chili	1 503	1 343	1 212	6.8	6.1	5.5
	République tchèque	973	1 540	m	3.1	4.9	m
	Danemark	4 542	4 752	m	9.8	10.3	m
	Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m
	Estonie	m	m	m	m	m	m
	Finlande	2 960	4 788	m	7.3	11.7	m
	France	1 792	2 487	3 690	4.5	6.3	9.3
	Allemagne	4 101	5 181	5 586	8.8	11.1	12.0
	Grèce	2 632	3 128	m	9.8	11.7	m
	Hongrie	1 677	1 776	1 697	6.7	7.1	6.8
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	3 526	4 186	4 175	7.1	8.5	8.4
	Israël	1 912	2 560	2 355	5.6	7.5	6.9
	Italie	2 700	3 073	2 847	7.6	8.7	8.0
	Japon	2 878	3 552	m	7.9	9.7	m
	Corée	2 824	2 882	m	8.5	8.6	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	12 377	11 506	12 172	12.4	11.5	12.2
	Mexique	1 009	1 000	m	5.5	5.5	m
	Pays-Bas	3 235	4 097	3 461	6.7	8.5	7.2
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m
	Norvège	4 240	4 504	m	8.0	8.5	m
	Pologne	2 210	2 365	m	8.7	9.4	m
	Portugal	2 775	3 894	4 112	9.7	13.6	14.3
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	969	1 333	1 205	3.4	4.7	4.3
	Slovénie	2 379	4 548	m	7.8	15.0	m
	Espagne	3 354	4 380	m	10.0	13.0	m
	Suède	m	m	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m
	Turquie	1 424	1 538	1 892	7.3	7.8	9.7
	États-Unis	m	3 846	m	m	7.0	m
	Moyenne OCDE[1]	2 832	3 389	3 776	7.5	8.8	9.2

1. La moyenne OCDE du coût salarial des enseignants par élève est calculée en divisant le salaire moyen des enseignants des pays de l'OCDE par le taux d'encadrement moyen. Elle inclut uniquement les pays disposant de données sur l'ensemble des facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève, et ne correspond pas à la moyenne des coûts salariaux présentés dans ce tableau.

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/10.1787/888933398080

Tableau B7.2a. [1/2] Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du primaire (2010 et 2014)

		Salaire des enseignants (annuel, en USD, prix constants de 2014)			Temps d'instruction (pour les élèves, nombre d'heures par an)			Temps d'enseignement (pour les enseignants, nombre d'heures par an)		
		2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Australie	53 076	57 246	**7.9**	982	1 010	**2.9**	868	872	**0.4**
	Autriche	44 344	43 276	**-2.4**	690	705	**2.2**	779	779	**0.0**
	Belgique (Fl.)	47 821	48 757	**2.0**	m	821	**m**	752	744	**-1.1**
	Belgique (Fr.)	46 111	47 435	**2.9**	840	849	**1.1**	732	728	**-0.5**
	Canada	m	65 543	**m**	917	919	**0.3**	799	796	**-0.4**
	Chili	25 771	26 048	**1.1**	1 083	1 049	**-3.2**	1 105	1 146	**3.7**
	République tchèque[2]	m	18 324	**m**	588	676	**15.0**	862	823	**-4.6**
	Danemark	54 558	52 481	**-3.8**	701	754	**7.6**	650	663	**2.0**
	Angleterre (RU)	50 317	46 390	**-7.8**	893	861	**-3.5**	684	722	**5.6**
	Estonie	13 857	m	**m**	595	661	**11.0**	630	619	**-1.7**
	Finlande	41 276	39 456	**-4.4**	608	632	**3.9**	680	673	**-1.1**
	France	34 804	34 149	**-1.9**	847	864	**2.0**	924	924	**0.0**
	Allemagne	60 865	63 961	**5.1**	641	683	**6.5**	805	800	**-0.6**
	Grèce	35 333	24 712	**-30.1**	720	783	**8.8**	589	569	**-3.4**
	Hongrie	15 143	19 181	**26.7**	555	616	**11.0**	604	594	**-1.6**
	Islande[3]	33 350	m	**m**	800	729	**-8.9**	624	624	**0.0**
	Irlande	59 108	57 597	**-2.6**	915	915	**0.0**	915	915	**0.0**
	Israël	29 035	28 281	**-2.6**	914	957	**4.7**	820	838	**2.3**
	Italie	35 367	32 995	**-6.7**	891	891	**0.0**	770	752	**-2.3**
	Japon	48 139	49 378	**2.6**	735	762	**3.7**	707	742	**5.0**
	Corée	49 598	47 352	**-4.5**	667	648	**-2.9**	807	656	**-18.8**
	Lettonie	m	m	**m**	m	592	**m**	882	m	**m**
	Luxembourg	100 460	108 110	**7.6**	924	924	**0.0**	739	810	**9.5**
	Mexique	25 097	28 262	**12.6**	800	800	**0.0**	800	800	**0.0**
	Pays-Bas	m	53 544	**m**	940	940	**0.0**	930	930	**0.0**
	Nouvelle-Zélande	m	42 765	**m**	m	m	**m**	m	922	**m**
	Norvège	41 099	44 136	**7.4**	701	748	**6.7**	741	741	**0.0**
	Pologne	23 132	24 828	**7.3**	600	635	**5.8**	644	621	**-3.5**
	Portugal	42 528	38 166	**-10.3**	757	806	**6.5**	779	743	**-4.6**
	Écosse (RU)	47 148	43 163	**-8.5**	a	a	**m**	855	855	**0.0**
	République slovaque	14 354	16 663	**16.1**	695	680	**-2.0**	841	828	**-1.6**
	Slovénie	41 882	37 751	**-9.9**	621	664	**7.0**	627	627	**0.0**
	Espagne	47 288	41 940	**-11.3**	875	787	**-10.0**	880	880	**0.0**
	Suède[4]	m	37 391	**m**	741	754	**1.8**	m	a	**m**
	Suisse	61 677	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Turquie	27 122	28 740	**6.0**	720	720	**0.0**	720	720	**0.0**
	États-Unis	55 802	60 266	**8.0**	m	967	**m**	m	m	**m**
	Moyenne OCDE	42 112	42 675	**1.3**	773	788	**2.0**	774	771	**-0.3**
	Moyenne des pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2014	41 746	42 062	**0.8**	772	787	**1.9**	780	776	**-0.5**

Remarques : Les données sur le salaire des enseignants, le temps d'enseignement et les taux d'encadrement proviennent de *Regards sur l'éducation 2016* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2012* pour celles de 2010. Les données sur le temps d'instruction proviennent de *Regards sur l'éducation 2014* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2010* pour celles de 2010. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

Le salaire des enseignants correspond à leur salaire statutaire après 15 ans d'exercice, converti en USD sur la base des PPA pour la consommation privée.

1. Contrairement aux éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les taux d'encadrement présentés dans ce tableau concernent les établissement d'enseignement publics uniquement. Les données de 2010 peuvent donc varier légèrement par rapport aux éditions précédentes qui rapportaient des données concernant l'ensemble des différents types d'établissement d'enseignement.

2. Temps d'instruction minimum pour 2014.

3. Année de référence pour le temps d'enseignement : 2013 (et non 2014).

4. Estimation du nombre minimum d'heures d'instruction selon le niveau d'enseignement, sur la base du nombre annuel moyen d'heures d'instruction, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

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/10.1787/888933398093

Tableau B7.2a. [2/2] Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du primaire (2010 et 2014)

		Taux d'encadrement[1] (nombre d'élèves par enseignant)			Taille estimée des classes (taille moyenne des classes prenant en compte les temps d'instruction et d'enseignement)			Coût salarial des enseignants par élève (en USD)		
		2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)
		(10)	(11)	(12)	(13) = (4)*(10) / (7)	(14) = (5)*(11) / (8)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	15	15	**-0.4**	17	18	**2.1**	3 441	3 725	**8.2**
	Autriche	12	12	**-2.3**	11	11	**-0.2**	3 654	3 650	**-0.1**
	Belgique (Fl.)	12	12	**2.5**	m	13	**m**	4 052	4 030	**-0.6**
	Belgique (Fr.)	12	12	**2.5**	14	14	**4.2**	3 907	3 920	**0.3**
	Canada	18	16	**-7.7**	20	19	**-7.1**	m	3 981	**m**
	Chili	22	17	**-20.3**	21	16	**-25.6**	1 185	1 503	**26.9**
	République tchèque[2]	19	19	**0.2**	13	15	**20.7**	m	973	**m**
	Danemark	11	12	**2.2**	12	13	**7.8**	4 828	4 542	**-5.9**
	Angleterre (RU)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Estonie	16	13	**-20.4**	15	14	**-10.1**	847	m	**m**
	Finlande	14	13	**-5.1**	13	13	**-0.3**	2 939	2 960	**0.7**
	France	19	19	**2.9**	17	18	**4.9**	1 879	1 792	**-4.7**
	Allemagne	17	16	**-7.6**	13	13	**-0.9**	3 608	4 101	**13.7**
	Grèce	m	9	**m**	m	13	**m**	m	2 632	**m**
	Hongrie	11	11	**5.5**	10	12	**19.1**	1 397	1 677	**20.0**
	Islande[3]	10	m	**m**	13	m	**m**	3 238	m	**m**
	Irlande	16	16	**2.4**	16	16	**2.4**	3 704	3 526	**-4.8**
	Israël	21	15	**-28.1**	23	17	**-26.4**	1 412	1 912	**35.4**
	Italie	11	12	**7.8**	13	14	**10.3**	3 120	2 700	**-13.4**
	Japon	18	17	**-6.7**	19	18	**-7.9**	2 618	2 878	**9.9**
	Corée	21	17	**-20.3**	17	17	**-4.7**	2 358	2 824	**19.8**
	Lettonie	m	11	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Luxembourg	10	9	**-13.3**	13	10	**-20.8**	9 977	12 377	**24.1**
	Mexique	29	28	**-2.5**	29	28	**-2.5**	874	1 009	**15.4**
	Pays-Bas	16	17	**5.1**	16	17	**5.1**	m	3 235	**m**
	Nouvelle-Zélande	16	16	**0.7**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Norvège	10	10	**-0.4**	10	11	**6.2**	3 931	4 240	**7.9**
	Pologne	10	11	**11.4**	9	11	**22.1**	2 293	2 210	**-3.6**
	Portugal	11	14	**29.6**	10	15	**44.8**	4 009	2 775	**-30.8**
	Écosse (RU)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	République slovaque	17	17	**0.6**	14	14	**0.1**	840	969	**15.4**
	Slovénie	16	16	**-2.4**	16	17	**4.5**	2 576	2 379	**-7.6**
	Espagne	12	13	**5.5**	12	11	**-5.1**	3 990	3 354	**-15.9**
	Suède[4]	12	13	**13.1**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suisse	15	15	**-0.9**	m	m	**m**	4 129	m	**m**
	Turquie	22	20	**-10.1**	22	20	**-10.1**	1 209	1 424	**17.8**
	États-Unis	15	16	**6.7**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Moyenne OCDE	15	15	**-4.0**	15	15	**-1.8**	2 622	2 832	**8.0**
	Moyenne des pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2014	16	15	**-4.1**	15	15	**-1.8**	2 686	2 822	**5.1**

Remarques : Les données sur le salaire des enseignants, le temps d'enseignement et les taux d'encadrement proviennent de *Regards sur l'éducation 2016* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2012* pour celles de 2010. Les données sur le temps d'instruction proviennent de *Regards sur l'éducation 2014* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2010* pour celles de 2010. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

Le salaire des enseignants correspond à leur salaire statutaire après 15 ans d'exercice, converti en USD sur la base des PPA pour la consommation privée.

1. Contrairement aux éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les taux d'encadrement présentés dans ce tableau concernent les établissement d'enseignement publics uniquement. Les données de 2010 peuvent donc varier légèrement par rapport aux éditions précédentes qui rapportaient des données concernant l'ensemble des différents types d'établissement d'enseignement.

2. Temps d'instruction minimum pour 2014.

3. Année de référence pour le temps d'enseignement : 2013 (et non 2014).

4. Estimation du nombre minimum d'heures d'instruction selon le niveau d'enseignement, sur la base du nombre annuel moyen d'heures d'instruction, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

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/10.1787/888933398093

Tableau B7.2b. [1/2] Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2010 et 2014)

	Salaire des enseignants (annuel, en USD, prix constants de 2014)			Temps d'instruction (pour les élèves, nombre d'heures par an)			Temps d'enseignement (pour les enseignants, nombre d'heures par an)		
	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE									
Australie	53 076	57 293	**7.9**	997	1 015	**1.8**	819	812	**-0.9**
Autriche	47 996	46 852	**-2.4**	914	900	**-1.5**	607	607	**0.0**
Belgique (Fl.)	47 821	48 757	**2.0**	m	928	**m**	669	549	**-17.9**
Belgique (Fr.)	46 111	47 435	**2.9**	960	971	**1.1**	671	668	**-0.5**
Canada	m	65 543	**m**	922	921	**-0.1**	740	743	**0.4**
Chili	25 771	26 048	**1.1**	1 083	1 062	**-2.0**	1 105	1 146	**3.7**
République tchèque[2]	m	18 324	**m**	862	874	**1.3**	647	617	**-4.6**
Danemark	55 344	53 226	**-3.8**	900	930	**3.3**	650	663	**2.0**
Angleterre (RU)	50 317	46 390	**-7.8**	925	911	**-1.5**	703	745	**5.9**
Estonie	13 857	m	**m**	802	823	**2.5**	630	619	**-1.7**
Finlande	44 578	42 613	**-4.4**	777	844	**8.7**	595	589	**-1.1**
France	37 834	36 814	**-2.7**	971	991	**2.1**	648	648	**0.0**
Allemagne	67 426	69 431	**3.0**	887	866	**-2.3**	756	750	**-0.8**
Grèce	35 333	24 712	**-30.1**	796	785	**-1.3**	415	459	**10.6**
Hongrie	15 143	19 181	**26.7**	671	710	**5.9**	604	594	**-1.6**
Islande[3]	33 350	m	**m**	969	839	**-13.4**	624	624	**0.0**
Irlande	59 749	58 190	**-2.6**	929	935	**0.7**	735	735	**0.0**
Israël	26 428	30 977	**17.2**	981	1 004	**2.3**	598	682	**14.0**
Italie	38 534	35 951	**-6.7**	1 023	990	**-3.2**	630	616	**-2.3**
Japon	48 139	49 378	**2.6**	877	895	**2.1**	602	611	**1.6**
Corée	49 485	47 257	**-4.5**	859	842	**-2.0**	627	548	**-12.5**
Lettonie	m	m	**m**	m	794	**m**	882	m	**m**
Luxembourg	107 575	112 760	**4.8**	908	845	**-6.9**	634	739	**16.7**
Mexique	32 257	36 288	**12.5**	1 167	1 167	**0.0**	1 047	1 047	**0.0**
Pays-Bas	m	66 366	**m**	1 000	1 000	**0.0**	750	750	**0.0**
Nouvelle-Zélande	m	44 424	**m**	m	m	**m**	m	840	**m**
Norvège	41 099	44 136	**7.4**	836	868	**3.8**	654	663	**1.5**
Pologne	23 132	24 828	**7.3**	765	810	**5.9**	572	546	**-4.6**
Portugal	42 528	38 166	**-10.3**	757	892	**17.8**	634	605	**-4.6**
Écosse (RU)	47 148	43 163	**-8.5**	a	a	**m**	855	855	**0.0**
République slovaque	14 354	16 663	**16.1**	822	828	**0.7**	652	642	**-1.6**
Slovénie	41 882	37 751	**-9.9**	817	767	**-6.1**	627	627	**0.0**
Espagne	53 880	46 865	**-13.0**	1 050	1 061	**1.1**	713	713	**0.0**
Suède[4]	m	38 054	**m**	741	754	**1.8**	m	a	**m**
Suisse	70 052	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Turquie	28 279	29 680	**5.0**	768	840	**9.4**	504	504	**0.0**
États-Unis	59 163	61 918	**4.7**	m	1 011	**m**	m	981	**m**
Moyenne OCDE	43 795	44 407	**1.4**	895	902	**0.8**	685	692	**1.1**
Moyenne des pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2014	44 197	44 459	**0.6**	907	918	**1.2**	690	693	**0.5**

Remarques : Les données sur le salaire des enseignants, le temps d'enseignement et les taux d'encadrement proviennent de *Regards sur l'éducation 2016* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2012* pour celles de 2010. Les données sur le temps d'instruction proviennent de *Regards sur l'éducation 2014* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2010* pour celles de 2010. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

Le salaire des enseignants correspond à leur salaire statutaire après 15 ans d'exercice, converti en USD sur la base des PPA pour la consommation privée.

1. Contrairement aux éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les taux d'encadrement présentés dans ce tableau concernent les établissement d'enseignement publics uniquement. Les données de 2010 peuvent donc varier légèrement par rapport aux éditions précédentes qui rapportaient des données concernant l'ensemble des différents types d'établissement d'enseignement.

2. Temps d'instruction minimum pour 2013.

3. Année de référence pour le temps d'enseignement : 2013 (et non 2014).

4. Estimation du nombre minimum d'heures d'instruction selon le niveau d'enseignement, sur la base du nombre annuel moyen d'heures d'instruction, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

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/10.1787/888933398101

Tableau B7.2b. [2/2] Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du premier cycle du secondaire (2010 et 2014)

		Taux d'encadrement[1] (nombre d'élèves par enseignant)			Taille estimée des classes (taille moyenne des classes prenant en compte les temps d'instruction et d'enseignement)			Coût salarial des enseignants par élève (en USD)		
		2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)	2010	2014	Variation 2010-2014 (%)
		(10)	(11)	(12)	(13) = (4)*(10) / (7)	(14) = (5)*(11) / (8)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	12	13	**1.8**	15	16	**4.6**	4 315	4 576	**6.0**
	Autriche	9	9	**-5.3**	14	13	**-6.7**	5 217	5 379	**3.1**
	Belgique (Fl.)	8	9	**22.7**	m	16	**m**	6 376	5 300	**-16.9**
	Belgique (Fr.)	8	9	**22.7**	11	13	**24.6**	6 148	5 156	**-16.1**
	Canada	18	16	**-7.5**	22	20	**-7.9**	m	3 981	**m**
	Chili	24	19	**-19.8**	24	18	**-24.2**	1 065	1 343	**26.1**
	République tchèque[2]	11	12	**5.3**	15	17	**11.8**	m	1 540	**m**
	Danemark	11	11	**-0.9**	16	16	**0.4**	4 898	4 752	**-3.0**
	Angleterre (RU)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Estonie	15	10	**-33.3**	19	13	**-30.4**	924	m	**m**
	Finlande	10	9	**-9.2**	13	13	**-0.2**	4 549	4 788	**5.3**
	France	15	15	**0.7**	22	23	**2.8**	2 574	2 487	**-3.4**
	Allemagne	15	13	**-10.1**	17	15	**-11.5**	4 525	5 181	**14.5**
	Grèce	m	8	**m**	m	14	**m**	m	3 128	**m**
	Hongrie	11	11	**0.9**	12	13	**8.7**	1 415	1 776	**25.5**
	Islande[3]	10	m	**m**	16	m	**m**	3 238	m	**m**
	Irlande	14	14	**-3.5**	18	18	**-2.8**	4 149	4 186	**0.9**
	Israël	13	12	**-5.5**	21	18	**-15.2**	2 065	2 560	**24.0**
	Italie	12	12	**-1.7**	19	19	**-2.6**	3 238	3 073	**-5.1**
	Japon	15	14	**-4.8**	21	20	**-4.3**	3 297	3 552	**7.7**
	Corée	20	16	**-16.8**	27	25	**-6.7**	2 512	2 882	**14.7**
	Lettonie	m	8	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Luxembourg	9	10	**4.3**	13	11	**-16.8**	11 444	11 506	**0.5**
	Mexique	36	36	**2.3**	40	40	**2.3**	909	1 000	**10.0**
	Pays-Bas	17	16	**-1.8**	22	22	**-1.8**	m	4 097	**m**
	Nouvelle-Zélande	17	16	**-0.6**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Norvège	10	10	**-1.0**	13	13	**1.3**	4 151	4 504	**8.5**
	Pologne	13	11	**-18.0**	17	16	**-8.9**	1 807	2 365	**30.8**
	Portugal	8	10	**27.3**	9	14	**57.2**	5 523	3 894	**-29.5**
	Écosse (RU)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	République slovaque	14	13	**-8.1**	17	16	**-6.0**	1 055	1 333	**26.3**
	Slovénie	8	8	**3.8**	10	10	**-2.5**	5 235	4 548	**-13.1**
	Espagne	9	11	**24.4**	13	16	**25.7**	6 265	4 380	**-30.1**
	Suède[4]	11	12	**5.4**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Suisse	12	12	**0.0**	m	m	**m**	5 937	m	**m**
	Turquie	m	19	**m**	m	32	**m**	m	1 538	**m**
	États-Unis	14	16	**11.8**	m	17	**m**	m	3 846	**m**
	Moyenne OCDE	13	13	**-2.9**	17	17	**-3.1**	3 198	3389	**6.0**
	Moyenne des pays dont toutes les données sont disponibles pour 2010 et 2014	13	13	**-3.0**	18	17	**-2.3**	3 313	3 436	**3.7**

Remarques : Les données sur le salaire des enseignants, le temps d'enseignement et les taux d'encadrement proviennent de *Regards sur l'éducation 2016* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2012* pour celles de 2010. Les données sur le temps d'instruction proviennent de *Regards sur l'éducation 2014* pour les données de 2014, et de *Regards sur l'éducation 2010* pour celles de 2010. Veuillez consulter les notes relatives à ces données dans ces tableaux.

Le salaire des enseignants correspond à leur salaire statutaire après 15 ans d'exercice, converti en USD sur la base des PPA pour la consommation privée.

1. Contrairement aux éditions précédentes de *Regards sur l'éducation*, les taux d'encadrement présentés dans ce tableau concernent les établissement d'enseignement publics uniquement. Les données de 2010 peuvent donc varier légèrement par rapport aux éditions précédentes qui rapportaient des données concernant l'ensemble des différents types d'établissement d'enseignement.

2. Temps d'instruction minimum pour 2013.

3. Année de référence pour le temps d'enseignement : 2013 (et non 2014).

4. Estimation du nombre minimum d'heures d'instruction selon le niveau d'enseignement, sur la base du nombre annuel moyen d'heures d'instruction, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

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/10.1787/888933398101

B7

Tableau B7.2c. Facteurs utilisés pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics du deuxième cycle du secondaire (2010 et 2014)

	Salaire des enseignants (annuel, en USD, prix constants de 2014)	Temps d'instruction (pour les élèves, nombre d'heures par an)	Temps d'enseignement (pour les enseignants, nombre d'heures par an)	Taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant)	Taille estimée des classes (taille moyenne des classes prenant en compte les temps d'instruction et d'enseignement)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (4)*(2) /(3)
OCDE Australie	56 427	m	804	13	m
Autriche	50 508	936	589	10	16
Belgique (Fl.)	62 699	928	513	10	18
Belgique (Fr.)	60 934	849	606	10	14
Canada	65 833	908	744	14	17
Chili	27 495	1 165	1 146	23	23
République tchèque	18 324	a	589	11	m
Danemark	58 317	a	386	13	m
Angleterre (RU)	46 390	950	745	m	m
Estonie	m	a	568	15	m
Finlande	45 999	a	547	16	m
France	37 103	1 036	648	10	16
Allemagne[1]	73 632	933	714	13	17
Grèce	24 712	a	459	m	m
Hongrie	21 016	832	590	12	17
Islande[2]	m	a	544	m	m
Irlande	58 190	935	735	14	18
Israël	24 853	1 011	543	11	20
Italie	36 958	904	616	13	19
Japon	49 378	a	513	11	m
Corée	47 257	a	550	14	m
Lettonie	m	m	m	10	m
Luxembourg	112 760	845	739	9	11
Mexique	51 527	a	848	23	m
Pays-Bas	66 366	925	750	19	24
Nouvelle-Zélande	46 082	m	760	13	m
Norvège	49 842	a	523	10	m
Pologne	24 828	a	545	11	m
Portugal	38 166	805	605	9	12
Écosse (RU)	43 163	a	855	m	m
République slovaque	16 663	879	614	14	20
Slovénie	37 751	a	570	14	m
Espagne	46 865	a	693	11	m
Suède	39 896	a	a	14	m
Suisse	m	m	m	m	m
Turquie	29 680	838	504	16	26
États-Unis	60 884	1 038	m	16	m
Moyenne OCDE	46 379	929	641	13	19

Remarques : Les données de ce tableau sont tirées de *Regards sur l'éducation 2016* ou *Regards sur l'éducation 2014* (pour le temps d'instruction). Le salaire des enseignants correspond à leur salaire statutaire après 15 années d'exercice, converti en USD sur la base des PPA pour la consommation privée.

1. Temps d'instruction prévu en 2012 et non en 2013.

2. Année de référence pour le temps d'enseignement : 2013 (et non 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/10.1787/888933398112

Tableau B7.3. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans l'enseignement primaire (2014)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève (2014)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **2 832 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 2014 de l'OCDE de **42 083 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **794 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **775 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **15 élèves par classe**
		(1)	(2)= (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Australie**	3 725	**893**	1 011	791	- 389	- 520
	Autriche	3 650	**818**	91	- 390	- 16	1 133
	Belgique (Fl.)	4 030	**1 198**	499	114	142	442
	Belgique (Fr.)	3 920	**1 089**	400	224	212	252
	Canada	3 981	**1 149**	1 509	502	- 90	- 772
	Chili	1 503	**-1 328**	-1 020	614	- 834	- 89
	République tchèque	973	**-1 859**	-1 427	- 293	- 109	- 31
	Danemark	4 542	**1 711**	799	- 189	568	533
	Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	Estonie	m	**m**	m	m	m	m
	Finlande	2 960	**128**	- 188	- 667	413	571
	France	1 792	**-1 040**	- 475	193	- 399	- 359
	Allemagne	4 101	**1 270**	1 442	- 529	- 108	464
	Grèce	2 632	**- 200**	-1 499	- 40	874	465
	Hongrie	1 677	**-1 155**	-1 791	- 593	635	594
	Islande	m	**m**	m	m	m	m
	Irlande	3 526	**694**	1 000	452	- 532	- 227
	Israël	1 912	**- 920**	- 935	446	- 185	- 246
	Italie	2 700	**- 131**	- 676	320	84	141
	Japon	2 878	**46**	458	- 118	125	- 419
	Corée	2 824	**- 8**	336	- 582	479	- 241
	Lettonie	m	**m**	m	m	m	m
	Luxembourg	12 377	**9 546**	5 963	1 047	- 305	2 840
	Mexique	1 009	**-1 822**	- 710	13	- 57	-1 068
	Pays-Bas	3 235	**403**	735	515	- 557	- 289
	Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	4 240	**1 408**	168	- 214	160	1 294
	Pologne	2 210	**- 622**	-1 360	- 582	581	739
	Portugal	2 775	**- 56**	- 274	42	122	54
	Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	République slovaque	969	**-1 863**	-1 596	- 285	- 121	139
	Slovénie	2 379	**- 453**	- 284	- 467	559	- 261
	Espagne	3 354	**523**	- 11	- 27	- 394	955
	Suède	m	**m**	m	m	m	m
	Suisse	m	**m**	m	m	m	m
	Turquie	1 424	**-1 407**	- 780	- 204	156	- 579
	États-Unis	m	**m**	m	m	m	m

Remarques : Les moyennes OCDE présentées dans les têtières de ce tableau prennent uniquement en compte les pays pour lesquels toutes les variables utilisées dans le calcul du coût salarial des enseignants par élève sont disponibles. Elles peuvent donc ne pas correspondre aux moyennes OCDE présentées dans le tableau B7.2a.

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/10.1787/888933398120

B7

Tableau B7.4. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le premier cycle du secondaire (2014)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève (2014)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **3 389 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 2014 de l'OCDE de **44 600 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **916 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **685 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **18 élèves par classe**
		(1)	(2)= (3)+(4)+(5)+(6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	4 576	**1 188**	993	410	- 682	466
OCDE	Autriche	5 379	**1 990**	214	- 75	523	1 328
	Belgique (Fl.)	5 300	**1 911**	382	58	939	532
	Belgique (Fr.)	5 156	**1 767**	261	247	104	1 155
	Canada	3 981	**592**	1 429	23	- 306	- 554
	Chili	1 343	**-2 046**	-1 196	346	-1 148	- 48
	République tchèque	1 540	**-1 849**	-2 103	- 116	261	110
	Danemark	4 752	**1 364**	712	63	130	459
	Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	Estonie	m	**m**	m	m	m	m
	Finlande	4 788	**1 399**	- 187	- 332	613	1 306
	France	2 487	**- 901**	- 562	233	162	- 735
	Allemagne	5 181	**1 793**	1 874	- 239	- 394	552
	Grèce	3 128	**- 260**	-2 013	- 525	1 371	906
	Hongrie	1 776	**-1 613**	-2 168	- 674	384	845
	Islande	m	**m**	m	m	m	m
	Irlande	4 186	**798**	1 005	80	- 269	- 19
	Israël	2 560	**- 829**	-1 081	275	12	- 35
	Italie	3 073	**- 316**	- 699	254	345	- 216
	Japon	3 552	**164**	354	- 78	394	- 507
	Corée	2 882	**- 507**	184	- 268	707	-1 130
	Lettonie	m	**m**	m	m	m	m
	Luxembourg	11 506	**8 118**	6 132	- 584	- 559	3 128
	Mexique	1 000	**-2 389**	- 427	524	- 862	-1 624
	Pays-Bas	4 097	**708**	1 501	335	- 347	- 780
	Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	4 504	**1 115**	- 41	- 211	126	1 242
	Pologne	2 365	**-1 024**	-1 697	- 360	671	362
	Portugal	3 894	**506**	- 571	- 97	452	722
	Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	République slovaque	1 333	**-2 056**	-2 182	- 238	155	210
	Slovénie	4 548	**1 160**	- 680	- 720	356	2 204
	Espagne	4 380	**991**	192	570	- 157	386
	Suède	m	**m**	m	m	m	m
	Suisse	m	**m**	m	m	m	m
	Turquie	1 538	**-1 851**	- 979	- 211	770	-1 431
	États-Unis	3 846	**457**	1 206	365	-1 332	218

Remarques : Les moyennes OCDE présentées dans les têtières de ce tableau prennent uniquement en compte les pays pour lesquels toutes les variables utilisées dans le calcul du coût salarial des enseignants par élève sont disponibles. Elles peuvent donc ne pas correspondre aux moyennes OCDE présentées dans le tableau B7.2b.

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/10.1787/888933398130

Tableau B7.5. Contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans le deuxième cycle du secondaire (2014)

En équivalents USD, convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Coût salarial des enseignants par élève (2014)	Écart (en USD) par rapport à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **3 776 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 2014 de l'OCDE de **48 929 USD**	Effet (en USD) d'un temps d'instruction (pour les élèves) inférieur/supérieur à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **921 heures**	Effet (en USD) d'un temps d'enseignement (pour les enseignants) inférieur/supérieur à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **666 heures**	Effet (en USD) d'une taille estimée des classes inférieure/supérieure à la moyenne de 2014 de l'OCDE de **18 élèves par classe**
		(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	m	**m**	m	m	m	m
	Autriche	5 002	**1 226**	139	73	538	477
	Belgique (Fl.)	6 166	**2 391**	1 210	40	1 275	- 133
	Belgique (Fr.)	5 993	**2 217**	1 054	- 392	455	1 099
	Canada	4 739	**963**	1 262	- 60	- 475	236
	Chili	1 212	**-2 563**	-1 311	576	-1 238	- 591
	République tchèque	m	**m**	m	m	m	m
	Danemark	m	**m**	m	m	m	m
	Angleterre (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	Estonie	m	**m**	m	m	m	m
	Finlande	m	**m**	m	m	m	m
	France	3 690	**- 85**	-1 041	445	103	408
	Allemagne	5 586	**1 810**	1 891	63	- 327	183
	Grèce	m	**m**	m	m	m	m
	Hongrie	1 697	**-2 079**	-2 208	- 278	335	72
	Islande	m	**m**	m	m	m	m
	Irlande	4 175	**400**	690	63	- 393	40
	Israël	2 355	**-1 421**	-2 073	295	645	- 289
	Italie	2 847	**- 929**	- 924	- 59	261	- 207
	Japon	m	**m**	m	m	m	m
	Corée	m	**m**	m	m	m	m
	Lettonie	m	**m**	m	m	m	m
	Luxembourg	12 172	**8 396**	5 997	- 670	- 818	3 886
	Mexique	m	**m**	m	m	m	m
	Pays-Bas	3 461	**- 315**	1 122	19	- 436	-1 019
	Nouvelle-Zélande	m	**m**	m	m	m	m
	Norvège	m	**m**	m	m	m	m
	Pologne	m	**m**	m	m	m	m
	Portugal	4 112	**337**	-1 000	- 541	385	1 492
	Écosse (RU)	m	**m**	m	m	m	m
	République slovaque	1 205	**-2 571**	-2 414	- 114	203	- 246
	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	1 892	**-1 884**	-1 378	- 265	802	-1 043
	États-Unis	m	**m**	m	m	m	m

Remarques : Les moyennes OCDE présentées dans les têtières de ce tableau prennent uniquement en compte les pays pour lesquels toutes les variables utilisées dans le calcul du coût salarial des enseignants par élève sont disponibles. Elles peuvent donc ne pas correspondre aux moyennes OCDE présentées dans le tableau B7.2c.

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

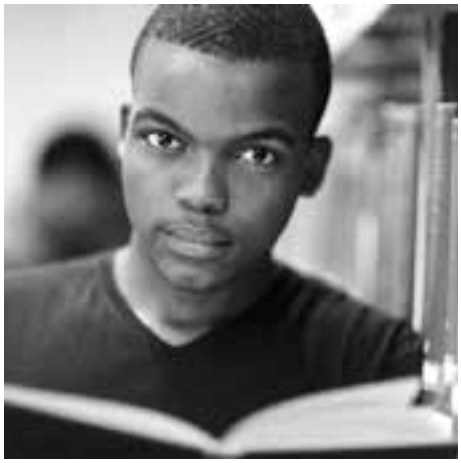
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398140

Chapitre

C

Accès à l'éducation, participation et progression



Indicateur C1 Quels sont les effectifs scolarisés ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398199

Indicateur C2 En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398287

Indicateur C3 Combien d'élèves entameront des études tertiaires ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398399

Indicateur C4 Qui étudie à l'étranger et où ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398477

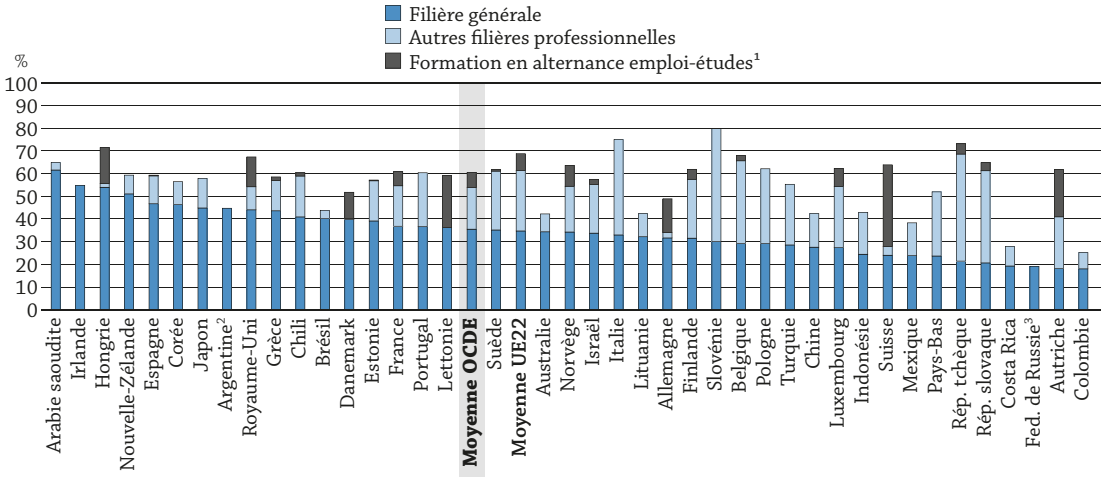
Indicateur C5 Transition entre les études et la vie active : où en sont les 15-29 ans ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398587

Indicateur C6 Combien d'adultes participent à des activités de formation ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398691

QUELS SONT LES EFFECTIFS SCOLARISÉS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, en 2014, 35 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans étaient scolarisés en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 25 % en filière professionnelle. Plus de 60 % des effectifs totaux du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de ce groupe d'âge étaient scolarisés en filière professionnelle en Autriche, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse.
- Dans les pays de l'OCDE, entre 2005 et 2014, le taux de scolarisation des individus âgés de 20 à 24 ans dans l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 29 % à 33 %. C'est au Danemark qu'il a le plus progressé (de 10 points de pourcentage), et ensuite en Allemagne (de 8 points de pourcentage).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 40 % des effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire âgés de plus de 25 ans sont scolarisés à temps partiel, contre 9 % tous groupes d'âge confondus. En Belgique, en Hongrie, en Pologne et en Slovénie, la quasi-totalité des individus de plus de 25 ans sont scolarisés à temps partiel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique C1.1. Taux de scolarisation des 15-19 ans dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2014)



1. Estimation basée sur le taux de scolarisation en filière professionnelle et le pourcentage d'élèves suivant une formation en alternance emploi-études parmi les effectifs totaux scolarisés en filière professionnelle, tous âges confondus. Le taux de scolarisation des 15-19 ans dans les formations en alternance est susceptible d'être surestimé car ce type de formation cible souvent des élèves plus âgés.

2. Année de référence : 2013.

3. Les effectifs scolarisés en filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE-filière professionnelle) sont partiellement inclus dans les indicateurs de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés en filière générale.

Source : OCDE. Tableau C1.3a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398250

Contexte

Les parcours scolaires peuvent être différents entre les pays et entre les individus au sein même des pays. Les premières phases de ces parcours (abstraction faite de la préscolarisation) sont probablement celles qui présentent le plus de similitudes entre les pays. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, la scolarité est généralement obligatoire et les programmes de cours ne sont pas très différenciés. Toutefois, comme les préférences, les besoins et les aptitudes varient entre les individus, la plupart des systèmes d'éducation tentent de proposer des filières et des modes de scolarisation différents, en particulier aux niveaux supérieurs d'enseignement (à partir du deuxième cycle de l'enseignement secondaire), et aux adultes.

Offrir à tous des possibilités adaptées d'atteindre un bon niveau de formation est un enjeu capital. La réussite d'une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est essentielle pour remédier aux problèmes d'inégalité (OCDE, 2010a ; OCDE, 2011a), mais les taux d'obtention d'un

diplôme varient fortement entre les pays de l'OCDE (voir l'indicateur A2). Le développement et le renforcement de l'enseignement général et professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont un moyen de rendre l'éducation plus inclusive et plus attractive pour tous, puisque les individus n'ont pas les mêmes préférences et les mêmes inclinations. Dans de nombreux pays, l'éducation et la formation professionnelles (EFP) permettent à des adultes de réintégrer un environnement d'apprentissage et de développer des compétences pour accroître leur employabilité. Par ailleurs, les élèves qui ont éprouvé des difficultés aux niveaux inférieurs d'enseignement et qui risquent donc plus que d'autres de ne pas réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'orientent souvent vers des filières professionnelles. Certains pays proposent des programmes emploi-études qui offrent aux élèves qui le souhaitent la possibilité de suivre une formation théorique et pratique.

Les systèmes d'éducation doivent être en mesure d'aider les élèves à acquérir les compétences dont ils ont besoin, à la fois pour garantir leur employabilité à court terme et pour leur permettre de continuer à apprendre durant toute leur carrière ; c'est indispensable pour que les individus tirent un bon rendement de leurs études (OCDE, 2010b). Les individus quittent les études à des stades différents et pour des raisons différentes, mais ils peuvent décider d'en reprendre plus tard (voir également l'indicateur C6). Les profonds changements structurels intervenus dans le marché du travail mondial ces dernières décennies donnent à penser que les individus plus instruits continueront d'être avantagés, puisque les emplois sont de plus en plus axés sur le savoir.

Autres faits marquants

- Dans la grande majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, plus de neuf enfants sur dix âgés de 7 à 14 ans étaient scolarisés en 2014. Cette tendance correspond dans l'ensemble à la réglementation des pays, sachant que la scolarité est obligatoire à partir de 6 ans et se termine à 16 ou 17 ans dans la plupart des pays de l'OCDE.
- Selon les taux de scolarisation de 2013, les enfants âgés de 5 ans aujourd'hui devraient être scolarisés pendant 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 moins de 15 ans au Mexique à 19 ans (voire davantage) en Australie, au Danemark, en Finlande et en Suède.
- Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les jeunes âgés de 15 à 24 ans ne sont que 1.4 % environ à suivre une formation en filière générale ou professionnelle de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Ces formations n'existent pas au Chili, au Danemark, au Mexique, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Turquie, mais sont populaires en Irlande (où 8 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans en suivent une), en Allemagne (7 %) et en Hongrie (5 %).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de trois quarts (72 %) des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire après l'âge typique de scolarisation à ce niveau, c'est-à-dire après l'âge de 24 ans, sont en filière professionnelle. En France, en Lettonie, aux Pays-Bas et en Slovénie, la quasi-totalité des adultes âgés de plus de 24 ans scolarisés à ce niveau d'enseignement sont en filière professionnelle.

Tendances

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les taux de scolarisation des individus âgés de 20 à 24 ans dans l'enseignement tertiaire ont augmenté de 3 points de pourcentage durant la décennie allant de 2005 à 2014. Cette augmentation est supérieure à 6 % en Allemagne, en Australie, en Belgique, au Danemark et en Suisse, tandis que la Finlande, la Hongrie et la Norvège ont enregistré une diminution de leur taux de scolarisation durant cette période (voir le graphique C1.2). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation des 15-19 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a également enregistré une hausse de 4 points de pourcentage durant cette période.

Être scolarisé au-delà de l'âge typique n'est pas la norme, mais le taux de scolarisation des individus plus âgés dans l'enseignement tertiaire a légèrement augmenté entre 2005 et 2014, selon la moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le taux de scolarisation des adultes âgés de 30 à 64 ans a augmenté dans l'enseignement tertiaire, passant de 1.8 % à 2.1 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux de scolarisation des adultes âgés de 25 à 64 ans a légèrement diminué, passant de 1.0 % à 0.8 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

C1

Analyse

La scolarisation de la petite enfance

Dans 20 des 43 pays dont les données de 2014 sont disponibles, le taux de scolarisation est supérieur à 90 % chez les 3-4 ans, situation que l'on désigne dans cet indicateur par l'expression « scolarisation généralisée ». La scolarisation généralisée commence même avant (à 2 ans) au Danemark et en Norvège. Ce constat s'explique par le fait que dans ces pays, il est très fréquent de préscolariser les enfants, que ce soit au niveau préprimaire ou dans l'enseignement primaire (voir l'indicateur C2). Dans les 23 autres pays, la scolarisation généralisée débute entre l'âge de 5 et 6 ans, sauf en Fédération de Russie (7 ans). La scolarisation généralisée se termine à l'âge de 17 ans environ, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, mais beaucoup plus tôt en Inde (12 ans), au Mexique (13 ans), en Colombie et au Costa Rica (14 ans), et en Argentine, au Brésil, en Indonésie et en Turquie (15 ans). Le taux de scolarisation ne passe nulle part la barre des 90 % chez les individus âgés de 19 ans.

Cette tendance correspond assez bien à la réglementation des pays, sachant que la scolarité est obligatoire entre l'âge de 6 et 16-17 ans dans la plupart des pays de l'OCDE selon les chiffres de 2014. L'âge typique 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 5 ans au Royaume-Uni, et entre 4 et 6 ans aux États-Unis.

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. Dans ce groupe d'âge, les taux de scolarisation de 2014 sont égaux ou supérieurs à 95 % dans 35 des 42 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau C1.1 et le tableau X1.3 à l'annexe 1).

Encadré C1.1. **Espérance de scolarisation**

L'espérance de scolarisation entre l'âge de 5 et 39 ans correspond à une estimation de la somme des taux de scolarisation à chaque âge entre l'âge de 5 et 39 ans dans chaque pays dont les données sont disponibles. On peut donc l'interpréter comme le nombre moyen d'années pendant lequel les enfants aujourd'hui âgés de 5 ans devraient être scolarisés si les taux actuels de scolarisation restent constants dans les 35 prochaines années. On ne peut toutefois la considérer comme un indicateur du niveau de formation.

Selon les taux de scolarisation de 2014, un enfant âgé de 5 ans aujourd'hui devrait rester scolarisé pendant plus de 17 ans avant l'âge de 40 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les femmes affichent en moyenne une espérance de scolarisation supérieure de près d'un semestre à celle des hommes.

Parmi les pays dont les données sont disponibles, l'espérance de scolarisation va de 15 ans ou moins au Mexique, à 19 ans, voire davantage, en Australie, au Danemark, en Finlande et en Suède (voir le tableau C1.1).

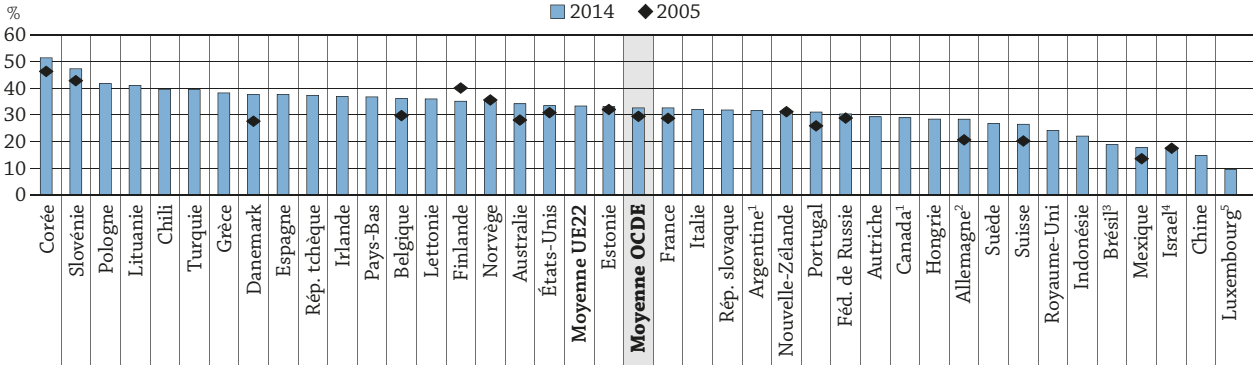
Même passé 40 ans, les taux de scolarisation peuvent rester très élevés. Les chiffres de 2014 montrent par exemple qu'en Australie, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, plus de 4 % des individus âgés de 40 à 64 ans sont scolarisés (base de données de l'OCDE sur l'éducation). Ce constat peut s'expliquer par des taux plus élevés de 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.

Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire entre l'âge de 15 et 24 ans

Au cours de ces dernières années, les pays ont diversifié les formations dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette diversification résulte à la fois de l'accroissement de la demande dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de changements dans les cursus, sous l'effet d'une tendance au décloisonnement entre la filière générale et la filière professionnelle qui a entraîné l'apparition de formations plus globales combinant les deux filières et, donc, de parcours plus flexibles vers des études supérieures ou le marché du travail.

Les taux de scolarisation de 2014 chez les adolescents âgés de 15 à 19 ans (l'âge typique des effectifs du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou des cursus de transition vers des niveaux supérieurs d'enseignement) atteignent au moins 80 % dans 29 des 41 pays dont les données sont disponibles. Ils sont même supérieurs à 90 % en Belgique, en Irlande, en Lettonie, en Lituanie, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Slovénie (voir le tableau C1.1). Par contraste, le pourcentage d'individus de ce groupe d'âge qui ne sont plus scolarisés passe la barre des 20 % en Argentine, en Autriche, au Brésil, au Canada, au Chili, en Italie, en Indonésie, au Luxembourg et en Turquie. Les individus non scolarisés sont 35 % environ dans ce groupe d'âge en Israël (principalement à cause du service militaire obligatoire), et plus de 40 % en Colombie, au Costa Rica et au Mexique (voir le tableau C1.1).

Graphique C1.2. Évolution des taux de scolarisation des 20-24 ans dans l'enseignement tertiaire (2005 et 2014)



1. Dernière année de référence : 2013.
2. Année de référence : 2006 (et non 2005).
3. Sous-estimation en raison de l'exclusion des effectifs scolarisés en master et en doctorat (ou niveaux équivalents) (niveaux 7 et 8 de la CITE).
4. Sous-estimation en raison de l'exclusion des effectifs scolarisés dans les programmes tertiaires de cycle court.
5. Sous-estimation en raison de la scolarisation de nombreux élèves/étudiants résidants dans des pays voisins.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de scolarisation des 20-24 ans dans l'enseignement tertiaire en 2014.

Source : OCDE. Tableau C1.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398261

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 60 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 70 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans suivent une formation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 4 des 44 pays dont les données sont disponibles (en Hongrie, en Italie, en République tchèque et en Slovénie) (voir le tableau C1.5). Avec l'âge, les élèves ont tendance à s'orienter vers d'autres types de cursus et le taux de scolarisation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filières générale et professionnelle confondues) diminue pour passer à 6 % entre l'âge de 20 et 24 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, mais il varie fortement entre les pays. Dans ce groupe d'âge, moins de 2 % des individus sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Chili, en Colombie, en Corée, en Indonésie, en Irlande, en Israël, au Mexique et en République slovaque, alors qu'ils sont plus de 10 % à l'être en Allemagne, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse (voir le tableau C1.3a).

L'enseignement post-secondaire non tertiaire est moins important dans la plupart des pays de l'OCDE. Aucune formation n'est proposée à ce niveau au Chili, au Danemark, au Mexique, en Slovénie et en Turquie (voir le tableau C1.5). Dans les autres pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, 1.5 % environ des individus âgés de 15 à 24 ans suivent une formation de ce niveau d'enseignement, que ce soit en filière générale ou professionnelle. Dans certains pays, les taux de scolarisation sont plus élevés à ce niveau. Le pourcentage d'individus âgés de 15 à 24 ans scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire frôle les 8 % en Irlande et passe la barre des 7 % en Allemagne et des 5 % en Hongrie (voir le tableau C1.5).

Taux de scolarisation entre l'âge de 20 et 29 ans

Selon les chiffres de 2014, plus de 28 % des individus âgés de 20 à 29 ans sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou l'enseignement tertiaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans ce groupe d'âge, les taux de scolarisation les plus élevés s'observent au Danemark et en Finlande, où ils sont supérieurs à 40 %, et les moins élevés, au Luxembourg et au Mexique, où ils sont inférieurs à 15 % (voir le tableau C1.1).

Au Danemark et en Finlande, le taux de scolarisation élevé dans ce groupe d'âge s'explique en partie par le taux de scolarisation élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire (entre 13 % et 14 %). Les taux de ces deux pays sont, avec celui de l'Allemagne (12 %), les plus élevés des pays membres ou partenaires de l'OCDE à l'étude et représentent plus du double de la moyenne de l'OCDE (5 %). Dans tous les pays, y compris dans les trois susmentionnés, les individus de cet âge sont très majoritairement scolarisés dans l'enseignement tertiaire : ils sont 22 %, en moyenne. L'enseignement tertiaire est le niveau typique auquel les individus de ce groupe d'âge sont scolarisés (voir le tableau C1.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 33 % des individus âgés de 20 à 24 ans suivent une formation tertiaire. Ce pourcentage est le plus élevé en Corée (51 %) ; viennent ensuite la Lituanie, la Pologne et la Slovénie, où les pourcentages sont supérieurs à 40 %. Par contraste, ce pourcentage est inférieur à 25 % au Brésil, en Chine, en Indonésie, en Israël, au Luxembourg, au Mexique et au Royaume-Uni (voir le tableau C1.5 et le graphique C1.2).

Entre 2005 et 2014, le taux de scolarisation des 20-24 ans dans l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 29 % à 33 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles. L'augmentation la plus forte a été enregistrée au Danemark (plus de 10 points de pourcentage), puis en Allemagne (près de 8 points de pourcentage) ; une diminution des taux de scolarisation a en revanche été enregistrée durant cette période de dix ans dans trois pays, à savoir en Finlande (5 points de pourcentage), ainsi qu'en Hongrie et en Norvège (1 point de pourcentage) (voir le tableau C1.5).

Éducation et formation professionnelles

L'éducation et la formation professionnelles 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 sans heurt leur entrée sur le marché du travail (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 pays considèrent que la filière professionnelle est moins attractive que la filière générale, et certaines études donnent à penser que suivre une formation professionnelle accroît le risque de chômage plus tard dans la vie (Hanushek, Woessmann et Zhang, 2011).

Dans de nombreux pays, les formations sous contrat d'apprentissage sont 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. Ainsi, 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).

En 2014, 35 % des jeunes âgés de 15 à 19 ans étaient scolarisés en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tandis que 25 % l'étaient en filière professionnelle au même niveau d'enseignement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le graphique C1.1 et le tableau C1.3a). En d'autres termes, 40 % environ des 15-19 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière professionnelle (voir le tableau C1.3a). Dans plus d'un quart des pays dont les données de 2014 sont disponibles, plus de la moitié de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en filière professionnelle. Dans ce groupe d'âge, les élèves en filière professionnelle représentent 71 % de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Autriche et en République tchèque, et en représentent plus de 50 % en Belgique, en Italie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en Slovénie et en Suisse. Dans les autres 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 est supérieur à 80 % en Arabie saoudite, en Australie, au Brésil, en Corée, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C1.3a).

Dans les programmes « emploi-études », au moins 10 % et moins de 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance (voir l'encadré C1.2). En moyenne, dans les 20 pays de l'OCDE qui proposent ce type de cursus et dont les données sont disponibles, un tiers des élèves en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire suivent un programme emploi-études. Ces élèves sont plus de 47 % en Autriche et au Royaume-Uni, et plus de 85 % en Allemagne, au Danemark, en Lettonie et en Suisse.

Scolarisation après l'âge typique de scolarisation

Les programmes de formation pour adultes visent à améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, à développer leurs compétences et à enrichir leurs connaissances. Les adultes qui en suivent ne sont pas nécessairement diplômés du niveau d'enseignement correspondant, mais ils en retirent un avantage puisqu'ils acquièrent des connaissances et des compétences, ou les actualisent. Il est crucial de proposer des possibilités organisées d'apprentissage aux adultes après la formation initiale et de faire en sorte qu'ils puissent y accéder, car cela peut par exemple les aider s'ils doivent s'adapter à des changements pendant leur carrière, s'ils estiment qu'ils manquent des qualifications requises pour entrer sur le marché du travail, ou s'ils considèrent qu'ils doivent améliorer leurs connaissances et compétences pour participer plus activement à la vie de la société. L'apprentissage des adultes revêt plusieurs formes, notamment l'apprentissage formel, non formel et informel, et la formation en entreprise. Cette section porte sur les programmes formels (c'est-à-dire relevant de l'enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié dispensé par des organismes publics et des entités privées reconnues). L'indicateur C6 analyse l'ensemble des programmes de formation pour adultes, y compris les programmes non formels.

Encadré C1.2. **Les programmes emploi-études dans une perspective internationale**

Les systèmes nationaux d'EFP sont le fruit des développements institutionnels propres à chaque pays. Ils se différencient entre les pays à plusieurs égards, notamment la gouvernance, la définition des programmes, les procédures de contrôle de la qualité ou encore l'implication des partenaires sociaux.

Les programmes emploi-études sont largement répandus dans les systèmes d'EFP dans les pays de l'OCDE et de l'UE, du moins dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les programmes emploi-études sont un type d'enseignement professionnel où les périodes d'études en milieu scolaire et des périodes de stage pratique en entreprise constituent une activité formelle intégrée d'éducation ou de formation professionnelle. Entre 25 % et 90 % des activités d'apprentissage doivent se dérouler en entreprise (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur).

La combinaison d'un apprentissage en entreprise et en milieu scolaire présente de très nombreux avantages. Les apprenants reçoivent ainsi une instruction qui allie apprentissage théorique et pratique. Les entreprises en bénéficient, puisque les formations peuvent être taillées sur mesure en fonction de leurs besoins de main-d'œuvre, et les élèves se familiarisent avec des procédures spécifiques à l'entreprise qui les accueille. Les programmes emploi-études permettent donc de remédier à l'inadéquation des compétences et offrent une réserve de main-d'œuvre qualifiée aux entreprises.

Les modalités pratiques de ce type de programmes peuvent être assez différentes. La formation théorique et la formation pratique alternent tout au long des formations, et leur longueur et leur pourcentage respectifs varient entre les pays. En Allemagne par exemple, les programmes sont répartis entre 30 % de formation en milieu scolaire et 70 % de stage en entreprise. En Belgique, le stage en entreprise doit représenter au moins 50 % des programmes (Cedefop, 2014a ; Cedefop, 2014c). Dans d'autres pays, la formation en milieu scolaire et le stage en entreprise peuvent se succéder au lieu d'être concomitants. Le modèle norvégien 2 + 2 divise par exemple la formation professionnelle de quatre ans en deux : deux ans d'études en milieu scolaire et deux ans d'apprentissage en entreprise.

Les modèles de coûts des programmes emploi-études varient en outre entre les pays. Dans certains pays, comme en Islande, en République tchèque ou en Suède, les élèves en apprentissage ne sont pas systématiquement rémunérés. Dans d'autres pays, comme en Autriche, au Danemark ou en Suisse, le système d'EFP prévoit la rémunération des élèves en apprentissage (dans ce cas, ces programmes rentrent également dans la catégorie des programmes emploi-études) (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). L'obligation de rémunérer les élèves en apprentissage a un impact sur la conception des stages en entreprise, car les employeurs doivent tenir compte de la productivité des élèves. Il existe dans l'ensemble deux modèles de coûts (Merrilees, 1983). Dans les modèles d'EFP axés sur la productivité, on considère que les élèves en apprentissage sont productifs. Idéalement, ils doivent donc commencer à fournir un travail productif durant leur formation. Par contraste, dans les modèles axés sur l'investissement, ce n'est qu'après leur formation qu'ils deviennent productifs pour leur employeur. Le modèle qui prévaut dans les entreprises ou les pays dépend de facteurs en rapport notamment avec la réglementation institutionnelle et les spécificités sectorielles. En Allemagne, une étude a établi qu'un tiers environ des apprentis étaient productifs durant leur formation (Wenzelmann et al., 2009).

Le pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 1 % à 0.8 %, entre 2005 et 2014, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles. Le pourcentage d'adultes scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire a quant à lui augmenté, passant 0.2 % à 0.3 %, durant cette période. Dans certains pays, toutefois, le pourcentage d'adultes scolarisés dans ces deux niveaux d'enseignement était nettement plus élevé en 2014. Il était par exemple égal ou supérieur à 3 % en Australie, en Belgique, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Ce constat montre que, s'il n'est pas fréquent de suivre une formation à l'un de ces niveaux d'enseignement au-delà de l'âge typique de scolarisation (soit entre l'âge de 15 et 19 ans), de nombreux adultes saisissent néanmoins l'occasion que leur offre l'enseignement formel pour améliorer leurs compétences et approfondir leurs connaissances académiques (voir le tableau C1.5).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de trois quarts (72 %) des adultes âgés de 25 à 64 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière professionnelle. Leur pourcentage est similaire à celui des 20-24 ans (66 %), mais nettement supérieur à celui des 15-19 ans (40 %) (voir le tableau C1.3a). Dans certains pays, comme en France, en Lettonie et en Slovénie, la quasi-totalité des adultes âgés de plus de 24 ans scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière professionnelle. Neuf sur dix (voire davantage) le sont en Allemagne, en Australie, en Italie, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni. La majorité d'entre eux ne sont en filière générale après l'âge de 24 ans que dans 10 des 30 pays dont les données sont disponibles (voir le tableau C1.3a).

Cela peut s'expliquer par le fait que dans de nombreux systèmes d'éducation, les programmes d'EFP répondent bien aux besoins de certains adultes qui souhaitent réintégrer un environnement d'apprentissage et développer des compétences qui amélioreront leur employabilité. En Australie, par exemple, le système d'EFP est flexible et permet de répondre aux besoins différents que les adultes éprouvent aux divers stades de leur vie, qu'ils se préparent à décrocher leur premier emploi ou qu'ils cherchent à acquérir des compétences susceptibles de les aider dans leur travail ou à rehausser leur niveau de formation. Le pourcentage plus élevé d'adultes plus âgés en filière professionnelle s'explique aussi en partie par le fait que les programmes d'EFP tendent à attirer des individus qui ont eu des difficultés scolaires aux niveaux inférieurs d'enseignement ou qui ont réussi ces niveaux à un âge plus avancé.

Dans l'enseignement tertiaire, le taux de scolarisation entre l'âge de 30 et 64 ans a augmenté, passant 1.8 % à 2.1 % entre 2005 et 2014, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Toutefois, le taux de scolarisation des adultes âgés de 30 à 64 ans dans l'enseignement tertiaire a plus que triplé durant cette période en Fédération de Russie, où il était très peu élevé (0.4 %) au début de la période à l'étude, et a augmenté de 54 % en Allemagne. Par contraste, il a diminué d'un quart environ en Hongrie et de moitié environ en Slovénie. En pourcentage de la population de ce groupe d'âge, les pays présentant le plus grand nombre d'adultes âgés de 30 à 64 ans scolarisés dans l'enseignement tertiaire sont l'Australie (3.7 %) et la Nouvelle-Zélande (3.6 %) ; viennent ensuite les États-Unis, la Norvège, la Suède et la Turquie (où ce pourcentage est égal ou supérieur à 3 %).

Scolarisation à temps partiel

Dans certains pays, certains établissements d'enseignement proposent des formations formelles à suivre à temps partiel, où sont scolarisés des pourcentages variables de leurs effectifs. Dans d'autres pays, il n'existe pas de formation formelle conçue pour être suivie à temps partiel, mais les individus qui le souhaitent peuvent faire des études à temps partiel. Par scolarisation à temps partiel, on entend une charge de travail inférieure à 75 % de la charge prévue lors d'une année normale à temps plein. Quoi qu'il en soit, il faut vraisemblablement plus de temps aux individus scolarisés à temps partiel qu'à ceux scolarisés à temps plein pour terminer la même formation.

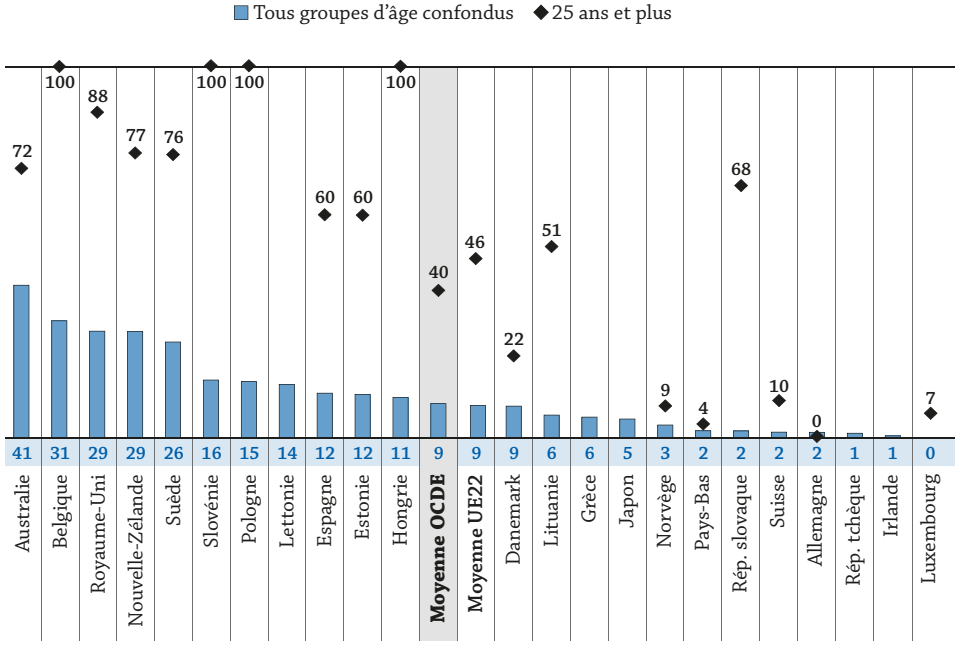
Les systèmes d'éducation qui proposent des formations à temps partiel sont plus flexibles, dans la mesure où ils multiplient les possibilités d'apprentissage et permettent aux individus de concilier leurs études et leurs responsabilités professionnelles et familiales, compte tenu de leur situation financière. Nombreux sont ceux qui aimeraient faire des études pour acquérir des connaissances et des compétences, mais pas à temps plein. Dans les pays européens, par exemple, 11 % des jeunes adultes âgés de 20 à 24 ans sont scolarisés dans l'enseignement tertiaire, pas en tant qu'étudiants, mais en tant que travailleurs qui suivent une formation en plus de leur travail ; ce pourcentage est plus élevé encore chez les adultes âgés de 30 ans et plus, où il atteint 70 % (Beblavý et Fabo, 2015). Les individus scolarisés à temps partiel forment un groupe hétérogène, dont les objectifs, les attentes et les attitudes sont différents. Comme le montre une grande étude menée au Royaume-Uni (Callender, Hopkin et Wilkinson, 2010), ils tendent à être animés par des ambitions professionnelles, mais leur motivation est aussi intrinsèque ; et c'est pour des raisons à la fois financières et pragmatiques qu'ils ont décidé de suivre une formation à temps partiel.

Il n'est donc pas surprenant de constater que les adultes ayant dépassé l'âge typique de scolarisation, qui sont plus susceptibles d'avoir un emploi du temps chargé à cause de leurs responsabilités professionnelles et familiales, soient plus enclins que les adultes plus jeunes à suivre une formation à temps partiel. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 40 % des adultes âgés de 25 à 64 ans étaient scolarisés à temps partiel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2014 ; par comparaison, ce pourcentage s'établit à 9 % tous groupes d'âge confondus. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la quasi-totalité des individus de plus de 25 ans sont scolarisés à temps partiel en Belgique, en Hongrie, en Pologne et en Slovénie. Dans certains pays, comme en Belgique, cette tendance est principalement imputable à l'existence de programmes spécifiques de formation pour adultes. Par contraste, dans tous les pays, plus de deux tiers de l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est scolarisé à temps plein, tous groupes d'âge confondus (voir le graphique C1.3 et le tableau C1.4).

La situation est similaire dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans l'ensemble, la scolarisation à temps partiel est assez courante à ce niveau, ce qui s'explique sans doute par l'orientation professionnelle de nombreuses formations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, en 2014, 25 % des effectifs de l'enseignement post-secondaire non tertiaire étaient scolarisés à temps partiel, mais ce pourcentage atteignait 32 % parmi les individus âgés de 25 à 64 ans. La situation est similaire dans les formations tertiaires de cycle court : 22 % de leurs effectifs (tous groupes d'âge confondus) sont scolarisés à temps partiel, mais ce pourcentage augmente pour atteindre 38 % parmi les 30-64 ans.

Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants (tous groupes d'âge confondus) scolarisés à temps partiel sont 18 % en licence (ou formation équivalente) et 24 % en master (ou formation équivalente), en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'étudiants scolarisés à temps partiel est encore plus élevé parmi les 30-64 ans : 47 % en licence (ou formation équivalente) et 43 % en master (ou formation équivalente), en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays, les études à temps partiel sont encore plus répandues. Ainsi, après l'âge de 30 ans, environ quatre étudiants sur cinq (voire davantage) sont scolarisés à temps partiel en master (ou formation équivalente) en Fédération de Russie, en Finlande, en Hongrie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Royaume-Uni. Par contraste, aucune formation formelle à temps partiel n'est proposée en licence ou en master (ou formations équivalentes) en Autriche, au Brésil, en Italie, au Mexique et en Turquie.

Graphique C1.3. Pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire scolarisés à temps partiel, selon le groupe d'âge (2014)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves du deuxième cycle du secondaire scolarisés à temps partiel, tous groupes d'âge confondus.

Source : OCDE. Tableau C1.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398277

C1

Encadré C1.3. Taille relative du secteur public et du secteur privé

Comme le montre la base de données de l'OCDE, dans la majorité des pays membres ou partenaires de l'OCDE, la plupart des élèves/étudiants, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, sont scolarisés dans des établissements publics. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les établissements publics accueillaient en 2014 environ 89 % de l'effectif d'élèves de l'enseignement primaire et 80 % de l'effectif d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Parmi tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, les établissements publics ou les établissements privés subventionnés par l'État n'accueillent moins de 80 % de l'effectif d'élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans quatre pays (la Colombie, l'Inde, l'Indonésie et le Japon).

Selon la nouvelle classification de la CITE 2011, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des effectifs de l'enseignement tertiaire fréquentaient en 2014 des établissements d'enseignement publics. À ce niveau d'enseignement, au moins 90 % des étudiants fréquentent des établissements d'enseignement publics en Allemagne, en Australie, au Danemark, en Irlande, en Italie, en Suède et en Turquie. Par contraste, moins de 20 % des étudiants 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).

Définitions

Les données de cet indicateur couvrent les programmes d'enseignement formel qui représentent au moins l'équivalent d'un semestre (soit la moitié d'une année scolaire/académique) de scolarisation à temps plein, et qui sont dispensés en totalité en milieu scolaire ou dans le cadre de programmes emploi-études.

Dans les **programmes « emploi-études »**, au moins 10 %, mais moins de 75 % de la formation est dispensée en milieu scolaire ou par enseignement à distance. En conséquence, la part de la composante en entreprise doit être comprise entre 25 % (au minimum) et 90 % (au maximum). Ces programmes peuvent être organisés en collaboration avec les autorités en charge de l'éducation ou les établissements d'enseignement. Dans le cadre de ces programmes, 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 programmes emploi-études s'inscrivent dans la catégorie plus large des programmes d'éducation et de formation professionnelle (EFP) (voir les définitions ci-après).

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour développer les connaissances, compétences et facultés générales des élèves, souvent dans le but de les préparer à d'autres formations générales ou professionnelles d'un niveau égal ou supérieur d'enseignement. Elles ne sont pas explicitement conçues pour préparer les élèves à exercer des professions précises.

La **scolarisation à temps plein ou à temps partiel** est définie en fonction de la charge de travail des élèves/étudiants, c'est-à-dire du volume de cours à suivre (et des activités en rapport avec les études dans le cadre scolaire et en dehors de ce dernier). Les individus sont scolarisés à temps plein si leur charge de travail représente au moins 75 % de la charge prévue dans une année d'études normale suivie à temps plein. Ils sont scolarisés à temps partiel si leur charge de travail y est inférieure. Ces définitions dépendent évidemment de la notion de charge de travail normale à temps plein, qui correspond ici au temps d'étude qu'un individu scolarisé à temps plein est censé consacrer ou aux ressources qu'il est censé mobiliser pendant une année scolaire ou académique dans une formation donnée.

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 75 % de leur programme est dispensé en milieu scolaire ou par enseignement à distance.

L'**éducation et la formation professionnelles (EFP)** 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 »). 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.

Comme souligné dans la définition de l'indicateur C5, les **programmes emploi-études** nécessitent que les élèves soient rémunérés pour une partie au moins de leur travail en entreprise.

Méthodologie

Les données sur les taux de scolarisation se rapportent à l'année scolaire 2013/14 (sauf mention contraire) et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur les systèmes d'éducation réalisé chaque année par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat. Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur les nombres d'individus, à cause de la difficulté qu'éprouvent certains à chiffrer 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.

L'espérance de scolarisation correspond à la somme des taux de scolarisation par âge entre l'âge de 5 et 39 ans (voir l'encadré C1.1). C'est une estimation du nombre d'années pendant lequel les individus sont censés être scolarisés (à temps plein ou à temps partiel) entre l'âge de 5 et de 39 ans, dans l'hypothèse que les taux de scolarisation actuels restent constants à l'avenir. Cette estimation n'est en aucun cas à interpréter comme le nombre d'années pendant lequel les individus sont effectivement scolarisés à temps plein.

Pour les calculs des moyennes OCDE, UE22 et G20 dans les tableaux présentés à la suite de cet indicateur, le symbole « a » (données sans objet) a été considéré comme équivalent à 0. Ainsi, si un pays ne propose pas de formations au niveau post-secondaire non tertiaire (niveau 4 de la CITE), on considère, pour le calcul des moyennes, qu'aucun élève/étudiant n'est scolarisé à ce niveau d'enseignement dans ce pays. Dans les tableaux présentant des données tendancielles, seuls les pays disposant de données pour toutes les années de référence sont inclus dans le calcul des moyennes.

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

Beblavý, M. et B. Fabo (2015), *Students in Work and their Impact on the Labour Market*, Centre for European Policy Studies (CEPS) Working Document n° 410, CEPS, Bruxelles, https://www.ceps.eu/publications/students-work-and-their-impact-labour-market.

Callender, C., R. Hopkin et D. Wilkinson (2010), *Careers Decision-making and Career Development of Part-time Higher Education Students, A Report to the Higher Education Careers Services Unit (HECSU)*, HECSU, Manchester, www.hecsu.ac.uk/careers_decision-making_and%20_career_development_of_parttime_he_students.htm.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2014a), « Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Belgium », Cedefop, Thessalonique, https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_BE_2014_WBL.pdf.

Cedefop (2014b), « Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Italy », Cedefop, Thessalonique, https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_IT_2014_WBL.pdf.

Cedefop (2014c), « Spotlight on VET: Germany », Cedefop, Thessalonique.

Commission européenne (2012), « Apprenticeship supply in the Member States of the European Union – Final Report », Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6633&visible.

Hanushek, E., L. Woessmann et L. Zhang (2011), « General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle », *IZA Discussion Paper,* n° 6083, octobre 2011, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, http://ftp.iza.org/dp6083.pdf.

Merrilees, W. J. (1983), « Alternative models of apprentice recruitment: with special reference to the British engineering industry », *Applied Economics*, vol. 15/1, pp. 1-21.

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.

OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social (Volume II) : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage,* 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.

Wenzelmann, F. et al. (2009), *Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe* (La formation professionnelle en entreprise : un investissement rentable pour les entreprises), BIBB Report (vol. 8), *Bundesinstitut für Berufsbildung*, Bonn, https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2268.

Tableaux de l'indicateur C1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398199

	Tableau C1.1	**Taux et espérance de scolarisation, selon le groupe d'âge (2014)**
	Tableau C1.2	**Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2014)**
	Tableau C1.3a	**Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2014)**
WEB	**Tableau C1.3b**	**Répartition des effectifs scolarisés dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2014)**
	Tableau C1.4	**Pourcentage d'élèves/étudiants scolarisés à temps partiel, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2014)**
	Tableau C1.5	**Évolution des taux de scolarisation dans des groupes d'âge donnés (2005 et 2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau C1.1. Taux et espérance de scolarisation, selon le groupe d'âge (2014)

Scolarisation à temps plein ou 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	Espérance de scolarisation de 5 à 39 ans		
						20-29 ans			Tous niveaux d'enseignement confondus		
				5-14 ans	15-19 ans	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		H + F	Hommes	Femmes
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	13	5-17	100	87	9	23	30	19	19	19
	Autriche	13	4-16	98	80	3	23	21	17	17	17
	Belgique	15	3-17	98	92	6	22	27	18	18	19
	Canada[1, 2]	12	5-16	91	73	3	19	18	16	16	17
	Chili	13	5-17	97	80	1	27	28	17	17	17
	République tchèque	12	6-17	98	90	m	23	20	17	17	18
	Danemark	16	2-17	99	87	14	32	29	20	19	20
	Estonie	10	8-17	73	90	6	23	17	16	15	17
	Finlande	13	6-18	97	86	13	28	27	20	19	20
	France	15	3-17	99	85	2	19	23	16	16	17
	Allemagne	15	3-17	99	90	12	23	21	18	19	18
	Grèce[3]	13	5-17	96	83	2	26	21	17	17	17
	Hongrie	14	4-17	97	86	6	19	20	17	17	17
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	15	4-18	100	95	6	21	27	18	18	18
	Israël	15	3-17	98	65	1	21	33	16	15	16
	Italie[4]	15	3-17	98	77	2	22	18	16	16	17
	Japon	14	4-17	100	94	m	m	16	16	16	16
	Corée	14	4-17	98	87	0	31	23	17	18	17
	Lettonie	15	4-18	98	92	5	23	20	18	17	18
	Luxembourg	13	4-16	97	76	6	7	19	15	15	15
	Mexique	9	5-13	100	56	1	11	30	15	15	15
	Pays-Bas	14	4-17	99	92	8	24	24	18	18	18
	Nouvelle-Zélande	14	4-17	99	82	7	22	30	18	17	18
	Norvège	16	2-17	99	87	6	25	28	18	18	19
	Pologne	14	5-18	96	89	6	25	21	18	17	18
	Portugal	14	4-17	100	89	4	20	20	17	17	17
	République slovaque	10	7-16	94	85	2	19	19	16	16	17
	Slovénie	14	5-18	97	93	4	28	21	18	18	19
	Espagne	15	3-17	97	87	5	24	22	18	18	18
	Suède	16	3-18	98	85	9	21	27	19	18	20
	Suisse	13	5-17	100	85	7	20	19	17	18	17
	Turquie	10	6-15	96	72	5	29	30	17	18	17
	Royaume-Uni[5]	14	4-17	99	85	6	15	23	17	17	17
	États-Unis	12	5-16	97	82	1	24	25	17	17	18
	Moyenne OCDE	14	4-17	97	84	5	22	24	17	17	18
	Moyenne UE22	14	4-17	97	87	6	22	22	17	17	18
Partenaires	Argentine[1]	11	5-15	100	72	m	m	33	18	17	19
	Brésil[6]	11	5-15	97	69	5	14	28	16	16	16
	Chine	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m
	Colombie	6	m	82	44	1	m	24	m	m	m
	Costa Rica	10	5-14	99	51	3	m	22	m	m	m
	Inde	7	6-12	87	m	m	m	24	m	m	m
	Indonésie	10	6-15	89	71	m	m	27	m	m	m
	Lituanie	13	6-18	99	93	5	27	23	m	m	m
	Fédération de Russie	11	7-17	93	83	1	18	20	16	16	16
	Arabie saoudite	12	6-17	m	m	m	m	31	16	17	15
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m	m	m	27	m	m	m
	Moyenne G20	12	5-16	96	~	~	~	25	~	~	~

1. Année de référence : 2013.
2. À l'exclusion de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
3. Au niveau licence et pour les effectifs âgés de 29 ans, seuls sont inclus les étudiants scolarisés à l'Université ouverte de Grèce.
4. Les données sur les taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire se rapportent à l'année 2012.
5. Les données sur les effectifs âgés de 3 ans incluent uniquement les enfants bénéficiant d'une place subventionnée.
6. À l'exclusion des effectifs scolarisés en master et en doctorat (ou niveaux équivalents) (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. 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/10.1787/888933398206

C1

Tableau C1.2. Effectifs scolarisés en pourcentage de la population âgée de 15 à 20 ans (2014)

Pourcentage de la population scolarisée selon l'âge et le niveau d'enseignement

		15 ans	16 ans	17 ans			18 ans			19 ans			20 ans		
		Secondaire	Secondaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	100	99	84	1.0	5.8	38	3.3	33	23	3.8	44	19	3.5	45
	Autriche	95	91	75	0.6	13.2	44	1.3	29	19	1.6	31	9	1.8	31
	Belgique	98	98	96	0.1	1.1	50	2.2	37	26	4.1	50	12	4.2	53
	Canada[1]	93	91	77	m	2.8	27	m	29	11	m	39	7	m	38
	Chili	95	92	91	a	0.2	34	a	29	11	a	46	4	a	48
	République tchèque	100	98	96	m	0.1	88	m	1	49	m	24	15	m	42
	Danemark	99	95	91	a	0.0	86	a	1	57	a	8	31	a	23
	Estonie	98	98	95	0.0	0.2	88	0.2	1	34	6.6	29	12	8.8	37
	Finlande	98	94	94	0.0	0.1	94	0.0	1	36	0.0	16	20	0.1	28
	France	97	93	87	0.1	2.7	38	0.8	38	15	0.7	48	6	0.4	47
	Allemagne	99	96	90	3.4	0.3	73	5.2	6	38	16.7	18	23	15.2	27
	Grèce	93	94	93	0.0	0.8	19	0.4	47	12	2.9	54	7	2.8	55
	Hongrie	98	94	91	0.2	0.4	71	5.9	5	31	16.8	22	13	14.4	32
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	100	100	89	4.7	3.7	45	14.8	31	3	15.4	58	1	10.2	61
	Israël	97	95	90	0.0	0.4	16	0.1	8	2	0.6	13	1	0.8	14
	Italie	98	95	92	0.0	0.0	77	0.0	0	21	0.1	2	8	0.1	31
	Japon	98	97	95	0.0	m	3	1.0	m	1	0.1	m	m	m	m
	Corée	99	99	95	m	1.0	8	m	63	0	m	74	0	m	68
	Lettonie	98	97	96	0.0	0.4	89	0.3	3	38	3.0	36	14	3.1	44
	Luxembourg	94	91	80	0.0	0.0	70	0.0	1	44	0.1	3	25	0.3	9
	Mexique	74	67	55	a	2.9	24	a	18	11	a	24	6	a	25
	Pays-Bas	99	98	89	0.0	7.3	63	0.0	25	42	0.0	37	27	0.0	43
	Nouvelle-Zélande	97	97	85	2.4	2.4	28	6.7	33	11	6.3	42	7	5.1	44
	Norvège	100	95	93	0.0	0.0	89	0.0	0	38	0.4	19	20	0.6	34
	Pologne[2]	96	96	95	0.0	0.0	92	0.1	0	41	3.9	24	11	7.6	43
	Portugal	98	99	96	0.0	0.5	54	1.3	25	29	2.0	35	15	1.7	40
	République slovaque	97	93	89	0.0	0.1	77	3.1	3	33	5.4	24	6	3.6	36
	Slovénie	97	97	96	a	0.0	87	a	4	33	a	52	7	a	57
	Espagne	96	97	90	0.0	0.0	44	0.0	35	28	0.0	45	18	0.0	48
	Suède	99	99	98	0.0	0.2	94	0.0	1	23	1.2	17	14	1.4	24
	Suisse	98	93	90	0.6	0.3	79	0.9	4	50	1.1	11	25	1.2	21
	Turquie	91	85	71	a	1.5	28	a	24	14	a	41	10	a	46
	Royaume-Uni	99	100	96	a	1.0	42	a	21	22	a	37	14	a	40
	États-Unis	100	94	83	0.1	1.1	30	1.4	38	6	2.3	52	0	2.2	47
	Moyenne OCDE	97	95	89	0.4	1.5	56	1.6	18	25	3.1	33	12	3.0	39
	Moyenne UE22	98	96	92	0.4	1.5	68	1.7	14	31	3.8	30	14	3.6	39
Partenaires	Argentine[1]	94	88	76	a	0.9	36	a	18	18	a	30	9	a	33
	Brésil[3]	89	87	66	1.1	5.0	34	2.7	14	18	2.7	18	12	2.5	22
	Chine	69	68	65	m	2.5	38	m	17	12	m	30	m	3.1	26
	Colombie	79	67	38	0.3	m	19	0.3	m	9	0.2	m	5	0.1	m
	Costa Rica	75	72	49	a	m	33	a	m	20	a	m	14	a	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	91	81	83	a	0.0	47	a	7	15	a	28	6	a	26
	Lituanie	100	99	98	0.0	0.4	87	0.9	7	23	6.1	48	7	7.1	52
	Fédération de Russie[3]	87	58	39	13.7	39.0	3	12.1	61	0	5.6	60	0	2.4	53
	Arabie saoudite	100	100	100	m	m	37	m	m	20	m	m	18	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	93	88	80	~	4.4	34	~	26	19	~	36	~	2.3	~

1. Année de référence : 2013.

2. Les données sur les effectifs âgés de 18 ans scolarisés dans l'enseignement tertiaire incluent des étudiants plus jeunes.

3. Les effectifs scolarisés en filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE-filière professionnelle) sont partiellement inclus dans les indicateurs de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de l'enseignement tertiaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398218

Tableau C1.3a. Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement et le groupe d'âge (2014)

Taux de scolarisation et répartition des effectifs par filière d'enseignement dans des groupes d'âge donnés

		Pourcentage d'élèves par filière d'enseignement, tous groupes d'âge confondus			Taux de scolarisation chez les 15-19 ans			Taux de scolarisation chez les 20-24 ans			Pourcentage d'élèves scolarisés en filière professionnelle, selon le groupe d'âge		
		Filière générale	Filière professionnelle	Dont élèves scolarisés en formation en alternance emploi-études	Filière générale	Filière professionnelle	Dont élèves scolarisés en formation en alternance emploi-études	Filière générale	Filière professionnelle	Dont élèves scolarisés en formation en alternance emploi-études	15-19 ans	20-24 ans	25-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	49	51	x(2)	34	8	x(5)	1.5	8.3	x(8)	19	85	95
	Autriche	30	70	33	18	44	21	0.4	3.4	1.6	71	89	87
	Belgique	40	60	4	29	39	2	1.4	3.2	0.2	57	70	61
	Canada[2]	95	5	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	70	30	2	41	19	1	1.5	0.3	0.0	32	18	18
	République tchèque	27	73	6	21	52	5	0.2	5.4	0.5	71	96	98
	Danemark	58	42	42	40	12	12	6.3	13.1	13.0	23	68	75
	Estonie	65	35	0	39	18	0	1.8	2.6	0.0	32	59	42
	Finlande	30	70	10	32	30	q	1.2	14.6	q	49	92	98
	France	57	43	11	37	24	6	0.1	2.8	0.7	40	95	100
	Allemagne	52	48	41	32	17	15	1.3	9.6	8.3	35	88	97
	Grèce[3]	69	31	3	44	15	2	0.3	3.0	0.3	25	88	m
	Hongrie	75	25	23	54	18	16	3.0	2.1	1.9	24	41	23
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	100	a	a	55	a	a	1.0	a	a	a	a	a
	Israël[4]	59	41	4	34	24	2	0.2	0.0	0.0	41	8	
	Italie	44	56	x(2)	33	42	x(5)	0.3	2.2	x(8)	56	88	93
	Japon	77	23	a	45	13	a	m	m	m	22	m	m
	Corée[4]	82	18	a	46	10	a	0.0	0.0	a	18	20	
	Lettonie	60	40	40	36	23	23	5.2	3.2	3.2	39	38	99
	Luxembourg	40	60	14	27	35	8	0.9	9.1	2.1	56	91	87
	Mexique	62	38	0	24	14	0	0.9	0.7	0.0	38	45	44
	Pays-Bas[5]	m	m	m	24	28	m	0.3	12.7	m	54	98	99
	Nouvelle-Zélande	66	34	x(2)	51	8	m	0.4	4.4	m	14	91	94
	Norvège	49	51	16	34	29	9	2.1	6.4	2.0	46	75	69
	Pologne	51	49	x(2)	29	33	m	3.1	1.2	m	53	27	7
	Portugal	54	46	a	37	24	a	0.9	5.9	a	39	87	90
	République slovaque	31	69	6	21	44	4	0.2	1.5	0.1	68	91	93
	Slovénie	33	67	a	30	50	a	0.4	5.6	a	62	94	99
	Espagne	66	34	0.4	47	13	0	2.7	5.4	0.1	21	66	88
	Suède	56	44	1	35	27	1	6.3	3.9	0.1	43	39	50
	Suisse	34	66	59	24	40	36	2.4	8.4	7.6	62	78	88
	Turquie	54	46	a	29	27	a	4.5	1.7	a	48	27	15
	Royaume-Uni	57	43	24	44	23	13	0.3	8.0	4.5	35	96	97
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	56	44	13	35	25	7	1.6	4.8	1.8	40	66	72
	Moyenne UE22	52	48	14	35	28	7	1.8	5.4	2.0	43	73	75
Partenaires	Argentine[2]	100	a	a	45	a	a	3.0	a	a	a	a	a
	Brésil	92	8	a	40	4	a	4.4	0.4	a	8	9	12
	Chine	56	44	m	28	15	m	0.2	2.1	m	35	91	m
	Colombie	74	26	0	18	7	m	1.4	0.1	m	28	7	m
	Costa Rica	70	30	0	19	9	m	3.7	1.6	m	31	31	31
	Inde	97	3	m	m	m	m	m	m	m	m	31	m
	Indonésie	58	42	m	24	18	m	1.4	0.5	m	43	28	m
	Lituanie	73	27	a	32	10	a	1.1	1.5	a	24	59	31
	Fédération de Russie[6]	m	m	m	19	m	m	0.0	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	95	5	0	62	3	m	6.1	0.3	m	5	5	m
	Afrique du Sud[2]	88	12	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	71	29	~	36	16	~	1.7	2.8	~	29	51	~

1. Estimation basée sur le taux de scolarisation en filière professionnelle dans un groupe d'âge donné et le pourcentage d'élèves suivant une formation en alternance emploi-études parmi les effectifs totaux scolarisés en filière professionnelle présentés à la colonne 3. Cette estimation est susceptible de surestimer le taux de scolarisation dans les formations en alternance pour le groupe d'âge des 15-19 ans, car ce type de formation cible souvent des élèves plus âgés que ceux de la tranche d'âge typique de la filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

2. Année de référence : 2013.

3. 20-22 ans et non 20-24 ans.

4. Le nombre d'élèves âgés de 25 ans et plus étant négligeable dans le deuxième cycle du secondaire, il n'est pas possible de calculer les statistiques de la colonne 12.

5. Les données concernent uniquement les établissements publics, ce qui peut avoir une incidence en particulier sur les estimations des colonnes 10 à 12.

6. 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. 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/10.1787/888933398228

C1

Tableau C1.4. Pourcentage d'élèves/étudiants scolarisés à temps partiel, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2014)

Pourcentage d'élèves/étudiants scolarisés à temps partiel dans les effectifs scolarisés totaux d'un niveau d'enseignement donné, tous groupes d'âge confondus et âges au-delà de l'âge typique de scolarisation

		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire de cycle court		Licence ou niveau équivalent		Master ou niveau équivalent	
		Temps partiel		Temps partiel		Temps partiel		Temps partiel		Temps partiel	
		Tous groupes d'âge confondus	25-64 ans	Tous groupes d'âge confondus	25-64 ans	Tous groupes d'âge confondus	30-64 ans	Tous groupes d'âge confondus	30-64 ans	Tous groupes d'âge confondus	30-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	41	72	73	76	52	65	26	62	43	70
	Autriche	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Belgique	31	100	76	93	70	81	16	35	25	26
	Canada[1]	m	m	m	m	12	28	21	64	31	49
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	1	m	100	m	a	m	1	m	10	m
	Danemark	9	22	a	a	29	67	10	42	5	19
	Estonie	12	60	9	10	a	a	15	23	15	26
	Finlande	a	a	a	a	a	a	33	52	60	80
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	2	0	1	2	51	51	10	33	5	18
	Grèce	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	11	100	36	99	33	93	32	95	26	82
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	1	m	15	m	58	87	6	35	42	68
	Israël	m	m	a	a	a	a	20	43	6	8
	Italie	0	m	0	m	a	a	a	a	a	a
	Japon	5	m	a	m	3	m	10	m	3	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	14	0	13	32	52	73	24	58	15	35
	Luxembourg	0	7	a	a	0	0	2	18	61	80
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	2	4	a	a	30	73	7	69	12	53
	Nouvelle-Zélande	29	77	65	67	60	76	37	68	64	78
	Norvège	3	9	91	98	41	66	37	66	29	55
	Pologne	15	100	87	99	a	a	31	39	45	87
	Portugal	a	a	1	0	a	a	6	15	4	8
	République slovaque	2	68	33	71	16	49	28[d]	92[d]	x(7)	x(8)
	Slovénie	16	100	a	a	40	92	17	82	10	36
	Espagne	12	60	m	m	9	30	28	74	38	58
	Suède	26	76	7	10	9	9	54	78	39	72
	Suisse	2	10	52	71	27	46	30	71	14	26
	Turquie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	29	88	a	a	13	14	13	60	47	79
	États-Unis	a	a	42	47	54	63	23	53	45	60
	Moyenne OCDE	9	40	25	32	22	38	18	47	24	43
	Moyenne UE22	9	46	20	26	21	38	17	47	24	46
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Chine	0	m	68	m	44	m	30	m	3	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	6	51	a	a	a	a	28	81	21	48
	Fédération de Russie[2]	0	0	0	0	19	78	x(9)	x(10)	50[d]	93[d]
	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	7	~	17	~	21	~	12	~	19	~

1. Année de référence : 2013.

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. 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/10.1787/888933398238

Tableau C1.5. Évolution des taux de scolarisation dans des groupes d'âge donnés (2005 et 2014)

		Taux de scolarisation, groupes d'âge donnés						Taux de scolarisation au-delà du groupe d'âge typique					
		Deuxième cycle du secondaire, 15-19 ans		Post-secondaire non tertiaire, 15-24 ans		Tertiaire, 20-24 ans		Deuxième cycle du secondaire, 25-64 ans		Post-secondaire non tertiaire, 25-64 ans		Tertiaire, 25-64 ans	
		2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	42	42	1.8	2.3	28	34	4.3	2.5	1.0	1.5	3.1	3.7
	Autriche	m	62	m	1.1	m	29	m	0.2	m	0.2	m	2.3
	Belgique	71	68	1.7	2.1	30	36	3.6	2.3	0.4	0.7	0.7	0.8
	Canada[1]	m	58	m	m	m	29	m	0.5	m	m	m	1.5
	Chili	m	60	a	a	m	40	m	0.3	a	a	m	2.4
	République tchèque	75	73	m	m	m	37	m	0.4	m	m	m	1.1
	Danemark	48	52	a	a	28	38	1.8	1.9	a	a	2.8	2.9
	Estonie	m	57	m	3.5	32	33	m	0.3	m	0.8	2.3	2.3
	Finlande	61	62	0.1	0.2	40	35	3.2	3.8	0.6	0.8	3.3	4.0
	France	61	61	0.3	0.3	29	33	0.1	0.0	0.0	0.0	0.7	0.6
	Allemagne[2]	42	49	6.8	7.3	21	28	0.2	0.2	0.2	0.3	0.8	1.2
	Grèce	57	59	m	m	m	38	m	m	m	0.1	m	0.8
	Hongrie	68	72	4.8	5.3	29	28	0.6	0.5	0.2	0.2	1.8	1.3
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	47	55	m	7.7	m	37	m	0.2	m	0.7	m	1.9
	Israël[3]	56	58	0.8	0.9	17	17	0.0	0.0	0.1	0.1	2.3	2.8
	Italie	71	75	0.1	0.1	m	32	m	0.1	m	0.0	m	0.9
	Japon	58	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	56	57	m	m	46	51	0.0	0.0	m	m	1.1	0.9
	Lettonie	55	59	8.8	1.3	m	36	0.0	0.1	0.7	0.1	m	1.7
	Luxembourg[4]	60	62	m	0.3	m	9	m	0.2	m	0.2	m	0.5
	Mexique	31	38	a	a	14	18	0.1	0.2	a	a	0.4	0.5
	Pays-Bas	47	52	0.2	0.0	m	37	0.6	0.7	0.0	0.0	m	0.7
	Nouvelle-Zélande	56	59	2.5	3.5	31	31	m	2.0	m	1.0	1.1	3.6
	Norvège	65	64	0.5	0.3	36	35	0.7	0.5	0.1	0.2	3.4	3.3
	Pologne	62	62	3.6	3.7	m	42	0.3	0.3	0.2	0.4	m	1.4
	Portugal	48	60	0.0	0.8	26	31	0.5	0.3	0.0	0.0	1.3	1.4
	République slovaque	67	65	2.2	1.5	m	32	m	0.1	m	0.2	m	1.1
	Slovénie	81	80	a	a	43	47	1.0	0.5	a	a	1.8	0.9
	Espagne	37	59	m	0.0	m	38	m	0.7	m	0.0	m	1.7
	Suède	m	62	m	0.8	m	27	m	2.0	m	0.3	m	3.0
	Suisse	59	64	1.5	0.9	20	26	0.2	0.3	0.2	0.1	1.3	1.6
	Turquie	32	55	a	a	m	39	m	1.1	a	a	m	3.1
	Royaume-Uni	m	67	m	a	m	24	m	1.7	m	a	m	1.9
	États-Unis	52	55	0.9	1.2	31	33	0.0	0.0	0.3	0.4	3.2	3.4
	Moyenne OCDE	56	60	1.7	1.4	29	33	1.0	0.8	0.2	0.3	1.8	2.1
	Moyenne UE22	59	63	2.4	1.9	~	33	1.1	1.0	0.2	0.3	~	1.6
Partenaires	Argentine[1]	m	45	m	a	m	32	m	a	m	0.1	m	3.6
	Brésil[5]	m	44	m	1.6	m	19	m	0.8	m	0.5	m	2.5
	Chine	m	42	m	m	m	15	m	0.0	m	m	m	0.0
	Colombie	m	25	m	0.1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	28	m	a	m	m	m	0.3	m	m	m	m
	Inde	m	29	m	m	m	m	m	0.0	m	m	m	m
	Indonésie	m	43	m	m	m	22	m	0.0	m	m	m	0.0
	Lituanie	m	42	m	2.9	m	41	m	0.3	m	0.4	m	1.3
	Fédération de Russie	23	19	7.4	4.1	29	30	0.0	0.0	0.0	0.1	0.4	1.3
	Arabie saoudite	m	65	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	~	50	~	~	~	29	~	0.4	~	~	~	1.7

1. Année de référence : 2013 (et non 2014).
2. Année de référence : 2006 (et non 2005).
3. Sous-estimation en raison de l'exclusion des effectifs scolarisés dans les programmes tertiaires de cycle court.
4. Sous-estimation en raison de la scolarisation de nombreux élèves/étudiants résidants dans des pays voisins.
5. Sous-estimation en raison de l'exclusion des effectifs scolarisés en master et en doctorat (ou niveaux équivalents) (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. Lituanie : Eurostat. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

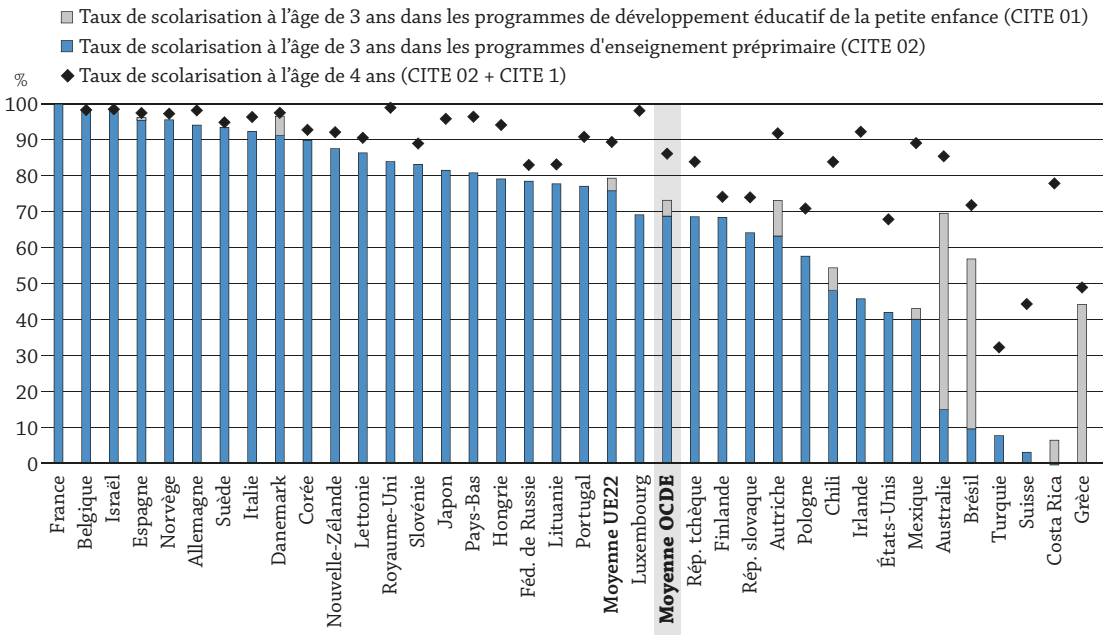
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398245

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. Les élèves immigrés indiquant avoir été préscolarisés devancent les élèves immigrés qui ne l'ont pas été de 49 points à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, soit l'équivalent d'une année supplémentaire 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 71 % des enfants âgés de 3 ans fréquentent une structure d'éducation de la petite enfance ; ce pourcentage atteint 77 % 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 structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire (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/10.1787/888933398347

Contexte

Comme de nos jours, les parents sont plus susceptibles de travailler, il existe une demande croissante 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 bien-être des enfants, ainsi que dans leur développement cognitif et affectif. C'est pourquoi l'accessibilité et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants sont devenues une priorité 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 (ou se creusent) tout au long du parcours scolaire. De plus, l'enseignement préprimaire contribue à préparer les enfants à entamer et à réussir leur scolarité.

Les systèmes et structures d'accueil des jeunes enfants et d'éducation préprimaire varient fortement entre les pays de l'OCDE. Il existe dès lors aussi un grand nombre d'approches différentes pour distinguer l'accueil des jeunes enfants de l'éducation préprimaire (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). Il convient de tenir compte de ces différences au moment de tirer des conclusions qui reposent sur des comparaisons internationales.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, près de neuf enfants sur dix (86 %) fréquentent à l'âge de 4 ans un établissement d'enseignement préprimaire (ou primaire dans quelques cas).
- Quelque 77 % des enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire fréquentent un établissement public dans les pays européens membres de l'OCDE, contre 68 %, en moyenne, dans tous 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 0.2 % 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 et un tiers de ceux scolarisés dans l'enseignement préprimaire fréquentent ainsi un établissement privé.
- 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 des auxiliaires d'éducation) va de plus de 20 au Chili, en Chine, en France et au Mexique, à moins de 10 en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède.
- Certains pays recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation dans l'enseignement préprimaire, ce qui se traduit par de meilleurs taux d'encadrement par membre du personnel de contact que par enseignant. Au Chili, en France et au Royaume-Uni, il y a un auxiliaire d'éducation pour quatorze enfants ou moins dans l'enseignement préprimaire.

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 2014 sont disponibles, les effectifs scolarisés dans des programmes d'enseignement préprimaire sont passés de 54 % en 2005 à 69 % en 2014 à l'âge de 3 ans, et de 73 % en 2005 à 85 % en 2014 à l'âge de 4 ans. Entre 2005 et 2014, les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire à l'âge de 4 ans ont progressé de 30 points de pourcentage, voire davantage, en Australie, au Chili, en Corée, en Fédération de Russie et en Pologne.

Analyse

Dans la majorité des pays de l'OCDE, la politique en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants s'est développée parallèlement à l'accroissement du taux d'emploi des femmes. De plus en plus de femmes travaillent contre rémunération 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'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Dans les années 70 et 80, des gouvernements, surtout européens, ont adopté des politiques en faveur de la famille et de l'accueil des jeunes enfants pour encourager les couples à avoir des enfants et permettre aux femmes de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2013a ; OCDE 2011a).

De plus en plus d'éléments montrent que les enfants qui prennent un bon départ en matière de développement, 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.

Taux de scolarisation dans les programmes d'éducation de la petite enfance

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 aux divers aspects de l'éducation de la petite enfance, notamment le financement, le taux de scolarisation, l'âge typique du début de la scolarisation et la durée de ce niveau d'enseignement (voir le tableau C2.5).

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, près de neuf enfants sur dix (86 %) sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire à l'âge de 4 ans. Dans les pays de l'OCDE membres de l'Union européenne, 89 % 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 Israël, en Italie, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, à moins de 60 % en Grèce, en Suisse et en Turquie. L'éducation de la petite enfance peut être dispensée dans un cadre plus scolaire ou dans des programmes intégrés, comme c'est plus souvent le cas en Allemagne et dans les pays nordiques, par exemple.

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 tous les pays de l'OCDE, près de quatre enfants sur dix (36 %) sont inscrits dans un programme d'éducation de la petite enfance à l'âge de 2 ans, mais près de trois sur quatre (71 %) le sont à l'âge de 3 ans. C'est au Danemark, en Espagne, en France, en Israël et en Norvège que les taux de préscolarisation 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 OCDE, 2011b).

Scolarisation dans l'enseignement préprimaire et performance PISA à l'âge de 15 ans

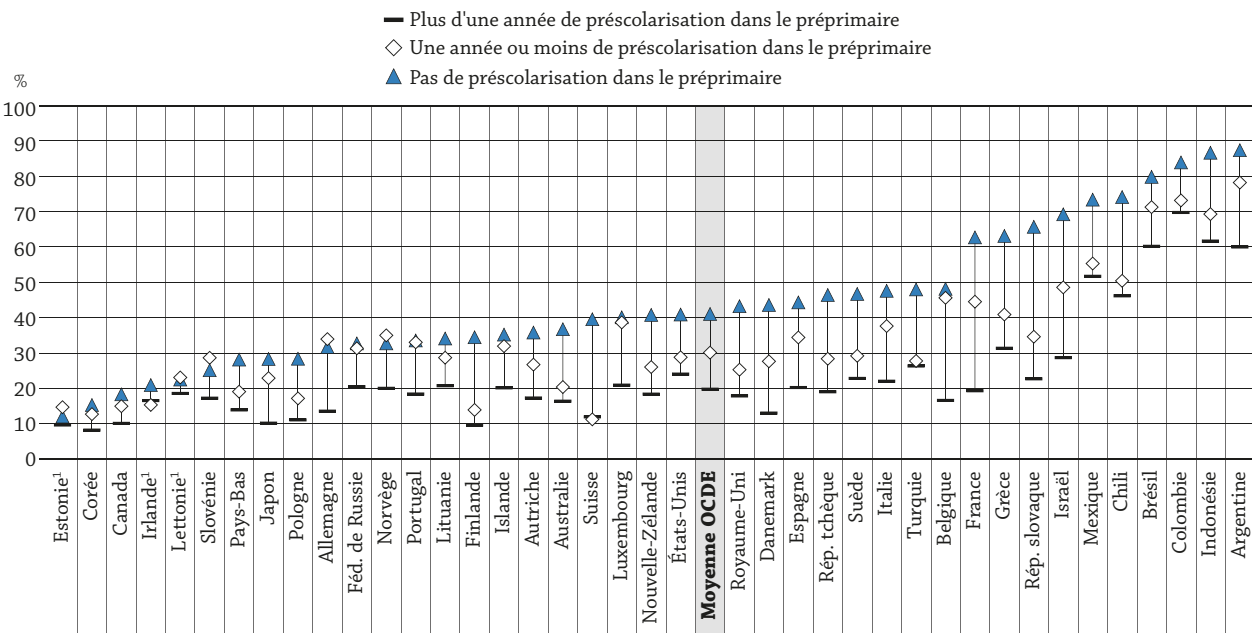
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 74 % des élèves de 15 ans qui ont passé les épreuves du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves ont déclaré avoir été scolarisés plus d'une année dans l'enseignement préprimaire. Selon les déclarations de ces élèves, il y a dix ans environ, 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. La scolarisation dans des programmes d'enseignement préprimaire est rare en Turquie, où moins de 30 % des élèves de 15 ans ont déclaré avoir été scolarisés dans un programme de ce type, quelle que soit sa durée. Il est également 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 préprimaire de cette durée (voir le tableau IV.3.33 dans OCDE, 2013b).

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 II.4.12 dans OCDE, 2013c).

L'éducation de la petite enfance joue un rôle particulièrement important pour les élèves issus de l'immigration. En moyenne, les élèves immigrés indiquant avoir été préscolarisés devancent les élèves immigrés qui ne l'ont pas été de 49 points à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit (voir le graphique 4.15 dans OCDE, 2015). Cet écart de score en compréhension de l'écrit équivaut à une année supplémentaire de scolarité. La prudence est toutefois de mise lors de l'interprétation des différences de performance entre les élèves immigrés selon qu'ils ont été préscolarisés ou non. Les préférences des parents, peuvent, en plus de l'offre de structures d'éducation de la petite enfance et de leur accessibilité, avoir aussi une incidence, tant sur la probabilité de suivre un enseignement préprimaire que sur les résultats d'apprentissage évalués dans le cadre de l'enquête PISA. Dans la plupart des pays, les élèves qui ont été scolarisés dans l'enseignement préprimaire à un certain moment de leur scolarité sont beaucoup moins susceptibles d'être peu performants en mathématiques que ceux qui n'ont suivi aucun programme de ce type (voir le graphique C2.2). En outre, la scolarisation dans l'enseignement préprimaire durant plus d'une année améliore également leurs performances en mathématiques, ce qui réduit davantage encore le risque d'être peu performants.

Graphique C2.2. Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques, selon leur préscolarisation ou non dans l'enseignement préprimaire (2012)

Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques



1. Les différences (en points de pourcentage) entre le pourcentage d'élèves peu performants n'ayant pas été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire et celui des élèves peu performants ayant été préscolarisés pendant au moins un an ne sont pas statistiquement significatives.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves peu performants n'ayant pas été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE, *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA (http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en), graphique 2.13. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398359

Éducation de la petite enfance, selon le type d'établissement

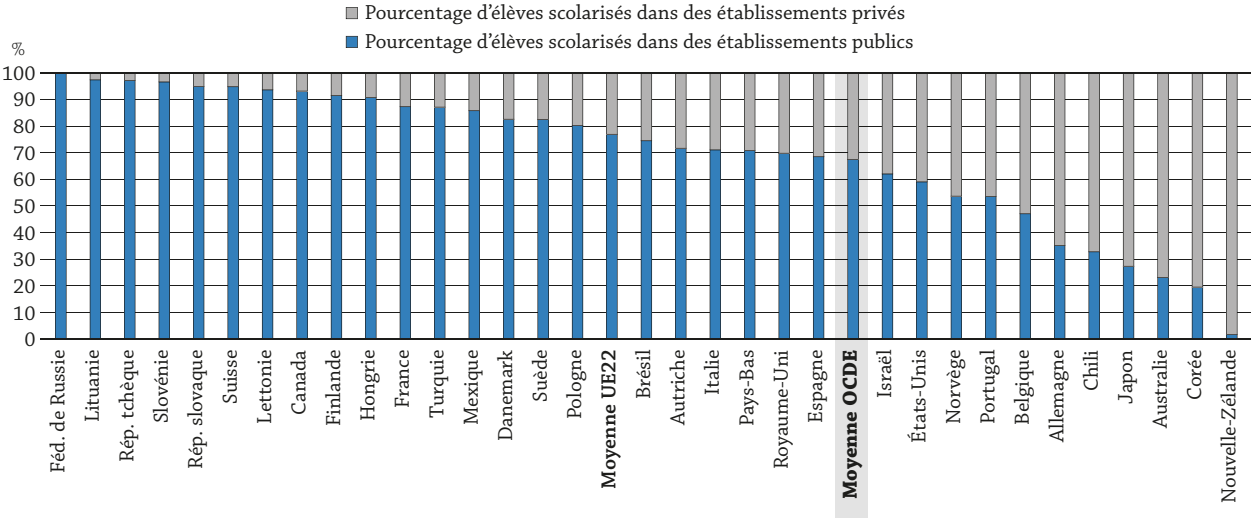
Comme les pays continuent à développer l'éducation de la petite enfance, il est important de bien cerner les besoins et les attentes des parents par rapport à l'accessibilité des structures, leur coût, la qualité de leur personnel et de leurs programmes, et leur responsabilisation. Si les établissements 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 pourront vouloir inscrire leur enfant dans des établissements d'enseignement préprimaire privés (Shin, Young et Park, 2009).

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, le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance. Dans certains pays, les établissements privés d'éducation de la petite enfance incluent également les établissements financés ou subventionnés par l'État.

Dans la moitié des 17 pays dont les données sur les programmes de développement éducatif de la petite enfance sont disponibles, la plupart des élèves sont scolarisés dans des établissements privés. En Nouvelle-Zélande, par exemple, la quasi-totalité des établissements d'éducation de la petite enfance sont des établissements privés subventionnés par l'État et accueillent 98 % des effectifs du niveau 01 de la CITE. En revanche, dans des pays comme la Fédération de Russie, la Finlande, la Lituanie, la Slovénie et la Suisse, plus de 80 % des élèves à ce niveau d'enseignement sont scolarisés dans des établissements publics.

Quelque 10 % des enfants scolarisés au niveau préprimaire 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 32 % des élèves dans l'enseignement préprimaire. Ce pourcentage est supérieur à 50 % en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Corée, au Chili, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.3).

Graphique C2.3. Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements publics ou privés d'enseignement préprimaire (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/10.1787/888933398366

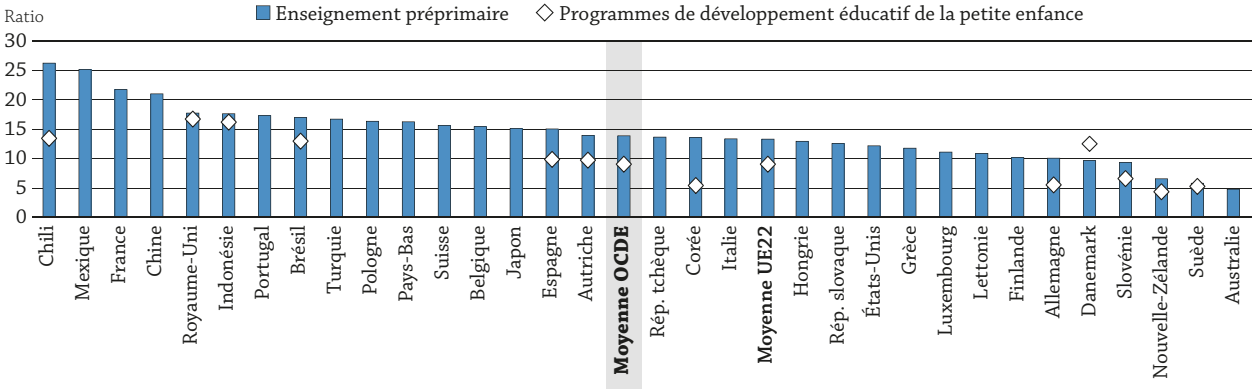
Variation du taux d'encadrement dans les pays de l'OCDE

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 certes l'un des indicateurs les plus probants de la qualité du personnel, mais le niveau de qualification ne fait 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, influer sur la capacité et la volonté du personnel d'établir des relations avec les enfants et d'entrer en interaction avec eux. La rotation élevée des membres 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 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 peut être interprété en termes de taille des classes/groupes. Le nombre d'élèves par classe/groupe 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).

Graphique C2.4. Taux d'encadrement dans les structures d'éducation de la petite enfance (2014)

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 des jeunes enfants. 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/10.1787/888933398370

Le tableau C2.2 indique le nombre d'élèves par enseignant et par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation) dans l'éducation de la petite enfance. Certains pays recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation à ce niveau d'enseignement. Au Chili et au Royaume-Uni, les auxiliaires d'éducation représentent ainsi près de la moitié du personnel enseignant. 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 France et au Mexique, à moins de 10 élèves par enseignant en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède (voir le tableau C2.2 et le graphique C2.4).

Financement de l'éducation de la petite enfance

Un financement public pérenne est essentiel pour améliorer la qualité des programmes d'éducation préprimaire 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 et d'épanouissement 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 préfèreront garder leurs enfants eux-mêmes, ce qui peut tenir les parents à l'écart du marché du travail (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. Les dépenses annuelles de sources publiques et privées par élève scolarisé dans un programme d'enseignement préprimaire, tous établissements confondus (publics et privés), s'élèvent à 8 070 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, ces dépenses varient entre 4 000 USD ou moins en Turquie, et plus de 14 000 USD au Luxembourg et en Norvège (voir le tableau C2.3).

Dans la majorité des pays, les dépenses unitaires sont nettement supérieures dans les établissements publics que dans les établissements privés. L'enseignement préprimaire subventionné par des fonds publics 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 de cette région donnent à tous les enfants accès à deux années au moins d'enseignement préprimaire gratuit subventionné par les fonds publics dans des établissements d'enseignement, avant l'entrée dans l'enseignement primaire. Cet accès est un droit dès l'âge de 3 ans dans tous les pays sauf en Irlande et aux Pays-Bas, voire à un plus jeune âge dans certains pays. Toutefois, dans d'autres pays, le financement privé est nettement plus important que le financement public. Aux Pays-Bas, par exemple, les dépenses unitaires dans les structures privées d'éducation de la petite enfance sont presque deux fois supérieures à celles dans les structures publiques. En Nouvelle-Zélande, elles sont 11 fois supérieures dans

les structures privées que dans les structures publiques, étant donné que le seul prestataire public d'éducation de la petite enfance est à distance et que la quasi-totalité des structures d'éducation de la petite enfance sont privées. En outre, en Nouvelle-Zélande, l'enseignement préprimaire est financé intégralement par l'État à hauteur de 20 heures par semaine, et gratuite pour les parents.

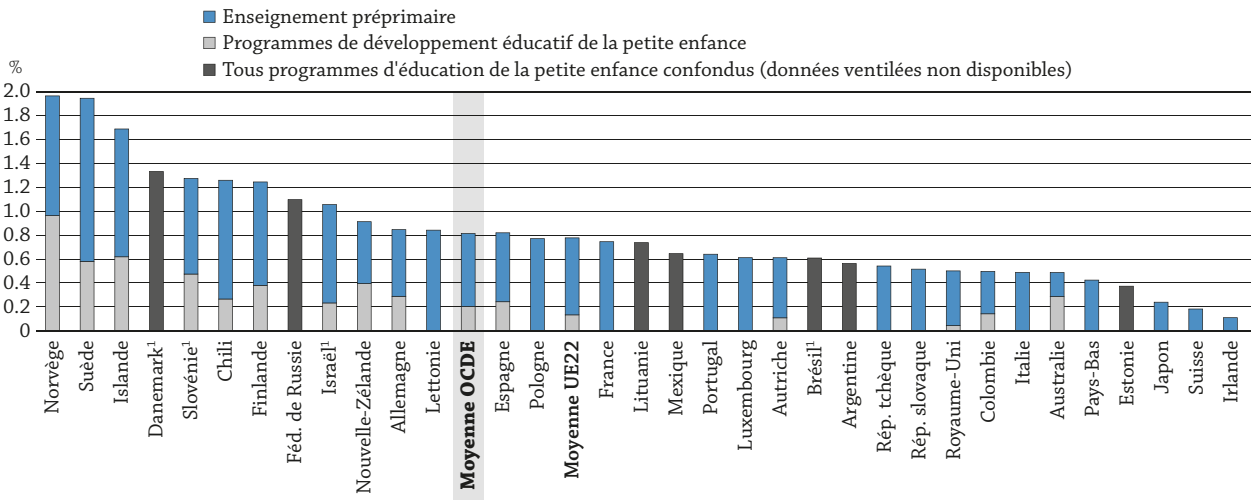
Dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE), les sources publiques représentent 69 % des dépenses totales d'éducation, mais elles représentent 83 % de ces dépenses dans l›enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans des pays tels que l'Australie, la Colombie et Israël, la part des dépenses privées représente au moins 75 % des dépenses totales d'éducation, tandis qu'en Finlande, en Norvège et en Suède, plus de 90 % des dépenses proviennent de sources publiques. La part du financement public est plus importante dans l'enseignement préprimaire : dans 11 des 32 pays dont les données sont disponibles, au moins 90 % des dépenses proviennent de sources publiques. L'Australie et le Japon sont les seuls pays où les sources privées représentent plus de 50 % des dépenses totales d'éducation au niveau d'enseignement préprimaire. Dans le cas de l'Australie, le financement privé provient en grande partie des pouvoirs publics qui octroient aux ménages des bourses ou des prêts. Ces bourses sont utilisées comme sources de financement privé pour les programmes d'éducation de la petite enfance, mais proviennent initialement des aides publiques.

Les dépenses annuelles de sources publiques et privées par élève scolarisé dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance, tous établissements confondus (publics et privés), s'élèvent à 12 501 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans l›enseignement préprimaire, ces dépenses sont inférieures et s'établissent à 8 070 USD, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans la quasi-totalité des pays, les dépenses unitaires sont nettement supérieures dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire.

Les dépenses au titre de l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance représentent en moyenne 0.8 % du PIB collectif. Elles sont réparties comme suit : 0.2 % des dépenses sont consacrées au développement éducatif de la petite enfance et 0.6 % sont consacrées à l'enseignement préprimaire. Le niveau des dépenses varie fortement entre les pays. Ainsi, l'Irlande et la Suisse ne consacrent pas plus de 0.2 % de leur PIB à l'enseignement préprimaire, alors que le Chili, l'Islande, la Norvège et la Suède y consacrent 1 % de leur PIB, voire davantage (voir le tableau C2.3 et le graphique C2.5). 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. La variation des dépenses en pourcentage du PIB peut être influencée par la durée des programmes (voir le tableau C2.5), qui a un impact sur le niveau des dépenses au titre de l'éducation de la petite enfance.

Graphique C2.5. Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2013)

En pourcentage du PIB, selon la catégorie



1. Inclut certaines dépenses au titre de l'accueil des jeunes enfants.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement.

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/10.1787/888933398383

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 couvrent l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance à tous les âges et 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.

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.

Les programmes classés au niveau 0 de la CITE peuvent être désignés de plusieurs manières selon les pays, par exemple : l'éducation et le développement de la petite enfance, école maternelle, école préprimaire, *pre-school* ou *Kindergarten*. Si les programmes sont organisés dans des *crèches*, des structures d'accueil de jour, chez des particuliers, dans des nurseries, il est important de vérifier qu'ils respectent les critères de classification au niveau 0 de la CITE qui sont indiqués cidessous. Par souci de comparabilité internationale, l'« éducation de la petite enfance » (EPE) est l'intitulé générique du niveau 0 de la CITE (voir le manuel opérationnel de la CITE 2011).

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
- être institutionnalisé
- cibler les enfants de 0 à l'âge de l'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)
- 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
- 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 le présent indicateur. 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 retenu. 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.

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. 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
- 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.

Catégories du niveau CITE 0

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). La catégorie « 01 » regroupe les programmes dont les contenus éducatifs intentionnels sont conçus pour les enfants plus jeunes (de 0 à 2 ans, généralement), et la catégorie « 02 », les programmes conçus pour les enfants entre l'âge de 3 ans et l'entrée dans l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Outre les caractéristiques présentées ci-dessus, les propriétés éducatives des programmes du niveau 0 de la CITE peuvent être décrites comme suit :

- CITE 01 – Développement éducatif de la petite enfance
  Les programmes de cette catégorie s'adressent généralement aux très jeunes enfants, entre 0 et 2 ans. Ils 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. Aucune donnée n'est communiquée sur les programmes de développement éducatif de la petite enfance en Belgique (en Communauté française), aux États-Unis, en France, en Irlande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, aux Pays-Bas, 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.
- CITE 02 – Enseignement préprimaire
  L'enseignement préprimaire s'adresse aux enfants avant le début de la scolarité obligatoire, entre l'âge de 3 et 5 ans, en règle générale. Il 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.

Données relatives aux programmes dans les catégories 01 et 02 de la CITE

Dans l'exercice UOE de collecte de données, les pays font la distinction entre les catégories « 01 » et « 02 » du niveau 0 de la CITE uniquement sur la base de l'âge : les programmes intégrés sont répartis entre les deux catégories selon qu'ils s'adressent principalement aux enfants de moins de 3 ans (« 01 ») ou aux enfants de plus de 3 ans (« 02 »), comme indiqué ci-dessus. Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les catégories 01 et 02.

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 du pays concerné. 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 nationale, 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 les programmes sont organisés selon une grande amplitude horaire ou en soirée, ils sont inclus dans les programmes éducatifs s'ils respectent 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.

C2

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 (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OCDE (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

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 (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr.

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

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), « A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model », Research Report of the Korean Educational Development Institute, Séoul.

Tableaux de l'indicateur C2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398287

Tableau C2.1	**Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2014)**
Tableau C2.2	**Profil des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2014)**
Tableau C2.3	**Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2013)**
Tableau C2.4	**Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2014)**
Tableau C2.5	**Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau C2.1. Taux de scolarisation dans les structures d'éducation de la petite enfance et l'enseignement primaire, selon l'âge (2005, 2014)

		Taux de scolarisation (2014)															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	54	0	54	54	15	69	83	2	85	18	83	101	1	103	104	17	51	2	53
	Autriche	30	6	36	10	63	73	92	0	92	96	0	96	41	58	99	m	m	m	m
	Belgique	m	52	m	m	98	m	98	0	98	97	1	98	4	94	98	100	100	0	100
	Canada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	x(12)	93	m	98	m	m	m	m	m
	Chili	29	2	30	6	48	54	84	0	84	94	0	94	15	83	97	23	30	12	42
	République tchèque	a	12	12	a	68	68	84	0	84	89	0	89	45	49	94	66	91	0	91
	Danemark	92	1	93	5	91	96	97	0	97	96	2	98	8	92	99	m	m	m	m
	Estonie	x(3)	x(3)	58	x(6)	x(6)	86	m	0	m	m	0	m	m	1	m	80	84	0	84
	Finlande	52	0	52	0	68	68	74	0	74	79	0	79	97	0	98	62	69	0	69
	France	a	12	12	a	100	100	100	0	101	100	1	101	1	99	101	101	101	0	101
	Allemagne	65	0	65	0	94	94	98	0	98	99	0	99	35	63	98	80	89	0	89
	Grèce	29	0	29	44	0	44	49	0	49	91	0	91	3	95	98	0	56	0	56
	Hongrie	m	11	m	m	79	m	94	0	94	96	0	96	62	30	92	73	91	0	91
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	a	0	0	a	46	46	56	36	92	3	98	100	0	100	100	m	m	44	m
	Israël	46	0	46	0	98	98	98	0	98	97	0	98	16	81	97	66	84	0	84
	Italie	a	15	15	a	92	92	96	0	96	88	9	97	1	97	98	99	102	0	102
	Japon	a	0	0	a	81	81	96	0	96	96	0	96	0	102	102	69	95	0	95
	Corée	89	0	89	0	90	90	92	0	92	94	0	94	0	96	96	14	30	0	30
	Lettonie	m	0	m	m	86	m	90	0	90	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
	Luxembourg	a	5	5	a	69	69	98	0	98	93	6	99	5	93	98	62	95	0	95
	Mexique	5	0	5	3	40	43	89	0	89	85	28	113	1	103	103	23	69	0	69
	Pays-Bas	a	0	0	a	81	81	96	0	96	99	0	99	0	99	99	m	98	0	98
	Nouvelle-Zélande	63	0	63	0	87	87	92	0	92	3	95	98	0	99	99	m	m	0	m
	Norvège	91	0	91	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	99	100	m	m	0	m
	Pologne	a	6	6	a	57	57	71	0	71	94	0	94	79	16	95	28	38	0	38
	Portugal	m	0	m	m	77	m	91	0	91	96	0	96	6	93	99	61	84	3	87
	République slovaque	a	12	12	a	64	64	74	0	74	81	0	81	40	50	90	m	m	0	m
	Slovénie	66	0	66	0	83	83	89	0	89	90	0	90	5	93	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	89	0	89	0	93	93	95	0	95	95	0	95	97	1	98	m	m	m	m
	Suisse	a	0	0	a	3	3	44	0	44	98	0	98	59	41	100	9	39	0	39
	Turquie	0	0	0	0	8	8	32	0	32	43	27	71	0	98	98	2	5	0	5
	Royaume-Uni	20	0	20	0	84	84	95	3	99	0	99	99	0	98	98	m	m	32	m
	États-Unis	m	0	m	m	42	42	68	0	68	84	6	90	21	80	101	39	68	0	68
	Moyenne OCDE	34	4	36	4	69	71	85	1	86	81	14	95	23	74	98	54	73	3	76
	Moyenne UE22	31	6	35	3	76	77	87	2	89	85	10	95	30	65	97	69	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	33	1	34	47	10	57	72	0	72	86	8	94	10	87	97	m	m	m	m
	Chine	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	1	m	m	21	m	m	78	m	m	m	m	m
	Costa Rica	4	0	4	6	0	6	78	0	78	101	0	102	3	101	103	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	55	0	55	0	78	78	83	0	83	86	0	86	91	5	96	m	m	m	m
	Fédération de Russie	47	0	47	0	78	78	83	0	83	82	1	83	76	12	88	42	42	0	42
	Arabie saoudite	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
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : 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, en raison de différences de couverture entre les données démographiques et les données sur les effectifs scolarisés.

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Argentine, Chine, Colombie, Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398291

C2

Tableau C2.2. Profil des programmes de développement éducatif de la petite enfance et d'enseignement préprimaire (2014)

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				Répartition des élèves scolarisés au niveau CITE 02, selon le type d'établissement				Taux d'encadrement en équivalents temps plein					
				Établissements privés				Établissements privés			CITE 01		CITE 02		Total (CITE 0)	
			Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total	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	Nombre d'élèves par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Nombre d'élèves par enseignant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	41	m	m	a	m	23	77	a	77	m	m	4	5	m	m
	Autriche	85	33	x(5)	x(5)	67	72	x(9)	x(9)	28	7	9	9	14	9	13
	Belgique	100	m	m	m	m	47	53	0	53	m	m	15	15	15	15
	Canada[1]	m	m	m	m	m	93	x(9)	x(9)	7	m	m	m	m	m	m
	Chili	80	69	29	2	31	33	61	7	67	5	13	12	26	12	26
	République tchèque	100	a	a	a	a	97	3	a	3	a	a	13	14	13	14
	Danemark	64	47	10	43	53	83	17	0	17	4	12	6	10	5	10
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande	80	88	12	a	12	91	9	a	9	m	m	m	10	m	m
	France	100	a	a	a	a	87	12	0	13	a	a	15	22	15	22
	Allemagne	75	27	x(5)	x(5)	73	35	x(9)	x(9)	65	5	5	9	10	7	8
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12	12	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	91	6	3	9	m	m	13	13	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	100	a	a	a	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
	Israël	75	a	71	29	100	62	30	8	38	m	m	m	m	m	m
	Italie	100	a	a	a	a	71	0	29	29	a	a	13	13	13	13
	Japon	100	a	a	a	a	27	a	73	73	a	a	14	15	14	15
	Corée	64	8	92	0	92	19	81	0	81	5	5	14	14	9	9
	Lettonie	100	a	a	a	a	94	a	6	6	a	a	m	11	m	11
	Luxembourg	100	a	m	m	m	m	m	m	m	a	a	11	11	11	11
	Mexique	95	37	a	63	63	86	a	14	14	24	m	25	25	25	26
	Pays-Bas	100	a	a	a	a	71	a	29	29	a	a	14	16	14	16
	Nouvelle-Zélande	61	2	98	0	98	2	98	0	98	m	4	m	7	m	5
	Norvège	65	49	51	a	51	54	46	a	46	m	m	m	m	5	11
	Pologne	100	a	a	a	a	80	2	18	20	a	a	m	16	m	16
	Portugal	100	m	m	m	m	54	31	16	46	m	m	m	17	m	17
	République slovaque	100	a	a	a	a	95	5	a	5	a	a	12	13	12	13
	Slovénie	71	95	4	0	5	97	3	0	3	6	6	9	9	8	8
	Espagne	76	52	16	33	48	69	28	4	31	m	9	m	15	m	13
	Suède	74	80	20	0	20	83	17	0	17	5	5	6	6	5	5
	Suisse	100	a	a	a	a	95	1	4	5	a	a	m	16	m	16
	Turquie	100	a	a	100	100	87	a	13	13	m	m	m	17	m	m
	Royaume-Uni	90	41	50	9	59	70	26	5	30	12	16	10	18	10	18
	États-Unis	m	m	m	m	m	59	a	41	41	m	m	10	12	m	m
	Moyenne OCDE	86	42	m	m	58	68	23	10	32	8	9	12	14	11	14
	Moyenne UE22	90	58	m	m	42	77	14	7	23	6	9	11	13	11	13
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	63	a	37	37	75	a	25	25	8	12	15	17	11	15
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	16	21	16	21
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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	16	16	18	m	17
	Lituanie	84	95	a	5	5	97	a	3	3	m	m	m	m	7	10
	Fédération de Russie	85	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m	4	10
	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 : Les colonnes détaillant les caractéristiques des programmes d'éducation de la petite enfance (colonnes 16 à 22) peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398305

Tableau C2.3. Dépenses au titre des structures d'éducation de la petite enfance (2013)

		Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB			Dépenses annuelles par élève des établissements d'enseignement (en USD convertis sur la base des PPA)					Part des dépenses totales provenant de fonds publics (%)		
		Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Pré-primaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Pré-primaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance			Programmes de développement éducatif de la petite enfance	Pré-primaire	Ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance
							Établissements publics	Établissements privés	Total			
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	0.3	0.2	0.5	11 852	13 171	x(8)	x(8)	12 364	4	42	20
	Autriche	0.1	0.5	0.6	10 307	8 737	8 888	9 142	8 977	73	88	85
	Belgique	m	0.7	m	m	7 576	m	m	m	m	96	m
	Canada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	0.3	1.0	1.3	7 032	6 408	5 447	7 249	6 530	86	85	85
	République tchèque	a	0.5	0.5	a	4 655	4 699	3 124	4 655	a	92	92
	Danemark[2]	x(3)	x(3)	1.3	x(8)	x(8)	16 341	a	16 341	x(11)	x(11)	81
	Estonie	x(3)	x(3)	0.4	x(8)	x(8)	1 940	3 186	1 987	x(11)	x(11)	94
	Finlande	0.4	0.9	1.2	18 668	10 477	12 057	13 103	12 092	91	89	89
	France	a	0.7	0.7	a	7 507	7 957	4 267	7 507	a	93	93
	Allemagne	0.3	0.6	0.8	14 886	9 167	11 923	9 863	10 542	71	79	76
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie[2]	m	0.7	m	m	5 074	m	m	m	m	91	m
	Islande	0.6	1.1	1.7	14 167	10 956	11 948	11 946	11 948	89	84	86
	Irlande	a	0.1	0.1	a	6 532	16 249	6 352	6 532	a	100	100
	Israël[2]	0.2	0.8	1.1	4 219	4 302	5 983	2 889	4 282	25	90	75
	Italie	a	0.5	0.5	a	6 233	8 183	1 534	6 233	a	92	92
	Japon	a	0.2	0.2	a	6 247	8 129	5 841	6 247	a	44	44
	Corée	m	0.4	m	m	6 227	m	m	m	m	78	m
	Lettonie	a	0.8	0.8	a	4 854	4 809	5 528	4 854	a	98	98
	Luxembourg	a	0.6	0.6	a	19 233	19 286	18 753	19 233	a	98	98
	Mexique	x(3)	x(3)	0.6	x(8)	x(8)	2 601	2 440	2 575	x(11)	x(11)	83
	Pays-Bas	a	0.4	0.4	a	8 305	7 795	14 490	8 305	a	88	88
	Nouvelle-Zélande	0.4	0.5	0.9	13 579	10 252	1 020	11 671	11 465	72	86	80
	Norvège	1.0	1.0	2.0	24 329	14 704	22 416	14 153	18 240	93	93	93
	Pologne	a	0.8	0.8	a	5 552	x(8)	x(8)	5 552	a	77	77
	Portugal	a	0.6	0.6	a	6 604	6 684	6 511	6 604	a	65	65
	République slovaque	a	0.5	0.5	a	4 996	5 049	3 968	4 996	a	85	85
	Slovénie[2]	0.5	0.8	1.3	11 857	8 101	9 337	4 978	9 177	75	76	76
	Espagne	0.2	0.6	0.8	8 160	6 021	7 134	5 406	6 523	58	82	75
	Suède	0.6	1.4	1.9	14 787	12 833	13 448	12 939	13 356	94	94	94
	Suisse	a	0.2	0.2	a	5 479	5 524	799	5 479	a	m	m
	Turquie	m	0.2	m	m	3 172	m	m	m	m	73	m
	Royaume-Uni	0.0	0.5	0.5	8 668	8 727	8 541	9 074	8 722	60	66	65
	États-Unis[2]	m	0.4	m	m	9 986	m	m	m	m	74	m
	Moyenne OCDE	0.2	0.6	0.8	12 501	8 070	8 976	7 568	8 618	69	83	81
	Moyenne UE22	0.1	0.6	0.8	12 476	7 957	9 462	7 777	8 536	75	87	86
Partenaires	Argentine	x(3)	x(3)	0.6	m	m	x(8)	x(8)	3 395	x(11)	x(11)	76
	Brésil[2]	x(3)	x(3)	0.6	m	m	3 747	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	0.1	0.4	0.5	m	m	m	m	1 748	10	72	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	66	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	0.1	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	x(3)	x(3)	0.7	x(8)	x(8)	5 043	7 333	5 093	x(11)	x(11)	85
	Fédération de Russie	x(3)	x(3)	1.1	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	5 588	x(11)	x(11)	90
	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

1. Année de référence : 2012.

2. Inclut certaines dépenses au titre de l'accueil des jeunes enfants.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398316

C2

Tableau C2.4. Profil des programmes préprimaires strictement pédagogiques ou intégrés (2014)

		Programmes strictement pédagogiques			Programmes intégrés (incluant des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants)			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
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	Non	a	a	Oui	Oui	Oui	a	100	100
	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/10.1787/888933398321

Tableau C2.5. [1/3] Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE

CITE 01 et CITE 02, conformément à la classification de la CITE 2011

		CITE 01 – Programmes de développement éducatif de la petite enfance				CITE 02 – Enseignement préprimaire			
		Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique de début	Durée théorique du programme (en années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique de début	Durée théorique du programme (en années)
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 van baby's en peuters	Accueil des tout-petits et des jeunes enfants	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 Hommesor)	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				Alushariidus (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	Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás	Conseil en enseignement spécialisé, développement des jeunes enfants, éducation et accueil	0	5	Óvoda	Jardin d'enfants (dont une année d'enseignement préscolaire)	3	3
		Egységes óvoda-bölcsőde	Garderies-jardins d'enfants intégrés	2	1				
		Óvoda (3 év alatt)	Jardins d'enfants (enfants âgés de moins de 3 ans)	2 - 5	0 - 5				

Source : Cartographies de la CITE 2011. Pour de plus amples informations, voir la classification CITE 2011 et 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/10.1787/888933398338

C2

Tableau C2.5. [2/3] Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE

CITE 01 et CITE 02, conformément à la classification de la CITE 2011

		CITE 01 – Programmes de développement éducatif de la petite enfance				CITE 02 – Enseignement préprimaire			
		Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique de début	Durée théorique du programme (en années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique de début	Durée théorique du programme (en années)
OCDE	**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 0 pour les enfants de 5 ans	5	1
	Irlande	a				Early start	Early start	3 - 4	1
						Traveller preschool 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 privés – 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 ou 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, du ministère de la Protection sociale ou du linistère de l'Éducation)	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				Yohorenkeigata-Nintei-Kodomo-En	Centre intégré d'éducation et d'accueil des jeunes enfants	3-5	1-3
						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
	Lettonie	Pirmskolas izglitibas programmas (lidz 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 (Non 3 gadu vecuma)	Programmes d'enseignement préprimaire (enfants inclus dans le programme à partir de l'âge de 3 ans)	3	1 - 4
	Luxembourg	a				Enseignement fondamental/ cycle1-éducation précoce	Enseignement fondamental/ cycle 1-éducation précoce	3	1
						Education précoce	Éducation précoce (établissements privés indépendants)	<4	1
						Enseignement fondamental/ cycle1 - éducation préscolaire (Spillschoul)	Enseignement préprimaire	4	2
						Education préscolaire	Enseignement préprimaire (établissements privés indépendants)	4	2
	Mexique	Educación inicial	Éducation de la petite enfance	0	3	Educación preescolar	Pre-primary education	3	2 - 3
	Pays-Bas	a				Voorschools onderwijs	Enseignement préscolaire en garderie et halte-garderie	3	1
						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

Source : Cartographies de la CITE 2011. Pour de plus amples informations, voir la classification CITE 2011 et 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/10.1787/888933398338

Tableau C2.5. [3/3] Couverture des programmes d'éducation de la petite enfance dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE

CITE 01 et CITE 02, conformément à la classification de la CITE 2011

		CITE 01 - Programmes de développement éducatif de la petite enfance				CITE 02 - Enseignement préprimaire			
		Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique de début	Durée théorique du programme (en années)	Nom du programme dans la langue du pays	Nom du programme en français	Âge théorique de début	Durée théorique du programme (en années)
OCDE	**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
	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 spécialisés	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	Établissement préscolaire pour les enfants/élèves âgés de 3 ans ou plus	4 - 6	2
						Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Classes de préscolarisation	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)	Enseignement préprimaire (3-5 ans)	3 - 5	1 - 3
	Royaume-Uni	Children's centres (including Sure Start centres)	Centres infantiles (y compris centres Sure Start)	0	2	Reception and nursery classes in schools	Accueil et classes de maternelle dans le cadre scolaire	3	1-2
		Registered childminders	Assistantes maternelles agréées	0	2	Preschool or pre-kindergarten	Établissement préscolaire ou pré-jardin d'enfants	2 - 4	1 - 2
		Day nurseries	Halte-garderies	0	2				
	États-Unis	a				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
	Lituanie	Ikimokyklinio ugdymo programos	Programmes de développement éducatif de la petite enfance	0	1 - 2	Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos	Enseignement préprimaire	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 la classification CITE 2011 et 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.

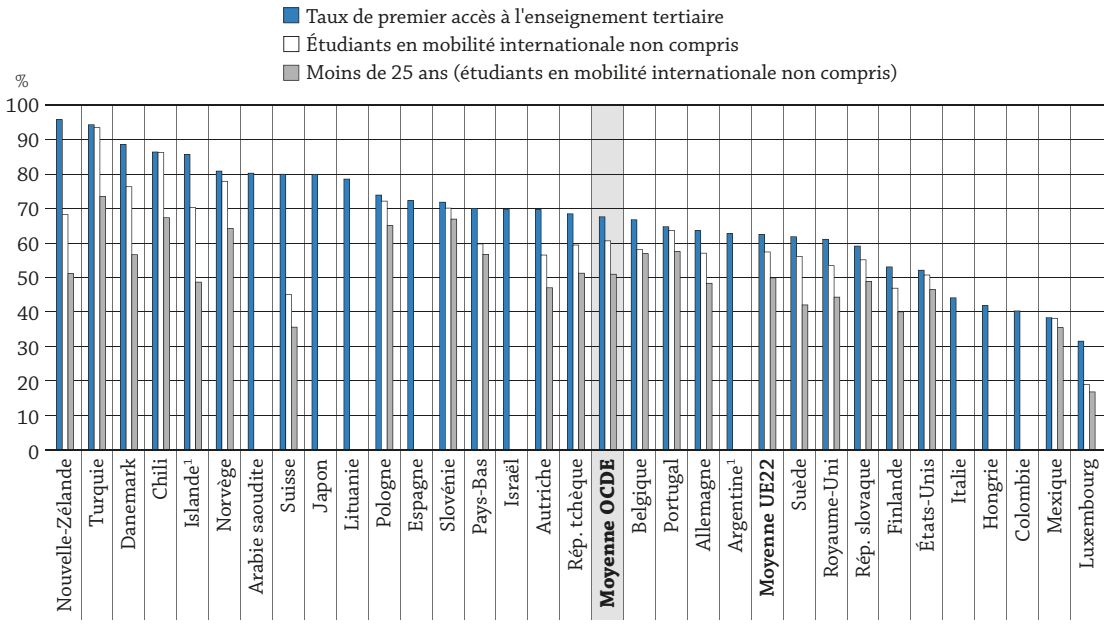
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398338

COMBIEN D'ÉLÈVES ENTAMERONT DES ÉTUDES TERTIAIRES ?

INDICATEUR C3

- Dans les pays de l'OCDE, quelque 59 % des jeunes adultes devraient entamer au cours de leur vie une licence ou une formation équivalente, et 23 %, un master ou une formation équivalente.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 82 % des individus qui entament des études tertiaires ont moins de 25 ans, et 54 % sont des femmes.
- Les étudiants en mobilité internationale représentent 13 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, mais 28 % dans les formations de doctorat.

Graphique C3.1. Taux de premier accès à l'enseignement tertiaire (2014)



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 en raison 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 : 2013.

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/10.1787/888933398440

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, 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 23 %, un master ou une formation équivalente.
- En Autriche, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, plus de 20 % des étudiants qui entament une licence sont en mobilité internationale, soit un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (10 %).

Remarque

Le taux d'accès représente l'estimation du pourcentage d'individus d'une cohorte d'âge qui entameront des études, tertiaires dans le cas présent, au cours de leur vie. Cette estimation se base sur le nombre de nouveaux inscrits en 2014 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 intervenant dans le système d'éducation, comme 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 sont susceptibles d'entamer vraisemblablement une formation 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, à savoir les formations tertiaires de cycle court, les licences, les masters et les doctorats.

Dans les pays de l'OCDE, on estime que 68 % des jeunes adultes entameront des études tertiaires au moins une fois au cours de leur vie dans l'hypothèse du maintien des taux actuels d'accès. Ce pourcentage moyen diminue pour s'établir à 61 % 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 87 % des jeunes devraient entamer des études tertiaires au moins une fois au cours de leur vie – dont 48 % opteront pour une formation tertiaire de cycle court (voir les tableaux C3.1 et C3.2).

Quelque 18 % des jeunes adultes qui devraient entamer des études tertiaires choisissent une formation de cycle court dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage est de 13 % dans les 22 pays membres de l'Union européenne qui sont aussi membres de l'OCDE.

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, 59 % 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 18 %, 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 94 %. Le taux d'accès de l'Australie chute à 79 % 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 42 % en master (en Pologne) et 5 % environ en doctorat (en Allemagne et en Suisse).

Dans les pays de l'OCDE, 23 % 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 vont de 3 % en Chine et au Luxembourg, à 35 % en Islande et en République slovaque.

Enfin, 2.5 % des jeunes entameront un doctorat au cours de leur vie, et 0.9 % 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 5 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 4 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 1.7 %, 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 61 % et 51 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En d'autres termes, un peu plus de 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, toutefois, un certain nombre des étudiants qui entament pour la première fois des études tertiaires sont plus âgés. C'est par exemple le cas en Islande, en Israël et en Suisse, où 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 également après cet ajustement. Si 1.7 % des étudiants nationaux devraient entamer un doctorat, 0.9 % d'entre eux seulement le feront avant l'âge de 30 ans.

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Par niveau d'enseignement

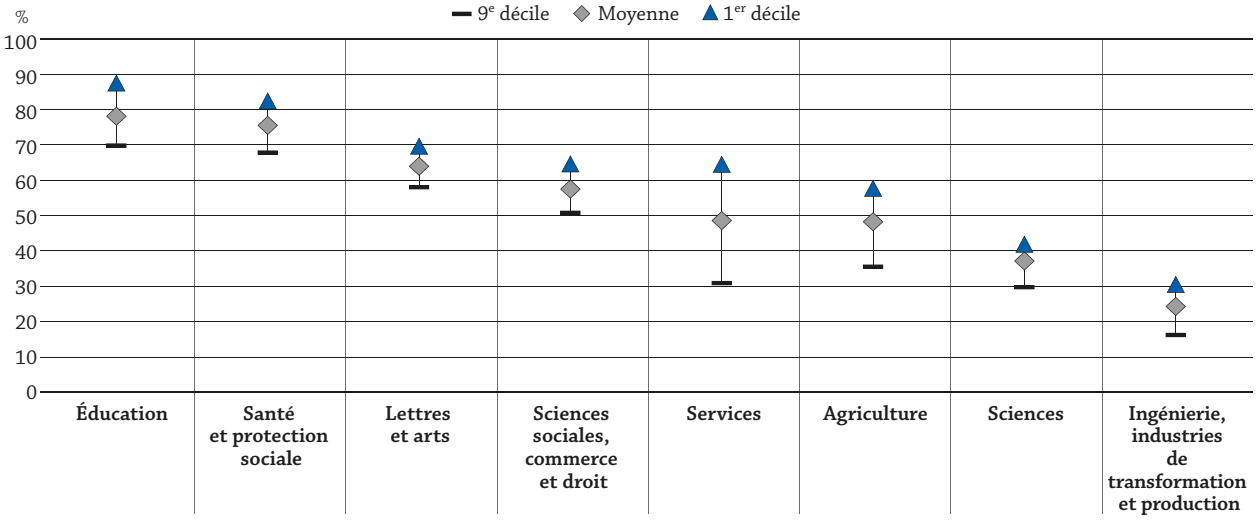
Savoir à quel niveau les étudiants entament pour la première fois des études tertiaires aide à déterminer la profondeur et la longueur de la formation dans laquelle ils s'engagent. Dans la plupart des systèmes d'éducation, l'enseignement tertiaire commence par la licence.

Dans les pays de l'OCDE, 74 % des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire entament une licence et environ 9 %, un master, lequel correspond le plus souvent à une première formation de type long. En moyenne, quelque 17 % des nouveaux inscrits entament une formation tertiaire de cycle court ; ce pourcentage est toutefois égal ou supérieur à 40 % en Autriche, au Chili, aux États-Unis, en Fédération de Russie et en Turquie. Au Luxembourg, en Suède et en Suisse, plus d'un nouvel inscrit sur cinq dans l'enseignement tertiaire entame un master (voir le tableau C3.2).

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, en Inde, 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 slovaque et en République tchèque. 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.

Graphique C3.2. Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, selon le domaine d'études (2014)



Lecture du graphique
En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, 49 % des nouveaux inscrits dans une formation tertiaire dans le domaine des « services » sont des femmes (légende : losange). Dans 10 % des pays, les femmes représentent 65 % ou plus des nouveaux inscrits dans une formation tertiaire dans le domaine des « services » (décile inférieur, légende : triangle). À l'autre extrémité du spectre, dans 10 % des pays, les femmes représentent 31 % ou moins des nouveaux inscrits dans une formation tertiaire dans le domaine des « services » (légende : segment).

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/10.1787/888933398455

C3

Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits, par domaine d'études

Les femmes sont 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 dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM).

Dans tous les pays dont les données sont disponibles, le pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits dans le domaine de l'éducation dépasse deux tiers Dans le domaine de la santé et de la protection sociale, le Japon est le seul pays où moins de deux tiers des nouveaux inscrits sont des femmes. Il existe un déséquilibre semblable dans le domaine des lettres et des arts, où les femmes représentent la majorité des nouveaux inscrits dans tous les pays (64 % en moyenne). Dans la plupart des pays, le pourcentage de femmes dans le domaine des lettres et des arts est très proche de cette moyenne. La différence entre le décile inférieur et le décile supérieur est de seulement 12 points de pourcentage (voir le graphique C3.2).

Par contraste, les femmes représentent moins d'un nouvel inscrit sur quatre dans le domaine de l'ingénierie, les industries de transformation et de la production. Dans plus de neuf pays sur dix, la proportion de femmes parmi les nouveaux inscrits dans ce domaine est d'un tiers ou moins. Dans le domaine des sciences, les femmes représentent à peine plus d'un tiers des nouveaux inscrits et cette proportion ne diffère pas de manière significative entre les pays. Dans 80 % des pays, le pourcentage de femmes suivant une formation en sciences se situe entre 30 % et 42 % (voir le graphique C3.2 et le tableau C3.2).

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 le système scolaire de manière précoce, afin d'améliorer le niveau de compétences de la main-d'œuvre et d'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 plus grande valeur accordée à une 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 le Danemark, l'Islande, Israël, le Luxembourg, la Suède 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, et ce 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, au Mexique et en Turquie, mais passe la barre des 40 % au Luxembourg et en Suisse. Il est également élevé (20 % ou davantage) 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).

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 en moyenne 52 % des nouveaux inscrits en formation tertiaire de cycle court, mais ce pourcentage varie entre les pays, de moins de 25 % en Arabie saoudite, en Italie et en Norvège, à 77 % en Pologne.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 66 % des étudiants qui entament une formation tertiaire de cycle court (niveau CITE 5) sont âgés de moins de 25 ans. Les nouveaux inscrits à ce niveau ont en moyenne 25 ans, mais cet âge varie de 18 ans au Japon, à 31 ans au Danemark et au Royaume-Uni, et à 33 ans en Islande.

Les étudiants en mobilité internationale sont peu nombreux, dans l'ensemble, à s'inscrire en formation tertiaire de cycle court, sauf en Nouvelle-Zélande, où ils sont environ 28 %, ainsi qu'en Islande, où ils sont 30 %.

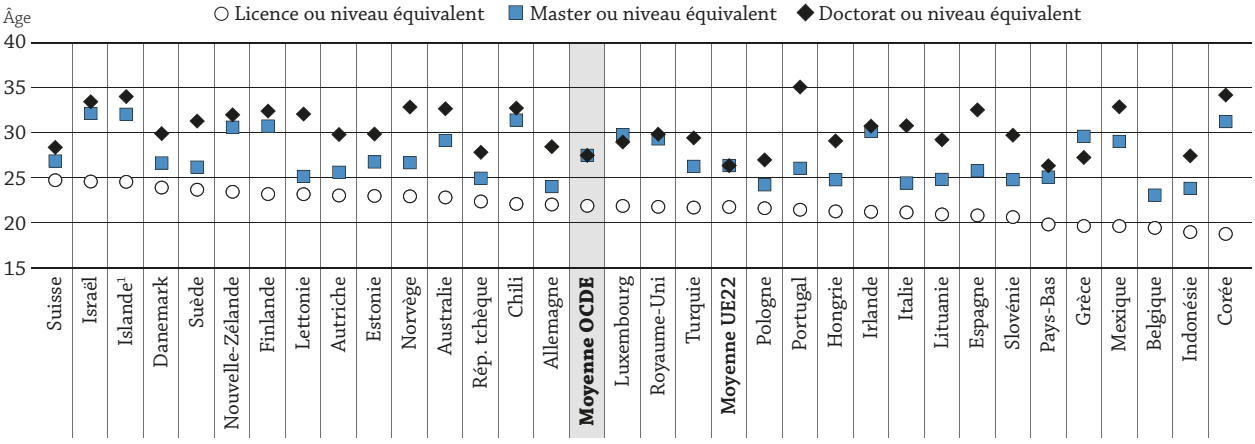
Licences

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 59 % des jeunes devraient entreprendre une licence à un moment de leur vie (voir le tableau C3.1).

Dans 26 des 32 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les femmes sont plus susceptibles que les hommes d'entamer une licence. Les femmes représentent 60 % de l'effectif total de nouveaux inscrits en licence en Suède, et 45 % au Japon (voir le tableau C3.3).

Il est de tradition d'entamer une licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et cet usage reste courant dans de nombreux pays. En moyenne, 83 % des nouveaux inscrits en licence sont âgés de moins de 25 ans, l'âge moyen d'entrée en licence étant 22 ans. Dans certains pays, 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. À titre d›exemple, en Israël et en Suisse, où le service militaire est obligatoire, les nouveaux inscrits en licence sont en moyenne âgés de 25 ans (voir le graphique C3.3).

Graphique C3.3. Âge moyen des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2014)



1. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen des nouveaux inscrits en licence ou niveau équivalent.

Source : OCDE. Tableau C3.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398460

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 au Mexique, à 45 % en Suisse (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 Suisse, l'exclusion des étudiants en mobilité internationale des chiffres entraîne ainsi une baisse du taux de premier accès en licence, qui passe de 60 % à 34 % (voir le tableau C3.1).

Masters

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les femmes représentent 56 % des étudiants qui s'inscrivent en master. Des pourcentages moins élevés de femmes s'observent dans l'effectif d'étudiants en master en Arabie saoudite (47 %), en Chine (46 %), en Inde (47 %), en Indonésie (48 %), au Japon (34 %) et en Turquie (44 %).

Dans les pays de l'OCDE, les nouveaux inscrits en master (ou formation équivalente) ont en moyenne 28 ans. En Islande et en Israël, où seuls un peu plus de 50 % des nouveaux inscrits en master (ou formation équivalente) ont moins de 30 ans, l'âge moyen d'inscription en master est de 32 ans. Les nouveaux inscrits en master sont relativement plus jeunes en Belgique, où ils sont en moyenne âgés de 23 ans.

Les masters (ou formations équivalentes) attirent davantage d'étudiants en mobilité internationale que les niveaux inférieurs de l'enseignement tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un nouvel inscrit en master sur cinq est un étudiant en mobilité internationale. Ce pourcentage est nettement plus élevé en Australie (48 %), au Royaume-Uni (42 %) et en Suisse (40 %). C'est au Luxembourg qu'il est le plus élevé, où les étudiants en mobilité internationale représentent près de trois nouveaux inscrits sur quatre.

Les nouveaux inscrits en master peuvent soit avoir déjà obtenu un diplôme de licence ou soit entamer leurs études tertiaires en poursuivant une première formation de type long. On observe toutefois des différences entre les profils de ces deux catégories d'étudiants, notamment en ce qui concerne leur âge moyen et le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi eux. Pour de plus amples informations sur les étudiants de chacun de ces types de programmes de master, veuillez consulter l'indicateur A3 de la présente publication.

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 les pays où ce niveau de recherche est facilement accessible (Halse et Mowbray, 2011 ; Smith et al., 2010), tandis que les individus qui atteignent ce niveau de formation 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 6 des 28 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 80 % au Luxembourg.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % des étudiants qui entament un doctorat sont âgés de moins de 30 ans (voir le tableau C3.3). Dans les pays de l'OCDE, l'âge moyen d'entrée à ce niveau d'enseignement se situe entre 26 ans (au Japon et aux Pays-Bas) et 35 ans (au Portugal). 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 à 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 2013/14 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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.

Les tableaux C3.1 et C3.4 indiquent la somme des taux nets d'accès à tous les âges. Les tableaux C3.2 et C3.3 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, n°* 28, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adélaïde, Australie, http://www.lsay.edu.au/publications/2496.html.

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. et al. (2010), *One Step Beyond: Making the Most of Postgraduate Education,* rapport pour le compte du UK Department for Business, Innovation and Skills, Londres, http://dera.ioe.ac.uk/470/7/10-704-one-step-beyond-postgraduate-education_Redacted.pdf.

Tableaux de l'indicateur C3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398399

Tableau C3.1	**Taux de premier accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau C3.2	**Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau C3.3	**Profil d'un nouvel inscrit (première inscription) dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau C3.4	**Évolution des taux d'accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2005, 2010, 2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. 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, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)

Somme des taux d'accès par âge, selon le groupe démographique

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier accès à l'enseignement tertiaire		
			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 25 ans	Total	Total	Moins de 25 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	94	79	62	33	18	9	3.6	2.2	0.9	m	m	m
	Autriche	35	35	30	41	32	26	28	21	18	3.7	2.5	1.7	70	57	47
	Belgique	m	m	m	69	62	61	27	23	23	m	m	m	67	58	57
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	50	50	34	55	55	44	12	12	5	0.5	0.4	0.2	87	86	67
	République tchèque	0	0	0	63	56	48	31	27	24	3.5	2.9	2.4	69	59	51
	Danemark	32	28	11	71	66	50	35	28	23	3.7	2.4	1.2	89	76	57
	Estonie	a	a	a	65	62	50	25	23	17	2.0	1.7	1.1	m	m	m
	Finlande	a	a	a	53	49	40	11	8	4	2.5	1.7	0.8	53	47	40
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.5	m	m	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	52	49	41	28	21	19	5.5	3.9	4.0	64	57	48
	Grèce	a	a	a	65	m	m	13	m	m	2.1	m	m	m	m	m
	Hongrie	4	m	m	32	m	m	15	m	m	1.7	m	m	42	m	m
	Islande[1]	6	4	1	80	68	48	39	35	17	2.5	1.8	0.5	86	70	49
	Irlande	9	9	5	81	77	68	28	23	14	3.0	2.2	1.3	m	m	m
	Israël	20	m	m	57	55	36	21	20	9	1.7	1.6	0.6	70	m	m
	Italie	0	m	m	37	m	m	24	m	m	1.6	m	m	44	m	m
	Japon	29	m	m	49	m	m	9	m	m	1.2	1.0	0.7	80	m	m
	Corée	33	m	m	56	m	m	14	m	m	3.5	m	m	m	m	m
	Lettonie	28	m	m	70	m	m	21	m	m	1.9	m	m	m	m	m
	Luxembourg	4	4	4	18	13	13	11	3	2	1.2	0.2	0.1	32	19	17
	Mexique	4	4	3	35	34	32	4	4	2	0.4	0.4	0.2	38	38	35
	Pays-Bas	2	1	1	65	58	56	21	17	15	1.4	0.8	0.7	70	60	57
	Nouvelle-Zélande	39	28	13	77	59	43	11	8	4	3.1	1.4	0.6	96	68	51
	Norvège	5	5	3	68	65	54	30	27	22	2.6	1.9	0.7	81	78	64
	Pologne	0	0	0	68	m	m	42	m	m	3.1	m	m	74	72	65
	Portugal	a	a	a	54	53	47	36	34	28	3.7	2.8	1.3	65	64	58
	République slovaque	1	1	1	57	53	m	37	35	m	2.7	2.4	1.9	59	55	49
	Slovénie	30	30	19	75	73	69	29	28	26	2.1	1.9	1.4	72	70	67
	Espagne	26	m	m	48	47	43	11	9	8	2.0	1.5	0.9	72	m	m
	Suède	10	10	4	45	43	32	28	24	18	2.6	1.6	0.7	62	56	42
	Suisse	4	m	m	60	34	29	22	13	12	4.8	2.1	1.6	80	45	36
	Turquie	41	41	30	52	51	42	6	6	4	0.8	0.7	0.5	94	94	74
	Royaume-Uni	22	20	8	64	54	45	32	19	9	4.1	2.3	1.3	61	54	44
	États-Unis	38	38	26	m	m	m	13	11	7	1.2	0.7	0.4	52	51	47
	Moyenne OCDE	18	16	10	59	54	45	23	19	14	2.5	1.7	0.9	68	61	51
	Moyenne UE22	13	12	7	57	53	46	26	21	17	2.7	2.1	1.2	63	57	50
Partenaires	Argentine[1]	53	m	m	50	m	m	5	m	m	0.6	m	m	63	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	35	35	m	30	30	m	3	3	m	0.3	0.3	m	m	m	m
	Colombie	14	m	m	25	m	m	5	m	m	0.1	m	m	40	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	a	a	a	44	m	m	9	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
	Lituanie	a	a	a	75	m	m	25	m	m	1.5	m	m	79	m	m
	Fédération de Russie	38	38	m	71	67	m	13	13	m	1.7	1.6	m	m	m	m
	Arabie saoudite	14	m	m	66	m	m	3	m	m	0.4	m	m	80	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	26	25	m	52	51	m	13	11	m	1.9	1.5	m	m	m	m

Remarques : 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 : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398407

C3

Tableau C3.2. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire (2014)

		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits (première inscription) par niveau d'enseignement			Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin							
						Tertiaire de cycle court	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)	(15)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	54	78	23	20	46	35	19	77	68	58	36	22	51	68	77
	Belgique	56	95	20	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	52	79	22	1	48	51	1	80	53	58	23	16	49	79	47
	République tchèque	58	84	22	13	1	91	9	83	68	65	40	28	57	82	48
	Danemark	54	74	24	14	24	70	7	67	65	53	36	36	56	76	25
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	90	70	65	37	31	46	86	46
	Finlande	55	82	22	12	a	94	6	83	70	62	38	19	52	84	64
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	50	82	22	11	0	82	18	74	68	56	36	21	43	72	52
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	79	70	59	40	32	45	68	54
	Hongrie	56	88	21	m	9	76	14	81	64	63	37	22	48	71	58
	Islande[1]	58	69	25	18	5	89	6	80	66	60	41	29	50	86	66
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	68	58	51	34	16	42	75	39
	Israël	56	70	24	m	24	76	a	84	61	59	40	27	48	77	27
	Italie	55	90	21	m	1	84	15	92	69	57	50	30	49	68	44
	Japon	51	87	18	m	36	62	2	71	67	39	26	13	41	62	77
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	77	64	49	39	23	41	69	45
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	88	73	64	31	21	36	82	48
	Luxembourg	53	69	25	42	13	55	32	69	61	55	34	14	33	71	a
	Mexique	49	94	20	0	10	90	a	73	55	56	42	27	35	65	30
	Pays-Bas	53	92	20	15	1	93	6	76	57	51	27	23	52	74	48
	Nouvelle-Zélande	54	75	23	31	31	69	1	83	61	56	41	27	65	78	45
	Norvège	54	80	23	4	7	82	11	76	60	57	33	21	61	80	31
	Pologne	55	89	21	3	m	m	m	80	69	64	40	34	52	79	52
	Portugal	56	88	21	2	a	80	20	80	61	60	51	30	56	77	45
	République slovaque	58	85	22	7	2	98[d]	x(6)	77	67	65	40	30	47	77	41
	Slovénie	54	94	20	2	16	79	5	87	68	66	40	26	53	78	54
	Espagne	53	84	21	m	37	54	9	81	58	58	30	23	43	72	46
	Suède	57	74	24	9	14	64	22	76	59	63	38	29	58	80	59
	Suisse	50	64	25	45	5	69	26	72	62	51	33	17	35	74	52
	Turquie	47	80	22	1	43	55	2	70	59	45	42	24	43	67	34
	Royaume-Uni	55	83	22	13	13	85	2	74	62	54	44	21	60	79	60
	États-Unis	52	92	20	3	45	55	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	54	82	22	13	17	74	9	78	64	57	37	24	48	75	49
	Moyenne UE22	55	84	22	13	11	77	12	79	65	59	38	25	49	76	51
Partenaires	Argentine[1]	57	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	52	m	m	m	36	64	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	46	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	54	90	21	m	a	95	5	76	69	64	34	20	47	82	43
	Fédération de Russie	50	m	m	m	40	51	9	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	46	m	m	m	18	82	1	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	m	78	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : Les colonnes 1 à 7 concernent les étudiants s'inscrivant dans l'enseignement tertiaire pour la première fois, tandis que les colonnes 8 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 : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398415

C3

Tableau C3.3. Profil d'un nouvel inscrit (première inscription) dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2014)

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)				Licence ou niveau équivalent				Master ou niveau équivalent				Doctorat ou niveau équivalent			
		Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 25 ans	Âge moyen	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Âge moyen	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale	Pourcentage de nouveaux inscrits de sexe féminin	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Âge moyen	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité internationale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Australie	m	m	m	m	57	77	23	16	53	67	29	48	50	49	33	39
	Autriche	53	81	22	1	55	78	23	21	54	82	26	25	49	64	30	32
	Belgique	m	m	m	m	56	96	19	11	53	95	23	14	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	51	69	24	0	52	80	22	0	57	49	31	5	41	45	33	11
	République tchèque	59	81	22	5	58	83	22	10	59	86	25	13	46	79	28	18
	Danemark	52	42	31	11	56	77	24	7	56	84	27	20	49	59	30	36
	Estonie	a	a	a	a	57	77	23	4	60	76	27	8	48	63	30	15
	Finlande	a	a	a	a	56	80	23	7	56	55	31	28	52	47	32	30
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46	69	29	m
	Allemagne	74	52	26	0	47	81	22	5	52	91	24	25	42	73	28	29
	Grèce	a	a	a	a	54	89	20	m	57	55	30	m	49	50	27	m
	Hongrie	64	84	22	1	54	89	21	5	59	84	25	16	52	71	29	9
	Islande[1]	50	24	33	30	59	71	25	14	67	52	32	9	55	34	34	29
	Irlande	43	54	27	2	50	85	21	6	54	59	30	16	52	59	31	28
	Israël	49	68	24	m	58	68	25	4	60	50	32	5	52	39	33	6
	Italie	24	77	23	m	54	89	21	m	58	88	24	m	51	55	31	m
	Japon	61	77	18	m	45	95	18	m	34	m	m	m	31	60	26	14
	Corée	51	92	20	m	48	98	19	m	51	57	31	m	40	40	34	m
	Lettonie	62	54	27	m	52	75	23	m	63	86	25	m	57	50	32	m
	Luxembourg	57	95	21	12	51	90	22	27	53	63	30	73	40	67	29	82
	Mexique	39	94	20	0	50	94	20	0	53	65	29	1	47	42	33	3
	Pays-Bas	46	59	26	2	53	95	20	11	57	90	25	21	48	89	26	41
	Nouvelle-Zélande	50	56	27	28	58	75	23	23	57	60	31	29	51	51	32	55
	Norvège	20	58	26	1	56	80	23	4	56	78	27	8	52	45	33	27
	Pologne	77	61	24	a	54	87	22	m	65	90	24	m	52	86	27	m
	Portugal	a	a	a	a	57	86	21	2	57	76	26	7	52	36	35	23
	République slovaque	65	75	24	1	57	m	m	6	61	m	m	6	48	72	29	9
	Slovénie	48	58	24	1	54	92	21	2	64	88	25	4	51	69	30	7
	Espagne	48	79	23	m	55	88	21	2	58	78	26	20	50	49	33	26
	Suède	49	47	27	0	60	75	24	4	57	78	26	16	47	55	31	39
	Suisse	61	54	27	m	48	68	25	45	50	81	27	40	46	75	28	57
	Turquie	48	74	23	0	46	84	22	1	44	77	26	4	44	65	29	7
	Royaume-Uni	62	40	31	7	55	84	22	16	59	66	29	42	47	62	30	45
	États-Unis	53	71	24	2	m	m	m	m	62	66	30	14	52	73	29	45
	Moyenne OCDE	52	66	25	5	54	83	22	10	56	73	28	19	48	59	30	28
	Moyenne UE22	55	65	25	4	55	85	22	9	58	79	26	21	49	63	30	29
Partenaires	Argentine[1]	40	m	m	m	57	m	m	m	60	m	m	m	54	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	46	m	m	m	55	m	m	m	46	m	m	1	38	m	m	4
	Colombie	47	m	m	m	54	m	m	m	56	m	m	m	42	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	a	a	a	m	46	m	m	m	47	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	51	100	19	m	48	100	24	m	41	89	27	m
	Lituanie	a	a	a	a	53	89	21	m	64	87	25	m	57	66	29	m
	Fédération de Russie	47	m	m	3	52	m	m	m	52	m	m	20	44	m	m	m
	Arabie saoudite	24	m	m	m	50	m	m	m	47	m	m	m	34	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	48	m	m	2	51	m	m	6	52	m	m	19	44	m	m	23

1. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398427

Tableau C3.4. Évolution des taux d'accès, selon le niveau de l'enseignement tertiaire (2005, 2010, 2014)

Somme des taux d'accès par âge, selon l'année

		Tertiaire de cycle court (2-3 ans)			Licence ou niveau équivalent			Master ou niveau équivalent			Doctorat ou niveau équivalent			Premier accès à l'enseignement tertiaire		
		2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	m	m	m	72	85	94	21	26	33	2.5	3.4	3.6	m	m	m
	Autriche	m	34	35	14	47	41	31	22	28	4.0	7.7	3.7	m	72	70
	Belgique	m	m	m	m	m	69	m	m	27	m	m	m	m	m	67
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	50	m	m	55	m	m	12	m	m	0.5	m	m	87
	République tchèque	m	m	0	m	m	63	m	m	31	3.2	3.9	3.5	m	m	69
	Danemark	22	25	32	57	63	71	21	28	35	1.9	3.6	3.7	69	77	89
	Estonie	a	a	a	m	m	65	m	m	25	m	2.8	2.0	m	m	m
	Finlande	0	0	a	46	57	53	26	8	11	m	m	2.5	59	55	53
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2.5	m	m	m
	Allemagne	0	0	0	23	38	52	23	20	28	m	m	5.5	44	51	64
	Grèce	a	a	a	m	m	65	m	m	13	m	m	2.1	m	m	m
	Hongrie	11	16	4	47	49	32	21	5	15	1.7	1.6	1.7	m	m	42
	Islande[1]	m	m	6	m	m	80	m	m	39	m	m	2.5	m	m	86
	Irlande	m	m	9	m	m	81	m	m	28	m	m	3.0	m	m	m
	Israël	m	26	20	53	58	57	17	21	21	2.0	1.9	1.7	m	m	70
	Italie	m	m	0	m	m	37	m	m	24	m	m	1.6	m	m	44
	Japon	m	m	29	m	m	49	m	m	9	m	1.0	1.2	m	m	80
	Corée	40	35	33	58	56	56	12	14	14	2.1	2.7	3.5	m	m	m
	Lettonie	m	20	28	m	69	70	m	8	21	m	2.2	1.9	m	m	m
	Luxembourg	m	m	4	m	m	18	m	m	11	m	m	1.2	m	m	32
	Mexique	2	3	4	27	32	35	3	4	4	0.3	0.4	0.4	29	34	38
	Pays-Bas	a	1	2	54	62	65	8	18	21	m	m	1.4	57	66	70
	Nouvelle-Zélande	50	48	39	75	81	77	8	9	11	1.8	2.9	3.1	89	99	96
	Norvège	m	m	5	m	m	68	m	m	30	2.7	2.9	2.6	m	m	81
	Pologne	1	1	0	m	m	68	m	m	42	m	m	3.1	76	84	74
	Portugal	a	a	a	m	53	54	m	30	36	m	3.3	3.7	m	m	65
	République slovaque	m	m	1	m	m	57	m	m	37	3.3	4.1	2.7	m	m	59
	Slovénie	m	m	30	m	m	75	m	m	29	0.6	5.4	2.1	m	m	72
	Espagne	m	m	26	m	m	48	m	m	11	4.4	1.8	2.0	m	m	72
	Suède	m	12	10	m	58	45	m	36	28	m	m	2.6	m	74	62
	Suisse	m	m	4	m	m	60	m	m	22	4.4	5.0	4.8	m	m	80
	Turquie	19	28	41	24	34	52	3	6	6	0.9	1.4	0.8	43	62	94
	Royaume-Uni	m	m	22	m	m	64	m	m	32	m	m	4.1	m	m	61
	États-Unis	m	35	38	m	m	m	m	13	13	m	1.5	1.2	m	51	52
	Moyenne OCDE[2]	16	16	17	46	55	57	16	15	19	2.4	3.2	2.7	m	m	m
	Moyenne UE22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine[1]	m	m	53	m	m	50	m	m	5	m	m	0.6	m	m	63
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	35	m	m	30	m	m	3	m	m	0.3	m	m	m
	Colombie	m	m	14	m	m	25	m	m	5	m	m	0.1	m	m	40
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	a	a	a	m	m	44	m	m	9	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0.1	m	m	m
	Lituanie	a	a	a	m	m	75	m	m	25	m	m	1.5	m	m	79
	Fédération de Russie	m	m	38	m	m	71	m	m	13	m	m	1.7	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	14	m	m	66	m	m	3	m	m	0.4	m	m	80
	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. Année de référence : 2013 (et non 2014).

2. Les moyennes ne sont calculées que pour les pays disposant de données pour l'ensemble des années de référence et peuvent donc être différentes de celles présentées dans le tableau C3.1.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

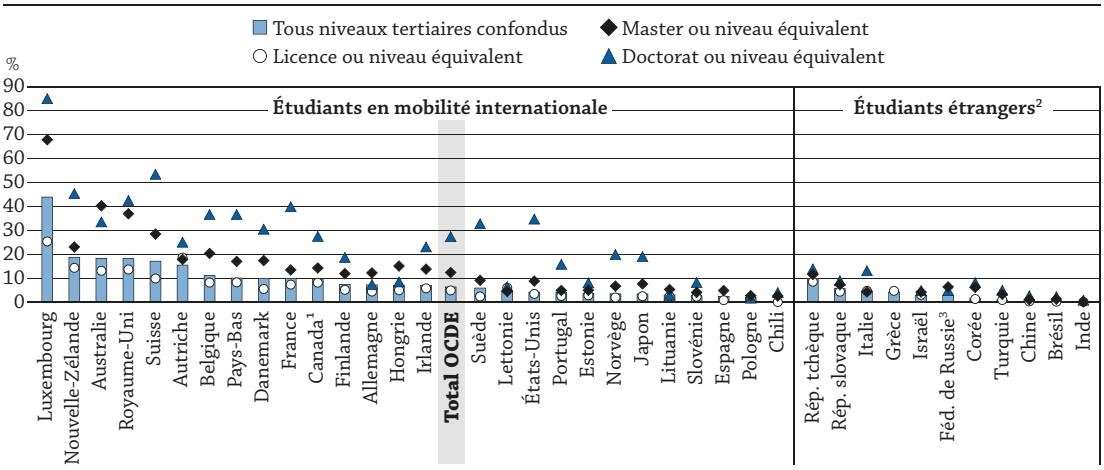
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398438

QUI ÉTUDIE À L'ÉTRANGER ET OÙ ?

- Dans la zone OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentaient 6 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire en 2014. C'est au Luxembourg que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est le plus élevé dans l'enseignement tertiaire (44 %).
- Les étudiants originaires d'Asie représentent plus de la moitié (53 %) des étudiants en mobilité internationale en master ou en doctorat (ou formations équivalentes) dans les pays de l'OCDE. Les étudiants originaires de Chine forment le plus gros contingent d'étudiants en formation à l'étranger ; viennent ensuite ceux originaires d'Inde et d'Allemagne.
- Dans les pays de l'OCDE, ce sont les États-Unis qui accueillent le plus d'étudiants en mobilité internationale en master et en doctorat (ou formations équivalentes) (26 %) ; viennent ensuite le Royaume-Uni (15 %), la France (10 %), l'Allemagne (10 %) et l'Australie (8 %).

Graphique C4.1. Mobilité des étudiants dans l'enseignement tertiaire, selon le niveau de la CITE (2014)

Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire



1. Année de référence : 2013.

2. Les étudiants étrangers sont définis sur la base du pays dont ils sont ressortissants. Ces données n'étant pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce graphique.

3. Les étudiants en mobilité internationale suivant une formation de licence ou niveau équivalent sont inclus dans la catégorie « master ou niveau équivalent ».

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/10.1787/888933398531

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, ainsi que 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).

Du point de vue des pays d'accueil, attirer des étudiants en mobilité internationale est intéressant à plusieurs égards, notamment les dépenses que ces étudiants y font pour leurs études et leur subsistance, et les réseaux commerciaux et sociaux qu'ils contribuent à créer avec leur pays d'origine. De plus, les étudiants en mobilité internationale, en particulier en master ou en doctorat (ou formations équivalentes), peuvent contribuer aux activités de recherche-développement de leur pays d'accueil, tout d'abord pendant leur formation, puis en tant que chercheurs ou experts hautement qualifiés. Les doctorants en mobilité internationale font partie intégrante des chercheurs d'un pays.

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 ».

Autres faits marquants

- 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. Dans les pays de l'OCDE, leur pourcentage dans l'effectif total d'étudiants atteint 12 % en master (ou formation équivalente) et 27 % en doctorat (ou formation équivalente).
- Les femmes sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants dans les pays de l'OCDE (54 %), mais elles représentent un peu moins de la moitié de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale (48 %).
- Les pourcentages de diplômés partis après leurs études varient sensiblement entre les huit pays dont les données sont disponibles, mais il apparaît que, dans l'ensemble, ils sont plus susceptibles de partir s'ils ont fait un master plutôt qu'une licence.
- Le Danemark, la Nouvelle-Zélande et la Suède ont connu une variation sensible du nombre d'étudiants en mobilité internationale dans leurs effectifs de nouveaux inscrits à la suite de la mise en œuvre dans ces pays de réformes du niveau des frais de scolarité appliqué aux étudiants en mobilité internationale.

Tendances

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. Cette tendance est particulièrement visible dans l'Union européenne, qui s'est fixée 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). Dans ce contexte, il n'est pas surprenant de constater que les étudiants sont toujours plus nombreux à choisir de faire leurs études, en partie du moins, à l'étranger.

L'effectif d'étudiants en mobilité internationale a augmenté de 5 % entre 2013 et 2014 dans les pays de l'OCDE, mais son évolution a été sensiblement différente entre les pays. Les progressions les plus fortes (égales ou supérieures à 20 %) s'observent en Belgique, en Estonie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne. Par contraste, un taux de croissance négatif a été enregistré dans certains pays (en Autriche, en Corée, au Japon, en Slovénie et en Turquie). Bien que les données de 2013 et 2014 ne soient pas directement comparables aux données tendancielles antérieures, les données de l'OCDE montrent que l'effectif d'étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire à l'étranger a augmenté de 50 % entre 2005 et 2012 dans le monde (OCDE, 2015).

C4

Analyse

Importance de la mobilité internationale des étudiants dans l'enseignement tertiaire

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).

En 2014, les pays de l'OCDE ont accueilli en moyenne trois étudiants en mobilité internationale pour chacun de leur ressortissant en formation à l'étranger. À l'échelle nationale, ce ratio varie sensiblement. En Australie, on compte plus de 20 étudiants en mobilité internationale par Australien en formation à l'étranger ; ce ratio est inférieur de plus de moitié au Chili, en Corée, en Estonie, au Luxembourg, au Mexique et en République slovaque, et parmi les pays dont les données portent sur les étudiants étrangers, en Argentine et au Brésil.

Parmi les pays dont les données sur les étudiants en mobilité internationale sont disponibles, c'est le Luxembourg qui accueille le plus d'étudiants en mobilité internationale en pourcentage de l'effectif total 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 18 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Par contraste, les étudiants en mobilité internationale représentent au plus 2 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire au Chili, en Espagne et en Pologne, et parmi les pays où les étudiants en mobilité internationale sont définis en fonction du pays dont ils sont ressortissants, au Brésil, en Chine, en Corée, en Inde 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 d'enseignement 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'immigrés hautement qualifiés.

La comparaison du 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.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire de cycle court – dont l'orientation est généralement professionnelle – (3 %) est moindre qu'à tout autre niveau de l'enseignement tertiaire, selon les chiffres de 2014. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale sont toutefois plus nombreux en formation tertiaire de cycle court qu'en licence (ou cursus équivalent). C'est le cas en Australie, au Canada, au Danemark, en Espagne, au Japon et en Nouvelle-Zélande. Dans ces six pays, 12 % des étudiants en mobilité internationale suivent une formation tertiaire de cycle court en moyenne, un pourcentage nettement supérieur à la moyenne de l'OCDE (3 %) (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.2).

En moyenne, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale est relativement peu élevé aussi en licence (5 %) dans les pays de l'OCDE. Parmi les pays dont les données sont disponibles, il est légèrement plus élevé (1 point de pourcentage de plus) en licence qu'en master en Autriche, où les étudiants en mobilité internationale représentent 19 % de l'effectif total de licence (ou formation équivalente), et en Lettonie, où ils en représentent 6 %. Parmi les pays dont les données portent sur les étudiants étrangers, les étudiants en mobilité ne sont plus nombreux en licence (5 %) qu'en master (ou formations équivalentes) qu'en Italie (voir le tableau C4.1).

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 12 % en master (ou formation équivalente) et 27 % 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) (68 %) ; viennent ensuite l'Australie (40 %), le Royaume-Uni (37 %) et la Suisse (28 %) (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.1).

Dans tous les pays qui ont fourni des données, sauf en Allemagne, en Australie, en Hongrie, en Lituanie 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 et au Royaume-Uni. Par contraste, ce pourcentage représente au plus 5 % au Chili, en Lituanie et en Pologne, et parmi les pays qui ont fourni des données sur la base des pays dont les étudiants sont ressortissants, au Brésil, en Chine, en Fédération de Russie, en Inde et en Israël (voir le tableau C4.1 et le graphique C4.1).

Pourcentage de femmes parmi les étudiants en mobilité internationale, selon les domaines d'études

Les femmes sont majoritaires dans l'effectif d'étudiants dans les pays de l'OCDE (54 %), mais représentent un peu moins de la moitié (48 %) de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale, soit une différence de 6 points de pourcentage. Cette différence est particulièrement marquée en Nouvelle-Zélande, où elle atteint 15 points de pourcentage. On compte 31 % de femmes parmi les étudiants en mobilité internationale en Turquie, et au plus 45 % au Canada, au Chili, aux États-Unis, en Finlande, en Lettonie et en Nouvelle-Zélande. Dans tous ces pays, les femmes sont moins nombreuses parmi les étudiants en mobilité internationale que parmi les étudiants de l'enseignement tertiaire : la différence représente au moins 10 points de pourcentage. Par contraste, en Corée, les femmes représentent 52 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale, soit 12 points de pourcentage de plus que leur pourcentage dans l'effectif national d'étudiants (voir le tableau C4.2).

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale qui suivent une formation en rapport avec les sciences, l'ingénierie, les industries de transformation et la production (31 %) est légèrement plus élevé que dans l'effectif global d'étudiants dans ces domaines d'études (28 %). Le pourcentage de femmes dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale qui suivent une formation en rapport avec les sciences, l'ingénierie, les industries de transformation et la production est proche de 40 % en Slovénie et s'établit à 39 % en Israël, parmi les pays dont les données portent sur les étudiants étrangers, soit environ 8.5 points de pourcentage de plus que leur pourcentage dans l'effectif total de ces domaines (voir le tableau C4.2).

Par contraste, les femmes semblent nettement moins susceptibles que les hommes de partir à l'étranger pour suivre une formation en rapport avec l'agriculture, la santé et la protection sociale, et les services. Tous ces domaines confondus, elles représentent 68 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire, mais 59 % seulement de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE (voir le tableau C4.2). 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.

Mobilité des étudiants en master et en doctorat (ou formations équivalentes)

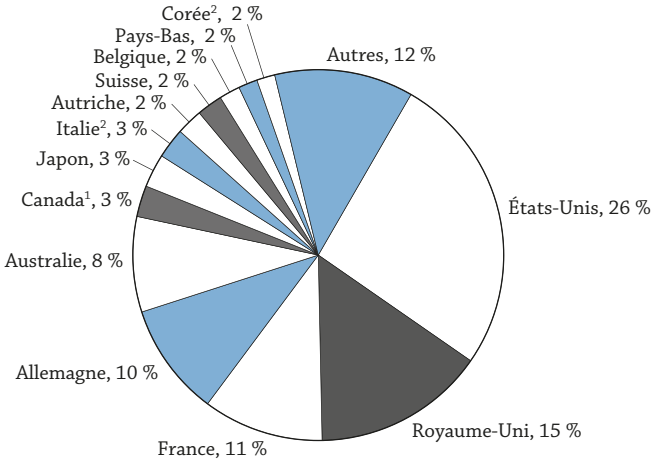
Le master et le doctorat (ou formations équivalentes) sont les niveaux d'enseignement les plus élevés et se fondent sur des recherches de pointe ou les meilleures pratiques professionnelles. Avec l'essor de l'économie du savoir et des communautés de la connaissance (OCDE, 2004), la recherche et les services intellectuels les plus pointus se sont progressivement internationalisées (OCDE, 2009 ; OCDE, 2012). C'est pourquoi de nombreux étudiants cherchent à suivre un master ou un doctorat à l'étranger. Une expérience à l'étranger est considérée comme un atout pour les chercheurs et les professions intellectuelles de haut niveau. L'European University Association (2015) recommande par exemple de permettre aux doctorants de participer à des activités internationales de recherche, que ce soit au travers de collaborations internationales ou d'une formation suivie en tout ou partie à l'étranger.

Principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale en master et en doctorat (ou formations équivalentes)

En 2014, les pays de l'OCDE ont accueilli 1.3 million d'étudiants en mobilité internationale en master ou en doctorat (ou formations équivalentes) (Base de données de l'OCDE sur l'éducation). Les pays de l'UE22 en accueillent un peu plus de la moitié (53 %). La mobilité intra-européenne concerne un pourcentage substantiel des étudiants en mobilité internationale de l'UE22 : 25 % des étudiants en mobilité internationale en formation dans les pays de l'UE22 viennent d'un autre pays de l'UE22 (voir les tableaux C4.4 et C4.5).

Graphique C4.2. Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'accueil (2014)

Étudiants en mobilité internationale dans chaque pays d'accueil, en pourcentage du total de l'OCDE



1. Les données se rapportent aux étudiants étrangers, et non aux étudiants en mobilité internationale.
2. Année de référence : 2013.

Source : OCDE. Tableau C4.5. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398548

L'Amérique du Nord est également une destination prisée : le Canada et les États-Unis accueillent ainsi ensemble près de 30 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale. Par comparaison avec les pays de l'UE22, la mobilité régionale y est moins importante : au Canada, les étudiants en mobilité internationale sont environ 7 % à être originaires d'Amérique du Nord, un chiffre qui s'établit à 3 % aux États-Unis. Au Canada et aux États-Unis, 6 % environ des étudiants en mobilité internationale viennent d'Amérique latine. D'autres tendances de mobilité s'y observent. Les Chinois représentent par exemple à eux seuls 35 % des étudiants en mobilité internationale en formation aux États-Unis (voir les tableaux C4.4 et C4.5).

Ensemble, l'Australie et la Nouvelle-Zélande attirent près de 9 % des étudiants en mobilité internationale en master ou en doctorat (ou formations équivalentes) dans la zone OCDE. Dans ces deux pays, les étudiants en mobilité internationale sont très majoritairement originaires d'Asie et d'Océanie (c'est le cas pour plus de trois quarts d'entre eux). Au Japon, la mobilité continentale est encore plus manifeste : plus de 90 % des étudiants en mobilité internationale en master et en doctorat (ou formations équivalentes) y sont originaires d'un autre pays d'Asie (voir les tableaux C4.4 et C4.5).

À l'échelle nationale, les États-Unis accueillent 26 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale en master et en doctorat (ou formations équivalentes) dans les pays de l'OCDE. Il s'agit là du pourcentage le plus élevé. Viennent ensuite le Royaume-Uni (15 %), la France (11 %), l'Allemagne (10 %) et l'Australie (8 %). Ces pays accueillent certes à eux seuls plus de deux tiers des étudiants en master ou en doctorat (ou formations équivalentes) à l'étranger, mais d'autres pays jouent également un rôle important dans le secteur international de l'éducation (voir le graphique C4.2). Outre ces huit destinations majeures, d'autres pays ont en effet accueilli en 2014 un pourcentage non négligeable (égal ou supérieur à 2 % du total de l'OCDE) d'étudiants en formation à l'étranger, à savoir l'Autriche, le Canada, l'Italie, le Japon et la Suisse (voir le tableau C4.5).

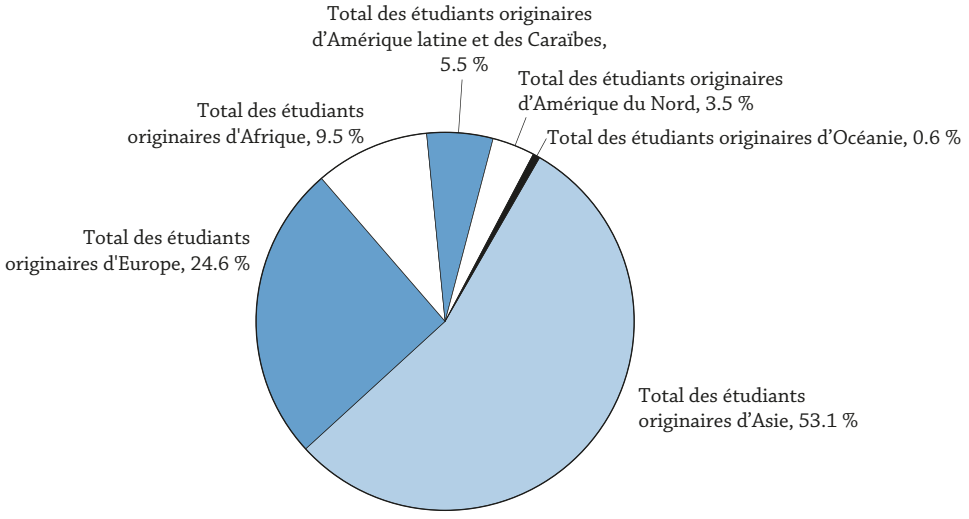
Principales régions d'origine

Ce sont les étudiants d'Asie qui constituent le groupe le plus important d'étudiants en mobilité internationale en master et en doctorat (ou formations équivalentes) dans la zone OCDE : ils représentent 53 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale déclaré par les pays d'accueil (voir le graphique C4.3). Les étudiants originaires de Chine représentent notamment 22 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale en master et en doctorat (ou formations équivalentes) dans la zone OCDE, soit le pourcentage le plus élevé de tous les pays ayant communiqué des données (voir le tableau C4.4). Parmi ces étudiants chinois en formation

à ces niveaux d'enseignement dans la zone OCDE, 41 % environ ont choisi les États-Unis, tandis que 39 % ont opté pour l'Allemagne, l'Australie, la France ou le Royaume-Uni (voir le tableau C4.5). Les étudiants originaires d'Allemagne constituent le deuxième groupe le plus important d'étudiants en mobilité internationale à ces niveaux d'enseignement dans la zone OCDE (3.5 %) ; près de trois quarts d'entre eux suivent leur formation dans un autre pays de l'UE22. Les États-Unis attirent plus de la moitié des étudiants originaires d'Inde, le pays en deuxième place du classement selon l'importance de l'effectif d'étudiants en formation dans des pays de l'OCDE (8.6 %). Les autres pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les étudiants représentent plus de 1.5 % de l'effectif total d'étudiants en mobilité internationale en master ou en doctorat (ou formations équivalentes) dans la zone OCDE sont l'Arabie saoudite, le Canada, les États-Unis, la France et l'Italie.

Graphique C4.3. Répartition des étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans les pays de l'OCDE, par région d'origine (2014)

Pourcentage d'étudiants en mobilité scolarisés dans les pays de l'OCDE



Source : OCDE. Tableau C4.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398558

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, 57 % des étudiants étrangers en formation en République tchèque sont originaires de République slovaque (voir le tableau C4.4). Dans les pays membres ou partenaires de l'OCDE, 60 % au moins des étudiants étrangers ou en mobilité internationale en formation au Japon, en Pologne et en République tchèque sont originaires de pays limitrophes.

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 91 % sont originaires d'Asie, malgré une langue d'enseignement peu parlée dans le monde (voir le tableau C4.4).

C4

Encadré C4.1. La mobilité des diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE

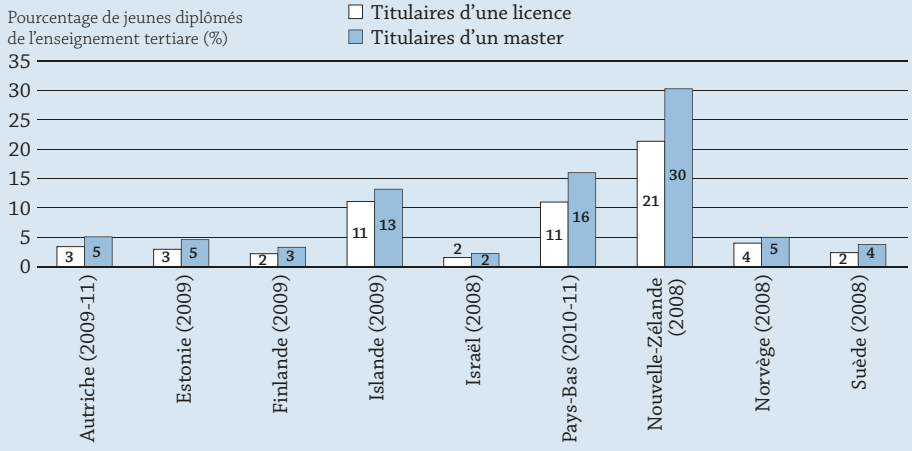
De nombreux jeunes se rendront dans différents pays à la fin de leur formation, certains n'y passeront que des vacances, mais d'autres y resteront plus longtemps pour y découvrir la façon d'y vivre et d'y travailler. De nombreux jeunes qualifiés qui partent à l'étranger reviennent dans leur pays par la suite, ramenant avec eux les précieuses compétences que leur séjour à l'étranger leur a permis d'acquérir.

Toutefois, certains d'entre eux quitteront définitivement leur pays d'origine une fois leur diplôme obtenu. Leur départ peut être compensé par l'immigration de diplômés étrangers qui ont les mêmes qualifications et compétences qu'eux. Toutefois, la situation est préoccupante pour les gouvernements lorsque les diplômés sont nombreux à partir définitivement, dans l'ensemble ou dans certains domaines d'études particuliers, et que leur départ n'est pas compensé par une immigration de compétences comparables. Les pays concernés ont souvent investi beaucoup de fonds publics dans l'éducation de leur population et veulent s'assurer qu'ils disposent des compétences dont leur marché du travail a besoin et qu'ils peuvent retenir leurs meilleurs éléments, les plus brillants.

Quelques pays, dont le nombre va toutefois croissant, se sont dotés d'un registre administratif ou mènent des enquêtes pour suivre les diplômés après leurs études. Ces données peuvent fournir des renseignements précieux, par exemple le nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire partis à l'étranger après leur formation et les types de qualifications qu'ils possèdent, ainsi que le nombre de ceux qui finissent par revenir après un certain temps. Cet encadré présente quelques-uns des résultats d'une enquête menée en 2015 dans des pays de l'OCDE qui recueillent ce type de données, et montre combien de diplômés sont partis à l'étranger trois ans après la fin de leur licence ou de leur master.

Les pourcentages de diplômés partis après leurs études varient sensiblement entre les huit pays dont les données sont disponibles, mais il apparaît que, dans l'ensemble, ils sont plus susceptibles de partir s'ils ont fait un master plutôt qu'une licence. Ce constat est corroboré par une étude néo-zélandaise qui montre que la propension des diplômés à partir à l'étranger est en corrélation positive avec leur niveau de formation. En Nouvelle-Zélande, il est relativement courant que les jeunes voyagent après leurs études. Ils peuvent vivre et travailler à l'étranger pendant un certain temps, comme le veut cette tradition de la découverte du monde. D'autres études néo-zélandaises montrent que 26 % des titulaires d'un diplôme de master et 23 % des titulaires d'un diplôme de licence partis à l'étranger à la fin de leurs études en 2003 étaient revenus cinq ans plus tard.

Graphique C4.a. Pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire ayant quitté leur pays d'origine trois années après l'obtention de leur diplôme



Remarques : L'année ou les années indiquée(s) entre parenthèses correspond(ent) à celle(s) où la cohorte de diplômés de l'enseignement tertiaire a fini ses études.
Les tranches d'âge utilisées pour les âges typiques des jeunes diplômés à l'obtention de leur diplôme varient selon le niveau d'enseignement et le pays. Tous les diplômés ont moins de 30 ans.

Source : Enquête INES LSO sur les résultats professionnels des jeunes diplômés. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398561

Les cinq pays accueillant le plus d'étudiants en mobilité internationale par étudiant national se distinguent par le fait que l'anglais est une langue officielle (légalement ou de fait) : l'Afrique du Sud, l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (voir le tableau C4.3). Cela 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 les plus susceptibles d'avoir apprise dans leur pays d'origine et/ou de vouloir perfectionner par le biais d'une immersion en pays anglophone. Un nombre croissant d'établissements d'enseignement de pays non anglophones tentent de proposer des formations tertiaires en anglais, qui sont probablement plus attractives pour les étudiants en mobilité internationale. En Europe, l'emploi de l'anglais dans l'enseignement est particulièrement répandu dans les pays nordiques (voir Wächter et Maiworm, 2014, et l'encadré C4.1 dans OCDE, 2015).

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 existe une forte 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'informations et la réputation académique globale des établissements et des cursus jouent vraisemblablement un grand rôle.

Frais de scolarité

Les frais de scolarité représentent une partie substantielle du coût des études (voir l'indicateur A7). Des éléments en rapport avec la réforme des frais de scolarité applicables aux étudiants en mobilité internationale qui a été menée dans certains pays de l'OCDE montrent que les étudiants prennent ces frais en considération lorsqu'ils choisissent leur pays de destination (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 s'ils réussissent à rester attractifs. 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.

Encadré C4.2. **Évolution de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale après les réformes des frais de scolarité au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Suède**

Sous l'effet des réformes engagées depuis 2005 au Danemark, en Nouvelle-Zélande et en Suède, des différences de plusieurs milliers de dollars ont été observées dans les frais de scolarité demandés par les établissements publics à certaines catégories d'étudiants en mobilité internationale. Il ressort des effets de ces réformes sur l'effectif de nouveaux inscrits en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire que les étudiants en mobilité internationale sont plus réticents à l'idée de se rendre dans des pays où les frais de scolarité sont élevés. Toutefois, les plus motivés d'entre eux s'attachent vraisemblablement plus à la qualité des formations, aux débouchés sur le marché du travail ou aux conditions de vie dans les pays d'accueil qu'aux frais de scolarité.

Depuis janvier 2006, le gouvernement de la Nouvelle-Zélande a pris des mesures pour attirer des doctorants en mobilité internationale ; ces mesures consistent entre autres à subventionner leurs frais de scolarité autant que ceux des ressortissants nationaux (et à les autoriser, eux et leur conjoint, à travailler sous certaines conditions). Sous l'effet de ces mesures, le nombre de nouveaux doctorants en mobilité internationale a plus que doublé en 2006.

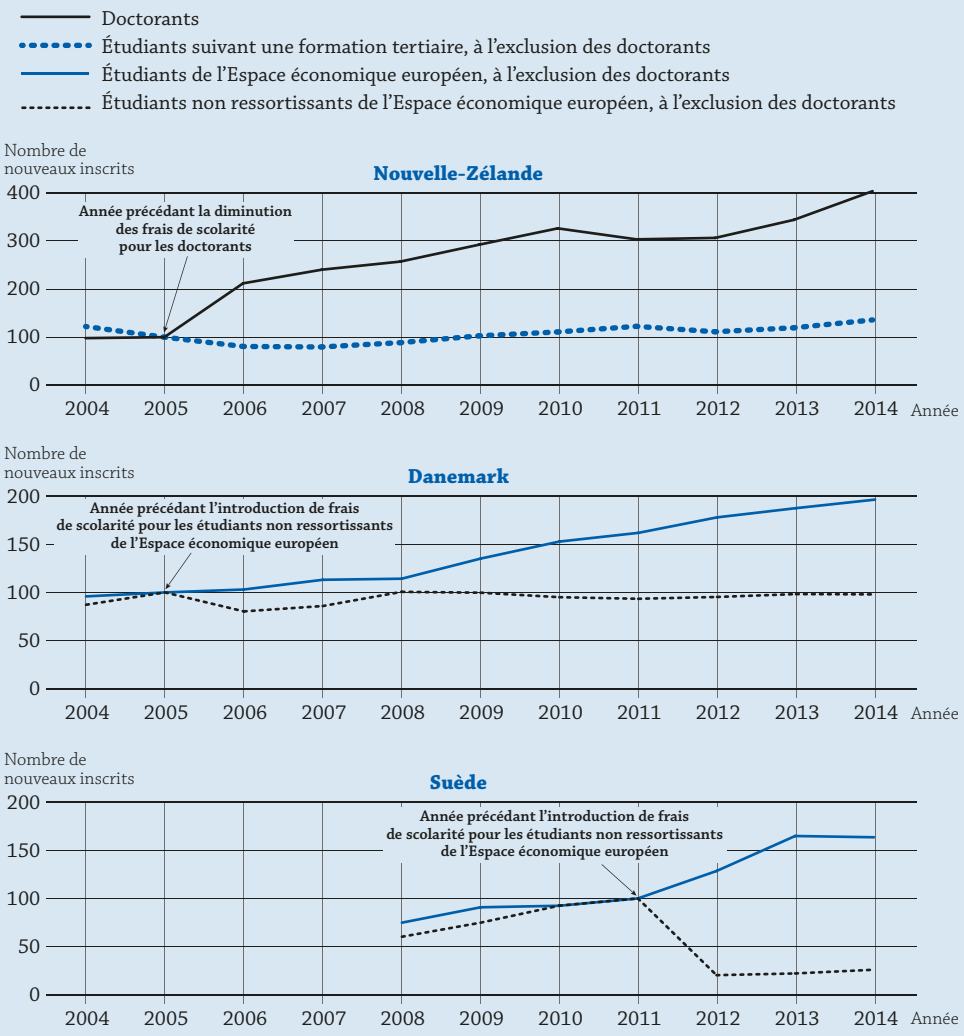
...

L'effectif de nouveaux inscrits en mobilité internationale aux autres niveaux d'enseignement, déjà en en baisse auparavant, a continué de baisser en 2006. Depuis 2007, l'effectif de nouveaux inscrits en mobilité internationale est en augmentation constante à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire.

En 2006, le Danemark a instauré des frais de scolarité à charge des étudiants en mobilité internationale qui s'inscrivent en formation tertiaire de cycle court, en licence et en master (ou formations équivalentes). À ces niveaux d'enseignement, l'effectif de nouveaux inscrits originaires de pays tiers de l'Espace économique européen (EEE) a diminué de 20 % en 2006 et n'a augmenté que de 22 % entre 2006 et 2014, alors que l'effectif d'étudiants originaires de pays membres de l'EEE, non concernés par la réforme, a presque doublé durant cette période.

Graphique C4.b. Nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire avant et après la réforme des frais de scolarité en Nouvelle-Zélande, au Danemark et en Suède

Par rapport au nombre de nouveaux inscrits l'année précédant la réforme (2005 = 100 pour la Nouvelle-Zélande et le Danemark, 2011 = 100 pour la Suède)



Remarques : Par nouveaux inscrits, on entend les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire pour les niveaux 5 à 7 de la CITE, et les nouveaux inscrits dans le niveau de la CITE concerné pour le niveau 8 de la CITE. Voir l'indicateur C3 pour une définition plus précise des nouveaux inscrits.

Source : Danemark et Suède : bureaux nationaux des statistiques du Danemark et de la Suède ; Nouvelle-Zélande : ministère de l'Éducation. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398577

...

En Suède, une réforme similaire est entrée en vigueur à compter de l'année académique 2011/12. C'est sans doute dans ce pays que ses effets ont été les plus marqués. L'effectif de nouveaux inscrits originaires de pays tiers de l'EEE a diminué de près de 80 % en 2012 en formation tertiaire de cycle court, en licence et en master (ou formations équivalentes). Il est ensuite reparti légèrement à la hausse, augmentant de 6 points de pourcentage entre 2012 et 2014. Comme au Danemark quelques années auparavant, l'effectif de nouveaux inscrits originaires de pays membres de l'EEE a augmenté – de 28 % par exemple l'année de l'entrée en vigueur de la réforme.

Le coût de l'éducation 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 en mobilité internationale. 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.

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 étudier à l'étranger, puis le choix du 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.

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 que celui 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 2013/14, sauf mention contraire, et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé en 2014 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 à 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 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 dans le monde (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, et les graphiques C4.2 et C4.3).

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.

Arslan, C. et al. (2014), « A new profile of migrants in the aftermath of the recent economic crisis », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 160, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jxt2t3nnjr5-en.

Base de données de l'OCDE sur l'éducation, www.oecd.org/education/database.htm.

Commission européenne (2010), *Youth on the Move: A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, Commission européenne, Bruxelles, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:1047:FIN:EN:PDF.

Conseil de l'Union européenne (2011), « Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur », 3128e Conseil Éducation, Jeunesse, Culture et Sport, Bruxelles, 28 et 29 novembre 2011, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles, www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/126376.pdf.

European University Association (2015), *Principles and Practices for International Doctoral Education,* European University Association, Bruxelles, www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_frindoc_leaflet_08_15_web.

Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*, *Global Perspectives On Higher Education*, vol. 13, Sense Publishers, Rotterdam, www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf.

Marconi, G. (2013), « Rankings, accreditations and international exchange students », *IZA Journal of European Labour Studies*, vol. 2/5, http://izajoels.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9012-2-5.

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

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.

OCDE (2012), *Policy Priorities for International Trade and Jobs*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264180178-en.

OCDE (2009), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 - Volume 2 : Mondialisation*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264075405-fr.

OCDE (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*, Knowledge Management, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264105621-en.

Papadopoulos, T. (2012) « Who left, who returned and who was still away?: Migration patterns of 2003 graduates, 2004-2010 », *Labour, Employment and Work in New Zealand*, Victoria University of Wellington, Wellington, https://ojs.victoria.ac.nz/LEW/article/view/1979.

Park, Z. (2014), *What Young Graduates Do When They Leave Study: New Data on the Destinations of Young Graduates*, New Zealand Ministry of Education, Wellington, www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/what-young-graduates-do-when-they-leave-study.

Solimano, A. (2002), *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*, Nations Unies, Division du développement économique, Santiago, www.rrojasdatabank.info/lcl1773i.pdf.

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, www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf.

Tableaux de l'indicateur C4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398477

Tableau C4.1	**Étudiants étrangers/en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire (2014)**
Tableau C4.2	**Pourcentage de femmes dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le statut au regard de la mobilité (2014)**
Tableau C4.3	**Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2014)**
Tableau C4.4	**Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'origine (2014)**
Tableau C4.5	**Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'accueil (2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. 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 (2014)

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 10 % 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					Taux de croissance du nombre d'étudiants étrangers/en mobilité internationale entre 2013 et 2014, tous niveaux tertiaires confondus
		Tous niveaux tertiaires confondus	Tertiaire de cycle court	Licence ou niveau équivalent	Master ou niveau équivalent	Doctorat ou niveau équivalent	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
		Étudiants en mobilité internationale					
OCDE	Australie	18	13.3	13.1	40	34	6
OCDE	Autriche	15	1.0	18.6	18	25	-8
OCDE	Belgique[1]	11	4.9	8.2	20	37	24
OCDE	Canada[2]	10	9.0	8.1	14	27	12
OCDE	Chili	0	0.1	0.1	3	4	8
OCDE	Danemark	10	13.1	5.5	17	30	2
OCDE	Estonie	4	a	2.9	5	8	19
OCDE	Finlande	7	a	5.2	12	19	4
OCDE	France	10	4.4	7.3	13	40	3
OCDE	Allemagne	7	0.0	4.4	12	7	7
OCDE	Hongrie	7	0.6	5.0	15	8	12
OCDE	Islande	m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlande	7	1.1	5.8	14	23	11
OCDE	Japon	3	3.4	2.5	8	19	-2
OCDE	Lettonie	5	1.6	6.0	5	7	28
OCDE	Luxembourg	44	11.3	25.3	68	85	3
OCDE	Mexique	m	m	m	m	m	m
OCDE	Pays-Bas	10	1.7	8.3	17	37	3
OCDE	Nouvelle-Zélande	19	27.4	14.3	23	45	18
OCDE	Norvège	3	0.6	2.0	7	20	0
OCDE	Pologne	2	0.0	1.6	3	2	25
OCDE	Portugal	4	a	2.6	5	16	2
OCDE	Slovénie	3	0.9	2.3	4	8	-3
OCDE	Espagne[3]	2	5.0	0.8	5	m	-8
OCDE	Suède	6	0.2	2.4	9	33	0
OCDE	Suisse	17	0.0	9.9	28	53	5
OCDE	Royaume-Uni	18	5.5	13.7	37	42	3
OCDE	États-Unis	4	2.0	3.5	9	35	7
	Total OCDE	6	3.0	4.9	12	27	5
	Total UE22	8	4.5	6.1	13	22	4
Partenaire	Lituanie	3	a	2.4	5	3	m
		Étudiants étrangers[4]					
OCDE	République tchèque	10	4.6	8.5	12	14	3
OCDE	Grèce	4	a	4.7	m	m	m
OCDE	Israël	3	m	3.1	4	5	m
OCDE	Italie	5	a	4.7	4	13	m
OCDE	Corée	2	0.2	1.3	6	8	-6
OCDE	République slovaque	6	0.5	4.4	7	9	9
OCDE	Turquie	1	0.2	0.9	3	5	-11
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	0	0.3	0.2	1	2	m
Partenaires	Chine	0	0.0	0.4	1	3	12
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Inde	0	a	0.1	0	1	m
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Fédération de Russie	3	1.9	x(4)	6[d]	5	54
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les pays utilisant la catégorie « étudiants étrangers » ne sont pas inclus dans les totaux OCDE et UE22.

1. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent aux étudiants étrangers.
2. Année de référence : 2013.
3. La catégorie « Tous niveaux tertiaires confondus » exclut les doctorants.
4. La catégorie « étudiants en mobilité internationale » inclut les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études, alors que celle des « étudiants étrangers » comprend tous les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays où ils font leurs études ; ces données n'étant 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. 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/10.1787/888933398488

Tableau C4.2. Pourcentage de femmes dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, selon le domaine d'études et le statut au regard de la mobilité (2014)

Pourcentage de femmes dans les effectifs en mobilité internationale et dans les effectifs totaux de l'enseignement tertiaire, tous domaines d'études confondus et dans trois grands domaines d'études

		Étudiants en mobilité internationale				Tous étudiants confondus			
		Éducation, lettres et arts, sciences sociales, commerce et droit	Sciences, ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture, santé et protection sociale, services	Tous domaines d'études confondus	Éducation, lettres et arts, sciences sociales, commerce et droit	Sciences, ingénierie, industries de transformation et production	Agriculture, santé et protection sociale, services	Tous domaines d'études confondus
		Étudiants en mobilité internationale							
OCDE	Australie	52	26	63	47	60	28	71	57
OCDE	Autriche	60	37	55	53	62	28	66	53
OCDE	Belgique	58	36	66	57	59	23	70	56
OCDE	Canada[1]	52	29	57	45	60	31	71	56
OCDE	Chili	47	28	50	44	61	19	65	52
OCDE	Danemark	59	39	68	54	59	34	72	57
OCDE	Estonie	47	26	74	47	71	32	67	59
OCDE	Finlande	55	26	57	43	65	24	74	54
OCDE	France	61	35	55	52	62	31	65	55
OCDE	Allemagne[2]	61	28	50	49	59	27	60	47
OCDE	Hongrie	57	26	51	50	67	25	62	55
OCDE	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlande	55	28	54	50	57	27	63	51
OCDE	Japon	52	28	57	48	50	15	63	47
OCDE	Lettonie	45	19	50	43	68	25	66	58
OCDE	Luxembourg	55	28	68	50	57	24	70	51
OCDE	Mexique	m	m	m	m	59	30	57	49
OCDE	Pays-Bas	56	34	66	54	53	22	65	51
OCDE	Nouvelle-Zélande	49	32	49	43	62	36	71	57
OCDE	Norvège	61	33	57	51	63	27	68	58
OCDE	Pologne	58	26	55	53	69	36	62	59
OCDE	Portugal	58	37	59	52	61	32	66	54
OCDE	Slovénie	65	40	65	57	71	31	64	58
OCDE	Espagne[2]	61	28	60	53	62	28	62	53
OCDE	Suède	60	33	59	48	66	34	75	59
OCDE	Suisse	58	33	63	50	55	24	67	50
OCDE	Royaume-Uni	56	35	64	51	59	36	74	56
OCDE	États-Unis	52	30	57	45	58	30	70	56
	Total OCDE	55	31	59	48	59	28	68	54
	Total UE22	58	33	60	51	62	30	66	54
Partenaire	Lituanie	60	16	40	51	68	25	69	58
		Étudiants étrangers[3]							
OCDE	République tchèque	63	33	60	53	67	32	65	57
OCDE	Grèce	61	34	61	53	57	31	57	49
OCDE	Israël	63	39	66	59	65	31	75	56
OCDE	Italie	69	36	63	59	64	37	60	57
OCDE	Corée	59	30	60	52	51	21	51	40
OCDE	République slovaque	48	37	68	58	68	35	66	60
OCDE	Turquie	34	20	38	31	48	30	54	46
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Inde	37	21	53	37	50	38	54	46
Partenaires	Brésil	51	29	57	44	62	33	70	57
Partenaires	Chine	m	m	m	45	m	m	m	51
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	61	32	59	53
Partenaires	Costa Rica	m	m	m	m	63	38	67	58
Partenaires	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	m	67	27	52	53
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : Les pays utilisant la catégorie « étudiants étrangers » ne sont pas inclus dans les totaux OCDE et UE22.

1. Année de référence : 2013.

2. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.

3. La catégorie « étudiants en mobilité internationale » inclut les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études, alors que celle des « étudiants étrangers » comprend tous les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays où ils font leurs études ; ces données n'étant 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. 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/10.1787/888933398492

C4

Tableau C4.3. Profil de mobilité des étudiants étrangers/en mobilité internationale (2014)

Pourcentage de ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé à l'étranger (tous niveaux tertiaires confondus), bilan de mobilité (tous niveaux tertiaires confondus) et mobilité transfrontalière (formations de master et doctorat ou niveaux équivalents)

		Pourcentage de ressortissants nationaux dans l'effectif de l'enseignement tertiaire scolarisé à l'étranger (tous niveaux tertiaires confondus)	Nombre d'étudiants étrangers/ en mobilité internationale par ressortissant national scolarisé à l'étranger (tous niveaux tertiaires confondus)	Pourcentage d'étudiants étrangers/ en mobilité internationale originaires d'un pays limitrophe (master et doctorat ou niveaux équivalents)[1]
		(1)	(2)	(3)
OCDE	Australie	1.0	20.7	5
OCDE	Autriche	4.3	4.4	58
OCDE	Belgique	2.8	3.5	22
OCDE	Canada[2]	3.4	2.8	7
OCDE	Chili	0.8	0.3	8
OCDE	République tchèque[3]	3.1	3.2	60
OCDE	Danemark	2.0	5.5	43
OCDE	Estonie	6.6	0.4	43
OCDE	Finlande	2.9	2.6	12
OCDE	France	3.5	3.0	13
OCDE	Allemagne	4.5	1.6	13
OCDE	Grèce[3]	m	m	m
OCDE	Hongrie	2.6	2.3	21
OCDE	Islande	13.7	0.4	m
OCDE	Irlande	8.0	0.8	8
OCDE	Israël[3]	4.4	0.6	2
OCDE	Italie[3]	2.8	1.7	29
OCDE	Japon	0.9	4.1	69
OCDE	Corée[3]	3.3	0.5	52
OCDE	Lettonie	7.0	0.5	m
OCDE	Luxembourg	68.4	0.3	57
OCDE	Mexique	0.8	0.3	m
OCDE	Pays-Bas	2.3	4.9	23
OCDE	Nouvelle-Zélande	2.5	7.5	5
OCDE	Norvège	6.8	0.5	13
OCDE	Pologne	1.2	1.2	66
OCDE	Portugal	3.1	1.3	4
OCDE	République slovaque[3]	14.2	0.3	44
OCDE	Slovénie	2.7	1.0	37
OCDE	Espagne[4]	1.5	1.9	27
OCDE	Suède	4.2	1.4	18
OCDE	Suisse	4.9	3.9	46
OCDE	Turquie[3]	1.0	1.1	50
OCDE	Royaume-Uni	1.5	14.3	10
OCDE	États-Unis	0.3	11.8	5
	Total OCDE[5]	1.6	3.1	~
	Total UE22[5]	3.0	2.6	~
Partenaires	Argentine[3]	0.3	0.3	m
Partenaires	Brésil	0.4	0.5	m
Partenaires	Chine	2.1	m	m
Partenaires	Colombie	1.3	m	m
Partenaires	Costa Rica	m	m	m
Partenaires	Inde	m	m	m
Partenaires	Indonésie	0.7	m	m
Partenaires	Lituanie	m	m	m
Partenaires	Fédération de Russie[3, 6]	0.7	2.5	m
Partenaires	Arabie saoudite[3]	5.7	0.8	m
Partenaires	Afrique du Sud[3]	0.8	5.7	m

1. Par pays limitrophe, on entend un pays ayant une frontière terrestre ou maritime commune avec le pays d'accueil.
2. Année de référence : 2013.
3. Le calcul du nombre d'étudiants ressortissants nationaux dans l'enseignement tertiaire se fait en soustrayant le nombre d'étudiants étrangers, et non celui des étudiants en mobilité internationale, des effectifs totaux.
4. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.
5. Les totaux OCDE et UE22 ne sont pas directement pertinents pour la colonne 3. Le nombre d'étudiants scolarisés dans un pays limitrophe est inclus dans les statistiques des États membres individuels.
6. 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. Lituanie : Eurostat (UOE2014). *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/10.1787/888933398504

C4

Tableau C4.4. [1/2] Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'origine (2014)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) venant d'un pays d'origine donné dans les effectifs totaux d'étudiants étrangers/en mobilité internationale des pays d'accueil (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique, pour chaque pays, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) qui sont résidants d'un pays d'origine donné ou y étaient scolarisés auparavant. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, ce tableau indique le pourcentage d'étudiants étrangers suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) qui sont ressortissants d'un pays d'origine donné.

Lecture de la 1re colonne : 0.8 % des étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) en Australie viennent de Corée, 1.5 % viennent des États-Unis, etc.

Lecture de la 7e colonne : 28.4 % des étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) en Estonie viennent de Finlande, 4.8 % de Turquie, etc.

Lecture de la 28e colonne : 57.0 % des étudiants étrangers suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) en République tchèque sont des ressortissants slovaques, 1.7 % 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	Lettonie	Luxembourg	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OCDE	Australie	a	0.2	0.2	0.4	0.0	0.5	0.4	0.2	0.1	0.3	0.1	m	0.6	0.2	0.1	0.0	m	0.2	3.9
OCDE	Autriche	0.1	a	0.1	0.1	0.0	0.8	0.3	0.6	0.1	2.2	1.0	m	0.7	0.1	2.1	0.8	m	0.7	0.3
OCDE	Belgique	0.1	0.3	a	0.3	0.0	0.5	0.2	0.3	0.8	0.5	0.1	m	1.0	0.1	0.6	14.7	m	3.8	0.1
OCDE	Canada	1.8	0.3	0.4	a	0.0	0.7	0.4	1.0	0.5	0.4	1.3	m	0.9	0.2	0.0	0.5	m	0.6	1.6
OCDE	Chili	0.4	0.1	0.3	0.5	a	0.2	0.2	0.3	0.4	0.4	0.0	m	0.1	0.0	0.0	0.0	m	0.2	0.8
OCDE	République tchèque	0.0	0.7	0.2	0.1	0.0	0.6	0.3	0.5	0.2	0.8	0.1	m	0.1	0.1	1.3	0.2	m	0.6	0.1
OCDE	Danemark	0.1	0.1	0.1	0.1	0.0	a	0.2	0.3	0.0	0.2	0.1	m	0.3	0.0	0.8	0.3	m	0.3	0.1
OCDE	Estonie	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.7	a	3.0	0.0	0.2	0.0	m	0.1	0.0	1.8	0.2	m	0.2	0.0
OCDE	Finlande	0.0	0.2	0.1	0.1	0.0	0.9	28.4	a	0.1	0.4	0.3	m	0.2	0.1	1.5	0.2	m	0.4	0.1
OCDE	France	0.5	0.9	14.8	8.0	0.0	1.8	0.6	1.0	a	3.1	0.9	m	3.5	0.8	3.7	27.7	m	1.8	1.1
OCDE	Allemagne	0.7	38.7	1.3	1.3	0.0	11.4	2.3	3.4	2.3	a	19.0	m	6.1	0.5	9.0	14.7	m	16.6	2.7
OCDE	Grèce	0.1	0.8	1.1	0.2	0.0	3.3	0.9	1.0	0.9	1.3	1.0	m	0.7	0.1	0.3	1.9	m	7.7	0.0
OCDE	Hongrie	0.0	2.1	0.2	0.1	0.0	1.1	0.4	1.0	0.2	0.9	a	m	0.1	0.1	0.1	0.6	m	0.9	0.1
OCDE	Islande	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	3.5	0.2	0.1	0.0	0.0	0.9	m	0.2	0.0	0.1	0.1	m	0.3	0.0
OCDE	Irlande	0.1	0.1	0.1	0.2	0.0	0.4	0.3	0.2	0.1	0.2	1.8	m	a	0.0	0.1	0.1	m	0.5	0.2
OCDE	Israël	0.1	0.2	0.1	0.5	0.0	0.1	0.0	0.2	0.1	0.8	5.6	m	0.3	0.0	0.1	0.0	m	0.2	0.1
OCDE	Italie	0.4	12.5	3.3	0.6	0.1	4.9	1.4	2.0	3.0	2.7	0.6	m	3.4	0.2	2.8	3.5	m	4.7	0.9
OCDE	Japon	0.5	0.3	0.1	0.6	0.0	0.2	0.6	0.8	0.4	1.0	2.1	m	0.2	a	0.0	0.2	m	0.2	0.7
OCDE	Corée,	0.8	0.3	0.2	0.8	0.0	0.0	0.4	0.8	0.4	2.1	2.3	m	0.2	7.4	0.3	0.0	m	0.4	0.6
OCDE	Lettonie	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.9	5.0	0.4	0.0	0.3	0.0	m	0.1	0.0	a	0.2	m	0.4	0.0
OCDE	Luxembourg	0.0	0.8	1.5	0.0	0.0	0.2	0.0	0.0	0.4	0.9	0.0	m	0.1	0.0	0.3	a	m	0.1	0.0
OCDE	Mexique	0.4	0.2	0.3	1.5	1.4	0.7	0.6	1.0	0.9	1.2	0.1	m	0.2	0.3	0.0	0.3	m	1.2	0.6
OCDE	Pays-Bas	0.2	0.7	3.5	0.2	0.1	1.8	0.3	0.7	0.2	0.5	0.2	m	1.9	0.1	1.7	1.0	m	a	0.4
OCDE	Nouvelle-Zélande	1.0	0.1	0.0	0.1	0.0	0.2	0.0	0.1	0.0	0.1	0.0	m	0.2	0.1	0.0	0.0	m	0.1	a
OCDE	Norvège	0.2	0.1	0.1	0.1	0.0	12.0	0.5	0.3	0.1	0.2	6.8	m	0.3	0.0	1.8	0.1	m	0.4	0.1
OCDE	Pologne	0.1	1.5	0.8	0.3	0.0	3.0	0.6	1.3	0.7	2.6	0.2	m	1.3	0.2	2.8	1.4	m	2.0	0.1
OCDE	Portugal	0.1	0.2	0.7	0.1	0.0	1.0	0.3	0.5	0.4	0.3	0.5	m	0.7	0.1	1.3	1.3	m	1.1	0.1
OCDE	République slovaque	0.0	1.4	0.2	0.1	0.0	0.7	0.3	0.3	0.2	0.5	6.5	m	0.0	0.0	1.1	0.0	m	0.5	0.0
OCDE	Slovénie	0.0	0.7	0.1	0.0	0.0	0.3	0.1	0.2	0.0	0.2	0.1	m	0.0	0.0	0.0	0.5	m	0.4	0.1
OCDE	Espagne	0.1	0.9	1.9	0.3	0.4	3.3	1.7	1.6	1.8	3.1	1.8	m	1.9	0.2	3.4	1.5	m	2.8	0.3
OCDE	Suède	0.1	0.3	0.3	0.1	0.0	8.8	0.6	1.2	0.1	0.3	2.8	m	0.1	0.2	1.8	0.1	m	0.4	0.1
OCDE	Suisse	0.2	1.3	0.4	0.3	0.0	0.4	0.1	0.3	0.3	0.9	0.2	m	0.3	0.1	0.3	0.3	m	0.5	0.2
OCDE	Turquie	0.2	2.3	0.7	0.6	0.0	0.5	4.8	1.3	0.5	2.5	1.7	m	0.3	0.3	5.8	0.7	m	1.6	0.2
OCDE	Royaume-Uni	0.6	1.4	1.2	1.0	0.0	2.8	1.3	1.3	0.4	1.1	2.9	m	7.7	0.2	1.3	0.8	m	2.7	2.5
OCDE	États-Unis	1.5	1.4	0.9	7.1	0.2	2.9	2.9	2.0	0.9	2.6	1.6	m	11.1	0.8	2.5	1.3	m	1.8	4.8
	Total OCDE	10.3	71.0	35.4	25.6	2.3	70.7	51.2	28.4	16.7	34.6	62.6	m	44.9	12.5	48.9	75.6	m	56.1	23.0
	Total UE22	3.3	63.8	26.4	13.9	2.0	49.1	49.0	19.9	12.5	23.4	42.5	m	21.1	3.2	37.8	71.2	m	48.7	7.2
Partenaires	Argentine	0.1	0.1	0.1	0.2	1.7	0.1	0.1	0.1	0.3	0.2	0.0	m	0.1	0.1	0.0	0.3	m	0.1	0.1
Partenaires	Brésil	0.4	0.3	0.6	0.9	7.8	0.7	0.6	0.6	2.0	1.8	0.2	m	0.7	0.4	0.0	0.3	m	0.4	0.4
Partenaires	Chine	35.2	1.0	2.5	18.9	0.1	5.0	3.7	11.2	10.8	11.6	1.4	m	15.1	60.9	0.7	2.5	m	9.9	28.7
Partenaires	Colombie	0.7	0.3	0.4	0.8	42.5	0.3	0.5	0.4	1.3	0.9	0.1	m	0.1	0.1	0.0	0.4	m	0.8	0.4
Partenaires	Costa Rica	0.0	0.0	0.0	0.1	0.9	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	m	0.0	0.0	0.0	0.0	m	0.1	0.0
Partenaires	Inde	15.2	1.0	1.2	8.3	0.0	1.3	3.9	5.7	1.3	5.6	0.4	m	11.3	1.0	2.8	1.0	m	3.9	10.8
Partenaires	Indonésie	3.1	0.1	0.3	0.2	0.0	0.2	0.4	0.3	0.2	0.7	0.0	m	0.6	4.1	0.0	0.1	m	2.0	2.8
Partenaires	Lituanie	0.0	0.2	0.2	0.0	0.0	3.2	1.3	0.7	0.1	0.3	0.1	m	0.2	0.0	6.2	0.4	m	1.2	0.1
Partenaires	Fédération de Russie	0.4	1.8	0.6	0.4	0.1	0.7	8.8	7.7	1.6	4.1	0.4	m	0.6	0.4	9.3	1.6	m	1.4	0.8
Partenaires	Arabie saoudite	2.1	0.1	0.0	4.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	1.3	m	3.4	0.3	0.0	0.0	m	0.1	1.5
Partenaires	Afrique du Sud	0.2	0.1	0.3	0.2	0.0	0.2	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	m	0.4	0.0	0.0	0.2	m	0.2	0.1
	Total autres pays du G20 et pays partenaires	57.5	5.1	6.2	34.7	53.1	12.4	24.3	27.4	17.9	25.8	4.0	m	32.8	67.4	19.0	7.0	m	20.5	45.7
	Grandes régions géographiques																			
	Total Afrique	2.8	1.6	11.8	9.8	0.3	3.1	3.8	8.3	41.9	5.8	6.2	m	5.5	2.2	0.7	6.8	m	2.3	3.2
	Total Asie	84.5	10.1	9.6	52.2	0.2	12.4	27.0	38.5	23.1	39.6	27.3	m	38.2	90.8	31.2	8.9	m	23.6	70.4
	Total Europe	4.4	81.1	36.1	14.9	0.8	77.7	62.6	33.0	17.9	41.7	62.7	m	35.4	4.1	65.4	80.9	m	58.7	11.0
	Total Amérique du Nord	3.2	1.6	1.3	7.1	0.2	3.6	3.3	2.9	1.3	3.2	2.9	m	11.9	1.1	2.5	1.8	m	2.4	6.5
	Total Océanie	1.7	0.3	0.3	0.6	0.0	0.8	0.4	0.3	0.1	0.4	0.1	m	5.8	0.4	0.1	0.1	m	0.3	5.8
	Total Amérique latine et Caraïbes	3.0	1.5	3.0	5.9	80.0	2.5	2.8	3.2	6.6	6.3	0.5	m	3.1	1.5	0.0	1.5	m	4.2	3.1
	Non précisé	0.3	3.7	38.0	9.5	18.5	0.0	0.1	13.7	9.1	2.9	0.1	m	0.0	0.0	0.0	0.0	m	8.4	0.0
	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	m	100.0	100.0	100.0	100.0	m	100.0	100.0

1. Année de référence : 2013.
2. Les doctorats ou niveau équivalent sont exclus (en Allemagne, ces programmes sont inclus uniquement dans les principales régions géographiques).
3. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.
4. La catégorie « étudiants en mobilité internationale » inclut les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études, alors que celle des « étudiants étrangers » comprend tous les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays où ils font leurs études ; ces données n'étant pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce tableau.
5. Doctorants uniquement.

Sources : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données relatives aux pays non membres de l'OCDE. Lituanie : Eurostat (UOE2014). 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/10.1787/888933398515

C4

Tableau C4.4. [2/2] Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'origine (2014)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) venant d'un pays d'origine donné dans les effectifs totaux d'étudiants étrangers/en mobilité internationale des pays d'accueil (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique, pour chaque pays, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) qui sont résidants d'un pays d'origine donné ou y étaient scolarisés auparavant. En l'absence de données sur les étudiants en mobilité internationale, ce tableau indique le pourcentage d'étudiants étrangers suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) qui sont ressortissants d'un pays d'origine donné.

Lecture de la 1re colonne : 0.8 % des étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) en Australie viennent de Corée, 1.5 % viennent des États-Unis, etc.

Lecture de la 7e colonne : 28.4 % des étudiants en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) en Estonie viennent de Finlande, 4.8 % de Turquie, etc.

Lecture de la 28e colonne : 57.0 % des étudiants étrangers suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) en République tchèque sont des ressortissants slovaques, 1.7 % des ressortissants norvégiens, etc.

		Pays d'accueil																	
		Étudiants en mobilité internationale									Étudiants étrangers[4]								
	Pays d'origine	Norvège	Pologne	Portugal	Slovénie	Espagne[3]	Suède	Suisse	Royaume-Uni	États-Unis	République tchèque	Grèce	Israël	Italie	Corée	République slovaque[5]	Turquie	Total pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Total pays d'accueil (UE22)
		(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)		
OCDE	Australie	0.3	0.0	0.1	0.1	0.2	0.3	0.3	0.7	0.3	0.1	m	0.5	0.1	0.2	0.0	0.1	**0.3**	**0.3**
	Autriche	0.3	0.1	0.2	1.4	0.3	0.7	2.3	0.4	0.1	0.2	m	0.4	0.2	0.0	4.2	0.0	**0.5**	**0.7**
	Belgique	0.2	0.1	0.8	0.1	0.8	0.4	0.6	0.5	0.1	0.0	m	0.5	0.2	0.0	0.2	0.1	**0.4**	**0.6**
	Canada	0.5	0.9	0.2	0.3	0.6	0.5	1.1	1.6	3.4	0.2	m	3.3	0.2	1.3	0.4	0.1	**1.5**	**0.8**
	Chili	0.2	0.0	0.1	0.0	1.9	0.1	0.3	0.3	0.4	0.0	m	0.3	0.3	0.0	0.0	0.0	**0.4**	**0.3**
	République tchèque	0.4	2.1	0.1	0.3	0.2	0.3	0.4	0.2	0.1	a	m	0.2	0.2	0.0	20.5	0.0	**0.3**	**0.4**
	Danemark	1.2	0.1	0.1	0.3	0.2	0.8	0.2	0.3	0.1	0.0	m	0.3	0.1	0.0	0.0	0.0	**0.1**	**0.2**
	Estonie	0.2	0.0	0.0	0.1	0.0	0.6	0.1	0.1	0.0	0.0	m	0.1	0.1	0.0	0.0	0.0	**0.1**	**0.2**
	Finlande	0.8	0.1	0.1	0.2	0.3	3.9	0.2	0.2	0.0	0.0	m	0.2	0.1	0.1	0.2	0.0	**0.2**	**0.4**
	France	0.8	1.1	1.8	0.6	5.9	2.4	11.5	2.1	0.7	0.4	m	2.0	1.9	0.2	0.6	0.1	**2.0**	**2.3**
	Allemagne	4.3	2.0	1.6	1.8	3.8	7.5	22.8	3.5	0.9	1.7	m	3.9	1.5	0.3	32.9	0.9	**3.5**	**4.9**
	Grèce	0.9	0.0	0.3	0.4	0.6	3.3	2.1	2.8	0.3	1.7	m	0.3	8.2	0.0	0.3	2.7	**1.4**	**2.2**
	Hongrie	0.4	0.2	0.1	0.2	0.3	0.4	0.5	0.2	0.1	0.1	m	0.4	0.3	0.0	1.9	0.0	**0.3**	**0.5**
	Islande	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.1	0.1	0.1	0.0	0.0	m	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	**0.1**	**0.2**
	Irlande	0.1	0.2	0.1	0.3	0.2	0.3	0.1	2.5	0.1	0.2	m	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0	**0.5**	**0.9**
	Israël	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.3	0.2	0.4	0.6	m	a	3.3	0.0	0.1	0.1	**0.4**	**0.5**
	Italie	1.7	0.8	3.0	6.5	14.0	2.5	9.0	2.5	0.6	0.3	m	2.0	a	0.0	0.6	0.2	**2.2**	**3.3**
	Japon	0.3	0.2	0.1	0.2	0.5	0.3	0.6	0.9	1.1	0.2	m	0.4	0.4	1.7	0.2	0.1	**0.7**	**0.6**
	Corée	0.0	0.2	0.0	0.1	0.3	0.2	0.4	0.9	5.7	0.1	m	1.2	1.0	a	0.1	0.3	**2.3**	**0.9**
	Lettonie	0.4	0.2	0.0	0.1	0.1	0.4	0.2	0.1	0.0	0.0	m	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	**0.1**	**0.2**
	Luxembourg	0.0	0.0	0.4	0.0	0.1	0.1	0.7	0.2	0.0	0.0	m	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	**0.2**	**0.4**
	Mexique	0.5	0.2	0.4	0.3	5.5	0.6	0.7	0.7	1.3	0.2	m	1.0	0.7	0.2	0.2	0.0	**0.9**	**0.9**
	Pays-Bas	0.8	0.1	0.6	0.5	0.7	1.6	0.8	0.9	0.2	0.2	m	1.1	0.2	0.1	0.2	0.1	**0.5**	**0.7**
	Nouvelle-Zélande	0.1	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.0	m	0.1	0.0	0.2	0.0	0.0	**0.2**	**0.1**
	Norvège	a	3.1	0.1	0.0	0.3	1.1	0.2	0.6	0.1	1.7	m	0.4	0.1	0.0	0.0	0.0	**0.5**	**0.8**
	Pologne	1.8	a	0.8	0.8	0.7	1.3	1.3	0.7	0.2	1.0	m	0.8	1.6	0.1	15.3	0.1	**0.8**	**1.3**
	Portugal	0.4	0.4	a	0.5	4.5	0.6	0.6	0.6	0.1	2.1	m	0.0	0.3	0.0	0.1	0.0	**0.4**	**0.6**
	République slovaque	0.6	0.4	0.1	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.0	57.0	m	0.1	0.2	0.0	a	0.1	**1.0**	**1.9**
	Slovénie	0.2	0.1	0.0	a	0.1	0.2	0.2	0.1	0.0	0.1	m	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	**0.1**	**0.2**
	Espagne	0.9	3.3	4.2	1.2	a	2.0	1.8	1.4	0.5	0.3	m	0.5	1.2	0.0	0.6	0.1	**1.2**	**1.9**
	Suède	3.5	2.4	0.1	0.5	0.4	a	0.4	0.4	0.1	0.8	m	0.2	0.1	0.0	0.1	0.0	**0.4**	**0.6**
	Suisse	0.5	0.1	0.4	0.1	0.7	0.3	a	0.6	0.1	0.1	m	0.3	0.8	0.1	0.7	0.0	**0.4**	**0.6**
	Turquie	0.5	2.0	0.5	0.4	0.7	1.1	1.4	1.1	1.7	0.4	m	0.5	1.4	0.3	0.2	a	**1.2**	**1.3**
	Royaume-Uni	0.9	0.6	0.6	0.2	1.7	1.5	1.2	a	0.7	2.5	m	3.6	0.3	0.3	0.6	0.2	**0.8**	**0.8**
	États-Unis	2.4	1.9	1.1	0.4	2.8	2.0	2.5	4.7	a	0.8	m	32.8	0.6	4.4	0.3	0.9	**2.0**	**2.5**
	Total OCDE	26.9	23.0	18.1	18.2	48.6	38.0	65.2	32.3	19.6	73.4	m	57.4	25.8	9.9	80.5	6.5	**27.8**	**34.8**
	Total UE22	16.6	16.7	14.3	15.8	38.5	30.3	56.5	20.8	7.0	67.6	m	13.7	18.5	1.5	77.7	4.6	**16.9**	**25.0**
Partenaires	Argentine	0.2	0.0	0.2	0.1	1.8	0.1	0.3	0.1	0.3	0.0	m	0.5	0.6	0.0	0.0	0.0	**0.2**	**0.2**
	Brésil	0.9	0.2	41.8	0.2	1.9	0.6	1.1	0.5	0.9	0.1	m	0.8	1.3	0.1	0.0	0.1	**1.2**	**1.6**
	Chine	10.3	2.2	1.4	1.2	4.7	10.4	3.5	23.8	35.1	0.9	m	1.8	10.8	50.1	0.6	2.1	**22.3**	**12.8**
	Colombie	0.6	0.1	0.4	0.1	6.9	0.5	0.8	0.4	0.9	0.1	m	0.4	1.6	0.1	0.0	0.1	**0.9**	**0.9**
	Costa Rica	0.0	0.0	0.1	0.0	0.4	0.1	0.1	0.0	0.1	0.0	m	0.2	0.1	0.0	0.0	0.0	**0.1**	**0.1**
	Inde	3.6	1.5	1.0	1.6	1.6	5.3	2.1	6.3	18.5	0.9	m	2.4	2.1	2.9	0.3	0.2	**8.6**	**3.8**
	Indonésie	1.1	0.1	0.2	0.2	0.1	0.3	0.1	0.7	0.5	0.1	m	0.0	0.3	1.9	0.0	0.8	**0.8**	**0.5**
	Lituanie	1.2	2.3	0.1	0.5	0.1	0.8	0.2	0.2	0.0	0.1	m	0.2	0.2	0.0	0.0	0.1	**0.2**	**0.4**
	Fédération de Russie	5.9	2.5	0.6	1.6	1.1	1.5	2.4	0.8	0.6	6.2	m	5.6	2.5	0.6	1.7	1.7	**1.4**	**2.0**
	Arabie saoudite	0.1	1.4	0.0	0.1	0.2	0.1	0.1	2.5	3.4	0.4	m	0.0	0.1	0.3	0.1	0.4	**1.7**	**0.9**
	Afrique du Sud	0.3	0.0	0.2	0.4	0.1	0.2	0.2	0.4	0.1	0.0	m	0.5	0.1	0.2	0.2	0.0	**0.2**	**0.2**
	Total autres pays du G20 et pays partenaires	24.6	10.6	46.0	6.0	19.2	20.2	11.2	35.7	60.4	8.9	m	12.4	19.7	56.2	2.9	5.4	**37.6**	**23.3**
	Grandes régions géographiques																		
	Total Afrique	15.2	2.1	25.9	1.6	4.8	4.6	4.0	10.0	3.6	2.1	m	2.0	10.5	4.8	5.2	11.3	**9.5**	**14.2**
	Total Asie	41.2	16.0	9.4	6.0	11.2	32.7	13.0	54.6	79.9	11.8	m	10.3	33.1	85.4	5.4	71.6	**53.1**	**33.9**
	Total Europe	36.6	78.2	18.6	90.8	40.5	39.2	66.4	25.2	6.7	83.7	m	29.2	47.5	2.5	88.3	15.1	**24.6**	**37.4**
	Total Amérique du Nord	3.0	2.8	1.3	0.8	3.4	2.5	3.6	6.3	3.4	1.1	m	36.1	0.8	5.8	0.8	1.0	**3.5**	**3.4**
	Total Océanie	0.5	0.1	0.2	0.1	0.2	0.4	0.5	0.9	0.5	0.1	m	0.6	0.1	0.5	0.0	0.1	**0.6**	**0.5**
	Total Amérique latine et Caraïbes	3.5	0.8	44.7	0.8	39.3	3.0	4.6	3.0	6.0	0.8	m	4.3	7.7	1.0	0.3	0.3	**5.5**	**5.8**
	Non précisé	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	17.7	8.0	0.1	0.0	0.4	m	17.5	0.3	0.0	0.0	0.7	**3.2**	**4.8**
	Total tous pays confondus	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	100.0	**100.0**	**100.0**

1. Année de référence : 2013.
2. Les doctorats ou niveau équivalent sont exclus (en Allemagne, ces programmes sont inclus uniquement dans les principales régions géographiques).
3. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.
4. La catégorie « étudiants en mobilité internationale » inclut les étudiants qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays avec l'intention d'y suivre des études, alors que celle des « étudiants étrangers » comprend tous les étudiants qui ne sont pas ressortissants du pays où ils font leurs études ; ces données n'étant pas comparables à celles sur les étudiants en mobilité internationale, elles sont présentées séparément dans ce tableau.
5. Doctorants uniquement.

Sources : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données relatives aux pays non membres de l'OCDE. Lituanie : Eurostat (UOE2014).
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/10.1787/888933398515

C4

Tableau C4.5. [1/2] Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'accueil (2014)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un pays d'accueil donné dans le total de l'OCDE (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique, pour chaque pays, le pourcentage d'étudiants suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) à l'étranger dans un pays d'accueil donné.

Lecture de la 2e colonne : l'Autriche accueille 6.4 % des ressortissants tchèques suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, 13.1 % des ressortissants italiens suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, etc.

Lecture de la 1re ligne : la France accueille 2.7 % des ressortissants australiens suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, la Nouvelle-Zélande accueille 7.0 % des ressortissants australiens suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, etc.

		Pays d'accueil																			
		OCDE																			
	Pays d'origine	**Australie**	**Autriche**	**Belgique**	**Canada[1]**	**Chili**	**République tchèque[2]**	**Danemark**	**Estonie**	**Finlande**	**France**	**Allemagne[3]**	**Grèce[2]**	**Hongrie**	**Islande**	**Irlande**	**Israël[2]**	**Italie[2]**	**Japon**	**Corée[2]**	**Lettonie**	**Luxembourg**
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OCDE	**Australie**	a	1.4	1.2	3.3	0.0	0.2	2.0	0.1	0.7	2.7	10.5	m	0.1	m	0.7	0.4	0.7	1.4	1.3	0.0	0.0
OCDE	**Autriche**	2.3	a	0.5	0.7	0.0	0.7	2.1	0.0	1.1	3.3	47.2	m	1.9	m	0.6	0.2	1.0	0.3	0.1	0.2	0.3
OCDE	**Belgique**	1.3	1.4	a	1.9	0.0	0.1	1.5	0.0	0.6	21.2	12.3	m	0.2	m	0.9	0.3	1.3	0.5	0.1	0.1	5.6
OCDE	**Canada**	9.5	0.4	0.5	a	0.0	0.2	0.5	0.0	0.5	3.2	2.8	m	0.7	m	0.2	0.5	0.3	0.5	1.4	0.0	0.0
OCDE	**Chili**	10.4	0.6	1.7	3.8	a	0.2	0.5	0.0	0.6	10.5	9.9	m	0.1	m	0.1	0.2	1.9	0.4	0.2	0.0	0.0
OCDE	**République tchèque**	1.2	6.4	1.2	0.9	0.0	a	2.4	0.1	1.5	9.6	29.8	m	0.3	m	0.1	0.2	1.6	0.7	0.2	0.3	0.1
OCDE	**Danemark**	4.3	1.8	1.6	1.6	0.0	0.3	a	0.1	1.4	3.0	15.5	m	0.5	m	0.7	0.4	1.0	0.8	0.4	0.3	0.3
OCDE	**Estonie**	0.6	1.7	1.3	0.5	0.0	0.4	8.5	a	25.8	2.9	19.5	m	0.2	m	0.3	0.2	1.9	0.7	0.0	1.0	0.3
OCDE	**Finlande**	1.7	2.2	0.9	0.7	0.0	0.3	4.6	9.7	a	3.2	18.7	m	1.0	m	0.4	0.2	0.6	1.6	0.4	0.4	0.2
OCDE	**France**	2.0	1.0	13.4	11.6	0.0	0.3	1.0	0.0	0.4	a	15.3	m	0.4	m	0.7	0.2	2.5	1.2	0.2	0.1	2.1
OCDE	**Allemagne**	1.7	25.2	0.7	1.0	0.0	0.7	3.6	0.1	0.8	6.9	a	m	4.7	m	0.7	0.2	1.1	0.4	0.1	0.1	0.6
OCDE	**Grèce**	0.4	1.4	1.5	0.5	0.0	1.7	2.8	0.1	0.6	7.0	9.6	m	0.6	m	0.2	0.0	15.8	0.1	0.0	0.0	0.2
OCDE	**Hongrie**	1.4	15.6	1.5	0.7	0.0	0.6	4.3	0.1	2.7	7.3	28.7	m	a	m	0.1	0.3	2.6	1.2	0.2	0.0	0.3
OCDE	**Islande**	1.2	0.6	0.3	1.9	0.0	0.2	36.7	0.1	0.7	1.2	4.5	m	7.5	m	0.7	0.0	0.3	0.4	0.0	0.1	0.1
OCDE	**Irlande**	1.6	0.4	0.5	1.1	0.0	0.6	0.8	0.0	0.4	1.9	4.4	m	3.0	m	a	0.0	0.4	0.2	0.2	0.0	0.0
OCDE	**Israël**	1.2	0.9	0.3	3.4	0.0	2.1	0.3	0.0	0.3	1.9	19.3	m	11.8	m	0.3	a	21.2	0.3	0.1	0.0	0.0
OCDE	**Italie**	1.4	13.1	2.8	0.8	0.0	0.2	2.5	0.1	0.7	14.5	12.3	m	0.2	m	0.6	0.2	a	0.3	0.0	0.1	0.2
OCDE	**Japon**	6.0	0.8	0.3	2.7	0.0	0.4	0.4	0.1	0.9	6.1	13.7	m	2.4	m	0.1	0.1	1.3	a	3.7	0.0	0.0
OCDE	**Corée**	2.8	0.3	0.1	1.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.3	2.0	8.8	m	0.9	m	0.0	0.1	1.2	9.4	a	0.0	0.0
OCDE	**Lettonie**	0.0	1.8	1.6	0.5	0.0	0.4	10.3	4.1	3.4	5.1	25.7	m	0.2	m	0.3	0.0	2.5	0.8	0.0	a	0.3
OCDE	**Luxembourg**	0.2	7.5	11.7	0.4	0.0	0.0	1.1	0.0	0.1	19.8	37.8	m	0.1	m	0.2	0.0	0.2	0.1	0.0	0.1	a
OCDE	**Mexique**	3.3	0.5	0.7	4.8	0.3	0.3	0.8	0.0	0.9	10.3	12.5	m	0.1	m	0.1	0.2	1.9	0.9	0.3	0.0	0.0
OCDE	**Pays-Bas**	2.7	3.7	13.6	1.1	0.0	0.6	4.3	0.0	1.2	3.8	10.7	m	0.4	m	1.6	0.5	1.3	0.5	0.3	0.2	0.3
OCDE	**Nouvelle-Zélande**	47.3	0.9	0.5	2.8	0.0	0.1	1.3	0.0	0.3	0.9	3.7	m	0.2	m	0.5	0.1	0.2	1.1	1.7	0.0	0.0
OCDE	**Norvège**	4.1	0.4	0.4	0.4	0.0	5.2	29.2	0.1	0.5	2.1	4.7	m	12.7	m	0.2	0.2	0.5	0.2	0.1	0.2	0.0
OCDE	**Pologne**	1.0	4.3	1.9	1.1	0.0	1.9	4.3	0.1	1.3	9.9	32.5	m	0.3	m	0.7	0.2	5.5	0.6	0.2	0.2	0.3
OCDE	**Portugal**	1.6	1.4	3.2	0.5	0.0	7.6	3.0	0.1	1.0	10.4	7.3	m	1.1	m	0.7	0.0	2.1	0.4	0.0	0.2	0.5
OCDE	**République slovaque**	0.2	3.1	0.3	0.1	0.0	77.0	0.8	0.0	0.2	1.7	4.4	m	5.4	m	0.0	0.0	0.5	0.1	0.0	0.1	0.0
OCDE	**Slovénie**	1.1	17.8	1.2	0.2	0.0	1.0	3.5	0.1	1.4	2.8	22.2	m	0.9	m	0.0	0.1	9.1	0.3	0.1	0.0	0.8
OCDE	**Espagne**	1.0	1.6	2.8	0.7	0.1	0.4	3.0	0.1	1.1	15.4	25.0	m	1.3	m	0.6	0.1	2.6	0.4	0.1	0.1	0.2
OCDE	**Suède**	1.9	1.6	1.5	0.8	0.0	3.1	26.4	0.1	2.7	3.3	8.1	m	6.5	m	0.1	0.1	0.8	1.2	0.1	0.3	0.1
OCDE	**Suisse**	3.4	7.9	1.7	2.5	0.0	0.2	1.3	0.0	0.6	9.0	24.1	m	0.5	m	0.3	0.2	5.9	0.6	0.3	0.0	0.1
OCDE	**Turquie**	1.4	4.3	1.0	1.5	0.0	0.5	0.5	0.3	0.9	4.2	20.3	m	1.2	m	0.1	0.1	3.0	0.7	0.4	0.2	0.1
OCDE	**Royaume-Uni**	6.5	4.1	2.8	3.1	0.0	4.6	4.0	0.1	1.4	5.7	13.3	m	3.2	m	3.7	1.0	1.1	0.7	0.5	0.1	0.2
OCDE	**États-Unis**	6.3	1.6	0.8	10.3	0.0	0.6	1.7	0.1	0.8	4.7	13.1	m	0.7	m	2.1	3.7	0.8	1.2	3.6	0.1	0.1
	Total OCDE	3.1	5.8	2.3	2.6	0.0	3.7	2.9	0.2	0.9	6.3	12.3	m	1.9	m	0.6	0.5	2.5	1.3	0.6	0.1	0.4
	Total UE22	1.6	8.7	3.4	2.2	0.0	5.8	3.3	0.2	1.0	7.6	12.9	m	2.0	m	0.7	0.2	2.7	0.5	0.1	0.1	0.7
Partenaires	**Argentine**	2.5	1.0	0.8	2.4	1.4	0.1	0.5	0.0	0.3	14.9	9.7	m	0.0	m	0.1	0.5	7.1	0.8	0.2	0.0	0.2
Partenaires	**Brésil**	2.6	0.6	0.8	1.8	1.2	0.1	0.6	0.0	0.4	16.9	14.2	m	0.1	m	0.2	0.1	2.9	1.0	0.1	0.0	0.0
Partenaires	**Chine**	13.1	0.1	0.2	1.9	0.0	0.1	0.2	0.0	0.4	5.1	5.1	m	0.1	m	0.3	0.0	1.3	8.0	3.6	0.0	0.0
Partenaires	**Colombie**	6.5	0.7	0.9	2.4	8.8	0.2	0.3	0.0	0.4	14.9	9.9	m	0.1	m	0.1	0.1	4.9	0.4	0.2	0.0	0.1
Partenaires	**Costa Rica**	3.8	0.7	1.2	3.2	2.1	0.1	0.7	0.0	1.0	8.3	8.0	m	0.1	m	0.0	0.5	2.1	1.5	0.3	0.0	0.0
Partenaires	**Inde**	14.7	0.3	0.3	2.4	0.0	0.2	0.2	0.0	0.6	1.6	6.4	m	0.0	m	0.5	0.1	0.6	0.3	0.5	0.0	0.0
Partenaires	**Indonésie**	31.5	0.4	0.6	0.6	0.0	0.2	0.2	0.0	0.3	3.0	8.0	m	0.0	m	0.3	0.0	1.1	14.7	3.6	0.0	0.0
Partenaires	**Lituanie**	0.5	2.0	1.3	0.2	0.0	0.4	17.1	0.5	3.0	4.9	16.0	m	0.4	m	0.3	0.2	2.8	0.5	0.1	1.5	0.3
Partenaires	**Fédération de Russie**	2.4	2.8	0.7	0.8	0.0	6.2	0.5	0.5	4.5	11.7	28.5	m	0.3	m	0.2	0.9	4.5	0.7	0.7	0.3	0.2
Partenaires	**Arabie saoudite**	10.5	0.1	0.0	7.8	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	1.5	0.8	m	0.7	m	0.8	0.0	0.1	0.6	0.3	0.0	0.0
Partenaires	**Afrique du Sud**	10.6	1.7	2.8	2.8	0.0	0.3	1.1	0.0	0.6	2.2	7.9	m	0.1	m	0.9	0.6	0.9	0.7	1.4	0.0	0.2
	Total tous pays confondus	8.3	2.3	1.8	2.7	0.2	1.4	1.1	0.1	0.8	10.5	9.8	m	0.9	m	0.4	0.2	2.6	2.9	1.6	0.1	0.2

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 : 2013.

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 principales régions géographiques).

4. Doctorants uniquement.

5. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.

Sources : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données relatives aux pays non membres de l'OCDE. Lituanie : Eurostat (UOE2014). 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/10.1787/888933398522

C4

Tableau C4.5. [2/2] Répartition des étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents), par pays d'accueil (2014)

Pourcentage d'étudiants étrangers/en mobilité internationale suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un pays d'accueil donné dans le total de l'OCDE (calculs fondés sur le nombre d'individus)

Ce tableau indique, pour chaque pays, le pourcentage d'étudiants suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) à l'étranger dans un pays d'accueil donné.

Lecture de la 2e colonne : l'Autriche accueille 6.4 % des ressortissants tchèques suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, 13.1 % des ressortissants italiens suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, etc.

Lecture de la 1re ligne : la France accueille 2.7 % des ressortissants australiens suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, la Nouvelle-Zélande accueille 7.0 % des ressortissants australiens suivant une formation de master ou doctorat (ou niveaux équivalents) dans un autre pays de l'OCDE, etc.

		Pays d'accueil															
		OCDE														Total pays d'accueil (membres de l'OCDE)	Total pays d'accueil (UE22)
	Pays d'origine	Mexique	Pays-Bas	Nouvelle-Zélande	Norvège	Pologne	Portugal	République slovaque[2, 4]	Slovénie	Espagne[5]	Suède	Suisse	Turquie[2]	Royaume-Uni	États-Unis		
		(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)
OCDE	Australie	m	1.1	7.0	0.4	0.2	0.1	0.0	0.0	0.9	1.2	2.6	0.2	32.1	27.3	**100.0**	**56.0**
	Autriche	m	2.5	0.4	0.3	0.3	0.3	0.6	0.3	1.1	2.1	11.4	0.1	12.9	5.3	**100.0**	**78.7**
	Belgique	m	15.7	0.2	0.2	0.3	1.3	0.0	0.0	2.9	1.3	3.3	0.2	19.3	5.9	**100.0**	**86.1**
	Canada	m	0.7	0.6	0.1	0.7	0.1	0.0	0.0	0.6	0.5	1.7	0.1	15.7	58.0	**100.0**	**27.7**
	Chili	m	1.0	1.2	0.2	0.0	0.2	0.0	0.0	7.7	0.5	1.7	0.1	14.4	32.1	**100.0**	**49.9**
	République tchèque	m	3.9	0.1	0.6	9.2	0.2	5.3	0.1	1.2	1.5	3.8	0.1	11.2	5.9	**100.0**	**85.9**
	Danemark	m	3.4	0.4	3.3	1.1	0.2	0.0	0.2	2.0	7.2	2.9	0.1	33.6	11.2	**100.0**	**74.2**
	Estonie	m	4.2	0.0	1.0	0.5	0.1	0.0	0.1	0.5	8.5	2.6	0.2	11.6	5.0	**100.0**	**88.2**
	Finlande	m	3.2	0.2	1.4	0.6	0.2	0.1	0.1	1.6	24.2	2.3	0.1	14.0	5.4	**100.0**	**85.8**
	France	m	1.5	0.3	0.2	0.6	0.6	0.0	0.0	4.3	1.7	13.0	0.1	15.6	9.4	**100.0**	**61.7**
	Allemagne	m	7.9	0.4	0.5	0.6	0.3	0.6	0.0	1.6	3.0	14.6	0.3	15.0	6.4	**100.0**	**74.2**
	Grèce	m	9.4	0.0	0.3	0.0	0.1	0.0	0.0	0.6	3.4	3.4	2.2	31.3	6.6	**100.0**	**86.4**
	Hongrie	m	5.0	0.2	0.5	0.9	0.1	0.4	0.0	1.3	1.9	3.9	0.2	10.1	7.7	**100.0**	**83.6**
	Islande	m	4.1	0.1	3.8	0.1	0.1	0.0	0.0	0.5	14.1	1.9	0.0	7.5	11.3	**100.0**	**79.4**
	Irlande	m	1.7	0.3	0.1	0.4	0.1	0.0	0.0	0.5	0.7	0.4	0.1	74.3	5.7	**100.0**	**90.4**
	Israël	m	0.8	0.1	0.1	0.3	0.2	0.0	0.0	0.4	0.3	1.4	0.4	6.4	26.0	**100.0**	**67.0**
	Italie	m	3.6	0.2	0.3	0.4	0.9	0.0	0.3	9.3	1.7	9.2	0.1	17.2	6.7	**100.0**	**80.6**
	Japon	m	0.5	0.5	0.2	0.3	0.0	0.0	0.0	1.0	0.7	1.8	0.1	17.4	38.5	**100.0**	**46.5**
	Corée	m	0.3	0.1	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	0.4	0.2	6.1	65.4	**100.0**	**20.5**
	Lettonie	m	6.8	0.0	1.8	2.8	0.3	0.0	0.1	0.8	5.4	3.7	0.2	14.6	6.7	**100.0**	**86.4**
	Luxembourg	m	1.0	0.0	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	0.4	0.4	6.9	0.0	9.8	0.9	**100.0**	**91.3**
	Mexique	m	2.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.0	0.0	8.6	0.9	1.7	0.0	11.4	36.2	**100.0**	**51.8**
	Pays-Bas	m	a	0.5	0.7	0.4	0.9	0.0	0.1	2.2	4.8	3.9	0.3	30.7	8.6	**100.0**	**80.8**
	Nouvelle-Zélande	m	0.8	a	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.5	1.9	0.0	15.5	18.5	**100.0**	**26.4**
	Norvège	m	1.4	0.1	a	7.6	0.2	0.0	0.0	0.9	3.4	0.8	0.0	18.1	6.3	**100.0**	**87.7**
	Pologne	m	4.2	0.1	1.0	a	0.7	1.3	0.1	1.3	2.3	3.8	0.2	13.7	5.2	**100.0**	**86.4**
	Portugal	m	4.6	0.1	0.4	1.3	a	0.0	0.1	17.0	2.3	3.6	0.1	22.0	7.3	**100.0**	**85.7**
	République slovaque	m	0.8	0.0	0.2	0.5	0.1	a	0.0	0.3	0.4	0.6	0.1	2.5	0.7	**100.0**	**98.0**
	Slovénie	m	6.5	0.3	0.8	0.8	0.2	0.0	a	1.8	2.4	4.3	0.4	14.3	5.7	**100.0**	**86.3**
	Espagne	m	3.8	0.2	0.3	3.0	2.3	0.0	0.1	a	2.3	3.4	0.1	17.3	10.9	**100.0**	**82.8**
	Suède	m	1.7	0.1	3.8	7.4	0.2	0.0	0.1	1.5	a	2.5	0.1	15.5	8.1	**100.0**	**81.1**
	Suisse	m	2.4	0.3	0.5	0.2	0.6	0.1	0.0	2.7	1.3	a	0.1	24.4	8.6	**100.0**	**83.6**
	Turquie	m	2.2	0.1	0.2	1.8	0.3	0.0	0.0	0.8	1.3	2.5	a	13.9	36.3	**100.0**	**56.9**
	Royaume-Uni	m	5.8	1.7	0.5	0.8	0.5	0.0	0.0	3.1	2.7	3.5	0.3	a	24.8	**100.0**	**56.8**
	États-Unis	m	1.6	1.3	0.5	1.1	0.4	0.0	0.0	2.1	1.5	2.8	0.5	35.9	a	**100.0**	**69.1**
	Total OCDE	m	3.4	0.5	0.4	1.0	0.4	0.2	0.1	2.5	2.0	5.3	0.3	17.5	18.6	**100.0**	**67.0**
	Total UE22	m	4.8	0.3	0.5	1.0	0.6	0.3	0.1	3.0	2.6	7.6	0.3	17.7	7.6	**100.0**	**79.0**
Partenaires	Argentine	m	0.7	0.3	0.3	0.2	0.5	0.0	0.0	12.3	0.9	3.3	0.1	4.9	33.5	**100.0**	**54.4**
	Brésil	m	0.5	0.2	0.3	0.1	23.0	0.0	0.0	2.3	0.7	2.0	0.0	6.7	20.3	**100.0**	**70.3**
	Chine	m	0.7	0.7	0.2	0.1	0.0	0.0	0.0	0.3	0.7	0.4	0.1	16.0	41.4	**100.0**	**30.7**
	Colombie	m	1.6	0.2	0.3	0.1	0.3	0.0	0.0	11.4	0.8	2.1	0.1	6.7	25.7	**100.0**	**53.2**
	Costa Rica	m	2.4	0.1	0.0	0.2	1.1	0.0	0.0	8.4	1.2	3.8	0.0	5.1	44.1	**100.0**	**40.6**
	Inde	m	0.8	0.7	0.2	0.2	0.1	0.0	0.0	0.3	0.9	0.6	0.0	11.0	56.7	**100.0**	**23.8**
	Indonésie	m	4.0	1.9	0.5	0.1	0.1	0.0	0.0	0.2	0.5	0.4	1.0	11.9	14.7	**100.0**	**31.1**
	Lituanie	m	9.2	0.1	2.4	12.6	0.2	0.0	0.2	1.0	5.3	2.2	0.4	11.5	2.7	**100.0**	**89.1**
	Fédération de Russie	m	1.6	0.3	1.7	2.0	0.3	0.1	0.1	1.1	1.5	3.8	1.3	8.3	11.4	**100.0**	**75.7**
	Arabie saoudite	m	0.1	0.5	0.0	0.9	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	0.1	0.3	22.2	52.1	**100.0**	**27.9**
	Afrique du Sud	m	2.4	0.2	0.7	0.3	0.8	0.1	0.2	0.9	1.3	3.0	0.1	32.2	22.9	**100.0**	**56.9**
	Total tous pays confondus	m	1.7	0.5	0.4	1.1	0.7	0.1	0.1	1.4	1.4	2.2	1.1	15.0	26.3	**100.0**	**53.4**

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 : 2013.

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 principales régions géographiques).

4. Doctorants uniquement.

5. Les données excluent les doctorants ou les étudiants suivant une formation de niveau équivalent.

Sources : OCDE et Institut de statistique de l'UNESCO pour la plupart des données relatives aux pays non membres de l'OCDE. Lituanie : Eurostat (UOE2014). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

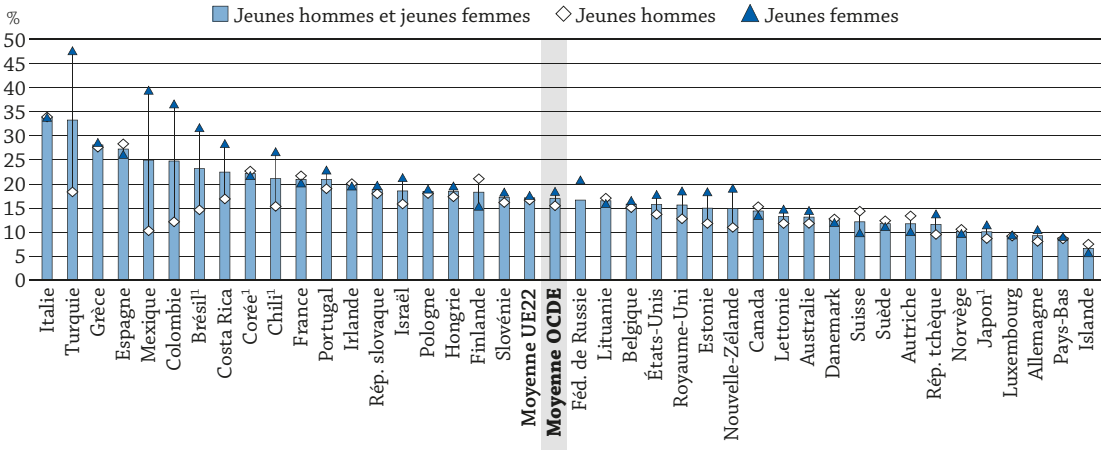
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398522

TRANSITION ENTRE LES ÉTUDES ET LA VIE ACTIVE : OÙ EN SONT LES 15-29 ANS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de la moitié des individus âgés de 20 à 24 ans sont scolarisés (45 %), et 38 % ne sont plus scolarisés, mais occupent un emploi. Chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'effectif scolarisé, mais ces derniers sont plus nombreux qu'elles dans l'effectif d'actifs occupés.
- Dans l'ensemble des pays, un nombre considérable de jeunes sont sans emploi et ne suivent ni études ni formation (NEET). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, leur pourcentage s'établit à 17 % dans le groupe d'âge des 20-24 ans.
- Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) s'établit à 18.5 % chez les femmes, mais à 15.5 % chez les hommes, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans la plupart des pays, les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation sont en majorité inactifs chez les femmes et chômeurs chez les hommes.

Graphique C5.1. Pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) parmi les 20-24 ans, selon le sexe (2015)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.
1. L'année de référence n'est pas 2015. Voir le tableau source pour plus de détails.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes hommes et de jeunes femmes sans emploi ne suivant ni études ni formation parmi les 20-24 ans.

Source : OCDE. Tableau C5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398636

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 et la conjoncture économique. Il est par exemple d'usage que les jeunes terminent leurs études avant de chercher du travail dans certains pays, alors que formation et emploi sont souvent concomitants dans d'autres pays. Dans certains pays, la transition des jeunes entre l'école et la vie active ne diffère guère entre les femmes et les hommes, alors que dans d'autres, les femmes sont nombreuses à se consacrer à temps plein à leur famille dès la fin de leurs études, sans incursion sur le marché du travail. Lorsque le marché du travail est morose, les jeunes ont souvent tendance à prolonger leurs études : des taux de chômage élevés diminuent en effet le coût d'opportunité de l'éducation.

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 demandées 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

- Chez les jeunes, le score moyen en littératie des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) est généralement inférieur à celui des actifs occupés. L'écart de score en littératie entre ces deux groupes est relativement important en Angleterre (Royaume-Uni), au Canada, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque, mais n'est pas significatif en Corée, en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie, au Japon, à Singapour, en Slovénie et en Turquie.
- En 2015, 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. L'espérance de scolarisation varie toutefois fortement entre les pays membres ou partenaires de l'OCDE. Un jeune de 15 ans type peut s'attendre à rester scolarisé cinq ans de plus environ au Brésil, en Colombie, en Fédération de Russie et au Mexique, mais neuf ans de plus au Danemark.

Tendances

Le niveau de formation augmente au-delà de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays membres ou partenaires de l'OCDE (voir l'indicateur A1), ce qui a entraîné une forte progression ces dernières années de l'espérance de scolarisation après la scolarité obligatoire. Entre 2005 et 2015, la durée des études dans le cadre institutionnel a augmenté d'un semestre entre l'âge de 15 et 29 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Elle a augmenté de près de deux ans en Irlande et en Turquie, qui ont enregistré les plus fortes progressions au-delà de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016a).

Les efforts déployés par les gouvernements pour accroître le niveau de formation de leur population et l'évolution de la situation économique ont entraîné des changements significatifs dans les taux de scolarisation ainsi que sur les marchés du travail au cours des dix dernières années. Le pourcentage d'individus scolarisés est en hausse chez les 20-24 ans : il est passé de 40 % en 2005 à 45 % en 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Durant cette période, le pourcentage d'actifs occupés parmi les 20-24 ans non scolarisés a diminué, passant de 43 % à 38 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation a retrouvé son niveau de 2005, avant la crise, passant de 17.2 % à 17.0 % dans les pays de l'OCDE, mais reste plus élevé qu'en 2005 dans quelques pays, à savoir en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal (voir le graphique C5.2 et le tableau C5.2).

Remarque

Cet indicateur analyse la situation des jeunes en transition, ceux qui sont scolarisés, ceux qui travaillent et les sans-emploi qui ne suivent ni études ni formation (*neither in employment nor in education or training,* NEET). Ces derniers regroupent à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en recherchent pas activement (les inactifs). L'analyse proposée ici commence par se concentrer sur les individus âgés de 20 à 24 ans, car les variations entre les pays de la durée de la scolarité obligatoire n'influent pas sur les comparaisons internationales de la transition entre études et emploi dans ce groupe d'âge. Dans ce groupe d'âge, nombreux sont ceux qui poursuivent leurs études après la fin de la scolarité obligatoire. Ensuite, c'est le niveau de compétences des NEET qui est analysé sur la base 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), dont la population cible est constituée des adultes âgés de 16 à 64 ans. En raison de la taille de l'échantillon, les analyses se limitent ici aux individus âgés de 16 à 29 ans. Cet indicateur se termine par une analyse de l'espérance de scolarisation et d'emploi entre l'âge de 15 et 29 ans.

C5

Analyse

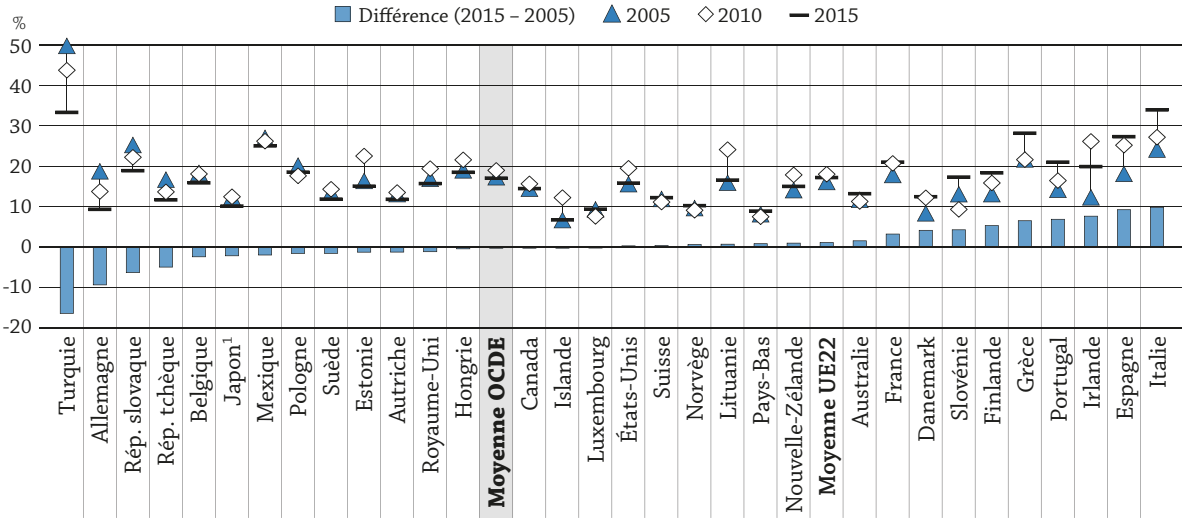
Les jeunes scolarisés ou non, et leur situation au regard de l'emploi

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'individus scolarisés a augmenté dans le groupe d'âge des 20-24 ans, passant de 40 % en 2005 à 45 % en 2015. Il a fortement augmenté – de plus de 10 points de pourcentage – durant cette période de dix ans en Allemagne, en Autriche, en Espagne, en Grèce, en Irlande, en République slovaque, en République tchèque, en Suisse et en Turquie. Plusieurs pays échappent toutefois à ce constat : le pourcentage de jeunes adultes scolarisés a diminué en Estonie, en Finlande, en Hongrie, en Islande, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne ; dans ce dernier pays, la baisse a même été particulièrement forte (de plus de 14 points de pourcentage) (voir le tableau C5.2).

Dans la plupart des pays, bon nombre des jeunes adultes qui ne sont plus scolarisés travaillent, mais leur taux d'emploi n'a pas retrouvé son niveau d'avant la crise financière de 2007-08. Dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le pourcentage d'actifs occupés non scolarisés a diminué de 5 points de pourcentage environ, passant de 42.8 % en 2005 à 38.2 % en 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce recul s'explique non seulement par les perspectives peu prometteuses sur le marché du travail, mais aussi par une tendance générale à l'accroissement des taux d'accès à l'enseignement supérieur chez les jeunes adultes (voir l'indicateur C1). En Espagne et en Irlande, le pourcentage d'actifs occupés est inférieur de plus de 20 points de pourcentage à celui de 2005. Toutefois, certains pays n'ont pas suivi cette tendance générale : les taux d'emploi des 20-24 ans ont augmenté en Estonie, en Hongrie, en Islande, en Israël, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande et en Pologne au cours des dix dernières années (voir le tableau C5.2). Les perspectives professionnelles varient selon le niveau de formation (voir l'indicateur A6), mais la probabilité que les diplômés de l'enseignement tertiaire ont de trouver du travail dans les trois ans qui suivent la fin de leurs études est relativement élevée (voir l'encadré C5.1).

Les jeunes sont nombreux à faire des études ou à travailler, mais une partie substantielle est sans emploi et ne suit ni études ni formation (*Neither in employment, nor in education or training*). Près de 17.0 % des individus âgés de 20 à 24 ans sont NEET, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Toutefois, ce pourcentage varie entre les pays : il va de plus de 30 % parmi les 20-24 ans en Italie et en Turquie, à moins de 10 % en Allemagne, en Islande, au Luxembourg et aux Pays-Bas. Il est aussi relativement élevé en Colombie, en Espagne, en Grèce et au Mexique, où il atteint environ 25 %, voire davantage (voir le graphique C5.1 et le tableau C5.2). Le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation varie également entre les différentes régions au sein même des pays (OCDE/NCES, 2015).

Graphique C5.2. Évolution du pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation parmi les 20-24 ans (2005, 2010 et 2015)



Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.
1. L'année de référence n'est pas 2015. Voir le tableau source pour plus de détails.

Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation parmi les 20-24 ans entre 2005 et 2015.

Source : OCDE. Tableau C5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398649

Dans de nombreux pays, le pourcentage de NEET dans le groupe d'âge des 20-24 ans a retrouvé son niveau de 2005, avant la crise. Plusieurs pays ont même réussi à réduire sensiblement leur pourcentage. En Turquie, près d'un jeune sur deux était NEET en 2005, alors qu'un sur trois seulement l'est en 2015. Le pourcentage de NEET a fortement régressé aussi en Allemagne, où il a diminué de moitié au cours des dix dernières années : il était supérieur (18.7 %) à la moyenne de l'OCDE (17.2 %) en 2005, mais est nettement inférieur (9.3 %) à la moyenne de l'OCDE en 2015 (17.0 %). En Allemagne et en Turquie, ce recul s'explique par un accroissement des taux d'accès des jeunes à l'enseignement supérieur. D'autres pays, à savoir la République slovaque et la République tchèque, ont aussi sensiblement réduit leur pourcentage de NEET (voir le graphique C5.2 et le tableau C5.2).

Dans quelques pays, toutefois, le pourcentage de NEET reste plus élevé qu'avant la crise financière. En Espagne, en Grèce, en Irlande, en Italie et au Portugal, des pays tous durement frappés par la crise économique, ainsi qu'en Finlande, le pourcentage de NEET est supérieur de plus 5 points de pourcentage en 2015 à celui enregistré en 2005 (voir le graphique C5.2). Les pays durement touchés par la crise présentent également des pourcentages élevés de NEET à long terme (OCDE, 2016b). De courts stages ou formations à vocation professionnelle, combinés à une aide à la recherche d'emploi, peuvent être proposés à des groupes ciblés de jeunes afin de les doter des compétences requises sur le marché du travail et de les aider à trouver un emploi (OCDE, 2015b). Les programmes couronnés de succès allient également souvent un apprentissage en classe et une formation pratique à des services de conseil et de soutien psychologique (OCDE, 2016b).

Encadré C5.1. Nouvelles données sur l'entrée dans la vie active des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire

Cet encadré examine la transition des jeunes titulaires d'un diplôme de licence ou de master (ou formations équivalentes) ayant l'âge typique d'obtention du diplôme dans leur pays (ou s'en approchant), sur la base de données de cohortes, notamment de données administratives longitudinales et de données sur des échantillons de diplômés collectées dans les pays de l'OCDE (voir l'encadré A6.1 pour plus de détails sur les sources des données). Ces données peuvent fournir des indications sur les avantages que l'éducation procure aux jeunes juste à la fin de leurs études, en particulier durant leur transition entre l'école et le monde du travail, ainsi que sur la façon dont cette transition varie entre les pays et évolue au fil du temps.

En moyenne, dans les 13 pays dont les données sont disponibles, le taux d'emploi qu'affichent les jeunes diplômés trois ans après la fin de leurs études s'élève à 86 % après une licence et à 89 % après un master (voir le graphique C5.a). Ce constat concorde avec les taux d'emploi élevés qui s'observent chez les diplômés de l'enseignement tertiaire un et deux ans après la fin de leurs études. Dans de nombreux pays, on compte plus de 70 % d'actifs occupés chez les diplômés de l'enseignement tertiaire un an après la fin de leurs études, et plus de 80 % deux ans après la fin de leurs études (OCDE, 2015a).

De nombreux jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire continuent leur formation après une licence ou un master. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, parmi les diplômés restés dans leur pays, ils sont environ un sur quatre à poursuivre des études après une licence et un sur cinq après un master trois ans après l'obtention de leur diplôme.

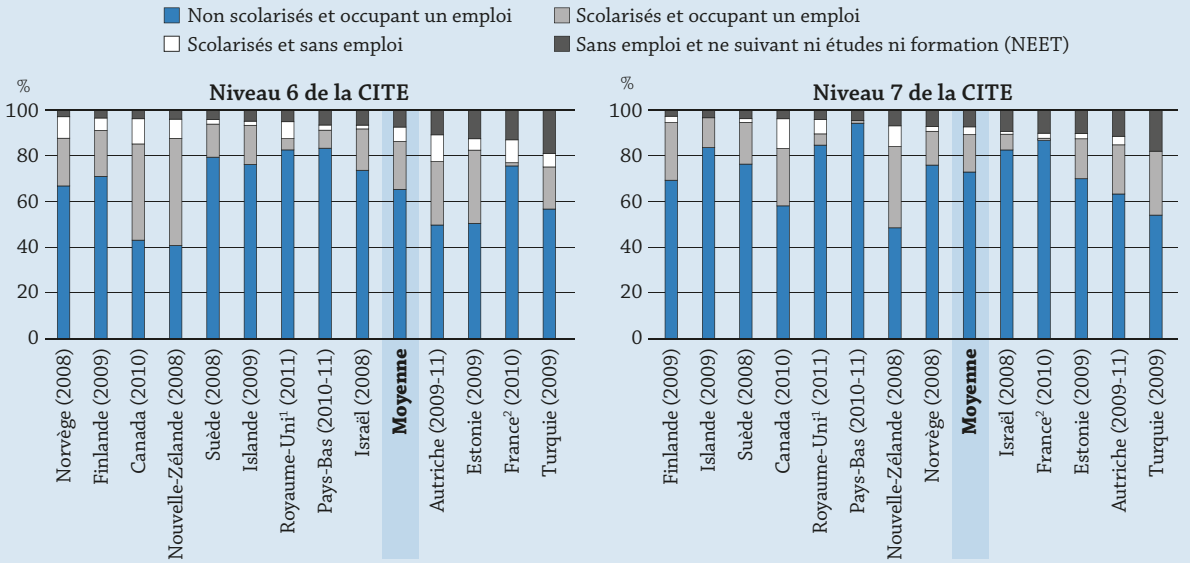
Bon nombre de ces individus encore scolarisés travaillent aussi. En moyenne, dans les pays dont les données sont disponibles, chez les diplômés encore en formation, les actifs occupés sont 21 % trois ans après une licence et 16 % trois ans après un master. Le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif de diplômés encore scolarisés trois ans après la fin de leur licence va de moins de 10 % en France, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, à 47 % en Nouvelle-Zélande ; le pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif de diplômés encore scolarisés trois ans après la fin de leur master va quant à lui de 1 % en France à 35 % en Nouvelle-Zélande. Dans l'ensemble, les tendances sont donc relativement concordantes que les diplômés aient terminé une licence ou un master.

Dans les 13 pays à l'étude, on compte en moyenne 8 % environ de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET) chez les diplômés de l'enseignement tertiaire trois ans après la fin de leur licence ou de leur master. Parmi les titulaires d'un diplôme de licence, le pourcentage de NEET passe la barre des 10 % en Autriche, en Estonie et en France, et atteint même 19 % en Turquie. Dans ces pays, le pourcentage de NEET

...

est aussi élevé parmi les titulaires d'un diplôme de master (supérieur à 10 % en Autriche, en Estonie et en France, et atteignant 18 % en Turquie) (voir le graphique C5.a). Par contraste, trois ans après l'obtention du diplôme, le pourcentage de NEET parmi les titulaires d'un diplôme de licence ou de master est inférieur à 5 % au Canada, en Finlande et en Suède.

Graphique C5.a. Répartition des jeunes âgés de 20 à 29 ans scolarisés ou non et titulaires d'une licence ou d'un master, trois années après l'obtention de leur diplôme, selon leur situation au regard de l'emploi



Remarques : L'année ou les années entre parenthèses indique(nt) l'année ou les années où la cohorte de diplômés de l'enseignement tertiaire a terminé ses études. Les données excluent les diplômés qui ont quitté leur pays d'origine. Tous les diplômés ont moins de 30 ans. Toutes les données proviennent de sources administratives liées, à l'exception de celles de la France et du Royaume-Uni, qui sont tirées d'enquêtes.

1. Les données se rapportent aux diplômés à plein temps, tous âges confondus, occupant un emploi rémunéré à plein temps 3.5 années après l'obtention de leur diplôme.

2. Les données se rapportent à tous les diplômés qui ont fait une première césure d'au moins une année durant leurs études.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire sans emploi et ne suivant ni études ni formation.

Source : Enquête INES LSO 2015 sur les résultats professionnels des jeunes diplômés.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398688

Il convient d'interpréter ces chiffres à la lumière de plusieurs éléments. Ces données se rapportent à des années de référence différentes dans chaque pays, et la majorité des diplômés concernés ont terminé leurs études au lendemain de la crise financière mondiale. Lors de l'interprétation de ces comparaisons, il convient donc de tenir compte des différences d'années de référence et de l'impact variable de la récession mondiale. De plus, les données excluent les diplômés qui sont partis à l'étranger trois ans après l'obtention de leur diplôme. Le pourcentage de diplômés partis à l'étranger peut être élevé : il est de l'ordre de 2-3 % en Finlande, mais de 20-30 % en Nouvelle-Zélande (voir l'encadré C4.1). De plus, les différences dans la taille de l'effectif de diplômés de l'enseignement tertiaire et dans leur répartition entre les niveaux désagrégés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A1) ont aussi un impact sur la transition entre études et emploi.

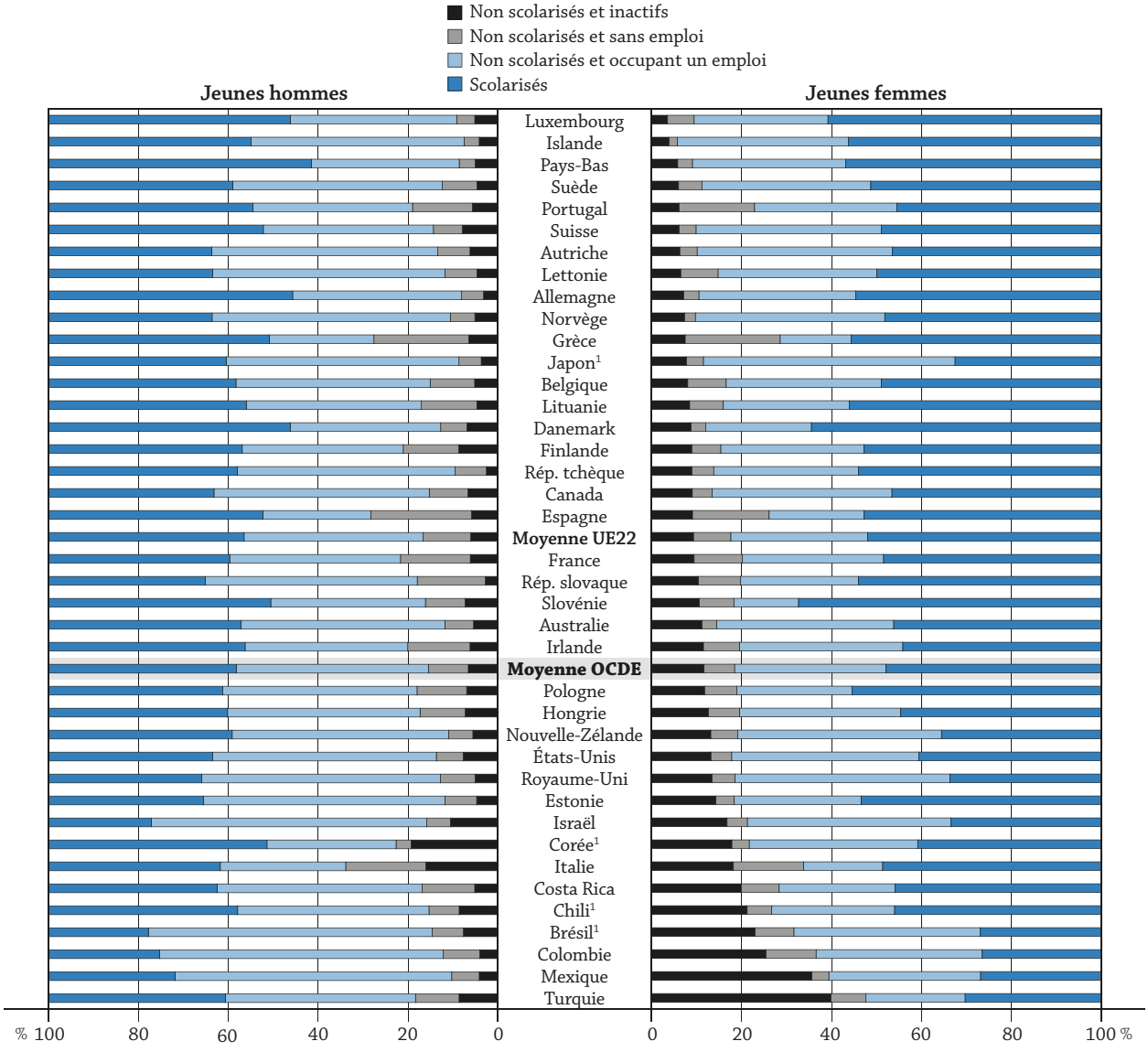
Les jeunes scolarisés ou non, et leur situation au regard de l'emploi, selon le sexe

Dans l'ensemble, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes dans l'effectif scolarisé, mais ces derniers sont plus nombreux dans l'effectif d'actifs occupés. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, dans le groupe d'âge des 20-24 ans, le taux de scolarisation s'établit à 42 % chez les hommes, mais est plus élevé chez les femmes (48 %). La Corée, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Turquie échappent à ce constat : le taux de scolarisation y est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Par ailleurs, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés qui ne sont plus scolarisés sont plus nombreux chez les hommes (43 %) que chez les femmes (34 %).

Contrairement à cette tendance générale, on compte dans ce groupe d'âge plus d'actifs occupés chez les femmes que chez les hommes dans certains pays, à savoir en Corée, au Japon, aux Pays-Bas et en Suisse (voir le graphique C5.3 et le tableau C5.1).

Dans l'ensemble, les hommes sont plus susceptibles que les femmes d'être sans emploi tout en ne suivant ni études ni formation (NEET) ; la différence de probabilité entre les sexes est marquée dans certains pays. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, dans le groupe d'âge des 20-24 ans, les NEET sont 18.5 % chez les femmes, contre 15.5 % chez les hommes. Dans plusieurs pays, des pourcentages de NEET élevés dans l'ensemble sont associés à des pourcentages de NEET très élevés chez les femmes. Au Brésil, au Chili, en Colombie, au Costa Rica et au Mexique, le pourcentage de NEET passe la barre des 25 % chez les femmes, alors qu'il est inférieur à 17 % chez les hommes. De tous les pays de l'OCDE, c'est en Turquie que les NEET sont les plus nombreux dans le groupe d'âge des 20-24 ans : près de la moitié des femmes le sont (47.6 %), contre seulement 18.3 % des hommes.

Graphique C5.3. Répartition des jeunes âgés de 20 à 24 ans scolarisés ou non, selon leur sexe et leur situation au regard de l'emploi (2015)



1. L'année de référence n'est pas 2015.

Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage de jeunes femmes âgées de 20 à 24 ans non scolarisées et inactives.

Source : OCDE. Tableau C5.1 et OCDE (2016), « Transition entre scolarité et emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398654

Au Mexique, le pourcentage de NEET est plus de quatre fois plus élevé chez les femmes (40.5 %) que chez les hommes (9.8 %) dans ce groupe d'âge. Les différences plus marquées entre les sexes qui s'observent dans ces pays peuvent en partie s'expliquer par le partage traditionnel des tâches entre les hommes et les femmes : les premiers assurent la subsistance de la famille, tandis que les secondes tiennent le ménage et élèvent les enfants. Le pourcentage de NEET varie aussi entre les sexes dans d'autres pays. Le pourcentage d'hommes sans emploi ne suivant ni études ni formation est inférieur à la moyenne de l'OCDE en Estonie (11.8 %) et en Nouvelle-Zélande (11.0 %), mais le pourcentage de femmes dans la même situation est plus de 1.5 fois supérieur à celui des hommes dans ces deux pays (18.4 % en Estonie et 19.1 % en Nouvelle-Zélande) (voir le graphique C5.1 et le tableau C5.1).

Dans plusieurs pays, toutefois, le pourcentage de NEET varie peu entre les sexes, tandis que dans d'autres, il est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Par exemple, l'Espagne, l'Italie et la Grèce comptent parmi les pays de l'OCDE où le pourcentage de NEET est le plus élevé (supérieur à 25 %), mais la différence de pourcentage entre les hommes et les femmes y est faible (moins de 3 points de pourcentage). Parmi les pays où le pourcentage de NEET est plus élevé chez les hommes que chez les femmes, c'est en Finlande et en Suisse que le pourcentage varie le plus entre les sexes : celui des hommes y est supérieur de 5 points de pourcentage environ à celui des femmes (voir le graphique C5.1 et le tableau C5.1).

Dans la plupart des pays, les NEET sont en majorité inactifs chez les femmes et chômeurs chez les hommes. Chez les individus non scolarisés âgés de 20-24 ans, 11.7 % des femmes sont inactives, contre 6.6 % seulement des hommes, et 6.8 % des femmes sont au chômage, contre 8.9 % des hommes (voir le graphique C5.3 et le tableau C5.1). Différents facteurs contribuent à l'inactivité, c'est-à-dire le fait de ne pas travailler et de ne pas être activement à la recherche d'un emploi. Les principales causes de l'inactivité sont liées aux responsabilités familiales chez les femmes, et aux problèmes de santé et autres chez les hommes (OCDE, 2016b).

Cette tendance s'observe dans la plupart des pays, mais certains pays font figure d'exceptions. En Autriche, en Finlande, en Islande et au Portugal, le pourcentage de NEET inactifs varie peu entre les sexes chez les 20-24 ans : la différence de pourcentage entre les hommes et les femmes est minime (moins de 0.5 point de pourcentage) et s'explique essentiellement par des taux de chômage plus élevés chez les hommes (voir le graphique C5.3 et le tableau C5.1).

Le niveau de compétences des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET)

Bien que la plupart des jeunes NEET soient performants en littératie, en numératie et en résolution de problèmes (OCDE, 2015b), leur pourcentage est le plus élevé parmi les individus moins performants dans ces domaines. Dans les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes et dont les données sont disponibles, le pourcentage moyen de NEET n'est que de 8 % chez les jeunes adultes les plus performants en littératie et de 11 % chez ceux qui se situent au niveau 3 de l'échelle de littératie. Ce pourcentage augmente pour passer à 18 % chez ceux qui se situent au niveau 2 de l'échelle de littératie et à 29 % chez ceux qui se situent niveau le plus bas de cette échelle (voir le graphique C5.4 et le tableau C5.3 [L], ainsi que la section « Définitions » en fin d'indicateur).

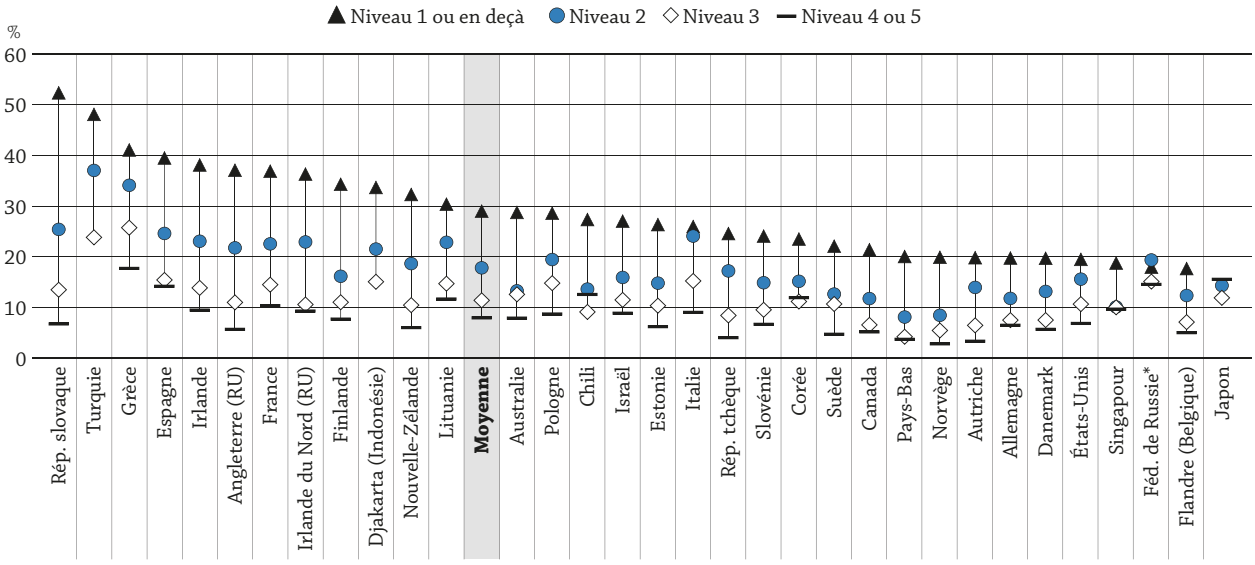
Le pourcentage de NEET varie fortement entre les niveaux de compétences dans de nombreux pays. Dans certains pays, comme en Angleterre (Royaume-Uni), en Nouvelle-Zélande et en République slovaque, la différence de pourcentage de NEET entre les individus les moins et les plus compétents en littératie est particulièrement marquée. Toutefois, la différence de pourcentage de NEET entre les différents niveaux de compétences n'est pas statistiquement significative dans quelques pays, à savoir en Corée, aux États-Unis et au Japon.

Dans le groupe d'âge des 16-29 ans, le score moyen en littératie est généralement moins élevé chez les NEET que chez les actifs occupés. Dans la plupart des pays, dans ce groupe d'âge, le score moyen en littératie se situe entre les limites inférieure et supérieure du niveau 3 de compétences chez les actifs occupés, mais dans la fourchette du niveau 2 de compétences chez les NEET. Le score moyen en littératie varie fortement entre les NEET et les actifs occupés en Angleterre (Royaume-Uni), en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en République slovaque (voir le graphique C5.5 et le tableau C5.3a [L]). Ces écarts donnent à penser que dans ces pays, ramener sur les bancs de l'école les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation, ou leur offrir d'autres possibilités d'apprentissage pour adultes pourrait les aider à acquérir les compétences requises pour améliorer leurs perspectives professionnelles. Les professionnels de l'éducation pourraient avoir un défi particulier à relever : réussir à les identifier et à les contacter, ce qui ne sera pas chose aisée, puisque bon nombre d'entre eux ne sont pas inscrits dans les agences publiques de placement ou de protection sociale (OCDE, 2016b).

C5

Graphique C5.4. Pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences en littératie (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, jeunes âgés de 16 à 29 ans sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET)



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les pays restants : année de référence : 2012.

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

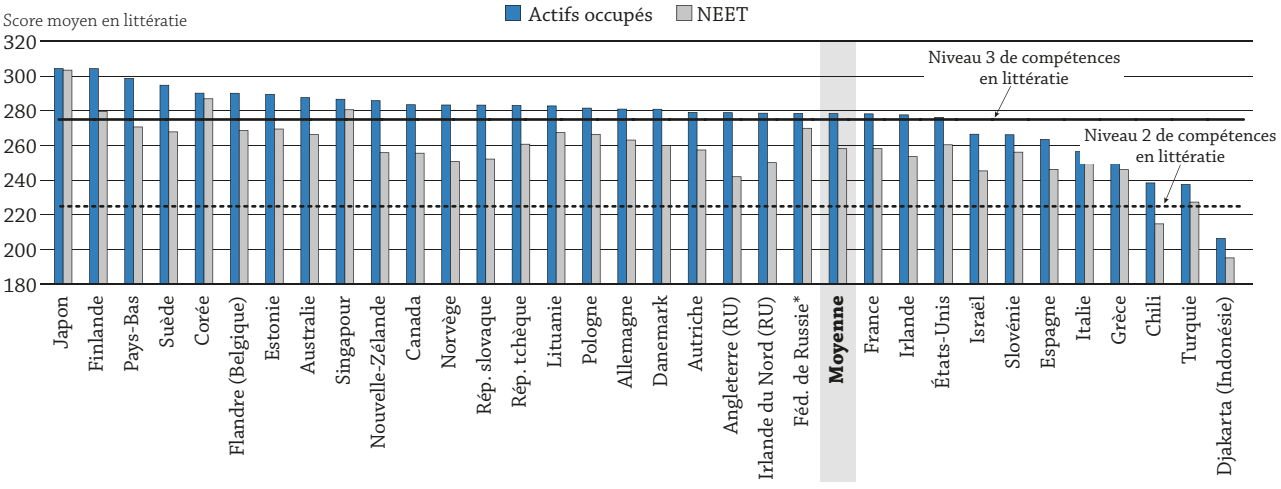
Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation parmi les 16-29 ans se situant au niveau 1 de compétences en littératie ou en deçà.

Source : OCDE. Tableau C5.3 (L). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398664

Graphique C5.5. Score moyen en littératie des jeunes âgés de 16 à 29 ans sans emploi ne suivant ni études ni formation ou actifs occupés (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les pays restants : année de référence : 2012. Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du score moyen en littératie des jeunes actifs occupés âgés de 16 à 29 ans.

Source : OCDE. Tableau C5.3a (L). Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398678

Toutefois, dans certains pays tels que la Corée, la Fédération de Russie, la Grèce, l'Italie, le Japon, Singapour, la Slovénie et la Turquie, le niveau de compétences en littératie ne varie pas dans une mesure significative entre les adultes selon qu'ils sont NEET ou actifs occupés, ce qui donne à penser que d'autres stratégies sont à envisager pour favoriser l'entrée sur le marché du travail. Dans certains de ces pays, les jeunes éprouvent des difficultés à trouver du travail à long terme à cause de la stagnation économique qui va de pair avec des taux de chômage élevés, ce qui peut expliquer pourquoi le niveau de compétences est similaire chez les NEET et les actifs occupés.

Espérance de scolarisation et d'emploi

Au cours des dernières décennies, la durée de la scolarisation a augmenté dans de nombreux pays. En 2015, 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. Durant ces sept ans de scolarité, il pouvait s'attendre à travailler pendant deux ans et à être chômeur ou inactif pendant cinq ans. Cet adolescent devrait ensuite 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 an environ, et être inactif (c'est-à-dire ni scolarisé, ni à la recherche d'un emploi) pendant un peu plus d'un an. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la durée de la scolarisation dans le cadre institutionnel a augmenté d'un semestre environ depuis 2005. Elle a augmenté de près de deux ans en Irlande et en Turquie, qui ont enregistré les plus fortes progressions au-delà de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016a).

L'espérance de scolarisation varie 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, en Fédération de Russie et au Mexique, mais neuf années de plus au Danemark. Dans la plupart des pays, les jeunes ne travaillent généralement pas pendant leurs études, mais au Danemark, en Islande, aux Pays-Bas et en Suisse, les jeunes travaillent en moyenne quatre années, voire davantage, pendant leurs études (OCDE, 2016a).

L'espérance de scolarisation varie de moins d'un an entre les hommes et les femmes dans la majorité des pays. En moyenne, les jeunes femmes restent scolarisées 0.4 an de plus que les jeunes hommes dans les pays de l'OCDE. Elles restent scolarisées un peu plus d'un an de plus qu'eux en Estonie, en Islande, en Norvège, en Pologne et en République slovaque, et un an et demi de plus qu'eux en Slovénie. Contrairement à cette tendance, l'espérance de scolarisation est plus courte chez les femmes que chez les hommes en Allemagne, au Brésil, au Chili, en Corée, en Irlande, au Japon, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suisse et en Turquie. Parmi ces pays, c'est en Corée que l'écart entre les sexes et le plus marqué : l'espérance de scolarisation des hommes y est supérieure de 0.7 an à celle des femmes (OCDE, 2016a).

L'espérance d'emploi varie légèrement plus entre les sexes que l'espérance de scolarisation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, celle des hommes est supérieure de plus d'un an à celle des femmes. En Colombie, au Mexique et en Turquie, les différences entre les sexes représentent plus de trois ans. À l'inverse, en Corée et en Suisse, l'espérance d'emploi est légèrement plus élevée chez les femmes que chez les hommes (OCDE, 2016a).

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 **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.

Par **individus scolarisés**, on entend ceux qui suivaient un enseignement et/ou une formation dans le cadre institutionnel durant les 4 semaines précédant l'enquête.

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.

- La CITE 2011 est utilisée dans toutes les analyses qui ne portent pas sur l'Évaluation des compétences des adultes. 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).

- La CITE 97 est utilisée dans toutes les analyses portant sur l'Évaluation des compétences des adultes. Dans la CITE 97, 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 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5B, 5A 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.

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'une évaluation des composantes de lecture, portant sur la compréhension du vocabulaire, de phrases et de passages.

Les **niveaux de compétences** en littératie 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 (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 correspond aux scores supérieurs à 226 points, mais inférieurs à 276 points
- le niveau 3 correspond aux scores supérieurs à 276 points, mais inférieurs à 326 points
- le niveau 4 ou 5 correspond aux scores supérieurs à 326 points.

NEET (*Neither in employment nor in education or training*) : ce sigle désigne les jeunes 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.

Par **programmes emploi-études**, on entend les programmes d'enseignement/de formation dispensés dans le cadre institutionnel et combinant des périodes concomitantes d'études et d'emploi pour lesquelles l'élève perçoit une rémunération.

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. Les données

sur les niveaux de compétences et les scores moyens en littératie 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). Voir l'annexe 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm) pour de plus amples informations.

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, à paraître).

Références

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

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris.

OCDE (2016a), « Transition from school to work », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS.

OCDE (2016b), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en.

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

OCDE (2015b), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr.

OCDE/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OCDE/National Center for Education Statistics, http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp.

Tableaux de l'indicateur C5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398587

Tableau C5.1	**Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2015)**
Tableau C5.2	**Évolution du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le sexe (2000 et 2015)**
Tableau C5.3 (L)	**Pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences en littératie (2012 ou 2015)**
Tableau C5.3a (L)	**Score moyen en littératie des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation et des jeunes actifs occupés (2012 ou 2015)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

C5

Tableau C5.1. [1/2] Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2015)

		Jeunes âgés de 15 à 29 ans											
		Total (jeunes hommes + jeunes femmes)											
		Scolarisés						Non scolarisés					
			Actifs occupés							NEET			
		Actifs occupés	Scolarisés dans des programmes emploi-études	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 scolarisés et des jeunes non scolarisés
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	25.0	3.4	21.6	3.3	19.1	47.4	40.8	11.8	3.7	8.1	52.6	100.0
	Autriche	18.6	7.9	10.7	1.0	27.7	47.3	42.3	10.4	4.7	5.7	52.7	100.0
	Belgique	2.9	0.3	2.6	0.5	43.8	47.2	39.0	13.8	7.4	6.4	52.8	100.0
	Canada	18.0	x(3)	18.0	2.4	23.6	44.0	42.8	13.2	5.3	7.9	56.0	100.0
	Chili[1]	7.6	x(3)	7.6	2.0	39.0	48.6	32.7	18.8	4.9	13.8	51.4	100.0
	République tchèque	4.2	0.5	3.8	0.3	40.9	45.4	42.3	12.2	4.9	7.4	54.6	100.0
	Danemark	31.8	x(3)	31.8	2.9	25.8	60.5	29.0	10.5	4.0	6.5	39.5	100.0
	Estonie	13.9	c	13.7	1.3	31.1	46.3	40.9	12.8	3.9	8.9	53.7	100.0
	Finlande	15.6	x(3)	15.6	4.7	32.9	53.2	32.5	14.3	6.4	7.9	46.8	100.0
	France	7.1	x(3)	7.1	0.7	39.7	47.5	35.3	17.2	9.7	7.5	52.5	100.0
	Allemagne	20.3	10.1	10.2	0.8	32.6	53.8	37.7	8.6	3.4	5.2	46.2	100.0
	Grèce	2.4	a	2.4	1.8	45.0	49.3	24.6	26.1	19.4	6.8	50.7	100.0
	Hongrie	1.5	a	1.5	0.1	42.5	44.1	40.0	15.9	6.2	9.7	55.9	100.0
	Islande	35.9	a	35.9	3.7	12.9	52.4	41.4	6.2	2.2	4.0	47.6	100.0
	Irlande	7.5	a	7.5	0.8	40.5	48.7	35.1	16.2	7.8	8.4	51.3	100.0
	Israël	13.0	x(3)	13.0	1.1	29.3	43.5	42.5	14.1	3.6	10.5	56.5	100.0
	Italie	1.8	a	1.8	0.9	44.4	47.1	25.5	27.4	12.3	15.1	52.9	100.0
	Japon[2]	7.3	a	7.3	0.1	35.6	42.9	47.2	9.8	3.2	6.6	57.1	100.0
	Corée[1]	5.5	a	5.5	0.5	41.7	47.7	34.3	18.0	3.0	15.1	52.3	100.0
	Lettonie	6.1	a	6.1	0.5	34.0	40.7	46.4	13.0	6.4	6.6	59.3	100.0
	Luxembourg	8.2	a	8.2	2.8	41.7	52.7	38.8	8.4	5.1	3.3	47.3	100.0
	Mexique	7.5	a	7.5	0.6	28.9	37.0	41.1	21.9	3.4	18.5	63.0	100.0
	Pays-Bas	32.2	x(3)	32.2	4.0	19.7	55.9	35.9	8.3	3.0	5.3	44.1	100.0
	Nouvelle-Zélande	18.0	a	18.0	3.1	23.4	44.4	42.3	13.3	4.6	8.7	55.6	100.0
	Norvège	14.8	0.4	14.3	2.3	28.5	45.6	45.3	9.2	3.1	6.0	54.4	100.0
	Pologne	5.6	a	5.6	0.9	38.5	45.0	39.3	15.6	6.6	9.1	55.0	100.0
	Portugal	3.8	a	3.8	2.0	44.0	49.8	34.9	15.3	10.8	4.6	50.2	100.0
	République slovaque	2.0	0.2	1.8	0.2	40.5	42.7	40.1	17.2	9.0	8.2	57.3	100.0
	Slovénie	11.4	x(3)	11.4	1.0	41.9	54.3	31.1	14.6	8.5	6.1	45.7	100.0
	Espagne	5.0	x(3)	5.0	4.5	40.2	49.7	27.5	22.8	16.0	6.8	50.3	100.0
	Suède	12.8	a	12.8	6.4	32.0	51.1	39.8	9.1	4.7	4.4	48.9	100.0
	Suisse	28.5	14.9	13.6	1.2	20.2	49.9	41.8	8.3	3.9	4.4	50.1	100.0
	Turquie	10.2	a	10.2	2.2	28.3	40.6	30.6	28.8	6.3	22.5	59.4	100.0
	Royaume-Uni	14.0	2.9	11.1	2.3	24.8	41.0	45.2	13.7	5.0	8.8	59.0	100.0
	États-Unis	14.4	x(3)	14.4	1.3	29.1	44.9	40.8	14.4	3.9	10.5	55.1	100.0
	Moyenne OCDE	12.4	m	11.2	1.8	33.2	47.5	37.9	14.6	6.2	8.4	52.5	100.0
	Moyenne UE22	10.4	m	9.4	1.8	36.6	48.8	36.5	14.7	7.5	7.2	51.2	100.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	13.1	a	13.1	3.0	19.5	35.6	44.5	20.0	6.0	13.9	64.4	100.0
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	11.1	a	11.1	2.3	22.3	35.7	43.3	21.0	7.2	13.8	64.3	100.0
	Costa Rica	14.3	a	14.3	4.0	29.0	47.3	32.6	20.1	6.8	13.3	52.7	100.0
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	6.8	a	6.8	0.5	41.6	48.9	37.3	13.7	7.2	6.5	51.1	100.0
	Fédération de Russie	c	m	c	c	32.0	33.6	52.3	14.0	5.2	8.9	66.4	100.0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE (2015), « Transition entre scolarité et emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japon : OCDE (à paraître), *Investing in Youth: Japan*, Éditions OCDE, Paris. 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/10.1787/888933398594

C5

Tableau C5.1. [2/2] Pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, selon leur situation au regard de l'emploi (2015)

		Jeunes âgés de 20 à 24 ans											
		Total (jeunes hommes + jeunes femmes)											
		Scolarisés						Non scolarisés					
			Actifs occupés							NEET			
		Actifs occupés	Scolarisés dans des programmes emploi-études	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 scolarisés et des jeunes non scolarisés
		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OCDE	Australie	29.1	4.1	25.0	2.4	12.9	44.5	42.4	13.1	4.9	8.3	55.5	100.0
	Autriche	18.5	3.3	15.2	1.1	21.8	41.4	46.9	11.7	5.5	6.2	58.6	100.0
	Belgique	3.1	0.3	2.7	0.6	41.6	45.3	38.9	15.8	9.2	6.6	54.7	100.0
	Canada	20.7	x(15)	20.7	1.8	19.1	41.6	44.0	14.4	6.6	7.8	58.4	100.0
	Chili[1]	9.9	x(15)	9.9	2.8	31.3	44.0	34.9	21.1	6.1	15.0	56.0	100.0
	République tchèque	5.1	0.4	4.6	0.5	42.3	47.9	40.5	11.6	5.9	5.7	52.1	100.0
	Danemark	34.9	x(15)	34.9	3.0	21.2	59.1	28.5	12.4	4.6	7.8	40.9	100.0
	Estonie	16.6	c	16.5	1.7	25.3	43.6	41.4	15.0	5.6	9.4	56.4	100.0
	Finlande	18.6	x(15)	18.6	5.2	24.0	47.8	33.9	18.3	9.5	8.8	52.2	100.0
	France	11.5	x(15)	11.5	1.1	31.8	44.4	34.7	20.9	13.1	7.8	55.6	100.0
	Allemagne	28.0	13.8	14.1	0.9	25.5	54.4	36.3	9.3	4.2	5.1	45.6	100.0
	Grèce	3.9	a	3.9	3.3	45.1	52.3	19.6	28.1	21.1	7.0	47.7	100.0
	Hongrie	1.7	a	1.7	0.3	40.1	42.2	39.4	18.4	8.5	9.9	57.8	100.0
	Islande	36.1	a	36.1	2.6	11.8	50.6	42.8	6.6	2.6	4.0	49.4	100.0
	Irlande	12.4	a	12.4	0.8	30.7	43.9	36.3	19.8	11.1	8.8	56.1	100.0
	Israël	12.4	x(15)	12.4	0.9	14.7	28.1	53.4	18.6	4.9	13.7	71.9	100.0
	Italie	2.2	a	2.2	1.1	40.0	43.3	22.9	33.9	16.8	17.1	56.7	100.0
	Japon[2]	12.8	a	12.8	0.2	23.0	36.0	53.9	10.1	4.4	5.7	64.0	100.0
	Corée[1]	9.8	a	9.8	0.7	33.9	44.4	33.5	22.2	3.6	18.5	55.6	100.0
	Lettonie	12.6	a	12.6	0.7	29.8	43.1	43.7	13.3	7.7	5.6	56.9	100.0
	Luxembourg	10.3	a	10.3	2.7	44.2	57.2	33.4	9.3	5.0	4.4	42.8	100.0
	Mexique	8.1	a	8.1	0.8	19.6	28.4	46.3	25.3	4.6	20.7	71.6	100.0
	Pays-Bas	36.0	x(15)	36.0	3.3	18.5	57.7	33.5	8.8	3.4	5.4	42.3	100.0
	Nouvelle-Zélande	21.2	a	21.2	2.5	14.6	38.3	46.8	14.9	5.7	9.3	61.7	100.0
	Norvège	18.9	0.9	18.0	1.9	21.3	42.1	47.7	10.2	4.0	6.2	57.9	100.0
	Pologne	9.7	a	9.7	1.7	35.4	46.8	34.7	18.5	9.2	9.3	53.2	100.0
	Portugal	5.1	a	5.1	3.1	37.3	45.5	33.6	20.9	15.0	5.9	54.5	100.0
	République slovaque	2.9	0.4	2.5	c	41.0	44.2	37.0	18.8	12.3	6.5	55.8	100.0
	Slovénie	16.1	x(15)	16.1	1.5	40.9	58.5	24.3	17.2	8.3	9.0	41.5	100.0
	Espagne	6.4	x(15)	6.4	6.8	37.0	50.2	22.6	27.2	19.8	7.5	49.8	100.0
	Suède	14.2	a	14.2	6.6	25.3	46.0	42.2	11.8	6.5	5.3	54.0	100.0
	Suisse	29.4	9.8	19.6	1.0	17.9	48.3	39.5	12.2	5.1	7.0	51.7	100.0
	Turquie	12.8	a	12.8	3.5	18.4	34.7	32.0	33.2	8.7	24.6	65.3	100.0
	Royaume-Uni	14.7	3.2	11.6	1.8	17.3	33.8	50.5	15.6	6.4	9.2	66.2	100.0
	États-Unis	18.4	x(15)	18.4	1.2	18.9	38.5	45.7	15.8	5.3	10.5	61.5	100.0
	Moyenne OCDE	15.0	m	13.9	2.1	27.8	44.8	38.2	17.0	7.9	9.1	55.2	100.0
	Moyenne UE22	12.9	m	12.0	2.3	32.5	47.7	35.2	17.1	9.5	7.6	52.3	100.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[2]	13.9	a	13.9	2.2	8.4	24.5	52.3	23.2	7.8	15.4	75.5	100.0
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	11.8	a	11.8	2.8	10.9	25.6	49.6	24.8	9.7	15.1	74.4	100.0
	Costa Rica	18.2	a	18.2	5.4	18.0	41.5	36.0	22.5	10.1	12.3	58.5	100.0
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	13.9	a	13.9	0.8	35.2	49.9	33.6	16.5	10.0	6.5	50.1	100.0
	Fédération de Russie	c	m	c	c	32.4	35.1	48.3	16.7	7.3	9.4	64.9	100.0
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation.

1. Année de référence : 2013.

2. Année de référence : 2014.

Sources : OCDE (2015), « Transition entre scolarité et emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japon : OCDE (à paraître), *Investing in Youth: Japan*, Éditions OCDE, Paris. 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/10.1787/888933398594

Tableau C5.2. [1/2] Évolution du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le sexe (2000 et 2015)

		Jeunes âgés de 15 à 29 ans						Jeunes âgés de 15 à 29 ans						Jeunes âgés de 15 à 29 ans					
		Total (jeunes hommes + jeunes femmes)						Jeunes hommes						Jeunes femmes					
		2005			2015			2005			2015			2005			2015		
		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisées	Non scolarisées		Scolarisées	Non scolarisées	
		Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actives occupées	Chômeuses ou inactives	Total	Actives occupées	Chômeuses ou inactives
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	45.0	43.5	11.4	47.4	40.8	11.8	44.7	47.3	8.0	46.7	44.0	9.3	45.4	39.7	14.9	48.1	37.4	14.5
	Autriche	42.0	46.6	11.4	47.3	42.3	10.4	42.5	46.7	10.9	45.5	43.7	10.8	41.5	46.5	12.0	49.0	40.9	10.1
	Belgique	44.4	41.4	14.2	47.2	39.0	13.8	42.8	44.8	12.4	45.7	41.5	12.8	46.0	38.0	16.0	48.8	36.4	14.9
	Canada	44.1	43.6	12.3	44.0	42.8	13.2	42.3	46.1	11.6	41.8	45.0	13.2	45.9	41.0	13.1	46.2	40.6	13.2
	Chili[1]	m	m	m	48.6	32.7	18.8	m	m	m	48.9	38.3	12.8	m	m	m	48.3	27.1	24.6
	République tchèque	39.5	44.6	15.9	45.4	42.3	12.2	38.4	52.7	8.9	42.9	49.5	7.6	40.6	36.2	23.2	48.1	34.9	17.1
	Danemark	55.5	36.3	8.2	60.5	29.0	10.5	53.1	39.8	7.1	57.6	32.7	9.7	58.0	32.6	9.4	63.6	25.1	11.3
	Estonie	54.0	31.3	14.8	46.3	40.9	12.8	54.1	35.8	10.1	42.6	49.2	8.2	53.9	26.6	19.5	50.2	32.0	17.8
	Finlande	55.4	33.7	10.9	53.2	32.5	14.3	53.5	37.2	9.3	51.2	35.2	13.6	57.3	30.2	12.5	55.3	29.7	15.0
	France	46.8	38.7	14.5	47.5	35.3	17.2	45.3	42.3	12.4	46.1	37.6	16.3	48.2	35.2	16.6	48.9	33.1	18.1
	Allemagne	52.2	33.1	14.7	53.8	37.7	8.6	52.8	34.9	12.4	54.5	38.6	6.9	51.5	31.4	17.1	53.0	36.7	10.4
	Grèce	38.6	41.7	19.7	49.3	24.6	26.1	37.6	49.3	13.1	47.0	28.0	24.9	39.5	33.9	26.6	51.5	21.1	27.4
	Hongrie	46.3	36.5	17.2	44.1	40.0	15.9	45.3	42.8	11.9	43.3	44.6	12.1	47.3	29.9	22.8	45.0	35.1	19.9
	Islande	50.6	44.0	5.5	52.4	41.4	6.2	46.3	49.1	4.5	48.5	45.3	6.2	55.0	38.5	6.4	56.5	37.4	6.1
	Irlande	36.2	53.4	10.5	48.7	35.1	16.2	34.6	57.4	8.0	49.2	35.2	15.6	37.7	49.2	13.0	48.2	34.9	16.8
	Israël[2]	37.9	31.3	30.8	43.5	42.5	14.1	36.0	33.1	30.9	42.1	46.4	11.4	39.8	29.5	30.7	44.8	38.5	16.7
	Italie	41.5	37.5	21.1	47.1	25.5	27.4	38.7	44.1	17.1	44.5	29.1	26.3	44.3	30.6	25.1	49.7	21.8	28.5
	Japon[3]	38.8	48.8	12.4	42.9	47.2	9.8	40.7	50.9	8.4	43.9	48.8	7.3	36.8	46.6	16.6	41.9	45.6	12.5
	Corée[1]	m	m	m	47.7	34.3	18.0	m	m	m	50.0	33.0	17.0	m	m	m	45.4	35.5	19.1
	Lettonie	m	m	m	40.7	46.4	13.0	m	m	m	38.7	50.4	10.9	m	m	m	42.7	42.2	15.1
	Luxembourg	48.5	44.2	7.3	52.7	38.8	8.4	48.0	47.5	4.5	51.6	41.5	6.9	48.9	40.9	10.2	53.9	36.2	10.0
	Mexique	31.9	43.2	24.9	37.0	41.1	21.9	33.3	57.9	8.8	37.9	53.4	8.7	30.6	29.6	39.8	36.0	29.0	35.0
	Pays-Bas	52.4	40.4	7.3	55.9	35.9	8.3	52.8	41.3	5.8	56.6	36.1	7.4	51.9	39.4	8.7	55.1	35.7	9.2
	Nouvelle-Zélande	46.3	41.7	12.0	44.4	42.3	13.3	46.7	45.8	7.5	45.1	46.0	8.9	45.9	37.7	16.4	43.7	38.4	17.8
	Norvège	48.6	43.4	8.1	45.6	45.3	9.2	45.3	47.4	7.2	42.1	48.9	9.0	51.9	39.2	8.9	49.2	41.5	9.3
	Pologne	55.7	26.0	18.4	45.0	39.3	15.6	54.2	29.9	16.0	41.7	44.6	13.7	57.2	21.9	20.8	48.5	33.7	17.8
	Portugal	38.9	48.2	12.9	49.8	34.9	15.3	36.7	52.5	10.7	50.4	35.9	13.8	41.2	43.7	15.1	49.2	33.8	16.9
	République slovaque	41.1	38.3	20.5	42.7	40.1	17.2	40.1	43.8	16.2	38.7	47.6	13.7	42.2	32.7	25.1	46.9	32.2	20.9
	Slovénie	55.5	34.4	10.1	54.3	31.1	14.6	53.1	38.3	8.6	49.6	37.2	13.2	58.0	30.4	11.6	59.3	24.5	16.1
	Espagne	39.3	44.8	15.8	49.7	27.5	22.8	35.7	52.0	12.3	48.8	28.7	22.5	43.4	36.7	19.9	50.7	26.1	23.2
	Suède	52.9	38.0	9.2	51.1	39.8	9.1	49.7	41.2	9.1	48.6	42.5	8.9	56.2	34.6	9.2	53.8	36.9	9.2
	Suisse	44.4	45.2	10.4	49.9	41.8	8.3	45.1	46.0	9.0	50.8	40.6	8.5	43.6	44.4	12.0	48.8	43.1	8.1
	Turquie	22.4	34.0	43.6	40.6	30.6	28.8	26.0	48.8	25.2	43.4	41.6	15.1	18.8	19.1	62.1	37.8	19.3	42.9
	Royaume-Uni	41.2	44.6	14.2	41.0	45.2	13.7	40.7	48.4	10.9	41.1	48.1	10.8	41.7	40.9	17.4	41.0	42.2	16.7
	États-Unis	45.2	41.7	13.1	44.9	40.8	14.4	43.6	47.1	9.4	43.6	44.4	12.0	46.8	36.2	17.0	46.2	37.0	16.8
	Moyenne OCDE	44.8	40.4	14.8	47.5	37.9	14.6	43.7	45.1	11.2	46.3	41.5	12.2	45.9	35.7	18.4	48.7	34.2	17.1
	Moyenne UE22	46.6	39.7	13.8	48.8	36.5	14.7	45.2	43.9	10.8	47.1	39.9	13.0	47.9	35.3	16.8	50.6	33.0	16.5
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[3]	m	m	m	35.6	44.5	20.0	m	m	m	34.9	52.8	12.3	m	m	m	36.3	36.1	27.6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	35.7	43.3	21.0	m	m	m	35.5	53.4	11.1	m	m	m	35.9	33.3	30.8
	Costa Rica	m	m	m	47.3	32.6	20.1	m	m	m	45.5	41.2	13.4	m	m	m	49.3	23.2	27.5
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	56.0	32.6	11.4	48.9	37.3	13.7	53.7	35.9	10.4	46.8	41.0	12.3	58.4	29.2	12.5	51.2	33.5	15.3
	Fédération de Russie	m	m	m	33.6	52.3	14.0	m	m	m	33.1	57.3	9.6	m	m	m	34.1	47.2	18.7
	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. Année de référence : 2013 (et non 2015).

2. Le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation en 2015 n'est pas comparable avec les données de 2010 et des années précédentes. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

3. Année de référence : 2014 (et non 2015).

Sources : OCDE (2015), « Transition entre scolarité et emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japon : OCDE (à paraître), *Investing in Youth: Japan*, Éditions OCDE, Paris. 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/10.1787/888933398600

C5

Tableau C5.2. [2/2] Évolution du pourcentage de jeunes âgés de 15 à 29 ans et de 20 à 24 ans scolarisés ou non, occupant un emploi ou non, selon le sexe (2000 et 2015)

		Jeunes âgés de 20 à 24 ans						Jeunes âgés de 20 à 24 ans						Jeunes âgés de 20 à 24 ans					
		Total (jeunes hommes + jeunes femmes)						Jeunes hommes						Jeunes femmes					
		2005			2015			2005			2015			2005			2015		
		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisés	Non scolarisés		Scolarisées	Non scolarisées		Scolarisées	Non scolarisées	
		Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actifs occupés	Chômeurs ou inactifs	Total	Actives occupées	Chômeuses ou inactives	Total	Actives occupées	Chômeuses ou inactives
		(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OCDE	Australie	39.4	49.0	11.6	44.5	42.4	13.1	37.9	53.2	8.9	42.9	45.3	11.8	40.9	44.6	14.5	46.2	39.4	14.5
	Autriche	31.3	55.6	13.1	41.4	46.9	11.7	30.3	55.1	14.6	36.3	50.3	13.4	32.3	56.1	11.6	46.4	43.5	10.1
	Belgique	38.1	43.6	18.3	45.3	38.9	15.8	34.2	47.9	17.8	41.7	43.2	15.1	41.9	39.3	18.8	48.9	34.5	16.6
	Canada	39.3	46.4	14.4	41.6	44.0	14.4	35.6	49.1	15.2	36.8	47.9	15.3	43.0	43.5	13.5	46.5	40.0	13.5
	Chili[1]	m	m	m	44.0	34.9	21.1	m	m	m	42.1	42.6	15.4	m	m	m	46.0	27.4	26.7
	République tchèque	35.9	47.5	16.6	47.9	40.5	11.6	33.0	54.4	12.6	42.0	48.4	9.5	38.9	40.3	20.9	54.0	32.3	13.8
	Danemark	54.4	37.2	8.3	59.1	28.5	12.4	46.3	45.8	8.0	53.8	33.5	12.7	62.5	28.9	8.6	64.5	23.5	12.0
	Estonie	50.9	32.7	16.3	43.6	41.4	15.0	52.1	37.2	10.7	34.5	53.7	11.8	49.7	28.3	22.0	53.4	28.2	18.4
	Finlande	52.8	34.1	13.0	47.8	33.9	18.3	48.8	39.0	12.2	43.1	35.8	21.1	56.9	29.2	13.9	52.7	31.9	15.4
	France	42.5	39.7	17.8	44.4	34.7	20.9	38.8	44.8	16.4	40.3	38.0	21.7	46.1	34.7	19.1	48.4	31.4	20.2
	Allemagne	44.2	37.1	18.7	54.4	36.3	9.3	43.3	38.3	18.4	54.3	37.6	8.1	45.1	36.0	19.0	54.6	34.9	10.5
	Grèce	40.4	38.0	21.6	52.3	19.6	28.1	39.3	45.5	15.2	49.1	23.3	27.6	41.5	30.4	28.2	55.6	15.8	28.6
	Hongrie	46.6	34.5	18.9	42.2	39.4	18.4	45.2	39.0	15.8	39.8	42.8	17.3	48.0	29.9	22.1	44.6	35.8	19.6
	Islande	51.7	41.7	6.6	50.6	42.8	6.6	46.6	47.1	c	45.1	47.4	7.5	57.1	35.9	c	56.2	38.1	5.7
	Irlande	27.7	60.0	12.3	43.9	36.3	19.8	26.6	63.3	10.1	43.7	36.2	20.1	28.8	56.8	14.4	44.1	36.3	19.6
	Israël[2]	26.6	31.9	41.5	28.1	53.4	18.6	20.9	32.9	46.2	22.8	61.3	15.9	32.1	30.9	37.0	33.4	45.3	21.3
	Italie	38.6	37.3	24.1	43.3	22.9	33.9	33.5	44.0	22.4	38.2	27.9	33.9	43.8	30.4	25.8	48.6	17.6	33.8
	Japon[3]	31.9	55.8	12.3	36.0	53.9	10.1	36.7	53.1	10.2	39.5	51.8	8.7	27.0	58.5	14.5	32.5	56.0	11.5
	Corée[1]	m	m	m	44.4	33.5	22.2	m	m	m	48.6	28.7	22.7	m	m	m	40.8	37.5	21.7
	Lettonie	m	m	m	43.1	43.7	13.3	m	m	m	36.5	51.7	11.8	m	m	m	49.9	35.3	14.8
	Luxembourg	47.4	43.3	9.3	57.2	33.4	9.3	45.6	47.4	7.0	53.8	37.0	9.2	49.2	39.1	11.6	60.8	29.8	9.4
	Mexique	24.3	48.7	27.0	28.4	46.3	25.3	26.0	64.8	9.1	29.7	60.5	9.8	22.8	34.2	43.1	27.2	32.3	40.5
	Pays-Bas	48.8	43.1	8.1	57.7	33.5	8.8	49.5	42.7	7.8	58.5	32.9	8.6	48.1	43.5	8.3	56.9	34.1	9.1
	Nouvelle-Zélande	39.2	46.7	14.0	38.3	46.8	14.9	41.0	51.0	8.0	40.8	48.2	11.0	37.5	42.5	20.0	35.5	45.4	19.1
	Norvège	41.5	48.9	9.6	42.1	47.7	10.2	34.6	55.3	10.1	36.4	53.0	10.6	48.7	42.2	9.1	48.1	42.1	9.7
	Pologne	62.7	17.2	20.1	46.8	34.7	18.5	59.5	20.6	19.9	38.7	43.2	18.0	65.9	13.8	20.3	55.4	25.6	18.9
	Portugal	37.4	48.4	14.1	45.5	33.6	20.9	32.8	54.7	12.6	45.5	35.5	19.0	42.3	42.0	15.7	45.5	31.6	22.9
	République slovaque	31.0	43.8	25.2	44.2	37.0	18.8	28.1	48.7	23.2	34.9	47.2	18.0	34.0	38.7	27.3	54.0	26.3	19.7
	Slovénie	55.7	31.3	13.0	58.5	24.3	17.2	50.9	38.4	10.6	49.4	34.4	16.1	60.7	23.8	15.6	67.3	14.4	18.3
	Espagne	35.9	46.1	18.1	50.2	22.6	27.2	31.7	53.5	14.8	47.7	24.0	28.3	40.6	37.6	21.7	52.7	21.1	26.1
	Suède	42.5	44.1	13.4	46.0	42.2	11.8	35.9	51.0	13.1	41.0	46.6	12.4	49.5	36.7	13.7	51.3	37.6	11.2
	Suisse	37.9	50.3	11.9	48.3	39.5	12.2	37.2	50.7	12.2	47.8	37.9	14.4	38.6	49.9	11.5	48.9	41.2	9.9
	Turquie	15.4	34.9	49.7	34.7	32.0	33.2	19.0	50.1	30.9	39.4	42.3	18.3	12.2	21.8	66.0	30.3	22.1	47.6
	Royaume-Uni	32.1	51.0	16.8	33.8	50.5	15.6	31.8	55.5	12.8	34.0	53.2	12.8	32.5	46.7	20.8	33.6	47.8	18.5
	États-Unis	36.1	48.4	15.5	38.5	45.7	15.8	33.7	54.0	12.3	36.5	49.8	13.7	38.5	42.8	18.7	40.6	41.6	17.8
	Moyenne OCDE	40.0	42.8	17.2	44.8	38.2	17.0	37.7	47.8	14.8	41.9	42.7	15.5	42.4	37.8	20.2	47.9	33.6	18.5
	Moyenne UE22	42.7	41.2	16.1	47.7	35.2	17.1	39.9	46.0	14.1	43.5	39.8	16.7	45.6	36.3	18.1	52.0	30.4	17.6
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[3]	m	m	m	24.5	52.3	23.2	m	m	m	22.2	63.2	14.6	m	m	m	26.9	41.5	31.7
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	25.6	49.6	24.8	m	m	m	24.7	63.2	12.2	m	m	m	26.5	37.0	36.6
	Costa Rica	m	m	m	41.5	36.0	22.5	m	m	m	37.5	45.6	16.9	m	m	m	45.9	25.8	28.4
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	51.4	32.7	15.9	49.9	33.6	16.5	47.0	37.9	c	44.1	38.9	17.1	55.9	27.4	c	56.0	28.0	15.9
	Fédération de Russie	m	m	m	35.1	48.3	16.7	m	m	m	33.9	53.5	c	m	m	m	36.3	42.9	20.8
	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. Année de référence : 2013 (et non 2015).

2. Le pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation en 2015 n'est pas comparable avec les données de 2010 et des années précédentes. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

3. Année de référence : 2014 (et non 2015).

Sources : OCDE (2015), « Transition entre scolarité et emploi », *Regards sur l'éducation* (base de données), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japon : OCDE (à paraître), *Investing in Youth: Japan*, Éditions OCDE, Paris. 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/10.1787/888933398600

C5

Tableau C5.3 (L). Pourcentage de jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (NEET), selon le niveau de compétences en littératie (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, jeunes âgés de 16 à 29 ans

		Tous niveaux de formation confondus							
		Niveau 1 ou en deçà		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4 ou 5	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Entités nationales**								
	Australie	29	(5.2)	13	(2.3)	13	(1.9)	8	(2.5)
	Autriche	20	(4.4)	14	(2.3)	6	(1.1)	3	(1.6)
	Canada	21	(2.1)	12	(1.2)	7	(0.9)	5	(1.6)
	Chili	27	(2.3)	14	(2.2)	9	(3.2)	13	(9.7)
	République tchèque	25	(5.3)	17	(2.5)	8	(1.5)	4	(2.4)
	Danemark	20	(4.1)	13	(2.0)	8	(1.2)	6	(2.3)
	Estonie	26	(3.9)	15	(1.7)	10	(1.1)	6	(1.7)
	Finlande	34	(6.4)	16	(2.8)	11	(1.4)	8	(1.6)
	France	37	(3.5)	23	(1.9)	15	(1.4)	10	(3.0)
	Allemagne	20	(4.0)	12	(1.8)	8	(1.3)	7	(1.9)
	Grèce	41	(4.1)	34	(2.7)	26	(3.7)	18	(7.5)
	Irlande	38	(5.1)	23	(2.3)	14	(1.8)	10	(3.0)
	Israël	27	(2.4)	16	(1.6)	12	(1.5)	9	(2.6)
	Italie	26	(3.9)	24	(2.9)	15	(2.2)	9	(7.3)
	Japon	c	c	14	(3.0)	12	(1.5)	16	(2.5)
	Corée	24	(7.4)	15	(2.7)	11	(1.4)	12	(3.1)
	Pays-Bas	20	(5.8)	8	(2.2)	4	(1.0)	4	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	32	(4.0)	19	(2.0)	10	(1.3)	6	(1.8)
	Norvège	20	(4.3)	8	(1.8)	5	(1.1)	3	(1.7)
	Pologne	29	(3.3)	19	(1.4)	15	(1.3)	9	(1.9)
	République slovaque	52	(4.7)	25	(2.1)	14	(1.4)	7	(3.3)
	Slovénie	24	(3.5)	15	(1.8)	10	(1.5)	7	(2.8)
	Espagne	40	(3.7)	25	(2.1)	15	(2.2)	14	(5.0)
	Suède	22	(4.4)	13	(2.6)	11	(1.6)	5	(1.7)
	Turquie	48	(3.0)	37	(2.3)	24	(4.3)	c	c
	États-Unis	20	(4.3)	16	(2.0)	11	(1.9)	7	(2.5)
	Entités infranationales								
	Flandre (Belgique)	18	(4.2)	12	(2.2)	7	(1.1)	5	(1.8)
	Angleterre (RU)	37	(3.9)	22	(2.7)	11	(1.7)	6	(2.2)
	Irlande du Nord (RU)	36	(6.0)	23	(3.1)	11	(2.4)	9	(5.2)
	Moyenne	29	(0.8)	18	(0.4)	11	(0.4)	8	(0.7)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	34	(1.6)	22	(2.0)	15	(4.8)	c	c
	Lituanie	30	(6.3)	23	(2.4)	15	(2.1)	12	(4.6)
	Fédération de Russie*	18	(4.5)	19	(2.3)	15	(2.2)	15	(4.0)
	Singapour	19	(4.3)	10	(1.6)	10	(1.2)	10	(2.4)

Remarques : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation. Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les pays restants : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398610

C5

Tableau C5.3a (L). Score moyen en littératie des jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation et des jeunes actifs occupés (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, jeunes âgés de 16 à 29 ans

		NEET		Actifs occupés	
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	**Entités nationales**				
	Australie	266	(5.4)	288	(1.8)
	Autriche	257	(4.1)	279	(1.5)
	Canada	256	(3.3)	283	(1.1)
	Chili	215	(4.4)	238	(2.7)
	République tchèque	261	(4.7)	283	(2.4)
	Danemark	260	(4.7)	281	(1.5)
	Estonie	270	(3.0)	289	(1.5)
	Finlande	280	(4.6)	304	(2.3)
	France	258	(2.7)	278	(1.7)
	Allemagne	263	(4.0)	281	(2.0)
	Grèce	246	(3.5)	253	(3.4)
	Irlande	254	(3.2)	278	(2.1)
	Israël	245	(3.6)	267	(1.9)
	Italie	251	(3.5)	257	(3.9)
	Japon	303	(4.3)	304	(1.8)
	Corée	287	(2.8)	290	(1.7)
	Pays-Bas	271	(6.8)	299	(1.4)
	Nouvelle-Zélande	256	(3.7)	286	(1.8)
	Norvège	251	(5.9)	283	(1.5)
	Pologne	266	(2.4)	282	(1.5)
	République slovaque	252	(3.0)	283	(2.0)
	Slovénie	256	(3.9)	266	(2.4)
	Espagne	246	(3.1)	264	(2.1)
	Suède	268	(4.6)	295	(1.9)
	Turquie	227	(3.5)	238	(3.3)
	États-Unis	260	(4.2)	276	(2.1)
	Entités infranationales				
	Flandre (Belgique)	269	(4.8)	290	(2.2)
	Angleterre (RU)	242	(3.5)	279	(2.4)
	Irlande du Nord (RU)	250	(5.2)	279	(2.8)
	Moyenne	258	(0.8)	278	(0.4)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	195	(2.5)	207	(2.1)
	Lituanie	267	(3.4)	283	(2.5)
	Fédération de Russie*	270	(4.2)	278	(2.5)
	Singapour	281	(3.6)	287	(1.6)

Remarques : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation. Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les pays restants : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398626

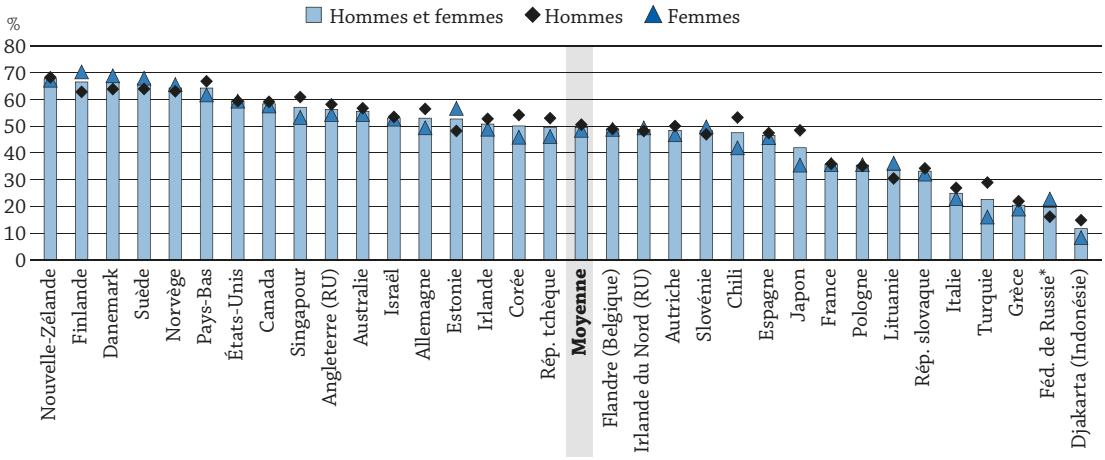
INDICATEUR C6

COMBIEN D'ADULTES PARTICIPENT À DES ACTIVITÉS DE FORMATION ?

- Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, administrée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), 50 % des adultes participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation chaque année.
- Dans la majorité des pays de l'OCDE, le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles est du même ordre chez les hommes et chez les femmes.
- En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 69 % des adultes qui lisent le plus souvent au quotidien participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation, contre 27 % seulement chez ceux qui lisent le moins souvent.

Graphique C6.1. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes et de femmes âgés de 25 à 64 ans participant à des activités formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE. Tableau C6.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398735

Contexte

L'apprentissage à l'âge adulte peut jouer un rôle important pour aider les individus à entretenir et à enrichir des compétences clés en traitement de l'information, et à acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire tout au long de leur vie. Il est crucial d'offrir aux adultes des possibilités d'apprentissage dans un cadre organisé au-delà de la formation initiale et de leur permettre d'y accéder ; c'est particulièrement vrai pour les travailleurs qui doivent s'adapter au changement tout au long de leur carrière et pour ceux qui peinent à s'en sortir sur le marché du travail (OCDE, 2013).

L'apprentissage tout au long de la vie peut aussi contribuer à atteindre des objectifs non économiques, par exemple aider les individus à s'épanouir sur le plan personnel, à se sentir en bonne santé, à participer à la vie de la société et à s'y intégrer. L'intégration sociale suppose que les individus possèdent les connaissances et compétences élémentaires dont ils ont besoin pour exercer leurs droits et assumer leurs responsabilités de citoyens et profiter des avantages de la vie en société. La forte variation des activités de formation pour adultes et de la participation de ceux-ci à ces activités entre des pays de l'OCDE dont le niveau de développement économique est similaire suggère l'existence de grandes différences dans les cultures d'apprentissage, les possibilités d'apprentissage dans le cadre professionnel et les systèmes de formation pour adultes (Borkowsky, 2013).

Autres faits marquants

- Le niveau de compétences et le niveau de formation sont en corrélation positive avec l'apprentissage des adultes et semblent avoir des effets qui se renforcent mutuellement sur leur participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation.
- En moyenne, dans les pays à l'étude, les adultes qui sont très compétents en littératie et qui lisent le plus souvent au quotidien sont quatre fois plus susceptibles de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation que ceux qui sont peu compétents en littératie et qui lisent le moins souvent au quotidien. Cette tendance s'observe aussi selon les niveaux de compétences des adultes en numératie et selon leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, dont les effets sur la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation se renforcent mutuellement.
- Internet est de loin la source d'information la plus souvent citée au sujet des possibilités de formation pour adultes. Trois quarts environ des participants à des activités formelles et/ou non formelles de formation se sont renseignés sur Internet au sujet des formations.

C6

Analyse

Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation

Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes, 50 % des adultes participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation chaque année. Parmi les pays participants, ce pourcentage va de plus de 60 % au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède, à moins de 30 % à Djakarta (Indonésie), en Fédération de Russie, en Grèce, en Italie et en Turquie (voir le graphique C6.1).

Dans la majorité des pays de l'OCDE, hommes et femmes prennent presque autant part à des activités formelles et/ou non formelles de formation. Toutefois, le taux de participation est plus élevé chez les femmes dans des pays comme le Danemark, l'Estonie, la Finlande et la Lituanie, mais plus élevé chez les hommes dans des pays et entités infranationales comme l'Allemagne, le Chili, la Corée, Djakarta (Indonésie), le Japon, les Pays-Bas, la République tchèque, Singapour et la Turquie (voir le graphique C6.1).

Les adultes dont le niveau de compétences est plus élevé sont plus susceptibles de prendre part à des activités d'apprentissage. Ils sont donc plus susceptibles de continuer à tirer parti des possibilités d'apprentissage que les adultes dont le niveau de compétences est moins élevé. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 30 % des adultes peu compétents en littératie – soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà – ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation au cours des 12 mois précédant l'évaluation, contre 73 % des adultes très compétents en littératie – soit ceux qui se situent au niveau 4 ou 5. Un individu très compétent est donc 2.4 fois plus susceptible de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation qu'un individu peu compétent (voir le tableau C6.1 [L], disponible en ligne). Cette tendance s'observe aussi selon les niveaux de compétences des adultes en numératie et selon leurs compétences en technologies de l'information et de la communication et leur volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes (voir les tableaux C6.1 [N] et C6.1 [P], disponibles en ligne). Les niveaux de compétences influent sur la participation à des activités de formation pour adultes, mais des facteurs sociaux et l'environnement professionnel expliquent aussi une partie importante de la variation de la participation à ces activités (Grotlüschen et al., 2016).

Les individus plus instruits sont aussi plus susceptibles de participer à des activités de formation pour adultes, et ce quel que soit leur niveau de compétences. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, les diplômés de l'enseignement tertiaire sont 2.7 fois plus susceptibles de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation que les adultes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La relation positive entre la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation et le niveau de formation s'observe dans l'ensemble des pays (voir le tableau C6.3, disponible en ligne).

Les effets du niveau de compétences et du niveau de formation sur la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation semblent se renforcer mutuellement. Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, quelque 79 % des diplômés de l'enseignement tertiaire qui sont très compétents en littératie ont participé à des activités formelles et/ou non formelles de formation. Ils sont près de quatre fois plus susceptibles d'y participer que les individus peu compétents en littératie dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Chez ces derniers, le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation s'établit à 20 % seulement (voir le tableau C6.3, disponible en ligne). Les effets du niveau de compétences et du niveau de formation qui se renforcent mutuellement s'observent non seulement en littératie, mais également en numératie eten résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (OCDE, 2014).

Dans certains pays, toutefois, les taux de participation sont relativement élevés chez les adultes peu compétents et peu instruits. Ainsi, la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation pour adultes est nettement supérieure à 25 % chez les individus qui sont peu compétents en littératie (soit ceux qui se situent au niveau 1 ou en deçà) et dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Danemark, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suède (voir le tableau C6.3, disponible en ligne).

Dans l'Évaluation des compétences des adultes, la volonté d'apprendre est estimée selon la mesure dans laquelle les répondants s'identifient aux énoncés suivants : « Quand je prends connaissance d'une nouvelle idée, j'essaie d'envisager sa mise en application à une situation réelle » ; « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; « Lorsque je suis confronté(e) à quelque chose de nouveau, j'essaie de le rattacher à quelque chose que je connais déjà » ; « J'aime comprendre le fond des choses difficiles » ; « J'aime découvrir les liens entre des idées différentes » ; et « Si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à me renseigner pour mieux comprendre ». Un indice de la volonté d'apprendre en a été dérivé.

Le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation est supérieur chez les adultes dont l'indice de volonté d'apprendre est élevé. En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, le taux de participation à ces activités s'établit à 62 % chez les adultes les plus disposés à apprendre, mais à 29 % seulement chez les adultes les moins disposés à apprendre. La relation positive entre la volonté d'apprendre et la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation s'observe dans tout le spectre de compétences : à chaque niveau de compétences, les individus plus disposés à apprendre affichent un taux de participation plus élevé (voir le tableau C6.2). Il reste que même quand les individus sont disposés à apprendre, les informations sur les activités de formation pour adultes ne sont pas toujours faciles à trouver (voir l'encadré C6.1), ce qui peut faire obstacle à leur participation.

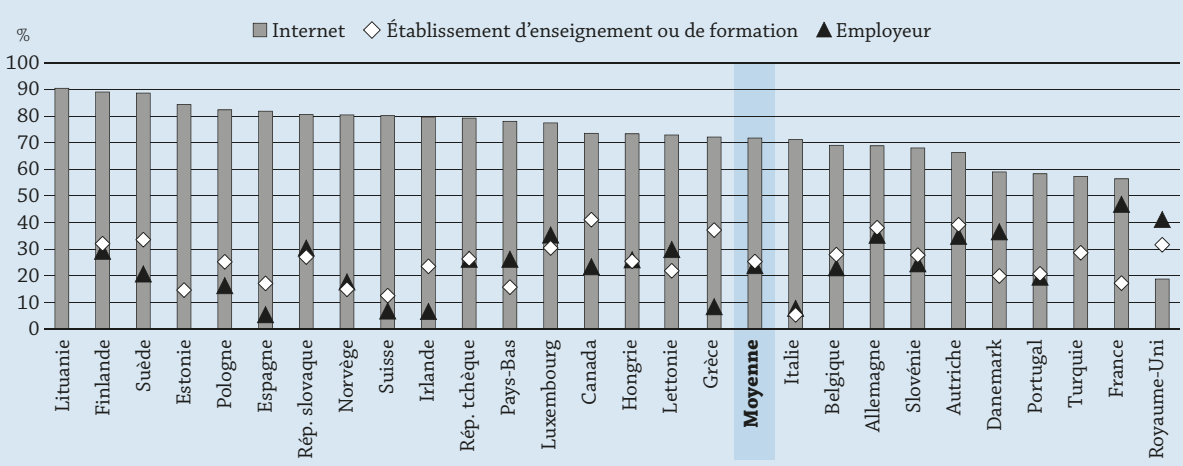
Encadré C6.1. Informations au sujet des activités formelles et/ou non formelles de formation

Dans les pays de l'OCDE, 25 % des adultes ont cherché des informations sur des activités formelles et/ou non formelles de formation. Le pourcentage d'adultes qui ont cherché ces informations varie fortement entre les pays : il va de moins de 10 % en Grèce et en Turquie, à plus de 35 % au Canada, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg et au Royaume-Uni. Le pourcentage d'adultes qui ont cherché ces informations tend à être supérieur dans les pays où les taux de participation sont élevés. Toutefois, 3 % des adultes qui ont cherché des informations ne les ont pas trouvées (voir le graphique C6.1 et le tableau C6.7, disponible en ligne).

Les canaux utilisés pour diffuser des informations sur les activités formelles et non formelles de formation pour adultes varient entre les pays. Les adultes à la recherche d'informations peuvent se renseigner à diverses sources en même temps. Dans tous les pays sauf au Royaume-Uni, Internet est de loin la source d'information la plus souvent citée par ceux qui se sont renseignés sur les activités formelles et/ou non formelles de formation (72 % des participants, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Tous pays confondus, un quart des participants ont déclaré s'être renseignés auprès des établissements d'enseignement ou de formation. Ces établissements sont une source d'information importante en Allemagne, en Autriche, au Canada et en Grèce, où environ 40 % des participants ont dit s'y être renseignés. En moyenne, un quart environ des participants ont également dit s'être renseignés auprès de leur employeur. Les participants sont plus de 40 % à s'être renseignés auprès de leur employeur en France et au Royaume-Uni. Les livres, les médias (télévision, radio, magazines) et les brochures sont des sources d'information importantes dans des pays tels que la République slovaque et en République tchèque (voir le graphique C6.a et le tableau C6.8, disponible en ligne).

Graphique C6.a. Sources d'information sur les activités formelles et/ou non formelles de formation utilisées par les participants (2011)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Les données du Canada proviennent d'une enquête nationale.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de participants âgés de 25 à 64 ans déclarant avoir utilisé Internet comme source d'information sur les activité formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE. Tableau C6.8, 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/10.1787/888933398767

C6

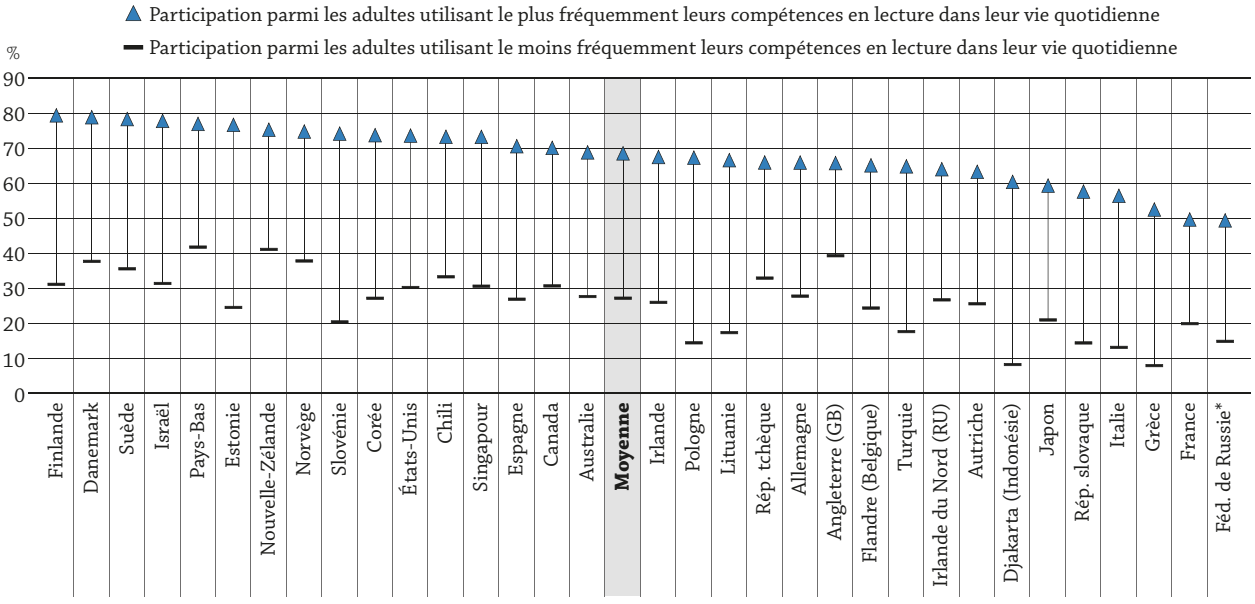
Participation selon la fréquence de l'utilisation des compétences au quotidien

Le taux de participation à des activités de formation pour adultes est élevé chez ceux qui lisent le plus souvent dans leur vie quotidienne, et le taux de participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation augmente avec la fréquence de la lecture (voir la section « Définitions » en fin d'indicateur). Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, 69 % des adultes qui lisent le plus souvent dans leur vie quotidienne participent à des activités formelles et/ou non formelles de formation, contre 27 % seulement des adultes qui lisent le moins souvent dans ce cadre. En d'autres termes, ceux qui lisent le plus souvent au quotidien sont 2.5 fois plus susceptibles de participer à des activités de formation pour adultes que ceux qui lisent peu au quotidien. Un écart s'observe entre ces deux groupes dans tous les pays participants. Parmi tous les pays participants, c'est en Angleterre (Royaume-Uni), en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas que la différence de taux entre les deux groupes est la plus ténue. Ces pays comptent parmi ceux où le taux de participation est élevé. À l'autre extrême, c'est à Djakarta (Indonésie) et en Grèce que le taux de participation est le moins élevé, en particulier chez les individus qui lisent peu (voir le tableau C6.1 et les graphiques C6.1 et C6.2).

En moyenne, dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, les adultes très compétents en littératie qui lisent souvent au quotidien sont quatre fois plus susceptibles de participer à des activités formelles et/ou non formelles de formation que les adultes peu compétents en littératie qui lisent rarement au quotidien. C'est en Angleterre (Royaume-Uni), en Norvège, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas que cette différence est la plus ténue, et en Pologne et en République slovaque qu'elle est la plus marquée. Une nouvelle fois, la différence tend à être plus importante dans les pays où le taux de participation est moins élevé et à être moins importante dans les pays où le taux de participation est plus élevé (voir le tableau C6.1 [L], disponible en ligne).

Graphique C6.2. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon la fréquence d'utilisation des compétences en lecture dans la vie quotidienne (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarques : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

Par adultes utilisant le plus fréquemment leurs compétences en lecture, on entend ceux les utilisant chaque jour ou toutes les semaines, et par ceux les utilisant le moins fréquemment, on entend ceux ne les utilisant jamais ou que rarement ou moins d'une fois par mois. Voir la section « Définitions » à la fin de cet indicateur.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'adultes âgés de 25 à 64 ans utilisant le plus fréquemment leurs compétences en lecture dans leur vie quotidienne et participant à des activités formelles et/ou non formelles de formation.

Source : OCDE. Tableau C6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398749

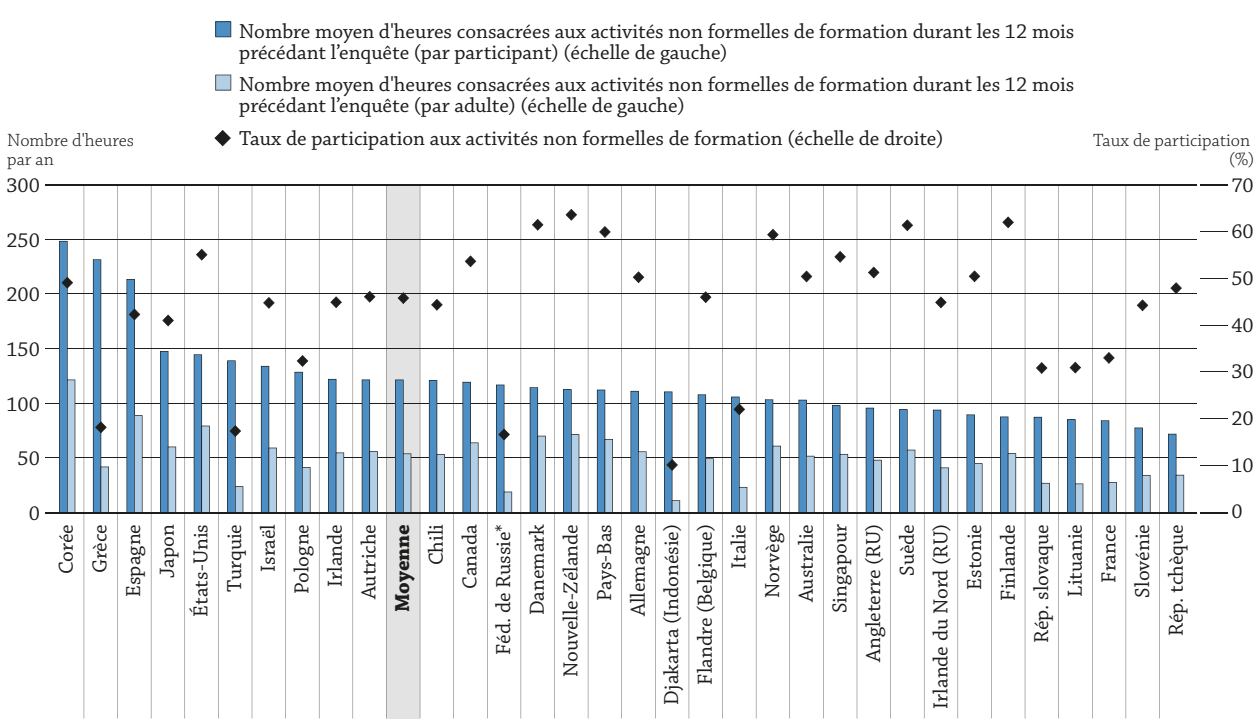
Des tendances similaires s'observent avec la fréquence d'utilisation des autres compétences de traitement de l'information dans la vie quotidienne. Le degré d'utilisation des compétences en numératie dans la vie quotidienne est dérivé de la fréquence à laquelle les individus se livrent à des activités qui consistent à calculer des coûts ou à établir un budget, à utiliser des fractions ou des pourcentages, à faire des calculs simples ou à appliquer des formules simples. Dans les pays participants, le taux de participation à des activités de formation pour adultes augmente avec le niveau de compétence en numératie et la fréquence d'utilisation de la numératie ; les effets du niveau de compétences en numératie et du degré d'utilisation de la numératie se renforcent mutuellement (voir le tableau C6.1 [N], disponible en ligne). Les tendances sont similaires avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) au quotidien, par exemple surfer sur Internet, utiliser la messagerie électronique, effectuer des transactions en ligne et utiliser un logiciel de traitement de texte. Dans les pays participants, les compétences en TIC et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes et la fréquence d'utilisation des TIC dans la vie quotidienne sont en forte corrélation avec la participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation (voir le tableau C6.1 [P], disponible en ligne).

Intensité de la participation

Dans les pays et entités infranationales de l'OCDE à l'étude, les participants à des activités de formation non formelles (par exemple, des cours privés, libres ou dispensés à distance, des séminaires ou des ateliers, ou encore des formations structurées en rapport avec leur activité professionnelle organisées sur le lieu de travail) y ont consacré en moyenne 121 heures dans les 12 mois précédant l'Évaluation des compétences des adultes. C'est un investissement assez conséquent. De tous les pays et entités infranationales participants, c'est en Corée, en Espagne et en Grèce que le nombre d'heures par participant est le plus élevé, et en République tchèque et en Slovénie qu'il est le moins élevé (voir le graphique C6.3).

Graphique C6.3. Nombre d'heures consacrées aux activités non formelles de formation, par participant et par adulte, et taux de participation à ce type d'activités (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Les pays et entités infranationales sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'heures que les participants ont consacrées aux activités non formelles de formation durant les 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE. Tableau C6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398752

L'investissement national total – consenti par les individus, les pouvoirs publics et les entreprises – peut s'évaluer en fonction du nombre d'heures de formation non formelle par adulte et par an. Cet investissement représente 54 heures par adulte, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Il va de largement plus de 100 heures en Corée, à moins de 15 heures à Djakarta (Indonésie) parmi les pays et entités infranationales qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (voir le graphique C6.3).

Les approches adoptées à l'égard des activités non formelles de formation pour adultes varient selon les pays. En Corée, par exemple, l'investissement total dans la formation non formelle (tel qu'il est mesuré par le nombre d'heures qui y est consacré par les adultes qui y participent et qui n'y participent pas) est élevé : près de la moitié des adultes prennent part à de telles activités et y consacrent le nombre d'heures le plus élevé des pays de l'OCDE. La situation est similaire en Espagne, où de nombreuses possibilités de formation sont proposées aux adultes. En Grèce, des activités non formelles relativement longues sont proposées aux adultes, mais les adultes concernés sont moins nombreux que dans beaucoup d'autres pays, ce qui explique pourquoi le nombre d'heures de formation est moins élevé par adulte et que l'investissement total est inférieur. Le nombre d'adultes qui participent à ce type d'activités est limité aussi à Djakarta (Indonésie), en Fédération de Russie, en Italie et en Turquie, où le nombre d'heures de formation par adulte est moins élevé que dans d'autres pays. Dans plusieurs pays, dont le Danemark et la Nouvelle-Zélande, de nombreux adultes (environ 60 % au moins) participent à des activités non formelles de formation, mais ils y consacrent moins de temps que dans beaucoup d'autres pays. C'est pourquoi l'investissement total dans la formation des adultes y est supérieur à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique C6.3).

Rôle des employeurs dans les activités formelles et/ou non formelles de formation

Les employeurs jouent un grand rôle quand il s'agit de promouvoir l'accès de leurs salariés à des activités de formation et de dispenser ces activités. Comme susmentionné, les employeurs sont une source importante d'information au sujet de la formation pour adultes. Ils sont aussi des prestataires importants de services non formels de formation (voir l'encadré C6.2).

Chez les salariés, l'essentiel de la formation pour adultes se présente sous la forme d'activités formelles et/ou non formelles de formation financées par les employeurs. La participation des salariés à des activités formelles et/ou non formelles de formation financées par leur employeur est plus élevée chez les adultes s'ils exercent une profession hautement qualifiée plutôt qu'une profession peu qualifiée, s'ils affichent un niveau élevé de compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique plutôt qu'un niveau peu élevé de compétences dans ces domaines, et si leur niveau de formation est plus élevé plutôt que s'il est moins élevé. Le taux de participation est également plus élevé chez les actifs occupés à temps plein sous contrat de travail à durée indéterminée que chez ceux qui travaillent à temps partiel sous contrat à durée déterminée (OCDE, 2015). Pour réduire les inégalités d'accès et de participation aux activités de formation pour adultes, les gouvernements pourraient concevoir des mécanismes d'incitation afin de promouvoir la formation dans le cadre professionnel, en particulier chez les individus peu instruits et peu compétents.

Encadré C6.2. **Activités non formelles de formation**

Prestataires de services non formels de formation

Un grand nombre de prestataires proposent des activités de formation pour adultes. Dans les pays de l'OCDE, 32 % des activités non formelles de formation sont proposées par les employeurs de ceux qui y participent, 12 %, par un établissement formel de formation et 19 %, par un établissement non formel de formation. Quatorze autres pour cent des activités non formelles de formation sont proposées par d'autres organisations sur le marché du travail, telles que les chambres de commerce et les organisations patronales et syndicales. Les organisations de la société civile et les particuliers proposent 15 % des activités non formelles de formation (voir le graphique C6.b et le tableau C6.6, disponible en ligne).

Les employeurs sont les principaux prestataires de services non formels de formation dans la moitié environ des pays : ils organisent plus de 40 % des activités non formelles de formations en Finlande, en Hongrie, en Lettonie, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et au Royaume-Uni. Les établissements d'enseignement sont les plus gros prestataires dans un tiers environ des pays : ils organisent plus de 40 %

...

des activités de formation en Lituanie, en Pologne, en République tchèque, en Slovénie et en Turquie. D'autres institutions du marché du travail jouent un plus grand rôle au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Norvège et en Suède que dans d'autres pays : elles y proposent plus de 20 % des activités de formation. Les organisations de la société civile et les particuliers sont d'importants prestataires de services non formels de formation en Espagne et en France : ils y organisent plus de 25 % des activités (voir le et le tableau C6.6, disponible en ligne).

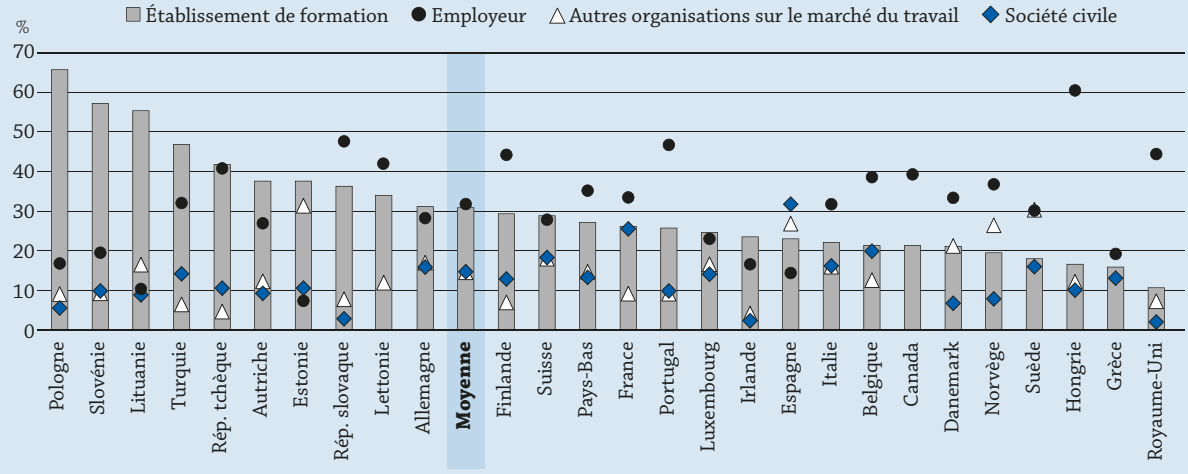
Domaines des activités non formelles de formation en rapport avec les fonctions professionnelles exercées

Des activités non formelles de formation en rapport avec les fonctions professionnelles exercées sont proposées dans des domaines qui semblent être applicables à de nombreux secteurs. Les domaines dans lesquels des activités non formelles de formation en rapport avec les fonctions professionnelles exercées sont les plus souvent proposées sont les sciences sociales, le droit et le commerce : ils représentent près d'une activité sur quatre. Le pourcentage d'activités proposées dans ces domaines va de moins de 15 % au Danemark et en Irlande, à plus de 30 % en Allemagne, en Belgique, en Estonie, en Lituanie, au Royaume-Uni et en Suède. L'informatique (sciences et utilisation), qui est un domaine pertinent dans l'ensemble des secteurs vu l'informatisation croissante, est le domaine de 11 % des activités de formation, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'activités non formelles de formation proposées dans ce domaine va de moins de 7 % en Italie à 15 % en Belgique ; il est proche de la moyenne de l'OCDE (11 %) dans la majorité des pays. Les arts et lettres et les matières de la filière générale sont également des domaines fréquents. En moyenne, dans les pays à l'étude, 12 % des activités de formation portent sur ces domaines ; les pourcentages vont de 8 % ou moins en Estonie, en Hongrie, en Irlande et en Suède, à 19 % ou plus au Danemark, en Italie et en Suisse (voir le tableau C6.5, disponible en ligne).

Des formations sont également dispensées dans des domaines spécifiques à des secteurs. Le domaine des services représente 17 % des activités de formation, en moyenne, dans les pays de l'OCDE ; 13 % des activités sont dispensées dans le domaine de la santé et de la protection sociale, et 6 %, dans le domaine de l'enseignement. Les activités de formation organisées dans ces trois catégories consistent souvent à amener les adultes à acquérir des compétences spécifiques au secteur où ils travaillent. Le pourcentage des trois catégories combinées va de 26 % au Danemark et en Irlande, à plus de 40 % en Hongrie, en Pologne et en République slovaque (voir le tableau C6.5, disponible en ligne).

Graphique C6.b. Répartition des activités non formelles d'éducation et de formation, selon le prestataire (2011)

Enquête sur l'éducation des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans



Remarque : Les données du Canada proviennent d'une enquête nationale.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'activités non formelles de formation proposées par des établissements de formation (selon les déclarations des adultes âgés de 25 à 64 ans ayant participé à ce type d'activités durant les 12 mois précédant l'enquête).

Source : OCDE. Tableau C6.6, 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/10.1787/888933398778

Définitions

Groupe d'âge : 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.

Indices d'utilisation des compétences en littératie, en numératie et en TIC dans la vie quotidienne : ces indices mesurent le degré d'engagement des individus dans des activités de traitement de l'information au quotidien, en dehors du cadre professionnel. Ils 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 ». La catégorie « Moins de 20 % » correspond à un engagement modéré dans diverses activités (elle inclut les individus qui ont répondu « Jamais », « Rarement » ou « Moins d'une fois par mois »), tandis que la catégorie « 80 % ou plus » correspond à un engagement important (elle inclut les individus qui ont répondu « Chaque jour » ou « Chaque semaine »). Pour plus de détails sur ces indices, voir *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, p. 154 (OCDE, 2013).

Intensité de la participation à des activités non formelles de formation : les répondants ont été priés d'estimer le nombre de semaines, de jours ou d'heures qu'ils avaient consacré à des activités non formelles de formation au cours des 12 derniers mois. Leurs réponses en semaines et en jours ont été converties en heures.

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 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97 ; et les **niveaux de formation égaux à l'enseignement tertiaire** correspondent aux niveaux 5B, 5A 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'une évaluation des composantes de lecture, portant 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 compétences 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.

Prestataires de services non formels de formation : par prestataire de services de formation, on entend l'entreprise, l'entité municipale ou gouvernementale ou le particulier dont dépend le formateur, l'enseignant ou le conférencier qui dispense la formation. Il existe dix catégories de prestataires : 1) les établissements d'éducation formelle ; 2) les établissements d'éducation/de formation non formelle ; 3) les employeurs ; 4) les entités commerciales dont l'activité principale n'est pas l'éducation/la formation (par exemple, les fournisseurs d'équipements) ; 5) les organisations d'employeurs et les chambres de commerce ; 6) les organisations syndicales ; 7) les associations sans but lucratif (par exemple, les clubs culturels, les partis politiques) ; 8) les individus (par exemple, les étudiants qui donnent des cours particuliers) ; 9) les entités non commerciales dont l'activité principale n'est pas l'éducation/la formation (par exemple, les bibliothèques, les musées) ; et 10) les autres prestataires (Eurostat, 2013).

L'**indice de volonté d'apprendre** est dérivé de la mesure dans laquelle les répondants s'identifient aux énoncés suivants : « Quand je prends connaissance d'une nouvelle idée, j'essaie d'envisager sa mise en application à une situation réelle » ; « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; « Lorsque je suis confronté(e) à quelque chose de nouveau, j'essaie de le rattacher à quelque chose que je connais déjà » ; « J'aime comprendre le fond des choses difficiles » ; « J'aime découvrir les liens entre des idées différentes » ; et « Si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à me renseigner pour mieux comprendre ».

Les **compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique** permettent de constituer des groupes de compétences. 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).

L'**utilisation des compétences en traitement de l'information dans la vie quotidienne** renvoie à la fréquence à laquelle les compétences en traitement de l'information sont utilisées au quotidien, en dehors du cadre professionnel. La fréquence d'utilisation des compétences en **littératie** est dérivée de huit items concernant la lecture de documents (consignes ou instructions ; lettres, mémos ou courriels ; journaux ou magazines ; publications ou revues spécialisées ; livres ; manuels ou documents de référence ; documents financiers ; et graphiques ou cartes). La fréquence d'utilisation des compétences en **numératie** est dérivée de six items (calculer des coûts ou établir un budget ; utiliser des fractions ou des pourcentages ; utiliser une calculatrice ; préparer des graphiques, des diagrammes ou des tableaux ; faire des calculs simples ou appliquer des formules simples ; et appliquer des concepts mathématiques ou statistiques complexes). La fréquence d'utilisation des compétences en **TIC** est dérivée d'items portant sur des activités qui consistent à utiliser des courriels, Internet, des feuilles de calcul, des logiciels de traitement de texte et des langages de programmation ; à effectuer des transactions en ligne ; et à participer à des discussions en ligne (conférences, messagerie instantanée).

Méthodologie

Toutes les données, sauf celles des encadrés C6.1 et C6.2, 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).

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 countries (OCDE, 2013). Voir le rapport technique de l'Évaluation des compétences des adultes, *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OCDE, à paraître), pour des informations plus détaillées, ainsi que les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

Les données des encadrés C6.1 et C6.2 proviennent de l'Enquête de l'Union européenne (UE) sur l'éducation des adultes (EEA) (Eurostat, 2011). L'EEA est une enquête auprès des ménages menée dans le cadre de la production de statistiques sur l'apprentissage tout au long de la vie dans l'UE. Les particuliers sont interrogés sur leur participation à des activités (formelles, non formelles et informelles) de formation. La population cible de l'enquête est la population âgée de 25 à 64 ans.

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, à paraître).

Références

Borkowsky, A. (2013), « Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 88, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en.

Eurostat (2013), *Draft AES Manual, Version 9*, Commission européenne, Bruxelles, https://circabc.europa.eu/sd/a/23580311-3517-422b-9588-b365c10dc440/AES_MANUAL_2013_November.pdf.

Eurostat (2011), Adult Education Survey, Commission européenne, Bruxelles, http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey.

Grotlüschen, A. et al. (2016), « Adults with low proficiency in literacy or numeracy », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 131, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnx-eN.

OCDE (à paraître), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, Éditions OCDE, Paris.

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

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), *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/10.1787/888933398691

Tableau C6.1 **Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon l'indice d'utilisation des compétences en lecture dans la vie quotidienne (2012 ou 2015)**

WEB **Tableau C6.1 (L)** **Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le niveau de compétences en littératie et l'indice d'utilisation des compétences en lecture dans la vie quotidienne (2012 ou 2015)**

Tableau C6.1 (N) **Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le niveau de compétences en numératie et l'indice d'utilisation des compétences en numératie dans la vie quotidienne (2012 ou 2015)**

...

WEB	Tableau C6.1 (P)	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon les compétences en technologies de l'information et de la communication et la volonté de les utiliser pour la résolution de problèmes, et selon l'indice d'utilisation des compétences en TIC dans la vie quotidienne (2012 ou 2015)
	Tableau C6.2	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe, le niveau de compétences en littératie et l'indice de volonté d'apprendre (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.3	Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le niveau de compétences en littératie et le niveau de formation (2012 ou 2015)
	Tableau C6.4	Nombre moyen d'heures consacrées à des activités non formelles de formation et taux de participation à ce type d'activités (2012 ou 2015)
WEB	Tableau C6.5	Répartition des activités non formelles de formation en rapport avec les fonctions professionnelles exercées, selon le domaine de formation (2011)
WEB	Tableau C6.6	Répartition des activités non formelles de formation, selon le prestataire (2011)
WEB	Tableau C6.7	Recherche d'informations sur les activités formelles et/ou non formelles de formation (2011)
WEB	Tableau C6.8	Sources utilisées par les participants pour la recherche d'informations sur les activités formelles et/ou non formelles de formation (2011)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

C6

Tableau C6.1. Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon l'indice d'utilisation des compétences en lecture dans la vie quotidienne (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Indice d'utilisation des compétences en lecture dans la vie quotidienne											
		Moins de 20 %		20 % à moins de 40 %		40 % à moins de 60 %		60 % à moins de 80 %		80 % ou plus		Total	
		%	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	28	(2.4)	44	(2.0)	52	(1.7)	63	(1.3)	69	(1.4)	56	(0.7)
	Autriche	26	(2.0)	40	(1.9)	49	(1.8)	58	(1.7)	63	(1.8)	48	(0.7)
	Canada	31	(1.2)	48	(1.3)	62	(1.1)	65	(1.2)	70	(1.1)	58	(0.6)
	Chili	33	(2.6)	45	(2.8)	60	(3.0)	68	(3.7)	73	(2.6)	48	(1.9)
	République tchèque	33	(1.8)	48	(2.4)	53	(3.1)	61	(2.2)	66	(2.9)	50	(1.2)
	Danemark	38	(2.2)	59	(1.7)	68	(1.3)	74	(1.3)	79	(1.3)	66	(0.6)
	Estonie	25	(1.2)	44	(1.3)	57	(1.5)	67	(1.3)	77	(1.4)	53	(0.7)
	Finlande	31	(2.6)	52	(1.9)	66	(1.4)	74	(1.2)	79	(1.3)	66	(0.7)
	France	20	(1.0)	33	(1.0)	43	(1.4)	48	(1.6)	50	(1.8)	36	(0.6)
	Allemagne	28	(2.5)	42	(2.3)	51	(1.8)	60	(1.8)	66	(1.4)	53	(1.1)
	Grèce	8	(0.9)	16	(1.4)	31	(2.8)	46	(3.0)	53	(2.4)	20	(0.8)
	Irlande	26	(2.0)	43	(1.7)	53	(1.7)	59	(1.8)	68	(1.3)	51	(0.7)
	Israël	31	(1.9)	47	(1.9)	59	(1.7)	70	(2.0)	78	(1.9)	53	(0.8)
	Italie	13	(0.9)	29	(1.7)	35	(2.3)	47	(3.3)	56	(3.2)	25	(1.0)
	Japon	21	(1.3)	39	(1.3)	46	(1.9)	56	(1.7)	59	(2.2)	42	(0.8)
	Corée	27	(1.2)	51	(2.0)	57	(1.7)	63	(1.9)	74	(1.7)	50	(0.8)
	Pays-Bas	42	(2.4)	55	(1.8)	66	(1.4)	70	(1.3)	77	(1.5)	64	(0.6)
	Nouvelle-Zélande	41	(3.7)	55	(2.5)	63	(2.1)	70	(1.7)	75	(1.2)	68	(0.8)
	Norvège	38	(3.7)	46	(2.3)	63	(1.8)	67	(1.3)	75	(1.2)	64	(0.7)
	Pologne	14	(1.0)	30	(1.8)	46	(1.8)	58	(2.1)	67	(2.2)	35	(0.8)
	République slovaque	14	(1.0)	28	(1.8)	41	(1.8)	51	(2.0)	58	(2.2)	33	(0.8)
	Slovénie	20	(1.5)	36	(1.6)	52	(1.6)	59	(1.7)	74	(1.5)	48	(0.8)
	Espagne	27	(1.1)	39	(1.6)	55	(2.2)	66	(1.8)	71	(1.8)	47	(0.7)
	Suède	36	(3.0)	53	(2.2)	67	(1.6)	76	(1.6)	78	(2.1)	66	(0.8)
	Turquie	18	(1.3)	36	(2.0)	45	(3.2)	46	(4.3)	65	(3.8)	23	(0.8)
	États-Unis	30	(3.1)	47	(2.3)	58	(1.9)	62	(1.8)	74	(1.6)	59	(1.1)
	Entités infranationales												
	Flandre (Belgique)	24	(1.7)	45	(1.7)	56	(1.6)	60	(1.8)	65	(2.1)	49	(0.8)
	Angleterre (RU)	39	(3.1)	47	(2.1)	57	(1.5)	60	(1.6)	66	(1.7)	56	(0.9)
	Irlande du Nord (RU)	27	(2.1)	42	(2.3)	54	(2.3)	60	(2.6)	64	(2.2)	49	(0.9)
	Moyenne	27	(0.4)	43	(0.4)	54	(0.4)	61	(0.4)	69	(0.4)	50	(0.2)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	8	(0.7)	20	(2.2)	38	(4.1)	43	(5.5)	60	(5.6)	12	(0.6)
	Lituanie	17	(1.2)	39	(1.6)	52	(2.8)	66	(3.1)	67	(4.0)	34	(0.8)
	Fédération de Russie*	15	(1.9)	19	(1.9)	25	(3.5)	33	(3.1)	49	(6.2)	20	(1.6)
	Singapour	31	(1.6)	50	(1.9)	65	(1.5)	71	(1.7)	73	(1.5)	57	(0.7)

Remarques : La participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation fait référence à une participation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Cet indice 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 ». Les catégories doivent donc être interprétées sur la base de la fréquence de l'engagement dans cette activité, « moins de 20 % » correspondant à la fréquence minimum, et « 80 % ou plus », à la fréquence maximum. Pour plus de détails sur cet indice, voir 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).

Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398707

C6

Tableau C6.2. [1/4] Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe, le niveau de compétences en littératie et l'indice de volonté d'apprendre (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Hommes et femmes											
		Indice de volonté d'apprendre											
		Moins de 20 %		20 % à moins de 40 %		40 % à moins de 60 %		60 % à moins de 80 %		80 % ou plus		Total	
	Niveau de compétences en littératie	%	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	Niveau 0/1	20	(3.2)	34	(5.7)	33	(6.3)	37	(7.2)	30	(5.9)	28	(2.3)
		Niveau 2	29	(2.9)	42	(3.2)	47	(4.4)	57	(3.9)	54	(4.7)	45	(1.8)
		Niveau 3	42	(4.0)	59	(2.8)	63	(2.9)	69	(2.7)	68	(2.9)	63	(1.3)
		Niveau 4/5	62	(11.2)	74	(4.6)	79	(3.8)	79	(3.9)	80	(3.1)	78	(2.0)
		Total	31	(1.3)	52	(1.6)	58	(1.6)	66	(1.7)	65	(1.6)	56	(0.7)
	Autriche	Niveau 0/1	15	(3.1)	25	(4.7)	36	(5.4)	36	(6.7)	48	(7.7)	27	(2.6)
		Niveau 2	25	(2.8)	39	(3.3)	45	(3.5)	52	(4.2)	53	(3.2)	41	(1.5)
		Niveau 3	41	(4.3)	56	(3.4)	59	(3.2)	67	(3.3)	66	(2.7)	60	(1.5)
		Niveau 4/5	c	c	69	(6.2)	71	(7.7)	77	(5.2)	77	(5.6)	74	(3.3)
		Total	27	(1.6)	44	(1.6)	52	(1.9)	60	(1.9)	62	(1.7)	48	(0.7)
	Canada	Niveau 0/1	25	(2.7)	35	(3.3)	32	(3.7)	37	(3.3)	43	(3.3)	34	(1.6)
		Niveau 2	35	(3.1)	49	(2.6)	50	(2.5)	54	(2.4)	59	(2.1)	51	(1.1)
		Niveau 3	46	(4.0)	64	(2.9)	68	(2.1)	70	(1.9)	72	(1.6)	68	(1.0)
		Niveau 4/5	60	(13.6)	75	(5.2)	78	(3.4)	80	(3.3)	83	(1.9)	80	(1.5)
		Total	34	(1.6)	54	(1.5)	58	(1.2)	63	(1.1)	67	(1.0)	58	(0.6)
	Chili	Niveau 0/1	19	(2.5)	32	(3.0)	33	(2.9)	43	(4.5)	48	(3.6)	36	(1.8)
		Niveau 2	31	(8.5)	49	(7.7)	46	(4.9)	61	(5.3)	67	(4.8)	58	(3.2)
		Niveau 3	c	c	65	(17.3)	70	(9.4)	72	(6.9)	78	(4.9)	74	(4.0)
		Niveau 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	85	(9.5)
		Total	21	(2.1)	39	(2.4)	40	(2.4)	53	(3.4)	61	(2.1)	48	(1.9)
	République tchèque	Niveau 0/1	23	(5.1)	29	(6.6)	36	(10.1)	49	(11.8)	39	(10.1)	32	(4.0)
		Niveau 2	35	(4.4)	43	(4.5)	44	(5.4)	46	(5.4)	58	(4.9)	44	(2.1)
		Niveau 3	43	(5.3)	53	(4.3)	54	(4.3)	63	(4.8)	64	(4.3)	56	(2.1)
		Niveau 4/5	53	(14.2)	63	(14.2)	72	(8.8)	78	(7.8)	76	(7.2)	71	(4.3)
		Total	36	(2.2)	46	(2.5)	50	(2.7)	57	(2.8)	62	(2.7)	50	(1.2)
	Danemark	Niveau 0/1	25	(3.2)	40	(4.3)	43	(4.5)	58	(4.3)	52	(4.5)	42	(1.8)
		Niveau 2	35	(4.3)	57	(2.7)	65	(3.6)	67	(2.7)	68	(2.6)	61	(1.4)
		Niveau 3	55	(6.2)	68	(2.9)	78	(2.6)	77	(2.2)	79	(2.0)	75	(1.2)
		Niveau 4/5	c	c	81	(7.8)	89	(3.7)	86	(3.8)	87	(2.9)	86	(2.2)
		Total	35	(1.9)	58	(1.7)	70	(1.3)	72	(1.3)	74	(1.3)	66	(0.6)
	Estonie	Niveau 0/1	22	(2.7)	34	(4.9)	46	(4.3)	45	(6.6)	49	(7.6)	33	(2.3)
		Niveau 2	27	(2.1)	48	(3.0)	55	(2.8)	61	(3.5)	60	(4.5)	46	(1.6)
		Niveau 3	36	(2.7)	57	(2.5)	63	(2.4)	68	(2.6)	76	(3.3)	59	(1.3)
		Niveau 4/5	50	(7.2)	73	(5.9)	76	(3.7)	82	(3.9)	88	(3.8)	77	(2.3)
		Total	29	(1.2)	51	(1.3)	60	(1.4)	66	(1.5)	72	(1.9)	53	(0.7)
	Finlande	Niveau 0/1	26	(6.5)	36	(6.7)	33	(7.2)	36	(5.1)	56	(5.2)	38	(2.6)
		Niveau 2	35	(5.9)	43	(4.6)	56	(3.6)	59	(3.0)	64	(3.0)	55	(1.7)
		Niveau 3	46	(7.7)	62	(4.1)	71	(2.8)	74	(2.1)	79	(1.8)	72	(1.1)
		Niveau 4/5	c	c	74	(6.1)	81	(3.3)	83	(2.2)	89	(1.7)	84	(1.3)
		Total	36	(3.2)	53	(2.2)	66	(1.3)	69	(1.2)	76	(1.1)	66	(0.7)
	France	Niveau 0/1	15	(2.2)	21	(2.7)	22	(2.7)	21	(3.2)	30	(3.5)	20	(1.2)
		Niveau 2	19	(3.3)	26	(2.2)	34	(2.1)	35	(2.3)	38	(2.7)	31	(1.0)
		Niveau 3	23	(4.5)	40	(3.2)	48	(2.2)	49	(2.3)	53	(2.4)	47	(1.3)
		Niveau 4/5	c	c	47	(7.1)	64	(5.2)	60	(3.9)	65	(5.6)	60	(3.0)
		Total	18	(1.3)	30	(1.3)	39	(1.1)	40	(1.1)	46	(1.4)	36	(0.6)
	Allemagne	Niveau 0/1	21	(2.8)	27	(4.2)	37	(6.3)	46	(8.4)	35	(7.0)	29	(2.3)
		Niveau 2	30	(3.4)	44	(3.3)	53	(3.8)	58	(4.6)	53	(4.9)	46	(2.0)
		Niveau 3	48	(4.6)	61	(3.1)	65	(2.9)	72	(3.4)	68	(3.6)	64	(1.6)
		Niveau 4/5	c	c	74	(5.5)	82	(4.0)	82	(4.9)	80	(6.1)	79	(2.6)
		Total	31	(1.8)	49	(1.6)	61	(1.8)	66	(2.0)	60	(2.4)	53	(1.1)

Remarques : La participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation fait référence à une participation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les colonnes présentant les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). L'indice de volonté d'apprendre est dérivé de la mesure dans laquelle les répondants s'identifient aux énoncés suivants : « Quand je prends connaissance d'une nouvelle idée, j'essaie d'envisager sa mise en application à une situation réelle » ; « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; « Lorsque je suis confronté(e) à quelque chose de nouveau, j'essaie de le rattacher à quelque chose que je connais déjà » ; « J'aime comprendre le fond des choses difficiles » ; « J'aime découvrir les liens entre des idées différentes » ; et « Si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à me renseigner pour mieux comprendre ».

Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398714

C6

Tableau C6.2. [2/4] Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe, le niveau de compétences en littératie et l'indice de volonté d'apprendre (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Hommes et femmes											
		Indice de volonté d'apprendre											
		Moins de 20 %		20 % à moins de 40 %		40 % à moins de 60 %		60 % à moins de 80 %		80 % ou plus		Total	
	Niveau de compétences en littératie	%	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**												
	Grèce	Niveau 0/1	6	(2.3)	10	(3.2)	23	(6.7)	10	(2.9)	21	(5.8)	13	(1.6)
		Niveau 2	9	(2.4)	17	(2.9)	22	(4.3)	19	(3.1)	29	(4.0)	19	(1.3)
		Niveau 3	10	(3.1)	21	(3.6)	32	(5.6)	33	(4.0)	42	(4.7)	28	(2.0)
		Niveau 4/5	c	c	23	(9.1)	c	c	46	(11.3)	42	(10.8)	34	(5.0)
		Total	8	(1.2)	17	(1.7)	26	(2.4)	22	(1.8)	32	(2.0)	20	(0.8)
	Irlande	Niveau 0/1	26	(3.9)	34	(4.4)	34	(5.8)	41	(5.1)	34	(5.1)	32	(2.3)
		Niveau 2	32	(3.6)	43	(2.9)	49	(3.4)	57	(3.2)	47	(4.1)	46	(1.3)
		Niveau 3	44	(4.7)	51	(3.4)	60	(3.0)	67	(2.8)	66	(3.2)	59	(1.5)
		Niveau 4/5	c	c	67	(6.7)	73	(6.6)	76	(5.8)	82	(3.9)	75	(2.9)
		Total	34	(1.9)	46	(1.7)	53	(1.7)	60	(1.6)	58	(1.8)	51	(0.7)
	Israël	Niveau 0/1	20	(2.4)	27	(3.7)	41	(3.9)	41	(4.6)	51	(5.3)	33	(1.5)
		Niveau 2	29	(3.8)	47	(3.7)	52	(3.9)	56	(4.0)	62	(3.5)	51	(1.8)
		Niveau 3	44	(7.2)	64	(4.6)	66	(4.5)	69	(3.7)	74	(3.4)	68	(2.0)
		Niveau 4/5	c	c	c	c	81	(8.4)	80	(6.1)	88	(3.6)	81	(2.5)
		Total	27	(1.7)	46	(1.9)	56	(2.0)	60	(2.0)	69	(1.3)	53	(0.8)
	Italie	Niveau 0/1	4	(1.9)	14	(4.0)	16	(3.7)	18	(3.4)	23	(4.3)	14	(1.5)
		Niveau 2	7	(2.1)	19	(3.7)	17	(2.2)	26	(2.7)	30	(3.1)	21	(1.4)
		Niveau 3	18	(5.1)	27	(5.2)	41	(4.0)	42	(3.8)	51	(3.8)	40	(2.3)
		Niveau 4/5	c	c	c	c	57	(11.6)	57	(9.3)	66	(11.0)	57	(6.1)
		Total	7	(1.2)	19	(2.2)	25	(1.5)	30	(1.7)	38	(2.4)	25	(1.0)
	Japon	Niveau 0/1	17	(4.4)	c	c	c	c	c	c	c	c	22	(3.5)
		Niveau 2	25	(2.3)	36	(3.6)	44	(6.7)	55	(10.5)	45	(10.5)	30	(2.0)
		Niveau 3	34	(1.8)	53	(2.8)	53	(3.4)	59	(4.8)	55	(6.0)	43	(1.3)
		Niveau 4/5	47	(2.8)	61	(3.7)	60	(5.1)	65	(5.9)	68	(6.8)	56	(2.0)
		Total	33	(1.0)	51	(1.6)	53	(2.1)	60	(3.1)	56	(3.7)	42	(0.8)
	Corée	Niveau 0/1	23	(2.3)	36	(6.2)	31	(10.0)	c	c	c	c	25	(1.9)
		Niveau 2	37	(1.6)	50	(3.8)	61	(4.3)	58	(5.3)	62	(5.7)	43	(1.4)
		Niveau 3	53	(2.0)	66	(3.0)	73	(3.3)	72	(3.8)	77	(4.0)	62	(1.5)
		Niveau 4/5	67	(5.0)	80	(6.8)	80	(5.9)	90	(5.3)	80	(8.6)	77	(2.9)
		Total	41	(1.0)	58	(2.0)	68	(2.3)	68	(2.6)	70	(2.5)	50	(0.8)
	Pays-Bas	Niveau 0/1	34	(3.8)	45	(6.7)	52	(8.1)	54	(11.1)	64	(8.6)	41	(3.1)
		Niveau 2	41	(2.8)	54	(3.3)	65	(4.1)	59	(5.0)	73	(5.5)	53	(1.8)
		Niveau 3	56	(2.9)	70	(2.7)	79	(2.2)	79	(2.8)	77	(3.1)	72	(1.2)
		Niveau 4/5	67	(6.5)	77	(4.0)	83	(2.8)	84	(3.7)	85	(3.4)	81	(1.7)
		Total	46	(1.4)	64	(1.5)	75	(1.4)	74	(1.7)	78	(1.7)	64	(0.6)
	Nouvelle-Zélande	Niveau 0/1	36	(4.8)	42	(5.2)	55	(6.1)	52	(6.9)	60	(7.7)	47	(2.7)
		Niveau 2	49	(4.7)	56	(3.4)	63	(3.6)	65	(4.1)	69	(3.0)	61	(1.6)
		Niveau 3	56	(5.3)	64	(3.6)	73	(3.1)	74	(2.8)	80	(2.1)	73	(1.4)
		Niveau 4/5	c	c	75	(6.0)	84	(4.4)	81	(3.8)	83	(3.0)	81	(2.2)
		Total	48	(2.6)	59	(1.7)	70	(1.7)	71	(1.6)	77	(1.4)	68	(0.8)
	Norvège	Niveau 0/1	28	(6.1)	51	(6.1)	46	(6.1)	56	(6.2)	50	(8.1)	46	(2.9)
		Niveau 2	39	(5.3)	52	(3.2)	55	(4.0)	64	(3.8)	61	(4.4)	55	(1.9)
		Niveau 3	58	(7.0)	65	(3.0)	68	(2.9)	76	(2.3)	76	(2.2)	71	(1.3)
		Niveau 4/5	c	c	74	(6.0)	78	(3.5)	81	(3.4)	80	(3.9)	78	(2.0)
		Total	42	(3.0)	59	(1.5)	63	(1.9)	72	(1.4)	71	(1.6)	64	(0.7)
	Pologne	Niveau 0/1	8	(1.9)	13	(3.2)	21	(4.0)	36	(5.7)	36	(6.2)	18	(2.0)
		Niveau 2	16	(2.3)	22	(3.1)	33	(3.7)	37	(4.0)	45	(4.4)	29	(1.6)
		Niveau 3	21	(3.9)	32	(4.2)	49	(4.1)	54	(4.1)	60	(3.4)	45	(1.7)
		Niveau 4/5	c	c	53	(9.0)	60	(7.3)	68	(6.3)	79	(5.3)	65	(3.2)
		Total	14	(1.3)	26	(1.6)	40	(1.9)	47	(1.6)	55	(2.1)	35	(0.8)

Remarques : La participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation fait référence à une participation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les colonnes présentant les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). L'indice de volonté d'apprendre est dérivé de la mesure dans laquelle les répondants s'identifient aux énoncés suivants : « Quand je prends connaissance d'une nouvelle idée, j'essaie d'envisager sa mise en application à une situation réelle » ; « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; « Lorsque je suis confronté(e) à quelque chose de nouveau, j'essaie de le rattacher à quelque chose que je connais déjà » ; « J'aime comprendre le fond des choses difficiles » ; « J'aime découvrir les liens entre des idées différentes » ; et « Si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à me renseigner pour mieux comprendre ».

Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398714

Tableau C6.2. [3/4] Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe, le niveau de compétences en littératie et l'indice de volonté d'apprendre (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Niveau de compétences en littératie	Hommes et femmes											
			Indice de volonté d'apprendre										Total	
			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**													
	République slovaque	Niveau 0/1	5	(1.7)	18	(6.0)	18	(6.5)	21	(6.3)	32	(8.6)	13	(2.0)
		Niveau 2	14	(1.6)	26	(3.5)	27	(4.2)	33	(3.4)	38	(4.0)	26	(1.4)
		Niveau 3	24	(2.8)	34	(3.7)	39	(3.1)	47	(2.5)	48	(3.0)	40	(1.4)
		Niveau 4/5	46	(13.2)	48	(11.6)	58	(8.4)	59	(6.4)	70	(6.6)	59	(3.9)
		Total	16	(1.0)	30	(2.3)	35	(2.0)	42	(1.6)	46	(2.0)	33	(0.8)
	Slovénie	Niveau 0/1	18	(2.4)	27	(3.5)	39	(4.4)	39	(4.0)	47	(7.0)	30	(1.8)
		Niveau 2	25	(2.8)	42	(3.0)	49	(3.4)	54	(3.2)	65	(4.6)	45	(1.6)
		Niveau 3	41	(5.0)	57	(3.8)	63	(3.4)	68	(3.2)	80	(3.3)	64	(1.6)
		Niveau 4/5	c	c	70	(7.8)	74	(8.2)	80	(6.1)	89	(6.2)	78	(3.5)
		Total	25	(1.8)	44	(1.7)	52	(1.7)	57	(1.5)	70	(2.0)	48	(0.8)
	Espagne	Niveau 0/1	18	(2.2)	26	(3.3)	26	(3.2)	34	(3.6)	43	(4.3)	29	(1.5)
		Niveau 2	23	(3.5)	39	(3.1)	45	(2.8)	49	(2.8)	54	(3.1)	44	(1.3)
		Niveau 3	39	(6.7)	56	(3.7)	64	(4.0)	61	(3.2)	71	(2.9)	63	(1.9)
		Niveau 4/5	c	c	69	(9.5)	77	(8.5)	77	(6.9)	86	(5.1)	79	(3.9)
		Total	22	(1.6)	40	(1.7)	47	(1.6)	51	(1.7)	60	(1.5)	47	(0.7)
	Suède	Niveau 0/1	22	(5.1)	47	(6.8)	52	(6.8)	50	(6.8)	43	(8.2)	42	(3.0)
		Niveau 2	34	(4.9)	55	(5.0)	65	(4.3)	63	(4.3)	64	(4.4)	58	(2.0)
		Niveau 3	52	(5.6)	65	(3.2)	73	(3.1)	76	(2.9)	80	(2.2)	73	(1.3)
		Niveau 4/5	c	c	72	(7.5)	83	(3.7)	86	(3.4)	84	(3.0)	83	(1.9)
		Total	37	(2.8)	60	(1.9)	70	(1.9)	72	(1.7)	73	(1.6)	66	(0.8)
	Turquie	Niveau 0/1	8	(1.0)	17	(2.5)	21	(3.8)	24	(3.0)	34	(6.1)	15	(1.0)
		Niveau 2	16	(2.7)	24	(3.3)	29	(3.9)	33	(3.4)	42	(4.3)	27	(1.7)
		Niveau 3	17	(6.8)	25	(7.3)	38	(7.6)	42	(5.6)	51	(5.9)	38	(3.0)
		Niveau 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	50	(13.2)
		Total	10	(0.9)	21	(1.9)	27	(2.3)	31	(1.8)	42	(2.9)	23	(0.8)
	États-Unis	Niveau 0/1	27	(5.2)	32	(4.3)	42	(6.0)	40	(4.5)	46	(4.0)	37	(2.5)
		Niveau 2	32	(3.9)	44	(4.3)	58	(4.2)	58	(4.1)	58	(3.6)	52	(2.1)
		Niveau 3	42	(7.2)	58	(4.2)	70	(3.1)	71	(2.9)	77	(2.1)	70	(1.3)
		Niveau 4/5	c	c	69	(8.6)	82	(5.8)	79	(4.4)	86	(2.8)	82	(2.5)
		Total	33	(2.6)	48	(1.9)	63	(2.0)	63	(1.9)	68	(1.4)	59	(1.1)
	Entités infranationales													
	Flandre (Belgique)	Niveau 0/1	17	(2.7)	31	(4.2)	37	(6.2)	38	(6.6)	41	(8.5)	27	(1.9)
		Niveau 2	28	(2.6)	41	(3.4)	50	(4.4)	47	(4.0)	50	(5.2)	40	(1.7)
		Niveau 3	39	(3.1)	59	(2.8)	65	(3.2)	64	(2.9)	68	(3.6)	58	(1.4)
		Niveau 4/5	48	(9.3)	64	(5.5)	70	(4.3)	74	(5.4)	75	(4.7)	68	(2.4)
		Total	30	(1.4)	50	(1.6)	59	(2.0)	58	(1.9)	63	(2.3)	49	(0.8)
	Angleterre (RU)	Niveau 0/1	22	(3.8)	39	(5.4)	46	(5.7)	46	(7.4)	52	(6.5)	38	(2.6)
		Niveau 2	33	(3.2)	45	(3.8)	53	(4.1)	56	(4.0)	60	(3.7)	48	(1.8)
		Niveau 3	47	(4.9)	62	(3.3)	65	(3.4)	66	(3.3)	69	(3.1)	63	(1.7)
		Niveau 4/5	65	(10.4)	71	(5.9)	78	(4.4)	74	(5.0)	82	(3.4)	76	(2.4)
		Total	35	(1.9)	54	(1.8)	61	(1.7)	62	(1.8)	67	(1.8)	56	(0.9)
	Irlande du Nord (RU)	Niveau 0/1	16	(3.4)	33	(6.3)	29	(7.3)	40	(7.4)	39	(10.2)	26	(2.5)
		Niveau 2	25	(3.2)	41	(4.2)	46	(4.7)	60	(5.0)	54	(5.8)	43	(2.3)
		Niveau 3	35	(5.5)	56	(4.6)	63	(4.7)	69	(4.2)	69	(4.1)	60	(2.1)
		Niveau 4/5	c	c	73	(7.9)	71	(11.2)	73	(7.2)	79	(5.2)	74	(4.2)
		Total	26	(1.7)	48	(2.5)	53	(2.7)	63	(2.4)	63	(2.4)	49	(0.9)
	Moyenne	Niveau 0/1	20	(0.7)	31	(0.9)	35	(1.1)	39	(1.2)	42	(1.3)	30	(0.4)
		Niveau 2	28	(0.7)	41	(0.7)	48	(0.7)	52	(0.8)	55	(0.8)	44	(0.3)
		Niveau 3	40	(1.0)	54	(0.9)	61	(0.7)	64	(0.7)	68	(0.6)	60	(0.3)
		Niveau 4/5	m	m	67	(1.5)	75	(1.3)	75	(1.1)	79	(1.1)	73	(0.8)
		Total	29	(0.3)	45	(0.3)	53	(0.4)	58	(0.4)	62	(0.4)	50	(0.2)

Remarques : La participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation fait référence à une participation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les colonnes présentant les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). L'indice de volonté d'apprendre est dérivé de la mesure dans laquelle les répondants s'identifient aux énoncés suivants : « Quand je prends connaissance d'une nouvelle idée, j'essaie d'envisager sa mise en application à une situation réelle » ; « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; « Lorsque je suis confronté(e) à quelque chose de nouveau, j'essaie de le rattacher à quelque chose que je connais déjà » ; « J'aime comprendre le fond des choses difficiles » ; « J'aime découvrir les liens entre des idées différentes » ; et « Si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à me renseigner pour mieux comprendre ».

Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398714

C6

Tableau C6.2. [4/4] Participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation, selon le sexe, le niveau de compétences en littératie et l'indice de volonté d'apprendre (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Niveau de compétences en littératie	Hommes et femmes											
			Indice de volonté d'apprendre										Total	
			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)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	Niveau 0/1	6	(0.7)	12	(2.2)	22	(4.2)	29	(6.9)	c	c	8	(0.7)
		Niveau 2	13	(1.9)	27	(4.7)	32	(6.5)	38	(9.2)	c	c	19	(1.9)
		Niveau 3	17	(6.3)	24	(12.1)	c	c	c	c	c	c	27	(5.5)
		Niveau 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	48	(24.3)
		Total	8	(0.6)	18	(2.0)	31	(3.4)	35	(3.8)	36	(7.9)	12	(0.6)
	Lituanie	Niveau 0/1	12	(3.1)	18	(5.0)	26	(7.1)	22	(7.5)	22	(6.1)	17	(2.1)
		Niveau 2	18	(2.3)	28	(3.8)	34	(4.3)	35	(4.7)	45	(4.2)	28	(1.5)
		Niveau 3	26	(3.0)	36	(4.3)	45	(5.3)	52	(5.0)	66	(3.8)	44	(1.9)
		Niveau 4/5	45	(15.2)	55	(11.7)	59	(14.9)	68	(10.4)	67	(9.1)	59	(5.9)
		Total	19	(1.1)	31	(2.3)	39	(2.4)	43	(2.3)	52	(2.3)	34	(0.8)
	Fédération de Russie*	Niveau 0/1	11	(2.5)	25	(7.1)	c	c	32	(8.5)	25	(10.1)	16	(2.2)
		Niveau 2	10	(3.2)	18	(3.9)	29	(7.4)	25	(5.2)	25	(5.8)	18	(2.6)
		Niveau 3	12	(2.7)	22	(3.8)	27	(4.3)	27	(5.4)	31	(4.4)	21	(1.6)
		Niveau 4/5	13	(5.8)	19	(8.7)	20	(8.8)	31	(6.9)	35	(8.6)	23	(3.4)
		Total	11	(1.7)	20	(2.1)	25	(3.7)	27	(3.1)	29	(2.6)	20	(1.6)
	Singapour	Niveau 0/1	23	(1.9)	45	(4.1)	47	(4.4)	53	(5.7)	49	(8.0)	32	(1.5)
		Niveau 2	37	(2.7)	60	(3.4)	60	(4.2)	66	(3.5)	66	(4.7)	55	(1.6)
		Niveau 3	59	(4.1)	73	(3.1)	79	(3.0)	80	(2.7)	82	(3.2)	75	(1.2)
		Niveau 4/5	c	c	84	(5.0)	90	(4.5)	87	(4.5)	85	(4.3)	87	(2.5)
		Total	33	(1.2)	62	(1.9)	68	(1.8)	73	(1.5)	74	(2.1)	57	(0.7)

Remarques : La participation à des activités formelles et/ou non formelles de formation fait référence à une participation au cours des 12 mois précédant l'enquête. Les colonnes présentant les données ventilées par sexe peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous). L'indice de volonté d'apprendre est dérivé de la mesure dans laquelle les répondants s'identifient aux énoncés suivants : « Quand je prends connaissance d'une nouvelle idée, j'essaie d'envisager sa mise en application à une situation réelle » ; « J'aime apprendre de nouvelles choses » ; « Lorsque je suis confronté(e) à quelque chose de nouveau, j'essaie de le rattacher à quelque chose que je connais déjà » ; « J'aime comprendre le fond des choses difficiles » ; « J'aime découvrir les liens entre des idées différentes » ; et « Si je ne comprends pas quelque chose, je cherche à me renseigner pour mieux comprendre ».

Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398714

Tableau C6.4. Nombre moyen d'heures consacrées à des activités non formelles de formation et taux de participation à ce type d'activités (2012 ou 2015)

Évaluation des compétences des adultes, adultes âgés de 25 à 64 ans

		Nombre moyen d'heures consacrées à des activités non formelles de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête				Taux de participation à des activités non formelles de formation au cours des 12 mois précédant l'enquête	
		Par participant		Par adulte			
		Moyenne	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Entités nationales**						
	Australie	103	(5.6)	52	(2.8)	50	(0.7)
	Autriche	121	(5.6)	56	(3.0)	46	(0.8)
	Canada	119	(5.8)	64	(3.2)	54	(0.6)
	Chili	121	(12.2)	53	(6.8)	44	(2.0)
	République tchèque	72	(4.9)	34	(2.3)	48	(1.2)
	Danemark	114	(4.3)	70	(2.8)	61	(0.6)
	Estonie	89	(3.3)	45	(1.7)	50	(0.7)
	Finlande	88	(4.2)	54	(2.6)	62	(0.7)
	France	84	(4.6)	28	(1.6)	33	(0.6)
	Allemagne	111	(5.4)	56	(2.9)	50	(1.1)
	Grèce	231	(16.9)	42	(3.6)	18	(0.8)
	Irlande	122	(7.0)	55	(3.1)	45	(0.8)
	Israël	134	(6.7)	59	(3.2)	45	(0.8)
	Italie	106	(8.9)	23	(2.2)	22	(0.9)
	Japon	147	(9.1)	60	(3.7)	41	(0.8)
	Corée	248	(9.4)	121	(5.1)	49	(0.8)
	Pays-Bas	112	(5.6)	67	(3.5)	60	(0.6)
	Nouvelle-Zélande	113	(5.5)	71	(3.5)	64	(0.8)
	Norvège	103	(5.0)	61	(3.2)	59	(0.7)
	Pologne	128	(8.6)	41	(2.9)	32	(0.8)
	République slovaque	87	(4.7)	27	(1.6)	31	(0.8)
	Slovénie	77	(4.1)	34	(1.9)	44	(0.8)
	Espagne	213	(9.6)	89	(4.3)	42	(0.7)
	Suède	94	(4.6)	57	(2.9)	61	(0.8)
	Turquie	139	(9.8)	24	(1.8)	17	(0.6)
	États-Unis	144	(10.5)	79	(6.4)	55	(1.1)
	Entités infranationales						
	Flandre (Belgique)	108	(5.2)	49	(2.5)	46	(0.8)
	Angleterre (RU)	96	(6.6)	48	(3.6)	51	(0.8)
	Irlande du Nord (RU)	94	(7.0)	41	(3.0)	45	(0.9)
	Moyenne	121	(1.4)	54	(0.6)	46	(0.2)
Partenaires	Djakarta (Indonésie)	110	(15.4)	11	(1.6)	10	(0.6)
	Lituanie	85	(6.3)	26	(2.1)	31	(0.8)
	Fédération de Russie*	117	(11.8)	19	(3.1)	17	(1.4)
	Singapour	98	(4.8)	53	(2.6)	55	(0.7)

Remarque : Chili, Djakarta (Indonésie), Grèce, Israël, Lituanie, Nouvelle-Zélande, Singapour, Slovénie et Turquie : année de référence : 2015. Tous les autres pays : année de référence : 2012.

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

Source : OCDE, Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012, 2015). 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/10.1787/888933398729

Chapitre

D

Environnement d'apprentissage et organisation scolaire



Indicateur D1 Combien de temps les élèves passent-ils en classe ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398784

Indicateur D2 Quels sont le taux d'encadrement et la taille des classes ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398860

Indicateur D3 Quel est le niveau de salaire des enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398933

Indicateur D4 Quel est le temps de travail des enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399067

Indicateur D5 Qui sont les enseignants ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399143

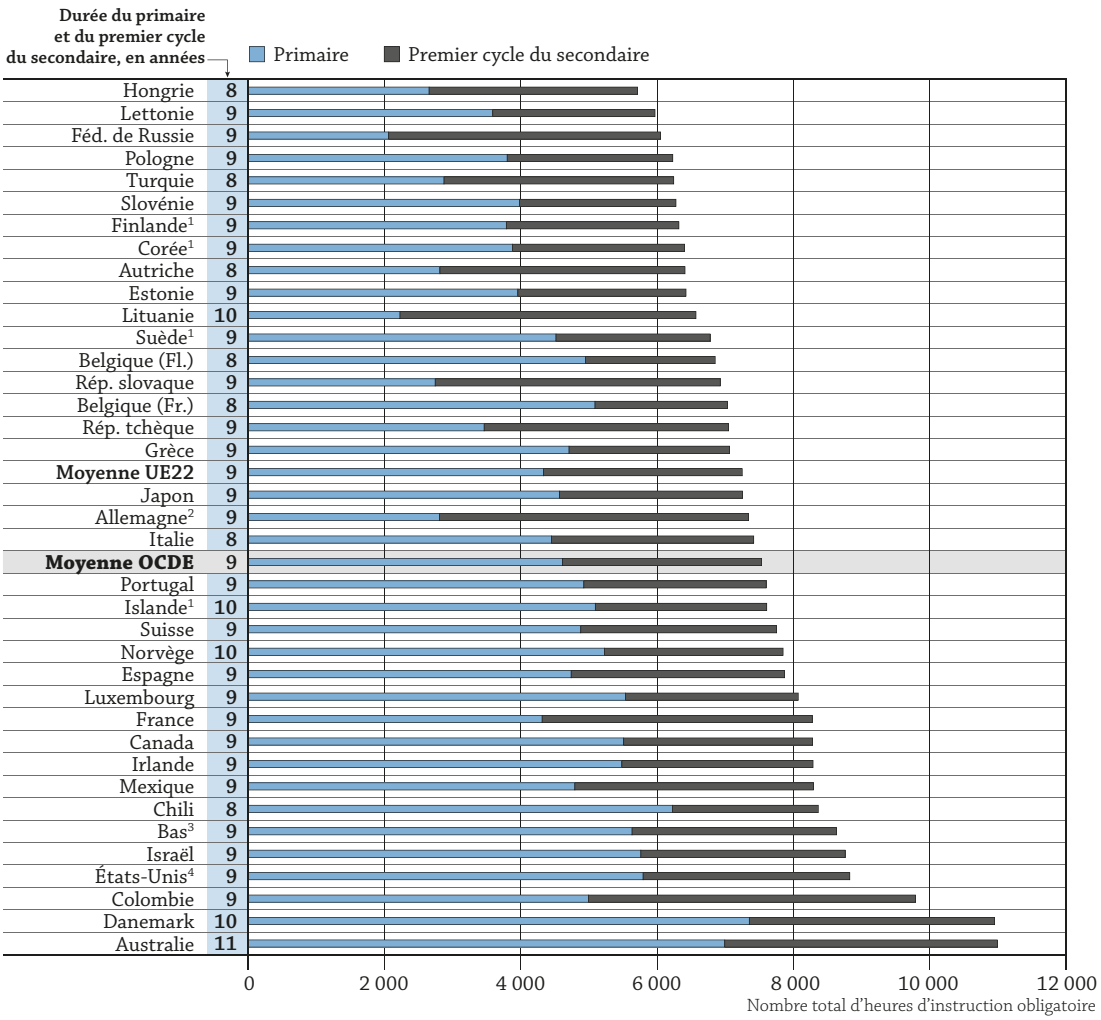
Indicateur D6 Qui sont nos chefs d'établissement et que font-ils ?
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399226

COMBIEN DE TEMPS LES ÉLÈVES PASSENT-ILS EN CLASSE ?

- Dans les pays de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 7 540 heures de cours obligatoires dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, avec un temps d'instruction allant de 5 720 heures de cours en Hongrie, à près du double en Australie (11 000 heures) et au Danemark (10 960 heures).
- 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 (2016)

Dans le primaire et le premier cycle du secondaire



1. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

2. Année de référence : 2015.

3. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.

4. Année de référence : 2012.

Les pays et économies 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/10.1787/888933398830

Contexte

Le temps d'instruction en classe représente une grande partie de l'investissement public consacré à l'apprentissage des élèves dans le cadre institutionnel. Les pays diffèrent dans leurs choix en ce qui concerne le temps total d'instruction et la sélection des matières obligatoires du programme. Ces choix reflètent les priorités et les préférences nationales et/ou régionales à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves en fonction de leur âge. La quasi-totalité des pays fixent le nombre officiel ou réglementaire d'heures de cours, qui correspond le plus souvent au nombre minimal d'heures de cours que les établissements doivent dispenser aux élèves. Le principe à la base de ces normes minimales est souvent qu'un nombre suffisant d'heures de cours est impératif pour que l'apprentissage génère de bons résultats. L'adaptation des ressources aux besoins des élèves et l'optimisation de l'utilisation du temps constituent un défi majeur pour la politique d'éducation. Le salaire des enseignants, l'entretien des infrastructures scolaires et le coût des autres ressources éducatives requises sont les principaux postes de dépenses de l'éducation. Le temps pendant lequel ces ressources sont mises à la disposition des élèves (dont cet indicateur traite en partie) est donc un facteur important lors de l'affectation du budget de l'éducation (voir l'indicateur B7, qui décrit les facteurs influant sur le coût salarial des enseignants par élève). Par ailleurs, on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance du temps consacré par les élèves à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la salle de classe durant la journée d''école, notamment lors des pauses et des récréations. À côté du temps d'instruction prévu dans le cadre institutionnel, les élèves peuvent participer à des activités périscolaires avant ou après la journée de classe, ou durant les vacances scolaires, mais ces activités, ainsi que les périodes d'examen, sortent du cadre du présent indicateur.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le temps d'instruction obligatoire est, en moyenne et par an, de 799 heures dans l'enseignement primaire ; les élèves suivent, en moyenne, 116 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 39 % en Fédération de Russie ; 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.
- Dans l'enseignement primaire, le pourcentage du programme obligatoire qui est consacré aux mathématiques va de 12 % au Danemark à 27 % au Mexique et au Portugal ; dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, il va de 11 % en Corée et en Grèce, à 20 % en Italie.
- 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 7 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, en moyenne 4 % du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières obligatoires modulables choisies par les établissements, contre 5 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans plus d'un quart 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 et la durée de la scolarité obligatoire ont tous deux une incidence sur le temps total d'instruction durant la scolarité obligatoire. Dans certains pays, la scolarité obligatoire est moins longue et la charge de travail des élèves plus importante ; en revanche, dans d'autres pays, la charge de travail des élèves est répartie de manière uniforme sur une période plus longue.

Les élèves entrent dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans dans environ trois pays et économies 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, en Lituanie, en Pologne et en Suède. L'enseignement primaire ne débute à l'âge de 5 ans qu'en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande.

La durée de l'enseignement primaire varie aussi considérablement. En moyenne, l'enseignement primaire dure 6 ans, mais sa durée va de 4 ans en Allemagne, en Autriche, en Fédération de Russie, en Hongrie, en Lituanie, en République slovaque et en Turquie, à 7 ans en Australie, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Islande et en Norvège. En moyenne, le premier cycle de l'enseignement secondaire dure 3 ans, mais sa durée va de 2 ans en Belgique (Communautés flamande et française) et au Chili, à 5 ans en Allemagne, en Fédération de Russie et en République slovaque, et jusqu'à 6 ans en Lituanie. Dans environ deux pays et économies 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. Le nombre de jours d'instruction peut varier sensiblement entre les pays, tout comme la façon dont ces jours sont répartis durant l'année académique, car les pays n'organisent pas les vacances scolaires de la même manière (voir l'encadré D1.1). Les jours d'instruction varient également car les pays organisent les récréations et les pauses différemment (voir l'encadré D1.2).

Encadré D1.1. **Répartition des jours d'instruction durant l'année scolaire**

Dans les pays de l'OCDE, les élèves passent, en moyenne et par an, 185 jours en classe dans l'enseignement primaire et 184 jours en classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, le nombre de jours d'instruction varie de plus de 50 jours entre les pays, tant dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : il va de 160 à 219 jours dans l'enseignement primaire, et de 152 à 209 jours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Les élèves 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), en Lituanie (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) 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 en Australie, au Brésil, en Colombie, au Danemark, en Israël, en Italie, au Japon et au Mexique (voir le tableau D1.2).

Avec en général cinq jours d'instruction par semaine dans la plupart des pays (voir le tableau D1.2), cette variation du nombre annuel de jours d'instruction reflète des différences au niveau de la durée de l'année scolaire et des vacances scolaires. Dans les pays de l'OCDE, les élèves suivent en moyenne 36 semaines d'instruction dans l'enseignement primaire et 35 semaines dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, dans l'enseignement primaire et secondaire, le temps d'instruction va de 31 semaines en Grèce (dans l'enseignement secondaire), à 40 semaines ou plus en Allemagne, en Australie, au Brésil, en Colombie, au Japon (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Mexique (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire) et aux Pays-Bas (dans l'enseignement primaire) (voir le tableau D4.1).

Ces différences sont en partie liées à l'organisation des vacances scolaires. Dans deux tiers des pays membres ou partenaires de l'OCDE, l'année scolaire commence en septembre et se termine généralement en juin.

...

Dans les pays nordiques (au Danemark, en Finlande, en Islande, en Norvège et en Suède), l'année scolaire débute en août et s'achève en mai (sauf en Islande et en Suède, où elle se termine en juin) (voir le tableau X1.2a). Dans les pays européens, les vacances d›été durent entre 6 semaines en Allemagne, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, et 13 semaines en Italie, en Lettonie et en Turquie (Eurydice, 2015).

En outre, dans les pays européens, les vacances scolaires sont réparties sur quatre autres grandes périodes : en automne, pendant la période de Noël et du Nouvel an, en hiver/au Carnaval, et au printemps/à Pâques. Dans ces pays, les vacances de fin d›année sont généralement organisées de la même manière, mais les dates et la durée des vacances scolaires diffèrent (Eurydice, 2015).

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 publique.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves suivent 4 621 heures de cours durant l'enseignement primaire et 2 919 heures de cours durant le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le temps total d'instruction obligatoire est en moyenne de 7 540 heures dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (sur une durée de 9 ans en moyenne), mais il varie selon les pays, de 5 720 heures en Hongrie (sur 8 ans) à 11 000 heures en Australie (sur 11 ans) (voir le graphique D1.1). Le temps d'instruction obligatoire en milieu scolaire n'est pas défini dans la réglementation en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni) et en Nouvelle-Zélande. Les établissements y sont toutefois tenus de 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 également avoir lieu en dehors des heures de cours obligatoires, et en dehors de la classe ou du milieu scolaire. Dans certains pays, les élèves sont encouragés à suivre durant leurs études secondaires des cours extrascolaires dans des matières qui leur sont enseignées à l'école afin de les aider à améliorer leurs résultats. Les élèves peuvent suivre des cours supplémentaires de soutien (dits de « rattrapage ») ou de perfectionnement, qui leur sont donnés soit individuellement par un professeur particulier, soit en groupe par des enseignants. Ils peuvent également suivre d'autres cours indépendants (voir l'encadré D1.2 dans OCDE, 2015). Ces cours sont financés soit par les pouvoirs publics, soit par les élèves et leur famille (voir l'encadré D1.1 dans OCDE, 2011).

Dans le cadre du temps d'instruction obligatoire, cet indicateur porte sur le temps d'instruction prévu, tel qu'il est fixé par la réglementation, soit le temps d'exposition des élèves à l'enseignement en classe dans le cadre institutionnel. Il ne permet pas de déterminer le nombre d'heures de cours que les élèves suivent effectivement, ni d'évaluer le temps qu'ils consacrent à l'apprentissage en dehors du cadre scolaire.

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 3 % au moins au temps d'instruction obligatoire en Finlande, en France (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Grèce (dans l'enseignement primaire), en Lituanie, 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 du programme obligatoire non flexible dans l'enseignement primaire 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, et représente en moyenne 17 % du temps d'instruction obligatoire dans les pays de l›OCDE (voir le tableau D1.3a et le graphique D1.2a).

D1

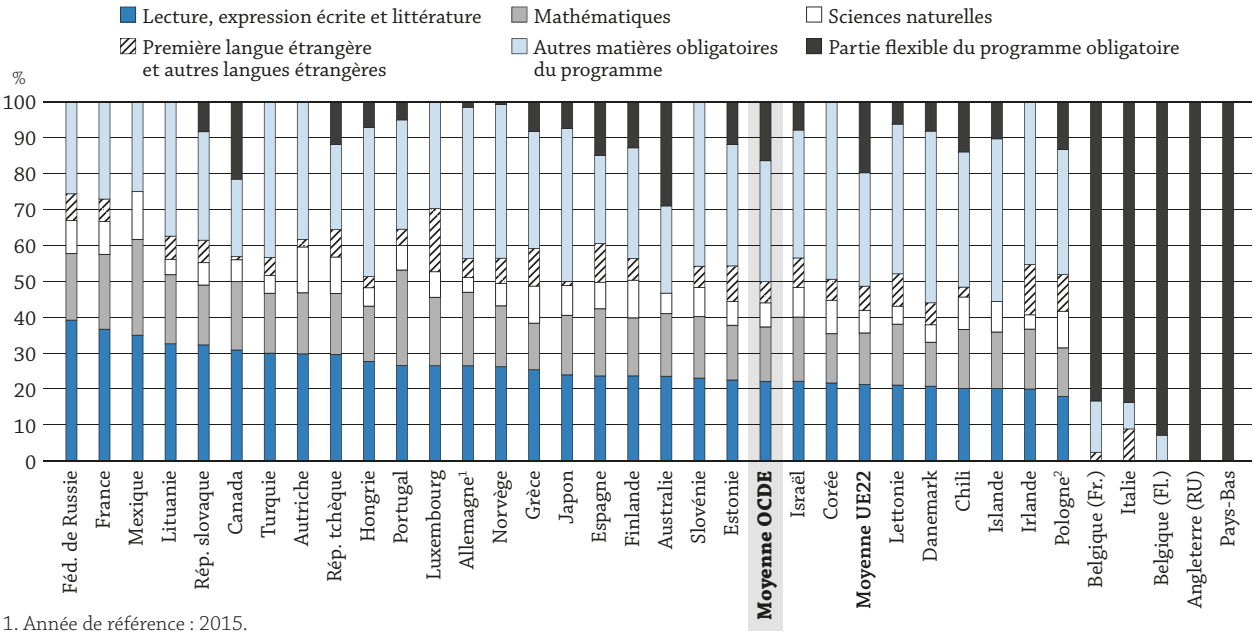
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne, 38 % du programme obligatoire est consacré à trois matières : la lecture, l'expression écrite et la littérature (14 %), les langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères) (13 %) et les mathématiques (12 %). Les sciences naturelles représentent en moyenne 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 et les pays partenaires 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 d'instruction 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 passe quant à elle 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 6 % du programme obligatoire à 11 % et 10 %, comme celle des langues étrangères (première langue étrangère et autres langues étrangères), qui passe de 6 % à 13 %. Les langues étrangères représentent la partie la plus importante du programme obligatoire de base dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, en Finlande (avec les sciences naturelles), en France, en Israël, au Japon, au Luxembourg et en Norvège (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 Italie, cette part comprend également le temps consacré aux sciences sociales). En Irlande, les cours de lecture, d'expression écrite et de littérature sont dispensés dans les deux langues nationales, et leur pourcentage combiné peut atteindre, selon les estimations, quelque 24 % du temps total d'instruction obligatoire. La première langue étrangère ne représente pas plus de 6 % 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 D1.2a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2016)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire



1. Année de référence : 2015.

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.

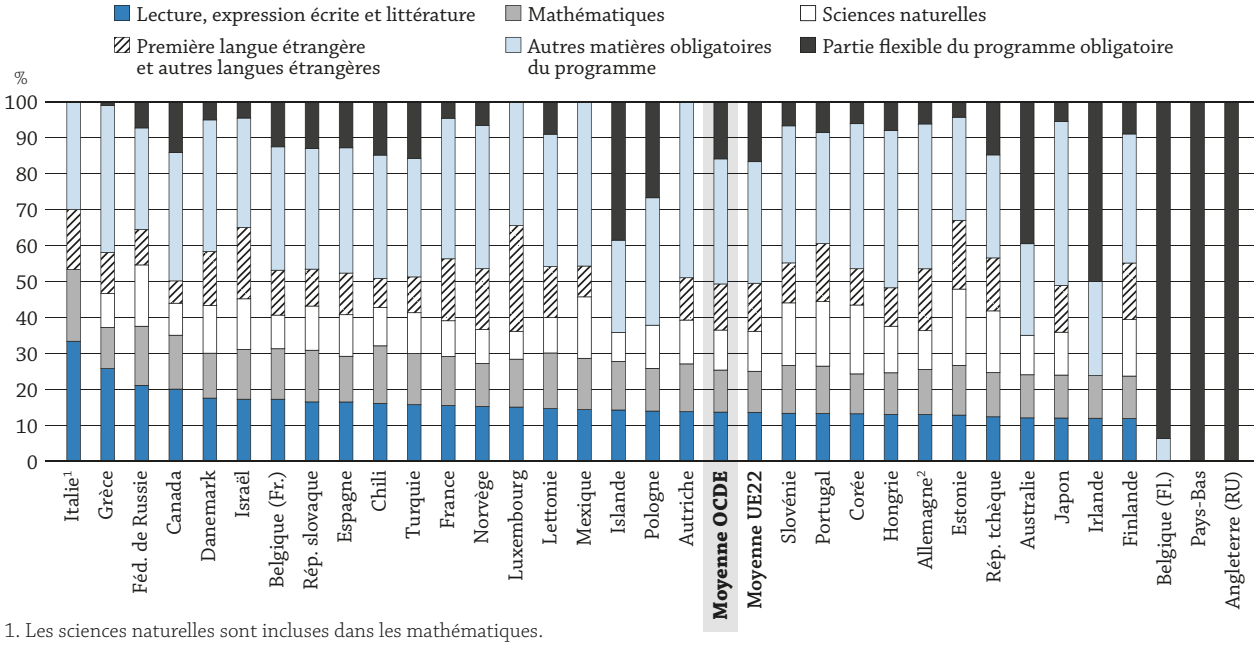
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source : OCDE. 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/10.1787/888933398849

Graphique D1.2b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)

En pourcentage du temps total d'instruction obligatoire



1. Les sciences naturelles sont incluses dans les mathématiques.
2. Année de référence : 2015.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la part du temps d'instruction consacrée à la lecture, l'expression écrite et la littérature.

Source : OCDE. 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/10.1787/888933398854

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 11 % chez les élèves âgés de 15 ans. Par contraste, les élèves consacrent à l'apprentissage d'une langue étrangère une part moyenne de leur temps d'instruction égale à 2 % 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 8 % 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 naturelles 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 4 % 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 10 % et 8 % à l'âge de 7 ans et 11 ans, à 4 % à l'âge de 15 ans. La part du temps d'instruction consacrée à l'éducation physique reste quant à elle assez similaire entre l'âge de 7 et 11 ans (s'établissant à respectivement 9 % et 8 %), avant de diminuer à l'âge de 15 ans pour passer à 6 % (voir les tableaux D1.5b, f et j disponibles en ligne).

Encadré D1.2 Récréations et pauses durant la journée de classe

Pour apprendre en classe, les élèves doivent être attentifs et concentrés pendant de longues périodes. Sur la base du temps annuel d'instruction et du nombre de jours d'instruction par an, les élèves ont, dans l'enseignement primaire, moins de quatre heures d'instruction obligatoire par jour de cours dans un tiers des pays, mais plus de cinq heures par jour dans quelques pays (au Canada, au Chili, au Danemark, aux États-Unis, en France et au Luxembourg). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction obligatoire par jour est généralement plus élevé. Dans un tiers des pays, les élèves ont ainsi moins de cinq heures d'instruction obligatoire par jour, et ils en ont six, voire davantage, au Danemark, en Espagne et en France (voir les tableaux D1.1 et D1.2).

...

Selon des études, le fait de laisser les élèves se livrer à des activités autres que l'apprentissage en dehors de la salle de classe durant la journée peut améliorer leur performance en classe. Dans l'enseignement primaire, les cours sont entrecoupés de pauses pour permettre aux élèves de jouer, de se délasser et d'entrer librement en interaction avec leurs pairs, ce qui contribue au développement de leurs compétences cognitives, affectives et sociales. Des études suggèrent que les élèves peuvent ensuite utiliser ces compétences en classe, améliorant ainsi leur apprentissage (Pellegrini et Bohn, 2005 ; Pellegrini et al., 2002). Dans les pays de l'OCDE, on considère de plus en plus que les récréations et les pauses constituent une composante importante de la journée de classe.

La façon dont les pauses sont organisées dans les pays de l'OCDE dépend du mode de gouvernance des systèmes d'éducation et du degré d'autonomie dont jouissent les établissements (voir l'encadré D1.1 dans OCDE, 2015). 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 pauses d'environ 20 minutes chacune, et une longue pause déjeuner d'environ 60 à 90 minutes. Au Chili, les établissements qui accueillent de nombreux élèves peuvent répartir les élèves en plusieurs groupes, par âge ou année d'études, pour organiser les pauses.

Les établissements peuvent utiliser les récréations et les pauses à des fins diverses. Ils peuvent utiliser les pauses pour aider les élèves qui font de longs trajets entre leur domicile et l'école, ou pour harmoniser la fin de la journée de classe quand la durée des cours varie entre les années d'études, comme en République tchèque, où les pauses de 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 quatre 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 les tableaux D1.2 et D1.4).

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 et économies 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, 4 % 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 4 %, à des matières choisies par les élèves. Toutefois, certains pays réservent une partie substantielle du temps d'instruction obligatoire à des matières à option. En Belgique (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 Espagne, en Estonie (dans l'enseignement primaire), en Pologne, en République slovaque (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en République tchèque, par exemple, 10 % au moins du temps d'instruction est consacré à des matières choisies par les établissements. En Australie, plus de 20 % du temps d'instruction obligatoire y est consacré (29 % dans l'enseignement primaire et 22 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). En Australie, en Islande et en Turquie, 16 % au moins du temps d'instruction obligatoire est consacré à des matières choisies par les élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, une proportion qui atteint 40 % en Irlande (voir les tableaux D1.3a et b).

Temps d'instruction non obligatoire

Il n'est pas courant de prévoir un temps d'instruction non obligatoire dans les pays de l'OCDE. Ce type de temps d'instruction n'est prévu que dans six pays dans l'enseignement primaire et dans sept pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le temps d'instruction non obligatoire représente l'équivalent de 4 % 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 pays, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire peut toutefois être considérable. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le temps d'instruction non obligatoire supplémentaire représente 35 % du temps d'instruction obligatoire total en Grèce, 26 % au Portugal et 20 % en Slovénie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'instruction non obligatoire représente 21 % du temps total d'instruction obligatoire en Slovénie, 15 % en Lituanie et 10 % en France (voir les tableaux D1.3a et b).

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 réalisée en 2015, 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 2015/16.

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

Eurydice (2015), *L'organisation du temps scolaire en Europe. Enseignement primaire et secondaire général. Année scolaire 2015/16*, Commission européenne, Bruxelles, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/186EN.pdf.

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

OCDE (2011), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-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, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X034001013.

Pellegrini, A.D. et al. (2002), « A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school », *American Educational Research Journal*, vol. 39/4, pp. 991-1015, http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991.

Tableaux de l'indicateur D1

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398784

	Tableau D1.1	**Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire (2016)**
	Tableau D1.2	**Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire (2016)**
	Tableau D1.3a	**Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2016)**
	Tableau D1.3b	**Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)**
WEB	**Tableau D1.4**	**Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire, selon l'âge (2016)**
WEB	**Tableau D1.5a**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 6 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5b**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 7 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5c**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 8 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5d**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 9 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5e**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 10 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5f**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 11 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5g**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 12 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5h**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 13 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5i**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 14 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5j**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 15 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5k**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 16 ans (2016)**
WEB	**Tableau D1.5l**	**Temps d'instruction par matière pour les élèves âgés de 17 ans (2016)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D1

Tableau D1.1. [1/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2016)

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	7	1 000	m	m	7 000	m	m	4	1 000	m	m
	Autriche	4	705	m	m	2 820	m	m	4	899	m	m
	Belgique (Fl.)	6	826	a	826	4 956	a	4 956	2	952	a	952
	Belgique (Fr.)	6	849	m	m	5 096	m	m	2	971	m	m
	Canada	6	919	a	919	5 517	a	5 517	3	924	6	930
	Chili	6	1 039	a	1 039	6 231	a	6 231	2	1 071	a	1 071
	République tchèque	5	694	m	m	3 469	m	m	4	897	m	m
	Danemark	7	1 051	a	1 051	7 360	a	7 360	3	1 200	a	1 200
	Angleterre (RU)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
	Estonie	6	661	a	661	3 964	a	3 964	3	823	a	823
	Finlande[2]	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, 4]	4	703	a	703	2 812	a	2 812	5	907	a	907
	Grèce	6	786	279	1 065	4 715	1 672	6 387	3	785	a	785
	Hongrie	4	665	a	665	2 661	a	2 661	4	765	a	765
	Islande[2]	7	729	a	729	5 100	a	5 100	3	839	a	839
	Irlande	6	915	a	915	5 490	a	5 490	3	935	a	935
	Israël	6	961	a	961	5 769	a	5 769	3	999	a	999
	Italie	5	891	a	891	4 455	a	4 455	3	990	a	990
	Japon[5]	6	763	a	763	4 575	a	4 575	3	895	a	895
	Corée[2]	6	648	a	648	3 885	a	3 885	3	842	a	842
	Lettonie	6	599	m	m	3 595	m	m	3	794	m	m
	Luxembourg	6	924	a	924	5 544	a	5 544	3	845	a	845
	Mexique	6	800	a	800	4 800	a	4 800	3	1 167	a	1 167
	Pays-Bas[6]	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	692	3 807	347	4 154	3	810	64	874
	Portugal	6	822	217	1 039	4 932	1 303	6 235	3	892	27	919
	Écosse (RU)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
	République slovaque	4	688	a	688	2 750	a	2 750	5	837	a	837
	Slovénie	6	664	131	796	3 986	788	4 774	3	766	163	928
	Espagne	6	791	a	791	4 746	a	4 746	3	1 044	a	1 044
	Suède[2]	6	754	m	m	4 523	m	m	3	754	m	m
	Suisse	6	815	m	m	4 887	m	m	3	958	m	m
	Turquie	4	720	a	720	2 880	a	2 880	4	843	a	843
	États-Unis[7]	6	967	m	m	5 802	m	m	3	1 011	m	m
	Moyenne OCDE	6	799	26	~	4 621	159	~	3	915	15	~
	Moyenne UE22	6	775	45	~	4 338	268	~	3	895	26	~
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
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	4	558	29	587	2 234	116	2 350	6	724	108	832
	Fédération de Russie	4	517	m	m	2 068	m	m	5	798	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

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 ».

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.

2. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2015.

4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.

5. Temps d'instruction réel.

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. 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/10.1787/888933398794

Tableau D1.1. [2/2] Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2016)

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 années)	Temps d'instruction obligatoire	Temps d'instruction non obligatoire	Temps d'instruction prévu
		(12)	(13)	(14)=(12)+(13)	(15)	(16)	(17)	(18) = (16) + (17)
OCDE	Australie	4 000	m	m	**11**	**11 000**	**m**	**m**
	Autriche	3 597	m	m	**8**	**6 417**	**m**	**m**
	Belgique (Fl.)	1 904	a	1 904	**8**	**6 860**	**a**	**6 860**
	Belgique (Fr.)	1 941	m	m	**8**	**7 037**	**m**	**m**
	Canada	2 773	17	2 790	**9**	**8 290**	**17**	**8 307**
	Chili	2 143	a	2 143	**8**	**8 374**	**a**	**8 374**
	République tchèque	3 587	m	m	**9**	**7 056**	**m**	**m**
	Danemark	3 600	a	3 600	**10**	**10 960**	**a**	**10 960**
	Angleterre (RU)	m	a	m	**9**	**m**	**a**	**m**
	Estonie	2 468	a	2 468	**9**	**6 431**	**a**	**6 431**
	Finlande[2]	2 533	171	2 704	**9**	**6 327**	**342**	**6 669**
	France	3 964	396	4 360	**9**	**8 284**	**396**	**8 680**
	Allemagne[3, 4]	4 536	a	4 536	**9**	**7 348**	**a**	**7 348**
	Grèce	2 356	a	2 356	**9**	**7 071**	**1 672**	**8 744**
	Hongrie	3 059	a	3 059	**8**	**5 720**	**a**	**5 720**
	Islande[2]	2 516	a	2 516	**10**	**7 616**	**a**	**7 616**
	Irlande	2 806	a	2 806	**9**	**8 296**	**a**	**8 296**
	Israël	2 998	a	2 998	**9**	**8 767**	**a**	**8 767**
	Italie	2 970	a	2 970	**8**	**7 425**	**a**	**7 425**
	Japon[5]	2 684	a	2 684	**9**	**7 260**	**a**	**7 260**
	Corée[2]	2 525	a	2 525	**9**	**6 410**	**a**	**6 410**
	Lettonie	2 381	m	m	**9**	**5 976**	**m**	**m**
	Luxembourg	2 535	a	2 535	**9**	**8 079**	**a**	**8 079**
	Mexique	3 500	a	3 500	**9**	**8 300**	**a**	**8 300**
	Pays-Bas[6]	3 000	m	m	**9**	**8 640**	**m**	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	**10**	**m**	**m**	**m**
	Norvège	2 622	a	2 622	**10**	**7 856**	**a**	**7 856**
	Pologne	2 430	193	2 623	**9**	**6 237**	**539**	**6 776**
	Portugal	2 675	80	2 756	**9**	**7 607**	**1 383**	**8 991**
	Écosse (RU)	m	a	m	**10**	**m**	**a**	**m**
	République slovaque	4 183	a	4 183	**9**	**6 933**	**a**	**6 933**
	Slovénie	2 298	488	2 785	**9**	**6 284**	**1 275**	**7 559**
	Espagne	3 132	a	3 132	**9**	**7 878**	**a**	**7 878**
	Suède[2]	2 262	m	m	**9**	**6 785**	**m**	**m**
	Suisse	2 874	m	m	**9**	**7 761**	**m**	**m**
	Turquie	3 371	a	3 371	**8**	**6 251**	**a**	**6 251**
	États-Unis[7]	3 033	m	m	**9**	**8 835**	**m**	**m**
	Moyenne OCDE	2 919	50	~	**9**	**7 540**	**208**	**~**
	Moyenne UE22	2 919	83	~	**9**	**7 257**	**351**	**~**
Partenaires	Argentine	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Brésil	m	m	m	**9**	**m**	**m**	**m**
	Chine	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Colombie	4 800	m	m	**9**	**9 800**	**m**	**m**
	Costa Rica	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Inde	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Indonésie	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Lituanie	4 343	651	4 994	**10**	**6 577**	**766**	**7 344**
	Fédération de Russie	3 990	m	m	**9**	**6 058**	**m**	**m**
	Arabie saoudite	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Afrique du Sud	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
	Moyenne G20	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**

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 ».

1. Concerne l'enseignement obligatoire à temps plein et exclut l'enseignement préprimaire, même lorsque ce dernier est obligatoire.

2. Estimation du nombre d'heures selon le niveau d'enseignement sur la base du nombre annuel moyen d'heures, l'affectation du temps d'instruction étant flexible entre les différentes années d'études.

3. Année de référence : 2015.

4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.

5. Temps d'instruction réel.

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. 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/10.1787/888933398794

D1

Tableau D1.2. Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire[1] (2016)

Selon le niveau d'enseignement, établissements publics

		Primaire					Premier cycle du secondaire				
		Nombre d'années d'études comprises dans l'enseigne-ment 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'enseigne-ment 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	7	5	200	5.0	Non	4	12	200	5.0	Non
	Autriche	4	6	180	5.0	Non	4	10	180	5.0	Non
	Belgique (Fl.)	6	6	177	5.0	Non	2	12	179	5.0	Non
	Belgique (Fr.)	6	6	182	5.0	Non	2	12	182	5.0	Non
	Canada	6	6	182	5.0	Non	3	12	182	5.0	Non
	Chili	6	6	185	5.0	Non	2	12	184	5.0	Non
	République tchèque	5	6	196	5.0	Oui	4	11	196	5.0	Oui
	Danemark	7	6	200	5.0	Non	3	13	200	5.0	Non
	Angleterre (RU)[2]	6	5	190	5.0	Oui	3	11	190	5.0	Oui
	Estonie	6	7	175	5.0	Oui	3	13	175	5.0	Oui
	Finlande	6	7	189	5.0	Oui	3	13	189	5.0	Oui
	France	5	6	162	4.5	Non	4	11	162	4.5	Non
	Allemagne[3, 4]	4	6	188	5.0	Non	5	10	188	5.0	Non
	Grèce	6	6	171	5.0	Non	3	12	152	5.0	Non
	Hongrie	4	6	181	5.0	Non	4	10	181	5.0	Non
	Islande	7	6	170	5.0	Oui	3	13	170	5.0	Oui
	Irlande	6	6	183	5.0	Non	3	12	167	5.0	Non
	Israël	6	6	219	6.0	Non	3	12	209	6.0	Oui
	Italie	5	6	200	5.0	Non	3	11	200	6.0	Non
	Japon	6	6	201	5.0	Non	3	12	202	5.0	Non
	Corée	6	6	190	5.0	Oui	3	12	190	5.0	Oui
	Lettonie	6	7	169	5.0	Non	3	13	173	5.0	Non
	Luxembourg	6	6	180	5.0	Oui	3	12	169	5.0	Non
	Mexique	6	6	200	5.0	Non	3	12	200	5.0	Non
	Pays-Bas[5]	6	6	m	5.0	Oui	3	12	m	5.0	Oui
	Nouvelle-Zélande	6	5	192	5.0	m	4	11	191	5.0	m
	Norvège	7	6	190	5.0	Oui	3	13	190	5.0	Oui
	Pologne[6]	6	7	181	5.0	Oui	3	13	179	5.0	Oui
	Portugal	6	6	180	5.0	Non	3	12	178	5.0	Non
	Écosse (RU)[2]	7	5	190	5.0	Oui	3	12	190	5.0	Oui
	République slovaque	4	6	191	5.0	Non	5	10	191	5.0	Non
	Slovénie	6	6	190	5.0	Non	3	12	185	5.0	Non
	Espagne	6	6	175	5.0	Non	3	12	175	5.0	Non
	Suède	6	7	178	5.0	Oui	3	13	178	5.0	Oui
	Suisse	6	6	188	5.0	Non	3	12	188	5.0	Non
	Turquie	4	6	180	5.0	Non	4	10	180	5.0	Non
	États-Unis	6	6	180	5.0	m	3	12	180	5.0	m
	Moyenne OCDE[2]	6	6	185	5.0	~	3	12	184	5.0	~
	Moyenne UE22[2]	6	6	182	5.0	~	3	12	180	5.0	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	4	7	160	5.0	Oui	6	11	168	5.0	Oui
	Fédération de Russie	4	7	169	5.0	Non	5	11	175	5.0	Non
	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

Remarques : 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. L'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni) ne sont pas incluses dans les moyennes.
3. Année de référence : 2015.
4. À l'exclusion de la dernière année d'enseignement obligatoire, qui peut être comptabilisée soit dans le premier, soit dans le deuxième cycle du secondaire.
5. Le premier cycle du secondaire compte 3 ou 4 années d'études selon la filière d'enseignement. La 4e année d'enseignement secondaire en filière préprofessionnelle (VMBO) a été exclue des calculs.
6. Pour l'année scolaire 2015/16, l'enseignement primaire était obligatoire pour les enfants de 6 ans, mais pour celle de 2016/17, il est obligatoire pour les enfants de 7 ans et l'admission des enfants de 6 ans en première année de primaire est laissée à la discrétion des parents.

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/10.1787/888933398801

Tableau D1.3a. Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2016)

En pourcentage du temps total d'instruction 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	24	17	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	m	29[d]	**100**	m
	Autriche	30	17	13[d]	x(3)	2	0	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	0	a	**100**	m
	Belgique (Fl.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(14)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
	Belgique (Fr.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	m
	Canada	31	19	6	5	1	a	10	6	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
	Chili	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14[d]	**100**	a
	République tchèque	30	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	12[d]	**100**	m
	Danemark	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8	a	a	**100**	a
	Angleterre (RU)[1]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
	Estonie	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
	Finlande	24	16	11	2	6	a	10	13	5	a	a	a	a	6	a	7	**100**	5
	France	37	21	9[d]	5	6	a	13	9	x(17)	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
	Allemagne[2]	26	20	4	6	5	0	11	14	7	1	1	0	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	28	15	5	a	3	a	18	15	2	2	4	a	a	a	a	7	**100**	a
	Islande	20	16	8	13[d]	x(14)	x(14)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5[d]	5[d]	x(15)	**100**	a
	Irlande[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
	Israël	22	18	8[d]	8	6	2	6	5	13	a	x(3)	4	a	a	a	8	**100**	a
	Italie	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	a
	Japon	24	17	8	8	1	a	10	12	3	a	a	a	10	7	a	a	**100**	a
	Corée	22	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4, 13)	x(13)	x(12)	x(3)	24[d]	a	a	a	**100**	a
	Lettonie	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	9	a	a	6	**100**	m
	Luxembourg[3]	26[d]	19	7	2	x(1)	18	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
	Mexique	35	27	13	10	m	a	5	5	5	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[d]	a	a	**100**	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Norvège	26	17	6	7	7	a	11	15	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
	Pologne[4]	18	14	10	5	10	a	14	7	a	3	3	a	3	a	a	13	**100**	9
	Portugal	27	27	7	7	5	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	26
	Écosse (RU)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	République slovaque	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
	Slovénie	23	17	8	7[d]	6	a	15	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	20
	Espagne	24	19	7	8	11	x(16)	9	2	6	0	a	a	0	a	x(16)	15[d]	**100**	a
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suisse	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	m	a	a	a	**m**	m
	Turquie	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	**100**	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Moyenne OCDE[1]	22	15	7	6	5	1	8	9	5	1	1	1	3	12	0	4	**100**	4
	Moyenne UE22[1]	21	14	6	4	6	1	8	9	4	1	1	1	3	16	0	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
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Lituanie	33	19	4	4	6	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	5
	Fédération de Russie	39	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	a	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 : Consulter les tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* ci-dessous). Les moyennes ont été ajustées à 100 % et ne correspondent pas exactement à la moyenne de chaque colonne.

1. L'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni) ne sont pas incluses dans les moyennes.
2. Année de référence : 2015.
3. La première langue étrangère inclut les autres langues nationales enseignées.
4. À l'exclusion des trois premières années d'enseignement primaire durant lesquelles une part importante du temps d'instruction consacré aux matières obligatoires est flexible.

Source : OCDE. 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/10.1787/888933398816

D1

Tableau D1.3b. Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2016)

En pourcentage du temps total d'instruction 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[d]	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	18	22[d]	**100**	m
	Autriche	14	13	12	11	12	0	11	12	7	x(17)	0	8	0	a	0	a	**100**	m
	Belgique (Fl.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	**100**	a
	Belgique (Fr.)	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	**100**	m
	Canada	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
	Chili	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	**100**	a
	République tchèque	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	**100**	m
	Danemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	**100**	a
	Angleterre (RU)[2]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	x(14)	a	**100**	a
	Estonie	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
	Finlande	12	12	16	8	9	7	9	9	4	a	a	6	a	4	a	5	**100**	7
	France	15	14	10	11[d]	12	5	12	7	x(4)	x(11)	6[d]	x(15)	3	a	4[d]	1	**100**	10
	Allemagne[3]	13	13	11	11	12	5	9	9	5	1	2	2	2	a	6	a	**100**	a
	Grèce	26	11	10	12	6	6	7	6	6	3	2	6	x(16)	a	a	1[d]	**100**	a
	Hongrie	13	12	13	9	11	a	16	7	3	3	3	a	3	a	a	8	**100**	a
	Islande	14	14	8	8[d]	x(14)	x(14)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19[d]	20[d]	x(15)	**100**	a
	Irlande[4]	12	12	x(15)	17	x(14)	x(15)	7	x(15)	x(16)	x(15)	x(15)	x(15)	2	10[d]	40[d]	x(15)	**100**	a
	Israël	17	14	14[d]	15	11	9	5	x(16)	9	x(3)	x(3)	1	a	3	a	2[d]	**100**	a
	Italie	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	0	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[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6[d]	**100**	a
	Lettonie	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
	Luxembourg[4]	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[d]	a	a	**100**	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Norvège	15	12	9	9	8	8	9	9	6	a	a	7	a	a	7	a	**100**	a
	Pologne	14	12	12	12	x(14)	x(14)	12	4	a	2	2	a	4	14[d]	a	13	**100**	8
	Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
	Écosse (RU)[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
	République slovaque	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
	Slovénie	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	21
	Espagne	16	13	12	11	11	0	7	5	5	x(11)	3[d]	a	3	a	2	10	**100**	a
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	a	**m**	m
	Turquie	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	**100**	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Moyenne OCDE[2]	14	12	11	10	9	4	7	6	4	1	2	2	3	7	4	5	**100**	2
	Moyenne UE22[2]	14	11	11	10	9	5	7	6	3	1	2	2	2	8	3	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
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Lituanie	18	13	13	14	10	5	5	7	3	3	6	a	1	a	a	a	**100**	15
	Fédération de Russie	21	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m

Remarques : Consulter les tableaux D1.5a à D1.5l, disponibles en ligne, pour la répartition du temps d'instruction par matière pour chaque âge (voir le *StatLink* 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. L'Angleterre et l'Écosse (Royaume-Uni) ne sont pas incluses dans les moyennes.

3. Année de référence : 2015.

4. 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).

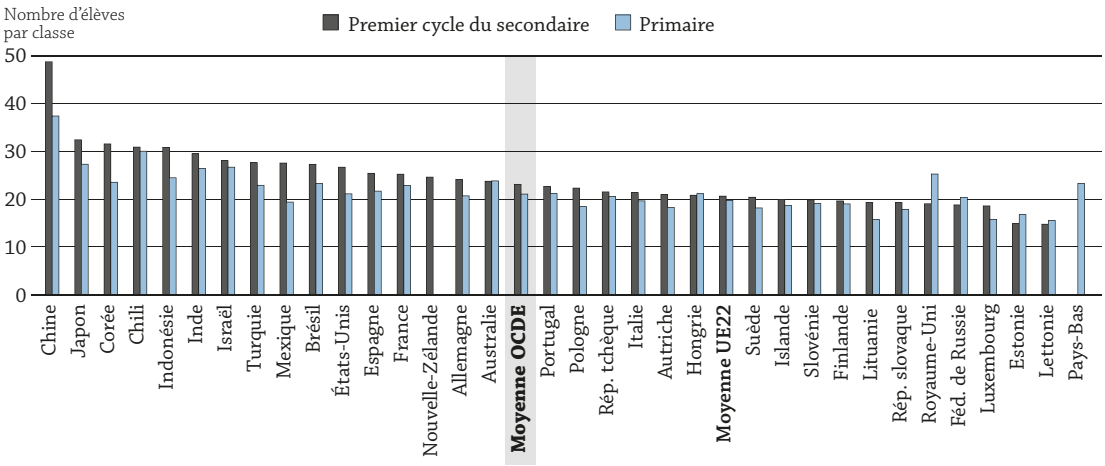
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398829

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, contre 23 élèves par classe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces chiffres sont en baisse par rapport à la taille moyenne des classes en 2005 dans les pays de l'OCDE.
- Les différences de taille moyenne des classes entre 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. Cette moyenne s'élève à 17 étudiants par enseignant dans l'enseignement tertiaire.

Graphique D2.1. Taille moyenne des classes, selon le niveau d'enseignement (2014)



Les pays sont classés par ordre décroissant de la taille moyenne des classes dans le premier cycle du secondaire en 2014.

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/10.1787/888933398905

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 des effectifs plus réduits en classe pourraient être bénéfiques pour certains groupes spécifiques d'élèves, notamment les élèves défavorisés (Piketty et Valdenaire, 2006).

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.

Autres faits marquants

- Dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Chili, en Colombie, 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 le premier et le deuxième cycle de 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 14 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 (30 élèves par classe) et en Chine (37 élèves par classe) que les classes sont les plus denses ; en Lettonie, en Lituanie 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 données de 2014, on compte 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 Inde, en Israël et au Japon.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves sont en moyenne 23 par classe dans les pays de l'OCDE. Parmi les pays dont les données de ce niveau d'enseignement sont disponibles, ce chiffre va de moins de 20 élèves par classe en Estonie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en République slovaque et au Royaume-Uni, à environ 32 élèves par classe en Corée et au Japon, et à 49 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, en Corée et au Mexique, 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, en Fédération de Russie et en Lettonie, les effectifs des classes diminuent entre ces deux niveaux d'enseignement.

Cet indicateur sur la taille des classes se limite à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, car la taille des classes est difficile à définir et comparer aux niveaux supérieurs d'enseignement, où les élèves/étudiants sont souvent répartis dans des classes différentes selon les matières.

Taille des classes dans les établissements publics et privés

La taille des classes est un facteur dont les parents peuvent tenir compte lorsqu'ils choisissent l'établissement où inscrire leur enfant ; 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. 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 Fédération de Russie, en Islande, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et au Royaume-Uni (voir le tableau D2.1). Toutefois, dans ces pays, le secteur privé est relativement peu important dans l'enseignement primaire et accueille au plus 5 % des élèves, sauf au Brésil et au Royaume-Uni (voir le tableau C1.4a dans OCDE, 2015). Par contraste, en Chine et au Luxembourg, les établissements privés comptent, en moyenne, six élèves de plus par classe que les établissements publics.

La comparaison de la taille des classes entre les établissements publics et les établissements privés révèle des tendances assez contrastées dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où les établissements privés sont plus nombreux. À ce niveau d'enseignement, les élèves sont en moyenne plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics dans 10 pays. On observe la situation inverse dans 15 pays et les classes sont de même taille entre ces deux types d'établissements dans 7 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 Espagne, en Indonésie et en Israël, l'effectif des classes varie parfois fortement entre les établissements publics et les établissements privés (voir le tableau C1.4a dans OCDE, 2015). Parmi ces pays, les élèves tendent à être plus nombreux par classe dans les établissements privés que dans les établissements publics en Australie et en Espagne.

Évolution de la taille moyenne des classes

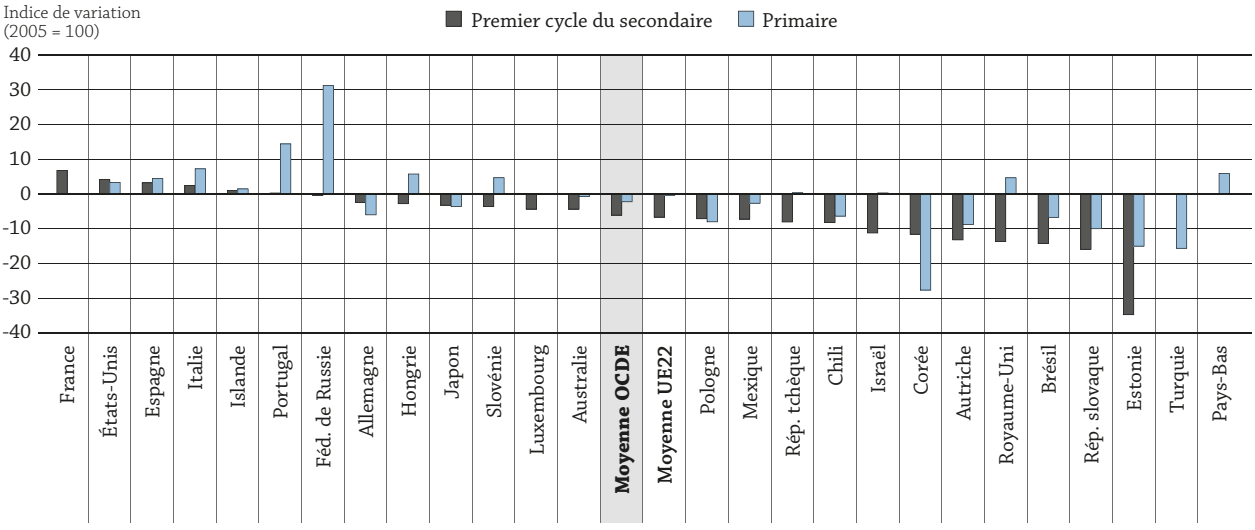
Dans les pays de l'OCDE, la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire a diminué entre 2005 et 2014. Cette tendance est plus marquée dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, où la taille moyenne des classes a diminué de 6 % durant cette période (voir le tableau D2.1). Ces moyennes occultent des variations très importantes de la taille des classes dans certains pays (voir le graphique D2.2). En Estonie, par exemple, la taille moyenne des classes dans le premier cycle de

l'enseignement secondaire a diminué de 35 % ces neuf dernières années. En Corée, les effectifs des classes dans l'enseignement primaire sont, en moyenne, 28 % plus réduits en 2014. En revanche, dans d'autres pays, la taille moyenne des classes a augmenté entre 2005 et 2014. C'est le cas notamment au Portugal, où la taille moyenne des classes a augmenté de 14 % dans l'enseignement primaire, et en Fédération de Russie, où elle a augmenté de 31 %.

La taille moyenne des classes a également évolué au sein des pays, selon les différents types d'établissements. En Estonie, la taille moyenne des classes dans les établissements publics d'enseignement primaire a fortement diminué de 15 % entre 2005 et 2014, mais augmenté de 4 % dans les établissements privés. De fait, au cours de cette période, la taille moyenne des classes dans l'enseignement primaire au sein de quatre pays (Chili, Estonie, Luxembourg et Turquie) a augmenté dans les établissements privés indépendants, mais diminué dans les établissements publics. On observe l'inverse en Espagne et au Portugal. Toutefois, même dans les pays où la taille moyenne des classes dans les établissements publics et privés a augmenté ou diminué au cours de cette période, la variation est parfois considérable. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, par exemple, la taille moyenne des classes dans les établissements publics en Estonie a diminué de 35 %, mais a diminué dans une moindre mesure dans les établissements privés (14 %) au cours de la même période.

Graphique D2.2. Évolution de la taille moyenne des classes (2005, 2014)

Indice de variation, 2005 = 0



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation dans le premier cycle du secondaire entre 2005 et 2014.

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/10.1787/888933398911

Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement est calculé comme suit : l'effectif d'élèves/étudiants (en équivalents temps plein) d'un niveau d'enseignement est divisé par le nombre d'enseignants (en équivalents temps plein), au même niveau d'enseignement et dans le même type d'établissement. Il convient toutefois de souligner que le taux d'encadrement ne tient pas compte du rapport entre le temps d'instruction des élèves/étudiants et le temps de travail quotidien des enseignants, ni de la part de ce temps que les enseignants consacrent à l'enseignement proprement dit. Il ne peut donc pas être interprété en termes de taille des classes (voir l'encadré D2.1).

Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 élèves par enseignant dans l'enseignement primaire. Le taux d'encadrement va de 27 élèves par enseignant au Mexique, à 10 élèves par enseignant, voire moins, en Grèce, en Lituanie, au Luxembourg et en Norvège (voir le tableau 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 27 élèves par enseignant au Mexique, à moins de 10 élèves par enseignant en Autriche, en Fédération de Russie et en Lituanie. 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 ou reste inchangé entre ces deux niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE. Seuls quatre pays échappent à ce constat : le Chili, la Colombie, 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 reflète 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).

Dans l'enseignement tertiaire, le taux d'encadrement va de plus de 20 étudiants par enseignant en Arabie Saoudite, en Belgique, au Brésil, en Corée, en Grèce, en Indonésie et en République tchèque, à seulement 10 étudiants par enseignant en Norvège. 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 22 pays dont les données concernant l'enseignement tertiaire sont disponibles, 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'enseignement 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 48 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. Les écarts les plus importants à cet égard s'observent au Brésil, en Colombie, au Mexique 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. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est en Colombie que la différence de taux d'encadrement entre les établissements publics et privés est la plus élevée, avec une différence de 13 élèves par enseignant (voir le tableau D2.3).

Encadré D2.1. **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.

La taille des classes ; telle que présentée dans le tableau D2.1, est calculée à partir du nombre d'élèves suivant un cours commun, sur la base du nombre le plus élevé de cours communs (il s'agit généralement des matières obligatoires), mais abstraction faite des cours donnés en sous-groupe. Le calcul est effectué en divisant le nombre d'élèves par le nombre de classes.

Ces deux indicateurs mesurent donc deux caractéristiques très différentes d'un système d'éducation. Le taux d'encadrement donne des indications sur le niveau de ressources pédagogiques disponible dans un pays, tandis que la taille des classes mesure le nombre moyen d'élèves regroupés dans les classes.

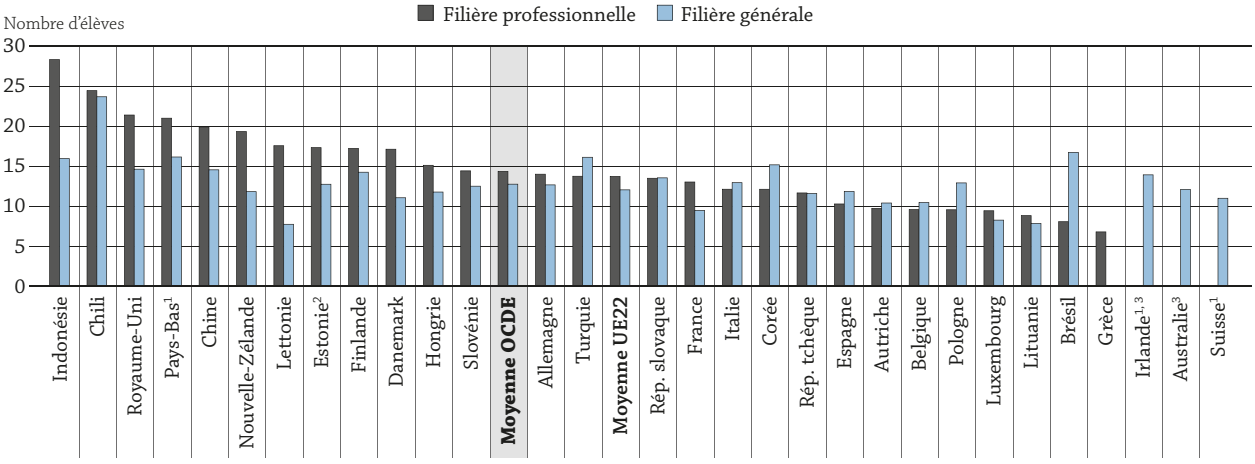
Au vu des différences entre les concepts de taux d'encadrement et de taille moyenne des classes, il est possible pour des pays présentant des taux d'encadrement similaires d'avoir néanmoins des tailles de classe différentes. Dans l'enseignement primaire, par exemple, le taux d'encadrement est similaire 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).

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 ainsi 22 par enseignant dans les établissements privés, mais 10 par enseignant dans les établissements publics.

Filière générale et filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le taux d'encadrement en filière professionnelle (14 élèves par enseignant) est, en moyenne, légèrement inférieur à celui observé en filière générale (13 élèves par enseignant) dans les pays de l'OCDE (voir le graphique D2.3). Toutefois, la différence entre les taux d'encadrement des deux filières peut être nettement plus marquée dans certains pays. Parmi les pays dont les données sont disponibles, c'est en Indonésie que cette différence est la plus importante, avec 12 élèves de moins par enseignant en filière générale qu'en filière professionnelle. Cette différence est également importante au Brésil, mais la tendance s'inverse : en filière générale, les élèves sont 9 de plus par enseignant qu'en filière professionnelle. Parmi les pays dont les données sont disponibles, c'est au Chili que le taux d'encadrement est le moins élevé dans les deux filières, où les élèves sont 24 par enseignant. Si l'on prend également en compte les pays partenaires, l'Indonésie présente le taux d'encadrement le moins élevé en filière professionnelle, avec 28 élèves par enseignant.

Graphique D2.3. Nombre d'élèves par enseignant dans le deuxième cycle du secondaire, selon la filière d'enseignement (2014)



1. Établissements publics uniquement.
2. La filière professionnelle inclut des formations du post-secondaire non tertiaire.
3. La filière générale du deuxième cycle du secondaire inclut le premier cycle du secondaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant) en filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire.

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/10.1787/888933398921

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.
- 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. Dans l'enseignement tertiaire, le personnel académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. Cette catégorie inclut également les chefs de département qui ont une charge de cours, mais exclut le personnel non certifié qui assiste les enseignants lors des cours aux élèves/étudiants, comme les auxiliaires d'éducation ou le personnel paraprofessionnel.

D2

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année académique 2013/14 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (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

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-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, www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1.

Tableaux de l'indicateur D2

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398860

Tableau D2.1	**Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2014) et indice de variation entre 2005 et 2014**
Tableau D2.2	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2014)**
Tableau D2.3	**Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau D2.1. [1/2] Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2014) et indice de variation entre 2005 et 2014

Selon le niveau d'enseignement, 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	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total établissements publics et établissements privés
		(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	x(2)	x(2)	**18**	21	21	x(7)	x(7)	**21**
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Canada	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Chili	29	31	32	24	**30**	30	31	33	25	**31**
	République tchèque	21	15	15	a	**21**	22	19	19	a	**22**
	Danemark	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Estonie	17	16	x(2)	x(2)	**17**	15	13	x(7)	x(7)	**15**
	Finlande	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
	France	23	23	23[d]	x(3)	**23**	25	26	26	13	**25**
	Allemagne	21	21	21[d]	x(3)	**21**	24	24	24[d]	x(8)	**24**
	Grèce	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Hongrie	21	20	21	16	**21**	21	21	22	16	**21**
	Islande	19	13	13	a	**19**	20	11	11	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	20	20	a	20	**20**	21	21	a	21	**21**
	Japon	27	29	a	29	**27**	32	33	a	33	**32**
	Corée	24	28	a	28	**24**	32	31	31	a	**32**
	Lettonie	16	9	a	9	**16**	15	10	a	10	**15**
	Luxembourg	15	21	17	21	**16**	19	19	20	18	**19**
	Mexique	19	19	a	19	**19**	28	24	a	24	**28**
	Pays-Bas	23[d]	m	x(1)	m	**23**	m	m	a	m	**m**
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	**m**	25	21	a	21	**25**
	Norvège[1]	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Pologne	19	11	10	12	**18**	23	17	23	15	**22**
	Portugal	21	21	24	20	**21**	23	24	25	22	**23**
	République slovaque	18	17	17	0	**18**	19	18	18	0	**19**
	Slovénie	19	20	20	a	**19**	20	21	21	a	**20**
	Espagne	21	24	25	22	**22**	25	26	27	22	**25**
	Suède	18	16	16	a	**18**	20	21	21	a	**20**
	Suisse	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Turquie	23	19	a	19	**23**	28	19	a	19	**28**
	Royaume-Uni	26	21	27	14	**25**	20	18	20	11	**19**
	États-Unis	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
	Moyenne OCDE	21	20	m	m	**21**	23	21	m	m	**23**
	Moyenne UE22	20	18	m	m	**20**	21	20	m	m	**21**
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Brésil	25	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**27**
	Chine	37	43	x(2)	x(2)	**37**	49	51	x(7)	x(7)	**49**
	Colombie	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Costa Rica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
	Inde[2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	**26**	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	**30**
	Indonésie	25	22	a	22	**25**	31	31	a	31	**31**
	Lituanie	16	15	a	15	**16**	19	20	a	20	**19**
	Fédération de Russie	21	13	a	13	**20**	19	12	a	12	**19**
	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	m	m	**24**	28	26	m	m	**28**

1. Les élèves sont organisés en groupes dont la taille varie durant la journée d'école.

2. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398873

D2

Tableau D2.1. [2/2] Taille moyenne des classes, selon le type d'établissement (2014) et indice de variation entre 2005 et 2014

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'élèves et le nombre de classes

		Indice de variation entre 2005 et 2014 (2005 = 100)							
		Primaire				Premier cycle du secondaire			
		Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total établissements publics et établissements privés	Établissements publics	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Total établissements publics et établissements privés
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	98	103	m	99	94	98	m	96
	Autriche	91	m	m	91	87	m	m	87
	Belgique (Fr.)	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	86	98	102	94	86	95	101	92
	République tchèque	101	92	m	100	92	88	m	92
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	85	x(13)	104[d]	85	65	x(13)	86[d]	65
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	m	m	[m]	m	107	105	100	107
	Allemagne	94	91[d]	x(12)	94	98	93[d]	x(16)	98
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	106	110	m	106	97	101	m	97
	Islande	102	98	m	101	101	90	m	101
	Irlande	102	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	104	m	m	100	92	m	m	89
	Italie	108	m	103	107	103	m	98	102
	Japon	97	m	86	96	97	m	93	97
	Corée	72	m	86	72	88	90	m	88
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	99	83	112	100	97	97	86	96
	Mexique	98	a	88	97	93	a	91	93
	Pays-Bas	[m]	m	m	106	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège[1]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	94	82	100	92	94	86	102	93
	Portugal	117	95	96	114	100	102	99	100
	République slovaque	90	88	m	90	84	81	m	84
	Slovénie	105	115	m	105	96	101	m	96
	Espagne	106	102	91	104	106	99	91	103
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	84	m	115	84	m	m	m	m
	Royaume-Uni	102	m	127	105	83	108	116	86
	États-Unis	103	a	99	103	105	a	95	104
	Moyenne OCDE	98	m	m	98	94	m	m	94
	Moyenne UE22	100	m	m	100	94	m	m	93
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	96	m	97	93	85	m	94	86
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	131	m	132	131	100	m	121	100
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les élèves sont organisés en groupes dont la taille varie durant la journée d'école.
2. Année de référence : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398873

Tableau D2.2. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2014)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Ensemble du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes les filières confondues			Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents	Ensemble du tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	16	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	15	m
	Autriche	12	9	10	10	10	9	11	9	17	15
	Belgique	13	9	10	10	10	10	17	x(10)	x(10)	22
	Canada[1, 2]	16[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14	m	m	m	m	m
	Chili	21	23	24	24	24	24	a	m	m	m
	République tchèque	19	12	12	12	12	12	21	12	22	22
	Danemark	12	11	11	17	13	12	a	23	14	14
	Estonie	13	10	13	17[d]	15[d]	12[d]	x(4)	a	15	15
	Finlande	13	9	14	17	16	13	17	a	14	14
	France	19	15	9	13	10	13	x(8)	19[d]	18	18[d]
	Allemagne	15	13	13	14	13	13	13	13	12	12
	Grèce	9	8	m	7	m	m	m	a	45	45
	Hongrie	11	11	12	15	12	12	14	15	15	15
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	16	x(4)	14[d]	m	14[d]	14[d]	m	x(10)	x(10)	20
	Israël[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
	Italie	12	12	13	12	12	12	m	a	19	19
	Japon	17	14	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(3, 4)	m	m	m
	Corée	17	17	15	12	15	15	m	29	19	21
	Lettonie[4]	11	8	8	18	10	9	16	23	18[d]	19
	Luxembourg	9	11	8	9	9	10	m	9	m	m
	Mexique	27	33	x(5)	x(5)	21	27	a	18	15	16
	Pays-Bas[3]	17	16	16	21	19	17	21	16	16	16
	Nouvelle-Zélande	16	16	12	19	13	15	21	17	17	17
	Norvège	10	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5)	x(5)	10	10
	Pologne	11	10	13	10	11	11	15	8	15	15
	Portugal	14	10	x(5)	x(5)	9[d]	10[d]	x(5)	a	14[d]	14[d]
	République slovaque	17	12	14	14	14	13	13	9	14	14
	Slovénie	16	8	13	14	14	11	a	22	16	17
	Espagne	14	12	12	10	11	12	a	11	13	13
	Suède	13	12	x(5)	x(5)	14	13	11	10	11	11
	Suisse[3]	15	12	11	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	19	18	16	14	15	17	a	48	17	20
	Royaume-Uni	20	15	15	21	16	16	a	18	17	17
	États-Unis	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	15[d]
	Moyenne OCDE	15	13	13	14	13	13	m	m	17	17
	Moyenne UE22	14	11	12	14	13	12	m	m	17	17
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	21	18	17	8	15	17	19	50	25	25
	Chine	16	13	15	20	17	14	x(8)	22[d]	19	20[d]
	Colombie	24	26	x(5)	x(5)	22	25	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m
	Indonésie	21	18	16	28	20	19	a	x(10)	x(10)	28
	Lituanie	10	7	8	9	8	8	14	a	16	16
	Fédération de Russie	20	9[d]	x(2)	x(7, 8)	x(2, 7, 8)	9	23[d]	11[d]	11	11[d]
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	x(10)	x(10)	21
	Afrique du Sud	m	26[d]	x(2)	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	18	17	14	15	15	15	m	m	17	18

1. Année de référence : 2013.
2. Le primaire inclut le préprimaire.
3. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire.
4. Les formations de licence, master et doctorat incluent les enseignants des établissements privés subventionnés par l'État dans le tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933398882

D2

Tableau D2.3. Nombre d'élèves/étudiants par enseignant, selon le type d'établissement d'enseignement (2014)

Selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur des équivalents temps plein

		Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Ensemble du secondaire			
			Établissements privés				Établissements privés				Établissements privés		
		Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés confondus	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	12[d]	12[d]	a	13	12	12	a
	Autriche	9	10	x(2)	x(2)	10	9	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
	Belgique	9	9	9	m	10	10	10	m	10	10	10	m
	Canada[2]	m	m	m	m	14	12	x(6)	x(6)	m	m	m	m
	Chili	20	26	27	21	23	25	27	16	21	25	27	17
	République tchèque	12	10	10	a	11	13	13	a	12	12	12	a
	Danemark	11	11	11	3	13	7	6	28	12	10	11	4
	Estonie[3]	10	8	a	8	15[d]	12[d]	a	12[d]	12[d]	10[d]	a	10[d]
	Finlande	9	9	9	a	16	17	17	a	12	16	16	a
	France	15	m	18	m	10	m	12	m	12	m	15	m
	Allemagne	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
	Grèce	8	7	a	7	m	8	a	8	m	7	a	7
	Hongrie	11	11	12	8	12	13	12	14	12	12	12	13
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	x(5)	m	a	m	14[d]	m	a	m	14	m	a	m
	Israël	12	8	8	a	11	m	m	a	11	m	m	a
	Italie	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
	Japon[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	13[d]	14[d]	a	14[d]
	Corée	16	17	17	a	14	16	16	a	15	16	16	a
	Lettonie	8	5	a	5	10	8	a	8	9	7	a	7
	Luxembourg	10	22	11	a	9	8	9	7	9	11	10	12
	Mexique	36	18	a	18	23	15	a	15	30	16	a	16
	Pays-Bas	16	m	a	m	19	m	a	m	17	m	a	m
	Nouvelle-Zélande	16	13	a	13	13	11	12	11	15	12	12	12
	Norvège[3]	10	9	x(2)	x(2)	10[d]	14[d]	x(6)	x(6)	10[d]	13[d]	x(10)	x(10)
	Pologne	10	9	11	8	11	13	12	13	11	11	12	11
	Portugal[3]	10	13	13	12	9[d]	8[d]	11[d]	7[d]	10[d]	9[d]	12[d]	8[d]
	République slovaque	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
	Slovénie	8	7	7	a	14	14	13	26	11	13	12	26
	Espagne	11	15	16	9	11	14	14	13	11	14	15	12
	Suède	12	15	15	0	14	14	14	0	13	14	14	0
	Suisse	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	19	8	a	8	16	7	a	7	18	7	a	7
	Royaume-Uni	15	15	16	10	15	17	19	8	15	16	18	9
	États-Unis	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
	Moyenne OCDE	13	12	m	m	13	12	m	m	13	12	m	m
	Moyenne UE22	11	11	m	m	13	11	m	m	12	11	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	19	12	a	12	17	10	a	10	18	11	a	11
	Chine	12	18	18	a	16	19	19	a	14	18	18	a
	Colombie	30	17	x(2)	x(2)	26	15	x(6)	x(6)	29	16	x(10)	x(10)
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	19	17	a	17	18	22	a	22	19	19	a	19
	Lituanie	7	9	a	9	8	6	a	6	8	8	a	8
	Fédération de Russie	9[d]	3[d]	a	3[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	9	3	a	3
	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	16	13	17	m	15	13	15	m	15	13	16	m

1. Seule la filière générale est comprise dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.
2. Année de référence : 2013.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire. En Norvège, le deuxième cycle du secondaire inclut également le tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

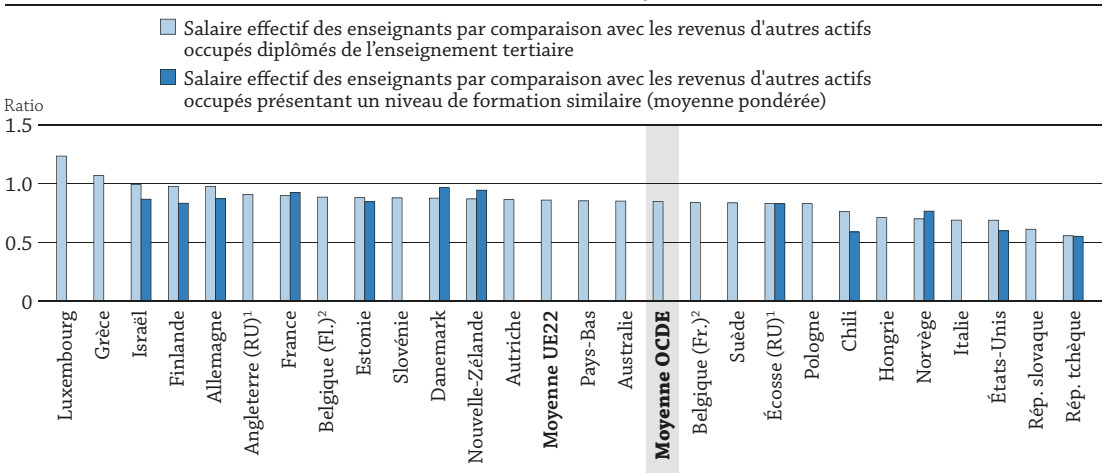
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398894

QUEL EST LE NIVEAU DE SALAIRE DES ENSEIGNANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les salaires effectifs des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire représentent 74 % des revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 81 % de ce revenu de référence dans l'enseignement primaire, 85 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 89 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- En moyenne, le salaire statutaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif s'établit à 39 245 USD dans l'enseignement préprimaire, à 42 675 USD dans l'enseignement primaire, à 44 407 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 46 379 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Graphique D3.1. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2014)

Salaire effectif des enseignants de la filière générale du premier cycle du secondaire dans les établissements publics



Remarque : Pour plus d'informations sur les différentes mesures utilisées pour le calcul de ces ratios, consulter la section « Méthodologie ».

1. Les données relatives aux revenus des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

2. Les données relatives aux revenus des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année se rapportent à la Belgique dans son ensemble.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du rapport entre le salaire des enseignants et les revenus d'autres actifs occupés âgés de 25 à 64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année.

Source : OCDE. Tableau D3.2a. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399005

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 direct 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 responsables politiques à réduire les dépenses publiques – en particulier la rémunération dans la fonction publique. Comme le niveau de salaire et les conditions de travail sont des facteurs importants pour constituer, développer et entretenir un corps enseignant compétent et de qualité, les responsables 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).

Le salaire statutaire des enseignants n'est toutefois qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale. Les enseignants peuvent, par exemple, bénéficier de primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, d'allocations familiales, de réductions de tarif dans les transports publics ou de la détaxation 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 mise lors de l'analyse des salaires des enseignants et de leur comparaison entre les pays.

Autres faits marquants

- Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnent par exemple au moins 25 % de plus s'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire plutôt que dans l'enseignement préprimaire en Belgique, au Danemark, en Finlande, au Mexique et en République slovaque.
- En moyenne, les enseignants titulaires des qualifications typiques gagnent 65 % de plus à l'échelon maximal du barème qu'en début de carrière dans l'enseignement préprimaire, 70 % de plus dans l'enseignement primaire, 70 % de plus dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 68 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est dans les pays où la progression sur l'échelle barémique est très lente que l'écart tend à être le plus important. Les salaires à l'échelon maximal peuvent être supérieurs de 90 % aux salaires en début de carrière dans des pays où il faut au moins 30 ans d'exercice pour parvenir au sommet de l'échelle barémique.
- En moyenne, les enseignants titulaires des qualifications maximales au sommet de l'échelle barémique gagnent 51 210 USD dans l'enseignement préprimaire, 54 312 USD dans l'enseignement primaire, 57 602 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 58 605 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les salaires effectifs moyens, primes et allocations comprises, des enseignants sont supérieurs d'au moins 10 % aux salaires statuaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif dans 9 des 25 pays dont les données sont disponibles.
- Les salaires annuels moyens des enseignants en poste à temps plein dans l'enseignement tertiaire varient entre les 18 pays dont les données de 2014 sont disponibles, allant de 26 726 USD en République slovaque à 133 025 USD au Luxembourg. Ils sont significativement plus élevés chez les hommes que chez les femmes dans les 14 pays dont les données ventilées par sexe sont disponibles.

Tendances

Entre 2005 et 2014, le salaire statutaire des enseignants (titulaires des qualifications typiques, après 15 ans d'exercice) a augmenté en valeur réelle dans les pays de l'OCDE, en moyenne de 6 % dans l'enseignement préprimaire, de 4 % dans l'enseignement primaire, de 3 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 1 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La crise économique qui a éclaté en 2008 a toutefois eu un impact sur le salaire des enseignants, qui a été gelé ou réduit dans certains pays. Entre 2005 et 2014, le salaire statutaire des enseignants a diminué en valeur réelle dans un tiers des pays et économies dont les données sont disponibles. Il a régressé de plus de 10 % dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) et au Portugal, et même de 30 % en Grèce.

D3

Analyse

Salaire statutaire des enseignants

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays (pour le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire, voir l'encadré D3.1). Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif va de moins de 20 000 USD en Hongrie, en République slovaque et en République tchèque, à plus de 60 000 USD en Allemagne, au Canada, aux États-Unis et aux Pays-Bas ; il passe même la barre des 110 000 USD au Luxembourg (voir le tableau D3.1a et le graphique D3.2).

Dans la plupart des pays, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. En Belgique, au Danemark et en République slovaque, les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif gagnent entre 25 % et 40 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire ; ils en gagnent même 55 % de plus en Finlande et 82 % de plus au Mexique. En Finlande et en République slovaque, cet écart s'explique essentiellement par la différence de niveau de salaire des enseignants entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire. En Belgique, le salaire des enseignants est nettement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. 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 OCDE, 2014).

D'un autre côté, 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 Australie, en Corée, au Luxembourg, en Slovénie et en Turquie ; et les enseignants gagnent autant quel que soit leur niveau d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Pologne et au Portugal. Le salaire des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif est également identique dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, au Japon, en Pologne, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie.

En Israël, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent 26 % de plus que les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sous l'effet de la réforme « Nouvel Horizon » lancée en 2008. Pratiquement achevée en 2014, cette réforme a entraîné l'augmentation des salaires des enseignants dans l'enseignement préprimaire et primaire, ainsi que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Une autre réforme, lancée en 2012, vise à augmenter les salaires des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Encadré D3.1. **Salaire 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 s'est accompagnée d'une progression des dépenses au titre de l'enseignement tertiaire, du développement des infrastructures et de l'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.

Lors d'une enquête menée en 2016, des données 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. Une enquête similaire avait déjà été menée en 2015. Des critères similaires ont été utilisés pour déterminer les salaires des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire dans les deux enquêtes. Dans la majorité des pays, ce sont des barèmes salariaux nationaux qui sont utilisés pour définir le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire, mais les établissements sont libres d'adapter ces barèmes. La quasi-totalité des pays ont déclaré que le rang académique et l'ancienneté comptaient parmi les critères retenus. D'autres critères sont en outre souvent utilisés pour déterminer le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire, notamment le niveau de formation, l'activité dans le domaine de la recherche et le type d'établissement.

L'enquête de 2016 a permis d'estimer le salaire effectif moyen versé par an aux enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire en équivalents temps plein, ainsi que celui des professeurs en équivalents plein temps durant l'année académique 2013/14. Ces résultats, bien que préliminaires, sont intéressants à plusieurs égards.

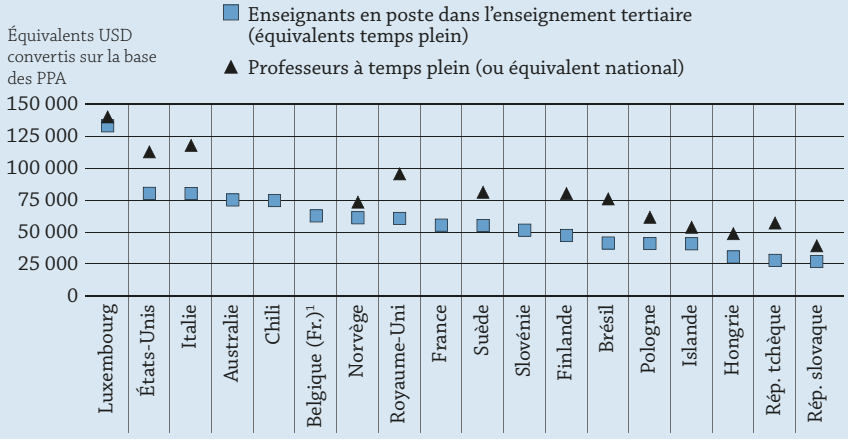
...

Dans 18 pays membres ou partenaires de l'OCDE, le salaire moyen versé durant l'année académique 2013/14 aux enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire va, en équivalents temps plein, de 26 726 USD en République slovaque à 133 025 USD au Luxembourg (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 14 pays qui ont fourni des données ventilées par sexe sur les salaires des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire, les salaires moyens sont systématiquement plus élevés chez les hommes que chez les femmes. Le différentiel salarial entre les sexes est le plus ténu en Belgique (Communauté française), où les femmes enseignant dans l'enseignement tertiaire gagnent 2 % de moins, en équivalents temps plein, que leurs collègues de sexe masculin, et le plus élevé en Italie, où elles gagnent 21 % de moins, en équivalents temps plein, que leurs collègues de sexe masculin. Cet écart pourrait résulter de la différence de pyramide des âges parmi les enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire selon le sexe : les femmes en poste sont ainsi plus jeunes que leurs collègues de sexe masculin et plus nombreuses en début de carrière universitaire.

Quatorze pays ont communiqué des données sur les salaires des professeurs à temps plein durant l'année académique 2013/14. Dans ces pays, le salaire effectif annuel moyen varie entre 39 116 USD en République slovaque et 140 077 USD au Luxembourg. Dans les 11 pays qui ont fourni des données ventilées par sexe, le différentiel salarial en équivalents temps plein est moins élevé entre les sexes chez les professeurs que chez les enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire. Au Brésil et en Norvège, le salaire des femmes n'est que très légèrement inférieur à celui des hommes chez les professeurs à temps plein. C'est aux États-Unis que le salaire des professeurs à temps plein varie le plus entre les sexes : les femmes y gagnent 15 % de moins que les hommes.

Graphique D3.a. Salaire effectif annuel moyen des enseignants en poste dans des établissements d'enseignement tertiaire publics et privés subventionnés par l'État (2013/14)

Salaire effectif annuel moyen des enseignants en poste dans des établissements d'enseignement tertiaire publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



1. Abstraction faite des salaires effectifs dans les universités.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire effectif annuel moyen des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire (en équivalents temps plein).

Source : OCDE. Tableau D3.10. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399054

Les salaires ont pu être comparés entre les années académiques 2013/14 et 2012/13 dans les pays qui ont fourni des données sur ces deux années académiques. Les salaires des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire ont augmenté, en valeur réel, entre ces deux années de référence dans 9 des 12 pays qui ont fourni des données, mais ont diminué dans les 3 autres. La plus forte hausse s'observe en Hongrie et en Pologne, où les salaires de 2013/14 sont supérieurs de 5 % environ à ceux de 2012/13, et au Chili, où ils ont augmenté

...

de plus de 7 % durant cette période. La plus forte baisse s'observe quant à elle en Slovénie, où les salaires de 2013/14 sont inférieurs de 1.5 % à ceux de 2012/13. L'évolution des salaires des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire peut refléter des changements non seulement dans les barèmes salariaux, mais aussi dans la répartition des enseignants au bas et au sommet des barèmes.

Neuf pays ont fourni des données sur les salaires des professeurs à temps plein lors des années académiques 2012/13 et 2013/14. Entre ces deux années académiques, ces salaires ont augmenté en valeur réelle dans huit pays, mais ont diminué dans un autre. C'est aux États-Unis, en Hongrie, en Pologne et en République tchèque que les salaires des professeurs à temps plein ont le plus augmenté. Dans tous ces pays, les salaires de 2013/14 sont supérieurs de 4 % environ à ceux de 2012/13. Au Royaume-Uni, les professeurs à temps plein ont perçu en 2013/14 un salaire inférieur de 1 % à celui de 2012/13.

Qualifications minimales et typiques

Le salaire statutaire des enseignants varie non seulement selon leur niveau d'enseignement ou leur ancienneté, mais également selon leur niveau de qualification.

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 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. 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. La définition varie selon les pays (voir l'encadré D3.2).

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 les différences de qualification minimales et typiques entre les pays à l'annexe 3). 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 probatoire avant d'être pleinement habilités à enseigner. Ils doivent parfois également 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 scolaire. Les conditions à réunir peuvent en outre varier selon le niveau d'enseignement où les enseignants exercent (pour de plus amples informations, voir l'indicateur D6 dans OCDE, 2014).

Ainsi, 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 très vraisemblablement 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 modifier leur législation, et où les conditions d'accès à la profession d'enseignant ont été assouplies ou durcies. Elles peuvent aussi s'observer dans les systèmes où les activités de développement professionnel influent sur la définition des qualifications des enseignants et sur leur salaire, ainsi que dans les systèmes où plusieurs types de qualifications (types de diplômes ou niveaux de formation selon la CITE) ou de parcours permettent de commencer à exercer la profession d'enseignant. Ces différences peuvent aussi être des indicateurs de la progression des enseignants durant leur carrière.

Toutefois, le salaire des enseignants ne varie pas nécessairement selon qu'ils ont les qualifications minimales ou typiques, loin s'en faut (dans les pays où de nombreux enseignants sont titulaires des qualifications minimales, les qualifications minimales peuvent correspondre aux qualifications typiques). Dans 16 des 34 pays dont les données sont disponibles, il n'y a pas de différence salariale entre les enseignants selon qu'ils ont les qualifications minimales ou typiques tout au long de leur carrière. Dans les 18 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 (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b, disponible en ligne).

Au Chili, en Irlande, en Israël, au Mexique et en République slovaque (dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), 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), au Canada, en Colombie, aux États-Unis 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 dont 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).

Les différences de salaire statutaire peuvent être considérables entre les enseignants titulaires des qualifications typiques ou minimales, après 15 ans d'exercice. Elles vont ainsi de 10 % ou moins en Australie, au Chili, en Espagne (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Irlande, en Israël et en Nouvelle-Zélande, à plus de 30 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Belgique (Communauté française, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, après 10 ans d'exercice), en Pologne (dans l'enseignement préprimaire et primaire, après 15 ans d'exercice ou à l'échelon maximal) (voir le tableau D3.1a et le tableau D3.1b, disponible en ligne).

Salaire des enseignants en début de carrière et à l'échelon maximal du barème

En matière de recrutement des enseignants, les systèmes d'éducation sont en concurrence avec d'autres secteurs d'activité qui cherchent également à attirer des diplômés de grande qualité. Des études ont montré que les salaires et les autres débouchés influaient 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. Toutefois, afin de préserver la qualité du corps enseignant, des efforts s'imposent non seulement pour recruter les enseignants les plus qualifiés et compétents, mais aussi pour les maintenir dans la profession.

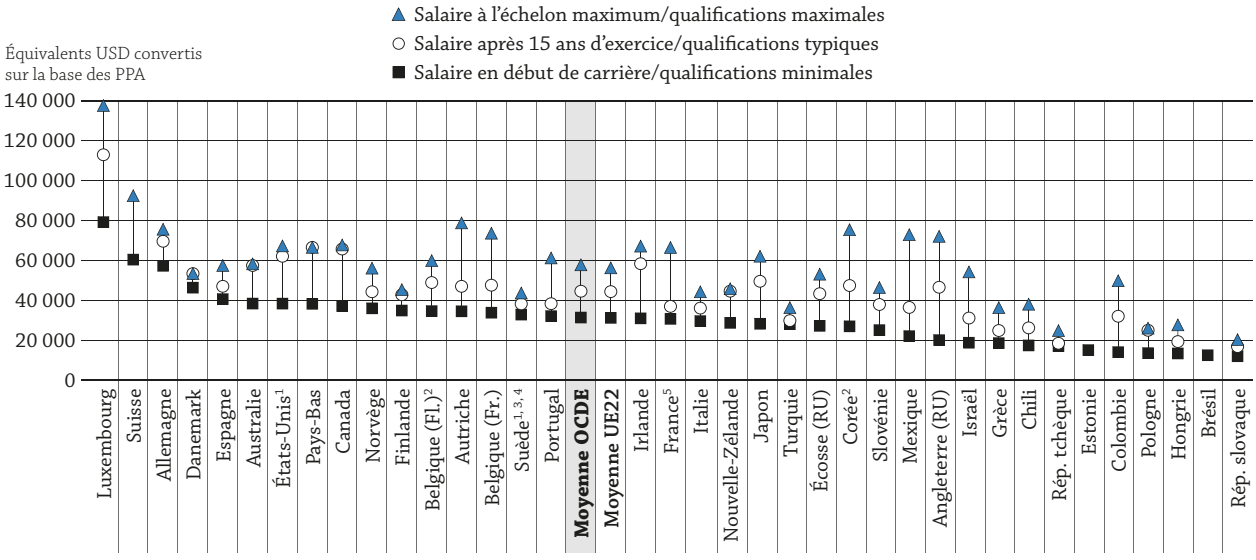
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants titulaires des qualifications minimales gagnent 31 220 USD en moyenne, en début de carrière. Leur salaire en début de carrière va de moins de 15 000 USD au Brésil, en Estonie, en Hongrie, en Pologne et en République slovaque, à plus de 40 000 USD en Allemagne, au Danemark et en Espagne, et même à plus de 60 000 USD en Suisse et à près de 80 000 USD au Luxembourg. En moyenne, les enseignants titulaires des qualifications maximales gagnent 57 602 USD à l'échelon maximal du barème. Le salaire des enseignants à l'échelon maximal va de moins de 25 000 USD en République slovaque et en République tchèque, à 75 000 USD ou plus en Allemagne, en Autriche et en Corée, et même à plus de 90 000 USD en Suisse et de 130 000 USD au Luxembourg.

La comparaison de l'étendue du barème salarial statuaire, entre le salaire en début de carrière (avec qualifications minimales) et le salaire à l'échelon maximal (avec qualifications maximales) montre que la plupart des pays et économies où le salaire en début de carrière est inférieur à la moyenne de l'OCDE comptent aussi parmi ceux où le salaire à l'échelon maximal est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire,

l'Angleterre (Royaume-Uni), la Corée, le Japon et le Mexique font figures d'exception : le salaire des enseignants y est inférieur de 10 % au moins à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais y est supérieur de 7 % à 30 % à l'échelon maximal. C'est l'inverse qui s'observe au Danemark, en Espagne, en Finlande et en Norvège : le salaire des enseignants y est supérieur de 10 % au moins à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais y est inférieur à l'échelon maximal du barème (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.6, disponible en ligne). Ces différences s'expliquent par le fait que le barème salarial est relativement plat dans un certain nombre de pays. Le salaire varie par exemple de 30 %, voire moins, entre le début de carrière et l'échelon maximal du barème au Danemark, en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) et en Suède (dans l'enseignement préprimaire).

Graphique D3.2. Salaire des enseignants du premier cycle du secondaire à différentes étapes de leur carrière (2014)

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. Données de 2013.
5. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière des enseignants du premier cycle du secondaire ayant les qualifications minimales.

Source : OCDE. Tableau D3.1a, et tableaux D3.1b et D3.6, 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/10.1787/888933399015

À défaut de bonnes incitations financières, il risque d'être plus difficile de retenir les enseignants qui approchent du sommet de l'échelle barémique. Toutefois, resserrer l'échelle barémique peut présenter des avantages. Les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont moins grands peuvent ainsi bénéficier d'une plus grande fluidité des informations, et de davantage de confiance et de collégialité entre leurs collaborateurs.

Par contraste, le salaire des enseignants passe au moins du simple au double entre le début de carrière et l'échelon maximal du barème en Belgique (Communauté française), au Chili, en Corée et en Israël (à tous les niveaux d'enseignement), en Pologne (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Irlande et au Japon (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Autriche et en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Hongrie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Le salaire à l'échelon maximal représente plus du triple du salaire en début de carrière en Angleterre (Royaume-Uni, en Colombie et au Mexique (sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir le graphique D3.2 et le tableau D3.6, disponible en ligne).

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, les enseignants au sommet de l'échelle barémique gagnent autant qu'ils soient titulaires des qualifications minimales ou maximales dans 11 des 34 pays et économies dont les données sur les deux catégories d'enseignants sont disponibles, mais ils gagnent au moins 25 % de plus s'ils sont titulaires des qualifications maximales en Belgique (Communauté française), en Colombie, en France, en Israël, en Norvège, en République slovaque et en République tchèque. L'écart de salaire entre ces deux catégories d'enseignants est le plus important en Angleterre (Royaume-Uni) et au Mexique : au sommet de l'échelle barémique, les enseignants gagnent, à ancienneté égale, au moins le double s'ils sont titulaires des qualifications maximales plutôt que des qualifications minimales. En Angleterre (Royaume-Uni), cet écart reflète l'augmentation salariale à laquelle peuvent prétendre les enseignants accédant au barème salarial de « Leading Practioner ». Des tendances similaires s'observent dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux D3.1b et D3.6, disponibles en ligne).

Lors de l'analyse des barèmes salariaux des enseignants, il importe de garder présent à l'esprit le fait que les qualifications « minimales » et « maximales » ne concernent pas tous les enseignants, qui peuvent être titulaires de qualifications d'un autre niveau (voir les pourcentage d'enseignants titulaires des qualifications minimales ou typiques dans le tableau X2.5), que les enseignants n'atteignent pas tous l'échelon maximum et que peu d'entre eux sont titulaires des qualifications maximales.

Ancienneté et barèmes salariaux des enseignants

Le régime salarial des enseignants donne la mesure des encouragements financiers qui leur sont accordés à différents stades de leur carrière. La compensation différée, qui incite les travailleurs à rester fidèles à leur employeur, à ne pas abandonner leur profession et à atteindre les objectifs de performance qui leur sont fixés, est également intégrée dans les barèmes salariaux des enseignants. Les indicateurs de l'OCDE sur le salaire des enseignants se limitent à quatre stades des barèmes salariaux : le salaire en début de carrière, après 10, puis 15 ans d'exercice et, enfin, à l'échelon maximum. Rappelons que dans certains pays, des qualifications supérieures au niveau minimum requis peuvent influer sur les différences de salaire en début de carrière et à l'échelon maximal, et qu'elles peuvent également valoir l'octroi de primes.

Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants progresse au cours de leur carrière (à un niveau donné de qualification), mais dans des proportions différentes selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants titulaires des qualifications typiques gagnent en moyenne 28 % et 37 % de plus après 10 ans et 15 ans d'exercice qu'en début de carrière. En moyenne, ils gagnent 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 enseigner pendant 35 ans au moins pour atteindre le sommet de l'échelle barémique en Corée, en Espagne, en Grèce, en Israël et en Italie. Par contraste, ils ne doivent enseigner que pendant six à neuf ans pour y parvenir en Australie, en Colombie et Écosse (Royaume-Uni) (voir les tableaux D3.1a et D3.3a).

Salaires statutaires par heure d'enseignement

Comme le nombre d'heures de cours varie sensiblement entre les pays ainsi qu'entre les niveaux d'enseignement, les différences de salaire statutaire peuvent donner lieu à des différences de salaire par heure d'enseignement. Le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif s'établit à 55 USD dans l'enseignement primaire, à 65 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 74 USD en filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les salaires les moins élevés par heure d'enseignement s'observent au Chili, en République slovaque et en République tchèque (sauf dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), où ils ne représentent pas plus de 30 USD. Par contraste, le salaire par heure d'enseignement est égal ou supérieur à 90 USD dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Allemagne, et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Belgique (Communautés flamande et française), au Danemark, au Japon et en Norvège. Il passe la barre des 120 USD au Luxembourg à tous les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement préprimaire, le salaire statutaire moyen par heure d'enseignement des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 années d'exercice à leur actif s'établit à 44 USD, contre moins de 30 USD dans un tiers environ des pays à l'étude (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 donnent 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 35 % 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 Écosse (Royaume-Uni), contrairement au Danemark, où les enseignants gagnent 91 % de plus par heure de cours s'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire plutôt que dans l'enseignement primaire (voir le tableau D3.3a).

Toutefois, l'écart de salaire par heure d'enseignement 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 de cours représente 23 % entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, alors que le salaire statutaire et le temps de travail 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 2014, les salaires statutaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ont augmenté en valeur réelle dans la plupart des pays dont les données de cette période sont disponibles. Échappent à ce constat l'Angleterre (Royaume-Uni), le Danemark (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et la France, où le salaire des enseignants a diminué d'environ 9 % à 11 %, la Grèce, où il a diminué de 18 %, et l'Italie (dans l'enseignement primaire et secondaire), où le salaire des enseignants a légèrement diminué (de moins de 2 %) en valeur réelle. Parmi les autres pays, ceux où les salaires ont le plus augmenté (d'au moins 20 % durant la période à l'étude) sont l'Écosse (Royaume-Uni) (dans l'enseignement préprimaire), les États-Unis (dans l'enseignement préprimaire et primaire), la Hongrie (de l'enseignement préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), l'Irlande (dans l'enseignement primaire et secondaire), Israël (de l'enseignement préprimaire au premier cycle de l'enseignement secondaire), le Mexique (de l'enseignement préprimaire au premier cycle de l'enseignement secondaire) et la Turquie (dans l'enseignement préprimaire et primaire). Cette augmentation est supérieure à 40 % en Écosse (Royaume-Uni) dans l'enseignement préprimaire (voir le tableau D3.5a).

Entre 2005 et 2014, période pour laquelle trois quarts des pays de l'OCDE disposent de données sont comparables, les salaires ont augmenté en valeur réelle dans plus de la moitié de ces pays. En moyenne, dans les pays dont les données de 2005 et 2014 sont disponibles, les salaires ont augmenté de 4 % dans l'enseignement primaire, de 3 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 1 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Pologne, les salaires ont progressé de plus de 20 % dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire – sous l'effet de la mise en œuvre en 2007 d'un programme gouvernemental visant à augmenter les salaires des enseignants de façon progressive entre 2008 et 2013, et à améliorer la qualité de l'enseignement en attirant les meilleurs enseignants par le biais d'incitations financières –, mais aussi en Israël (dans l'enseignement préprimaire et primaire, et le premier cycle de l'enseignement secondaire), au Luxembourg (dans l'enseignement préprimaire et primaire) et en Turquie (dans l'enseignement préprimaire et primaire).

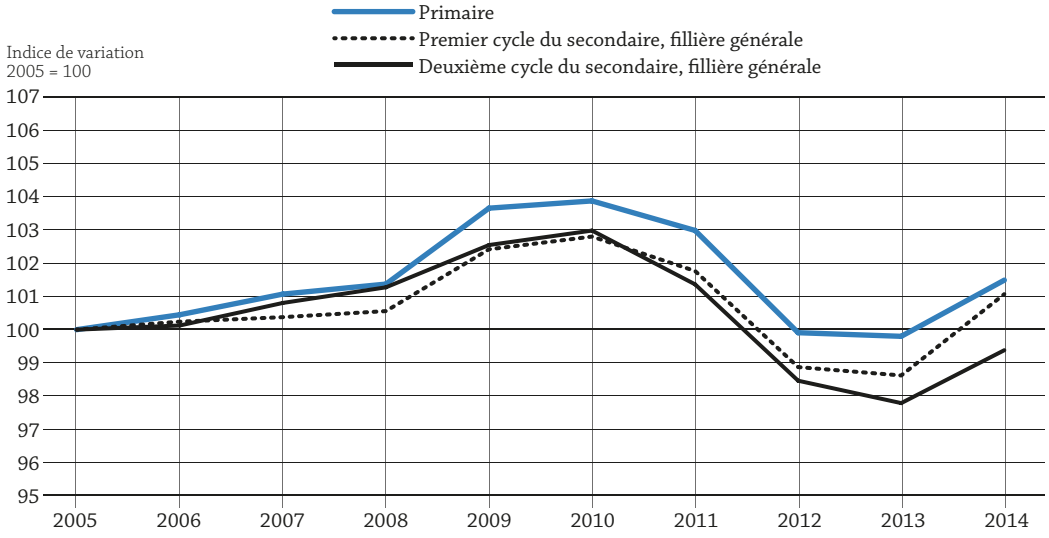
Dans la plupart des pays, les salaires des enseignants ont augmenté dans une mesure similaire dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Israël et le Luxembourg font figures d'exception. En Israël, les salaires ont augmenté de plus de 40 % dans l'enseignement préprimaire, de 27 % dans l'enseignement primaire, de 37 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 13 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Luxembourg, ils ont augmenté de plus de 45 % dans l'enseignement préprimaire et primaire, mais de 17 % dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Israël et au Luxembourg, la différence de l'indice de variation du salaire des enseignants entre l'enseignement primaire et secondaire s'explique par les réformes mises en œuvre pour accroître le salaire des enseignants en poste dans l'enseignement primaire. En Israël, elle est due en grande partie à la mise en œuvre progressive, à compter de 2008, de la réforme « Nouvel Horizon » après l'accord intervenu entre les autorités en charge de l'éducation et le syndicat israélien des enseignants (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire). Cette réforme prévoit entre autres une augmentation du salaire des enseignants contre une augmentation de leur temps de travail (voir l'indicateur D4). Cette réforme a concerné un pourcentage d'enseignants en équivalents temps plein égal à 93 % dans l'enseignement préprimaire, à 97 % dans l'enseignement primaire et à 92 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire durant l'année académique 2013/14. La même année, une réforme comparable (*Oz Letmura*) a été lancée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; elle a concerné 31 % des enseignants en équivalents temps plein lors de l'année académique 2013/14.

Par contraste, depuis 2005, les salaires des enseignants ont diminué de 30 % en Grèce et de plus de 10 % en Angleterre (Royaume-Uni) et au Portugal dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire, ainsi qu'en Hongrie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Ces évolutions générales des salaires des enseignants entre 2005 et 2014 dans les pays de l'OCDE occultent toutefois des variations intervenues à des moments différents après la crise économique de 2008. En moyenne, dans les pays de l'OCDE disposant de données pour cette période, les salaires ont été soit gelés, soit revus à la baisse entre 2009 et 2013, avant de recommencer à augmenter (voir le graphique D3.3 ; pour de plus amples informations, voir l'encadré D3.3 dans OCDE, 2015). La période allant de 2010 à 2014 est donc particulièrement intéressante pour analyser l'évolution des salaires des enseignants au lendemain de la crise.

Graphique D3.3. Évolution du salaire des enseignants des pays de l'OCDE (2005-14)

Indice moyen de variation dans les pays de l'OCDE, parmi ceux disposant de données sur les salaires statutaires pour l'ensemble des années de référence, pour les enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications minimales (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/10.1787/888933399029

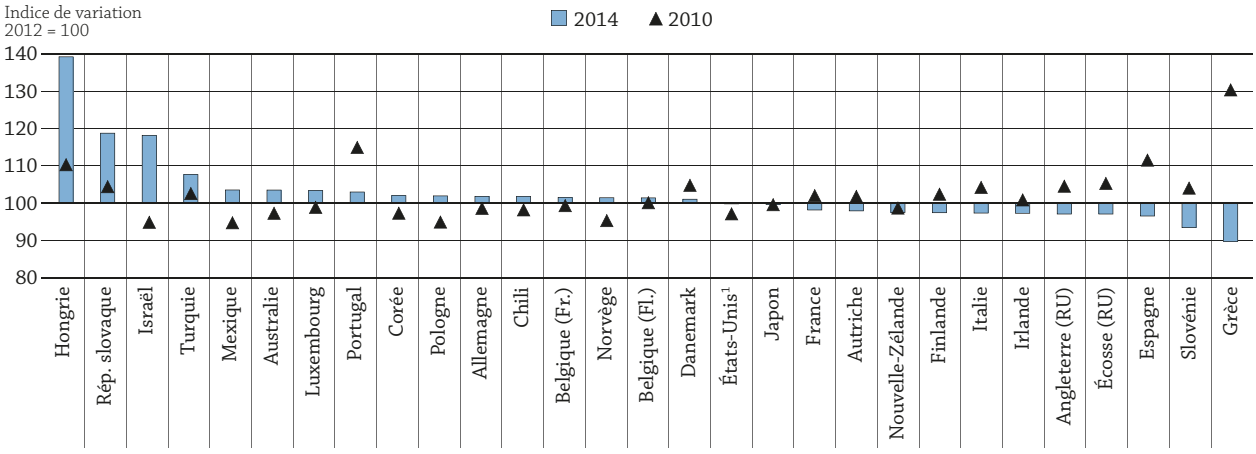
Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les salaires statutaires ont évolué de façon différente dans les 29 pays dont les données de 2010, de 2012 et de 2014 sont disponibles (voir le graphique D3.4). Dans la plupart des pays, ils ont soit augmenté entre 2010 et 2012, et entre 2012 et 2014, soit diminué durant ces deux périodes. Ils ont diminué de façon continue dans près d'un tiers des pays et économies, tous européens, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie et en Slovénie, mais ont augmenté sans discontinuer dans plus d'un tiers des pays (non européens pour la plupart).

Dans un petit groupe de pays (le Danemark, la Hongrie, le Portugal, la République slovaque et la Turquie), les salaires statutaires ont diminué entre 2010 et 2012, puis augmenté entre 2012 et 2014. En Hongrie, en République slovaque et en Turquie, la baisse des salaires intervenue entre 2010 et 2012 a été compensée par une hausse plus forte entre 2012 et 2014. Au Danemark et au Portugal, la hausse des salaires intervenue entre 2012 et 2014 n'a pas compensé leur forte baisse entre 2010 et 2012, de sorte que les salaires sont moins élevés en 2014 qu'en 2010 (en particulier au Portugal) (voir le graphique D3.4).

L'analyse proposée ci-dessus au sujet de l'évolution des salaires porte sur les enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif (ce qui correspond aux salaires des enseignants en milieu de carrière). Cependant, certains enseignants peuvent voir leur salaire progresser plus rapidement à d'autres stades de leur carrière. Des pays en proie à une pénurie d'enseignants peuvent ainsi adopter des politiques ciblées pour améliorer l'attractivité de la profession d'enseignant, en augmentant par exemple leur salaire de début de carrière (OCDE, 2005). En France, le salaire des enseignants en début de carrière a par exemple augmenté en 2010 et en 2011.

Graphique D3.4. Évolution du salaire statutaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2010, 2012 et 2014)

Indice de variation entre 2010 et 2014 (2012 = 100, prix constants) du salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques



1. Salaire effectif de base.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation, entre 2012 et 2014, du salaire statutaire 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/10.1787/888933399036

Formation du salaire de base et autres compléments : incitations et allocations

Les salaires statutaires des enseignants, qui sont basés sur des barèmes, ne sont qu'une composante de leur rémunération totale. Les systèmes d'éducation accordent aussi aux enseignants 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 décisions relatives aux critères retenus dans la formation du salaire de base sont prises à des niveaux différents (voir le tableau D3.8, disponible en ligne).

Les critères relatifs à ces avantages varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays, les missions principales des enseignants (enseigner, préparer les cours, corriger les copies des élèves, participer aux travaux administratifs, communiquer avec les parents, superviser les élèves et collaborer avec des collègues) sont rarement prises en considération dans l'octroi de primes ou de compléments de salaire (voir le tableau D3.7). 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 et économies 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 leur charge d'enseignement reçoivent une compensation, sous la forme soit d'une réduction de leur horaire de cours, comme au Chili, 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, au Canada (dans certains territoires/provinces), en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, au Japon et en Norvège. Il est également courant 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 D3.7).

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 (mais les primes de performance peuvent également être attribuées sous la forme d'une augmentation du salaire de base, comme c'est le cas en Angleterre [Royaume-Uni], en France, en Hongrie et au Mexique). Les enseignants peuvent aussi recevoir des primes s'ils enseignent dans des conditions particulières, prennent en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans des établissements classiques, ou sont en poste dans des régions reculées ou dans des quartiers huppés ou défavorisés (voir le tableau D3.7).

Salaire effectif moyen des enseignants

Contrairement au salaire statutaire, le salaire effectif des enseignants 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. Ces primes et avantages peuvent représenter un complément considérable au salaire de base. Le salaire effectif moyen des enseignants est influencé par la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit le versement de primes et d'allocations, en plus d'autres facteurs tels que l'ancienneté ou le niveau de qualification (voir l'encadré D3.3). Les différences entre le salaire statutaire des enseignants et leur salaire effectif moyen sont également liées à la répartition des enseignants par ancienneté et niveau de qualification, ces deux facteurs ayant une incidence sur le niveau de salaire des enseignants.

Encadré D3.3. **Salaire effectif moyen, selon le groupe d'âge et le sexe**

En moyenne, les salaires effectifs sont plus élevés de 37 % à 40 % chez les enseignants plus âgés (ceux âgés de 55 à 64 ans) que chez les enseignants plus jeunes (ceux âgés de 25 à 34 ans) dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. La différence de salaire entre les groupes d'âge varie considérablement entre les pays/économies. Elle est inférieure à 30 % à tous les niveaux d'enseignement en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark, en Finlande, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suède, mais égale ou supérieure à 53 % en Autriche, au Chili, en Grèce, en Israël, au Luxembourg et en Slovénie.

La comparaison des revenus du travail entre les enseignants et les autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire montre que la rémunération évolue à un rythme moins soutenu chez les enseignants que chez les autres travailleurs, et que la profession d'enseignant est moins attractive l'âge venant. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'écart de salaire effectif entre les enseignants et les autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé – de 8 à 9 points de pourcentage environ – chez les plus jeunes (les 25-34 ans) que chez les plus âgés (les 55-64 ans). Ce différentiel salarial varie toutefois fortement entre les pays. Au Chili, en Hongrie et au Luxembourg, l'écart entre les salaires effectifs des enseignants de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire et les revenus du travail des autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les adultes plus âgés.

Il ressort de la comparaison des salaires effectifs entre les enseignants et les enseignantes que les différences entre les sexes sont faibles – elles représentent au plus 3 %, en moyenne, dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. En moyenne, les enseignantes gagnent un peu plus que les enseignants dans l'enseignement préprimaire, et un peu moins qu'eux dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Des différences plus marquées entre les sexes ressortent de la comparaison des revenus du travail à niveau égal de formation entre les enseignants et d'autres actifs occupés parmi les 25-64 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, parmi les hommes âgés de 25 à 64 ans, les enseignants perçoivent un salaire effectif qui représente entre 64 % (dans l'enseignement préprimaire) et 81 % (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) des revenus du travail d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire travaillant à temps plein toute l'année. La comparaison entre les salaires effectifs des enseignants et les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire qui exercent une autre profession montre que le ratio des enseignantes est supérieur de 25 points de pourcentage à celui des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Ce ratio plus favorable aux enseignantes montre que, par comparaison avec d'autres professions, la profession d'enseignant est plus attractive pour les femmes que pour les hommes, mais est aussi révélateur de la persistance des inégalités salariales entre les hommes et les femmes sur le marché du travail (voir les tableaux D3.2a et D3.4, et les tableaux D3.2b et c, disponibles en ligne).

En moyenne, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'établit à 37 274 USD dans l'enseignement préprimaire, à 41 476 USD dans l'enseignement primaire, à 43 961 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 46 575 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Parmi les 25 pays de l'OCDE disposant de données à la fois sur les salaires statutaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif et sur les salaires effectifs des enseignants âgés de 25 à 64 ans, les salaires effectifs annuels sont supérieurs de 10 % à 40 % aux salaires statutaires dans environ un tiers

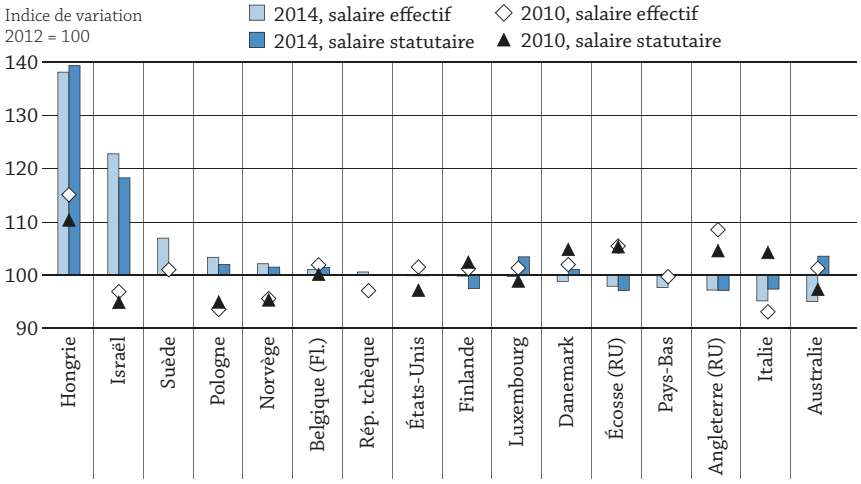
des pays, à savoir en Autriche, au Danemark (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Finlande (dans l'enseignement primaire et secondaire), en France (dans l'enseignement secondaire), en Hongrie, en Israël, en Pologne (dans l'enseignement primaire et secondaire), en République slovaque et en République tchèque. Par contraste, les salaires effectifs annuels sont inférieurs de plus de 10 % aux salaires statutaires dans l'enseignement préprimaire en Australie et en Slovénie, et dans l'enseignement préprimaire et primaire au Luxembourg (voir les tableaux D3.1a et D3.4), tendance que pourrait expliquer le nombre d'enseignants jeunes et/ou moins expérimentés à ces niveaux d'enseignement.

Dans certains pays, les salaires effectifs moyens des enseignants varient davantage entre les niveaux d'enseignement que les salaires statutaires des enseignants titulaires des qualifications typiques ayant 15 ans d'exercice à leur actif. En République tchèque, par exemple, les salaires statutaires sont 7 % plus élevés, mais les salaires effectifs 21 % plus élevés, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire. L'écart de salaire effectif moyen entre les enseignants selon qu'ils sont en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement préprimaire est supérieur de 15 points de pourcentage au moins à l'écart de salaire statutaire entre ces deux niveaux d'enseignement en France et en Israël ; il y est même supérieur de 45 points de pourcentage en Slovénie, ce qui s'explique en partie par le fait que les salaires statutaires n'augmentent pas fortement entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces différences s'expliquent en partie par la diversité des primes aux différents niveaux d'enseignement (voir l'annexe 3, disponible en ligne).

Entre 2010 et 2014, les salaires effectifs des enseignants ont évolué d'une façon similaire à leurs salaires statutaires dans la plupart des pays dont les données sur les salaires effectifs et statutaires sont disponibles pour cette période. L'Australie échappe à ce constat : les salaires effectifs y ont diminué entre 2010 et 2012, et entre 2012 et 2014, tandis que les salaires statutaires y ont augmenté durant ces deux périodes (voir le graphique D3.5).

Graphique D3.5. Évolution des salaires effectif et statutaire des enseignants du premier cycle du secondaire (2010, 2012 et 2014)

Indice de variation entre 2010 et 2014 (2012 = 100, prix constants) du salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans, et du salaire statutaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications typiques



Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de l'indice de variation, entre 2012 et 2014, du salaire effectif des enseignants du premier cycle du secondaire.

Source : OCDE. Tableau X2.4f. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399047

Différences entre le salaire des enseignants et les revenus du travail des autres 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 ; 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 effectif des enseignants est donc rapporté aux revenus du travail d'autres diplômés de l'enseignement tertiaire, en l'occurrence les diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Par ailleurs, pour garantir que la comparaison n'est pas faussée par des différences de pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre le corps enseignant et les autres professions, les salaires effectifs des enseignants sont rapportés à la moyenne pondérée des revenus du travail des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (les revenus du travail de ceux-ci sont pondérés en fonction du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans le corps enseignant) (voir la répartition des enseignants entre les niveaux de formation dans le tableau X2.6 à l'annexe 2).

Parmi les 13 pays dont les données sont disponibles (pour certains niveaux de formation au moins), les salaires effectifs des enseignants représentent moins de 60 % des revenus du travail d'autres diplômés du même niveau d'enseignement au Chili (dans l'enseignement préprimaire et primaire, et le premier cycle de l'enseignement secondaire), aux États-Unis (dans l'enseignement préprimaire et primaire) et en République tchèque (dans l'enseignement primaire et secondaire) ; les salaires effectifs des enseignants ne sont équivalents aux revenus du travail d'autres diplômés du même niveau d'enseignement qu'en France et en Nouvelle-Zélande, et ce uniquement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Comme peu de pays disposent de données sur cet indicateur relatif des salaires des enseignants, un second indicateur compare les salaires effectifs de tous les enseignants aux revenus du travail d'autres diplômés de l'enseignement tertiaire (niveaux 5 à 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année. Ce second indicateur montre que les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent 74 % des revenus moyens d'autres diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants gagnent 81 % de ce revenu de référence dans l'enseignement primaire, 85 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 89 % 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 ne gagnent autant que les autres diplômés de l'enseignement tertiaire que dans 7 des 26 pays dont les données sont disponibles. Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les salaires effectifs des enseignants sont inférieurs aux revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement ou presque. Les salaires relatifs des enseignants sont les plus élevés en Belgique (Communauté flamande, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Finlande (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et au Luxembourg (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), où ils sont supérieurs de 10 % au moins aux revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire. Les salaires effectifs relatifs des enseignants sont les moins élevés en République slovaque et en République tchèque, où dans l'enseignement préprimaire, ils représentent moins de 50 % des revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire 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 impôt, que perçoivent les enseignants âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Du point de vue du salarié, il s'agit du salaire brut, car il inclut la part des cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par les salariés (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur du salaire brut du salarié). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans les salaires effectifs 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 au 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, qui peuvent être temporaires ou permanents, 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 du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire** correspondent aux revenus moyens 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 du travail sont disponibles. Dans les pays où les données sur le salaire des enseignants et les revenus du travail des autres diplômés de l'enseignement tertiaire ne se rapportent pas à la même année de référence – à savoir en Australie, en Belgique,

au Canada, au Chili, en Espagne, en France, en Italie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République tchèque 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 du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire sont reprises à l'annexe 3.

Le **salaire maximal** correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants travaillant à temps plein et ayant les qualifications maximales (reconnues en termes de rémunération).

Le **salaire des enseignants après 15 ans d'exercice** correspond au salaire annuel des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire correspond au salaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif dont le niveau de formation est égal ou supérieur au niveau minimal requis pour enseigner ou qui sont titulaires des qualifications typiques.

Le **salaire des enseignants 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.

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).

Méthodologie

Les données sur le salaire statutaire des enseignants et leurs primes proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2015 sur les enseignants et les programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2013/14 et sont présentées dans le respect des politiques officielles appliquées dans les établissements publics. Les données sur les revenus du travail des actifs occupés proviennent de la collecte de données habituelle du réseau LSO (*Labour Market and Social Outcomes of Learning*) de l'OCDE.

Les données sur les salaires des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire correspondent uniquement à la filière générale.

Évaluer le salaire statutaire des enseignants qui travaillent à temps plein en fonction du nombre d'heures de cours 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 mise lors de l'interprétation du salaire statutaire par heure d'enseignement (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) pour la consommation privée telles qu'elles figurent dans la *Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux*. Avant l'édition de 2012 *Regards sur l'éducation* (OCDE, 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 le tableau D3.1a et le tableau D3.1b disponible en ligne) 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) donnent des informations sur l'évolution des salaires 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 2013 au 30 juin 2014. La période de référence des PPA est l'année 2013/14, sauf dans 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, et où l'année de référence est l'année civile (c'est-à-dire 2014).

Concernant l'évolution des salaires des enseignants présentée dans le tableau D3.5a et le tableau D3.5b (disponible en ligne), les salaires sont convertis aux prix de 2005 au moyen du déflateur de la consommation privée.

Dans la plupart des pays, la qualification typique des enseignants est déterminée sur la base du principe de la majorité absolue, c'est-à-dire le niveau de qualification de plus de la moitié du corps enseignant. Dans les cas où ce principe ne peut être appliqué, c'est le principe de la majorité relative qui est appliqué, c'est-à-dire le niveau de qualification dominant dans le corps enseignant.

Dans le tableau D3.2a, les ratios entre les salaires des enseignants et les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année sont calculés sur la base des salaires annuels moyens (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). Les ratios sont calculés sur la base de moyennes pondérées (quatre premières colonnes) en fonction du pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire selon la CITE dans chaque pays (voir le tableau X2.6 à l'annexe 2). Ces pourcentages sont utilisés pour calculer les revenus du travail moyens pondérés des diplômés de l'enseignement tertiaire, qui servent de dénominateur dans les ratios (si les données sur les revenus du travail des diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année sont disponibles par niveau de l'enseignement tertiaire selon la CITE). Les ratios ont été calculés dans les pays dont ces données sont disponibles (et lorsque les données sur les revenus du travail font référence à une autre année que 2014 – soit l'année de référence utilisée pour le salaire des enseignants –, on utilise un déflateur à des fins d'ajustement). Les autres ratios indiqués dans les tableaux D3.2a et D3.2c sont calculés sur la base de tous les travailleurs diplômés de l'enseignement tertiaire, et non sur la base de moyennes pondérées. Les revenus du travail des actifs occupés correspondent aux revenus du travail de tous les actifs occupés, y compris les enseignants, durant la période de référence. Comme les enseignants représentent une part importante des actifs occupés dans la plupart des pays, leur niveau de salaire peut affecter les revenus du travail moyens des actifs occupés.

La même procédure a été utilisée dans le tableau D3.2b (disponible en ligne), mais les ratios ont été calculés sur la base des salaires statutaires des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif, et non sur la base de leurs salaires effectifs.

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

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*, Politique d'éducation et de formation, 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, www.researchgate.net/profile/Jill_Johnes/publication/215785110_The_International_Handbook_on_the_Economics_of_Education/links/09e4150ad0f7e1fee9000000.pdf/download?version=va.

Tableaux de l'indicateur D3

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398933

	Tableau D3.1a	**Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014)**
WEB	**Tableau D3.1b**	**Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2014)**
	Tableau D3.2a	**Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2014)**
WEB	**Tableau D3.2b**	**Salaire statutaire des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2014)**
WEB	**Tableau D3.2c**	**Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2014)**
	Tableau D3.3a	**Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2014)**
WEB	**Tableau D3.3b**	**Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications minimales (2014)**

...

	Tableau D3.4	Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2014)
	Tableau D3.5a	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2014, sur la base des qualifications typiques
WEB	Tableau D3.5b	Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2014, sur la base des qualifications minimales
WEB	Tableau D3.6	Salaire statutaire des enseignants en début de carrière/à l'échelon maximum, sur la base des qualifications minimales/maximales (2014)
	Tableau D3.7	Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2014)
WEB	Tableau D3.8	Niveau de l'exécutif statuant sur les critères retenus dans la formation du salaire de base et des compléments de salaire versés aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2014)
WEB	Tableau D3.9	Structure conceptuelle des barèmes salariaux appliqués aux enseignants à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés subventionnés par l'État (2013/14)
WEB	Tableau D3.10	Salaire effectif annuel moyen des enseignants à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés subventionnés par l'État (2013/14)
WEB	Tableau D3.11	Composition du salaire effectif annuel moyen des enseignants à temps plein dans les établissements d'enseignement tertiaire publics et privés subventionnés par l'État (2013/14)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau D3.1a. [1/2] Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014)

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]	40 297	57 445	57 445	57 717	39 819	57 246	57 246	57 455
	Autriche	m	m	m	m	32 830	38 619	43 276	64 336
	Belgique (Fl.)	34 459	43 279	48 757	59 715	34 459	43 279	48 757	59 715
	Belgique (Fr.)	33 690	42 130	47 435	58 044	33 690	42 130	47 435	58 044
	Canada	m	m	m	m	39 511	63 188	65 543	65 543
	Chili	17 250	23 199	26 048	36 457	17 250	23 199	26 048	36 457
	République tchèque	16 583	16 790	17 146	18 282	17 080	17 578	18 324	20 853
	Danemark[2]	40 437	45 898	45 898	45 898	45 909	51 141	52 481	52 481
	Angleterre (RU)	27 246	43 140	46 390	46 390	27 246	43 140	46 390	46 390
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande[1, 2, 3]	27 566	29 771	29 771	29 771	32 157	37 223	39 456	41 824
	France[4]	27 867	31 865	34 149	50 141	27 867	31 865	34 149	50 141
	Allemagne	m	m	m	m	51 584	61 172	63 961	67 998
	Grèce	18 408	21 071	24 712	34 776	18 408	21 071	24 712	34 776
	Hongrie	13 228	17 858	19 181	25 133	13 228	17 858	19 181	25 133
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	30 813	51 949	57 597	64 509
	Israël	21 333	27 588	31 286	58 850	18 498	24 322	28 281	49 820
	Italie	27 314	30 048	32 995	40 151	27 314	30 048	32 995	40 151
	Japon[2]	m	m	m	m	28 101	41 740	49 378	61 922
	Corée	26 910	40 548	47 352	75 297	26 910	40 548	47 352	75 297
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[2]	68 121	90 208	108 110	122 059	68 121	90 208	108 110	122 059
	Mexique	17 041	22 148	28 262	36 228	17 041	22 148	28 262	36 228
	Pays-Bas	36 097	44 847	53 544	53 544	36 097	44 847	53 544	53 544
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	28 541	42 765	42 765	42 765
	Norvège	35 409	40 520	40 520	40 520	40 815	44 136	44 136	48 227
	Pologne	15 135	20 325	24 828	25 882	15 135	20 325	24 828	25 882
	Portugal	31 930	35 270	38 166	61 047	31 930	35 270	38 166	61 047
	Écosse (RU)	27 055	43 163	43 163	43 163	27 055	43 163	43 163	43 163
	République slovaque	10 583	11 648	12 177	13 128	11 838	14 222	16 663	17 967
	Slovénie	24 917	29 594	36 356	41 877	24 917	30 740	37 751	45 187
	Espagne	36 405	39 371	41 940	51 304	36 405	39 371	41 940	51 304
	Suède[5]	32 698	35 086	36 128	37 919	32 313	36 060	37 391	42 699
	Suisse[6]	47 641	59 122	m	72 874	52 863	65 938	m	80 882
	Turquie	26 964	27 746	28 740	30 862	26 964	27 746	28 740	30 862
	États-Unis[7]	43 255	52 076	59 111	72 087	42 256	54 639	60 266	67 983
	Moyenne OCDE	29 494	36 491	39 245	47 826	31 028	39 673	42 675	51 254
	Moyenne UE22	28 934	35 335	38 992	45 170	30 745	38 240	42 285	49 509
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	17 476	31 871	31 871	35 581	17 476	31 871	31 871	35 581
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour plus d'informations.

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Salaire effectif de base pour 2013.
6. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.
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/10.1787/888933398940

D3

Tableau D3.1a. [2/2] Salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014)

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]	39 804	57 293	57 293	57 478	39 961	56 427	56 427	56 710
	Autriche	34 345	41 718	46 852	66 595	36 043	44 326	50 508	74 536
	Belgique (Fl.)	34 459	43 279	48 757	59 715	43 056	54 949	62 699	75 616
	Belgique (Fr.)	33 690	42 130	47 435	58 044	41 915	53 430	60 934	73 441
	Canada	39 511	63 188	65 543	65 543	39 677	63 508	65 833	65 833
	Chili	17 250	23 199	26 048	36 457	18 236	24 497	27 495	38 448
	République tchèque	17 080	17 578	18 324	20 853	17 080	17 578	18 324	20 853
	Danemark[2]	46 188	51 826	53 226	53 226	46 033	58 317	58 317	58 317
	Angleterre (RU)	27 246	43 140	46 390	46 390	27 246	43 140	46 390	46 390
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande[1, 2, 3]	34 730	40 201	42 613	45 170	36 828	44 230	45 999	48 759
	France[4]	30 532	34 530	36 814	52 981	30 820	34 819	37 103	53 300
	Allemagne	57 131	66 647	69 431	75 422	60 305	70 339	73 632	84 116
	Grèce	18 408	21 071	24 712	34 776	18 408	21 071	24 712	34 776
	Hongrie	14 494	17 858	19 181	25 133	14 494	19 567	21 016	27 538
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	30 813	53 903	58 190	65 102	30 813	53 903	58 190	65 102
	Israël	18 602	26 686	30 977	48 973	18 910	22 128	24 853	39 112
	Italie	29 445	32 618	35 951	44 093	29 445	33 411	36 958	46 096
	Japon[2]	28 101	41 740	49 378	61 922	28 101	41 740	49 378	63 615
	Corée	26 815	40 453	47 257	75 202	26 815	40 453	47 257	75 202
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[2]	79 048	98 810	112 760	137 404	79 048	98 810	112 760	137 404
	Mexique	21 892	28 337	36 288	46 317	40 950	47 896	51 527	56 115
	Pays-Bas	38 089	56 986	66 366	66 366	38 089	56 986	66 366	66 366
	Nouvelle-Zélande	29 521	44 424	44 424	44 424	30 500	46 082	46 082	46 082
	Norvège	40 815	44 136	44 136	48 227	45 191	49 842	49 842	55 944
	Pologne	15 135	20 325	24 828	25 882	15 135	20 325	24 828	25 882
	Portugal	31 930	35 270	38 166	61 047	31 930	35 270	38 166	61 047
	Écosse (RU)	27 055	43 163	43 163	43 163	27 055	43 163	43 163	43 163
	République slovaque	11 838	14 222	16 663	17 967	11 838	14 222	16 663	17 967
	Slovénie	24 917	30 740	37 751	45 187	24 917	30 740	37 751	45 187
	Espagne	40 762	44 107	46 865	57 278	40 762	44 107	46 865	57 278
	Suède[5]	32 698	36 673	38 054	43 487	33 980	38 196	39 896	45 610
	Suisse[6]	60 231	75 299	m	92 258	67 483	86 525	m	103 480
	Turquie	27 904	28 686	29 680	31 803	27 904	28 686	29 680	31 803
	États-Unis[7]	44 001	54 598	61 918	67 053	43 362	55 700	60 884	68 062
	Moyenne OCDE	32 485	41 613	44 407	53 557	34 186	43 952	46 379	56 152
	Moyenne UE22	32 274	40 309	44 204	52 058	33 420	42 314	46 420	54 943
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	17 476	31 871	31 871	35 581	17 476	31 871	31 871	35 581
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour plus d'informations.

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Salaire effectif de base pour 2013.
6. Salaire après 11 années d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.
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/10.1787/888933398940

Tableau D3.2a. Salaire effectif des enseignants par comparaison avec les revenus d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire (2014)

Rapport entre les salaires 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 (moyenne pondérée) et avec ceux d'actifs diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année

			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 (moyenne pondérée)				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 (CITE 5 à 8)			
			25-64 ans				25-64 ans			
		Année de référence	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)
OCDE	Australie[1]	2014	m	0.84	m	m	0.82	0.84	0.85	0.85
OCDE	Autriche	2014	m	m	m	m	m	0.75	0.86	0.94
OCDE	Belgique (Fl.)	2014	m	m	m	m	0.89	0.91	0.89	1.15
OCDE	Belgique (Fr.)	2014	m	m	m	m	0.85	0.85	0.84	1.04
OCDE	Canada		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	2014	0.57	0.59	0.59	0.62	0.70	0.73	0.73	0.77
OCDE	République tchèque	2014	0.71	0.56	0.55	0.56	0.48	0.56	0.56	0.58
OCDE	Danemark	2014	0.80	0.95	0.97	0.84	0.73	0.87	0.88	1.00
OCDE	Angleterre (RU)	2014	m	m	m	m	0.84	0.84	0.91	0.91
OCDE	Estonie	2014	0.65	0.84	0.84	0.83	0.59	0.88	0.88	0.88
OCDE	Finlande	2013	0.72	0.77	0.83	0.92	0.65	0.89	0.98	1.10
OCDE	France	2013	0.86	0.85	0.92	1.02	0.77	0.76	0.90	0.99
OCDE	Allemagne	2014	m	0.79	0.87	0.94	m	0.89	0.98	1.05
OCDE	Grèce	2014	m	m	m	m	0.96	0.96	1.07	1.07
OCDE	Hongrie	2014	m	m	m	m	0.66	0.71	0.71	0.73
OCDE	Islande		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Irlande	2014	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Israël	2014	0.87	0.84	0.87	0.79	0.90	0.92	0.99	0.88
OCDE	Italie	2014	m	m	m	m	0.65	0.65	0.69	0.72
OCDE	Japon		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Corée		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Lettonie		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxembourg	2014	m	m	m	m	1.08	1.08	1.23	1.23
OCDE	Mexique		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Pays-Bas	2014	m	m	m	m	0.68	0.68	0.85	0.85
OCDE	Nouvelle-Zélande	2014	m	0.91	0.94	1.01	m	0.85	0.87	0.93
OCDE	Norvège	2014	0.69	0.77	0.77	0.76	0.62	0.70	0.70	0.74
OCDE	Pologne	2014	m	m	m	m	0.71	0.82	0.83	0.81
OCDE	Portugal		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Écosse (RU)	2014	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83	0.83
OCDE	République slovaque	2014	m	m	m	m	0.45	0.61	0.61	0.61
OCDE	Slovénie	2014	m	m	m	m	0.63	0.86	0.88	0.95
OCDE	Espagne		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Suède	2013	m	m	m	m	0.76	0.82	0.84	0.88
OCDE	Suisse		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Turquie		m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	États-Unis	2014	0.57	0.59	0.60	0.61	0.65	0.68	0.69	0.71
	Moyenne OCDE		~	~	~	~	0.74	0.81	0.85	0.89
	Moyenne UE22		~	~	~	~	0.74	0.81	0.86	0.92
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		m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Costa Rica		m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Inde		m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Indonésie		m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Lituanie		m	m	m	m	m	m	m	m
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
	Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m

1. Les données relatives au pourcentage d'enseignants selon le niveau de formation de la CITE utilisées pour le calcul de la moyenne pondérée sont de 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/10.1787/888933398952

Tableau D3.3a. Comparaison du salaire statutaire des enseignants, sur la base des qualifications typiques (2014)

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 (en USD)				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, filière générale	Deuxième cycle du secondaire, filière générale	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	1.43	1.44	1.44	1.42	8	65	66	71	70	1.07
	Autriche	m	1.96	1.94	2.07	34	m	56	77	86	1.55
	Belgique (Fl.)	1.73	1.73	1.73	1.76	27	67	66	89	122	1.87
	Belgique (Fr.)	1.72	1.72	1.72	1.75	27	60	65	71	101	1.54
	Canada	m	1.66	1.66	1.66	11	m	82	88	88	1.07
	Chili	2.11	2.11	2.11	2.11	30	23	23	23	24	1.06
	République tchèque	1.10	1.22	1.22	1.22	27	15	22	30	31	1.40
	Danemark	1.14	1.14	1.15	1.27	12	32	79	80	151	1.91
	Angleterre (RU)	1.70	1.70	1.70	1.70	m	64	64	62	62	0.97
	Estonie	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande[1]	1.08	1.30	1.30	1.32	20	m	59	72	84	1.43
	France	1.80	1.80	1.74	1.73	29	37	37	57	57	1.55
	Allemagne	m	1.32	1.32	1.39	28	m	80	93	103	1.29
	Grèce	1.89	1.89	1.89	1.89	45	36	43	54	54	1.24
	Hongrie	1.90	1.90	1.73	1.90	15	17	32	32	36	1.10
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	2.09	2.11	2.11	22	m	63	79	79	1.26
	Israël	2.76	2.69	2.63	2.07	36	31	34	45	46	1.36
	Italie	1.47	1.47	1.50	1.57	35	35	44	58	60	1.37
	Japon	m	2.20	2.20	2.26	34	m	67	81	96	1.45
	Corée	2.80	2.80	2.80	2.80	37	81	72	86	86	1.19
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	1.79	1.79	1.74	1.74	30	123	134	153	153	1.14
	Mexique	2.13	2.13	2.12	1.37	14	53	35	35	61	1.72
	Pays-Bas	1.48	1.48	1.74	1.74	12	58	58	88	88	1.54
	Nouvelle-Zélande	m	1.50	1.50	1.51	7	m	46	53	61	1.31
	Norvège	1.14	1.18	1.18	1.24	16	27	60	67	95	1.60
	Pologne	1.71	1.71	1.71	1.71	20	17	40	46	57	1.41
	Portugal	1.91	1.91	1.91	1.91	34	40	51	63	63	1.23
	Écosse (RU)	1.60	1.60	1.60	1.60	6	50	50	50	50	1.00
	République slovaque	1.24	1.52	1.52	1.52	32	11	20	26	27	1.35
	Slovénie	1.68	1.81	1.81	1.81	25	28	60	60	66	1.10
	Espagne	1.41	1.41	1.41	1.41	38	48	48	66	68	1.42
	Suède[2]	1.16	1.32	1.33	1.34	a	m	m	m	m	m
	Suisse	1.53	1.53	1.53	1.53	26	m	m	m	m	m
	Turquie	1.14	1.14	1.14	1.14	27	27	40	59	59	1.48
	États-Unis[3]	1.67	1.61	1.52	1.57	m	m	m	63	m	m
	Moyenne OCDE	1.65	1.70	1.70	1.68	25	44	55	65	74	1.35
	Moyenne UE22	1.55	1.63	1.63	1.66	26	43	56	67	76	1.36
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	2.04	2.04	2.04	2.04	9	m	57	66	66	1.16
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	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

Remarques : La définition des qualifications typiques des enseignants se fonde sur une acception large, notamment le niveau de formation type dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour plus d'informations.

1. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
2. Salaire effectif de base pour 2013.
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/10.1787/888933398963

Tableau D3.4. Salaire effectif moyen des enseignants, selon le groupe d'âge et le sexe (2014)

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				25-64 ans, hommes				25-64 ans, femmes			
		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)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OCDE	Australie	50 735	51 577	52 438	52 458	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche[1]	m	55 362	63 691	69 590	m	56 278	66 424	73 497	m	55 281	62 428	66 115
	Belgique (Fl.)	49 692	50 607	49 189	63 872	48 427	52 024	48 065	64 644	49 712	50 276	49 589	63 421
	Belgique (Fr.)	47 490	47 269	46 579	57 959	41 775	47 958	46 926	58 097	47 648	47 109	46 384	57 872
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	26 316	27 442	27 400	28 947	27 431	30 662	29 625	29 888	26 297	26 253	26 264	28 230
	République tchèque	18 877	21 887	21 838	22 773	18 975	21 945	21 843	23 009	18 876	21 883	21 837	22 675
	Danemark[2]	46 823	55 635	56 319	64 443	47 222	55 985	56 744	65 436	46 703	55 631	56 141	63 564
	Angleterre (RU)	41 918	41 918	45 048	45 048	40 184	40 184	45 736	45 736	42 146	42 146	44 684	44 684
	Estonie	13 063	19 322	19 322	19 322	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande[3]	32 392	43 890	48 240	54 266	32 045	46 421	49 059	55 330	32 402	43 018	47 911	53 763
	France	37 089	36 600	43 002	47 317	38 083	39 142	44 411	48 540	37 005	35 938	42 224	46 240
	Allemagne	m	61 179	67 158	72 098	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	22 898	22 898	25 466	25 466	23 553	23 553	25 715	25 715	22 701	22 701	25 312	25 312
	Hongrie	21 917	23 526	23 526	24 325	19 313	23 033	23 033	24 275	21 930	23 607	23 607	24 352
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	34 421	35 029	37 908	33 529	a	34 971	37 253	m	34 439	35 039	38 086	m
	Italie	33 246	33 246	35 487	37 335	25 634	25 634	35 027	37 253	33 512	33 512	35 617	37 379
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	95 090	95 090	108 226	108 226	95 090	95 090	108 226	108 226	95 090	95 090	108 226	108 226
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	49 405	49 405	61 643	61 643	50 368	50 368	63 333	63 333	49 226	49 226	59 706	59 706
	Nouvelle-Zélande	m	41 608	42 705	45 755	m	41 741	42 941	46 341	m	41 583	42 581	45 292
	Norvège	42 891	48 537	48 537	51 517	42 061	48 536	48 536	51 547	42 956	48 537	48 537	51 486
	Pologne	25 863	29 694	30 173	29 609	24 403	28 208	29 202	29 006	25 866	29 872	30 459	29 822
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Écosse (RU)[4]	41 167	41 167	41 167	41 167	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	15 099	20 618	20 618	20 475	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie[5]	25 775	35 269	35 916	38 722	21 710	33 332	35 854	38 416	26 156	35 398	35 934	38 811
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	34 565	37 472	38 224	40 171	34 121	37 288	38 489	40 535	34 635	37 503	38 102	39 933
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	50 578	52 136	53 161	54 928	49 579	54 723	54 720	56 951	51 166	51 632	52 138	53 685
	Moyenne OCDE	37 274	41 476	43 961	46 575	37 776	42 242	45 294	49 289	38 867	41 964	44 560	48 028
	Moyenne UE22	36 243	41 103	44 042	47 191	37 394	42 278	46 131	50 065	38 907	42 387	45 510	48 867
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[7]	18 953	21 450	21 450	21 450	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 : Les colonnes présentant le salaire effectif moyen des enseignants, ventilé par groupe d'âge (soit les colonnes 5 à 20), peuvent être consultées en ligne (voir le *StatLink* ci-dessous).

1. Inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants dans des programmes de développement éducatif des jeunes enfants pour l'éducation préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'éducation préprimaire.
6. Salaire effectif moyen des enseignants pour 2013, primes et allocations non comprises.
7. 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/10.1787/888933398970

Tableau D3.5a. Évolution du salaire des enseignants entre 2000 et 2014, sur la base des qualifications typiques

Indice de variation, entre 2000 et 2014, du salaire statutaire des enseignants après 15 années 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	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014
		(1)	(7)	(9)	(11)	(12)	(18)	(20)	(22)	(23)	(29)	(31)	(33)	(34)	(40)	(42)	(44)
OCDE	Australie	m	103	106	112	m	105	107	111	m	105	107	111	m	105	107	110
OCDE	Autriche[1, 2]	m	104	102	m	91	104	102	100	88	104	102	100	95	110	108	106
OCDE	Belgique (Fl.)	m	102	101	103	93	102	101	103	98	102	101	103	98	102	102	103
OCDE	Belgique (Fr.)	94	104	104	106	94	104	104	106	99	103	103	105	99	103	103	105
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Danemark	88	101	98	98	94	106	101	102	94	107	102	103	107	103	99	103
OCDE	Angleterre (RU)	94	91	87	85	94	91	87	85	94	91	87	85	94	91	87	85
OCDE	Estonie	m	m	m	m	85	137	126	m	85	137	126	m	85	137	126	m
OCDE	Finlande	92	110	108	106	87	111	109	106	88	107	104	102	92	107	107	104
OCDE	France	105	97	95	95	105	97	95	95	105	98	96	94	104	98	96	94
OCDE	Allemagne	m	m	m	m	m	104	107	110	m	106	108	110	m	102	102	103
OCDE	Grèce	88	101	78	70	88	101	78	70	88	101	78	70	88	101	78	70
OCDE	Hongrie[3]	59	82	75	111	63	78	71	99	63	78	71	99	64	74	66	87
OCDE	Islande	m	95	97	m	m	95	89	m	m	95	89	m	m	88	88	m
OCDE	Irlande	m	m	m	m	83	119	118	115	83	119	118	115	83	119	118	115
OCDE	Israël	95	106	131	141	100	123	131	127	99	110	116	137	100	103	112	113
OCDE	Italie	m	100	96	93	94	100	96	93	95	100	96	93	95	100	96	93
OCDE	Japon	m	m	m	m	m	93	93	93	m	93	93	93	m	93	93	93
OCDE	Corée	m	96	98	100	m	93	96	98	m	93	96	98	m	93	96	98
OCDE	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Luxembourg	m	136	138	146	m	136	138	146	m	112	113	117	m	112	113	117
OCDE	Mexique	87	103	108	113	87	103	108	113	87	104	109	113	m	m	m	m
OCDE	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	106	106	101	m	106	107	105	m	106	106	109
OCDE	Norvège	m	111	116	118	m	106	111	113	m	106	111	113	m	107	112	115
OCDE	Pologne	m	113	119	121	m	113	119	121	m	113	119	121	m	113	119	121
OCDE	Portugal	m	98	86	88	m	98	86	88	m	98	86	88	m	98	86	88
OCDE	Écosse (RU)	50	98	93	90	81	98	93	90	81	98	93	90	81	98	93	90
OCDE	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Slovénie	m	m	m	m	86	109	105	98	86	109	105	98	86	109	105	98
OCDE	Espagne	m	107	98	94	m	107	98	94	m	106	95	92	m	106	95	92
OCDE	Suède[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Turquie	99	114	112	121	99	114	112	121	99	113	110	118	99	113	110	118
OCDE	États-Unis[4, 5]	98	m	119	120	82	93	98	98	103	107	110	110	98	102	103	103
	Moyenne OCDE	88	103	103	106	89	105	103	104	91	104	102	103	92	103	101	101
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	~	~	~	~	90	103	101	101	91	103	100	102	93	102	99	99
	Moyenne des pays de l'UE22 dont les données sont disponibles pour toutes les années de référence	~	~	~	~	89	102	97	97	89	101	97	97	91	101	97	96
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Inde	m	m	m	m	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	m	m	m	m
Partenaires	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Arabie saoudite	m	m	m	m	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	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarques : Les données de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 et 2013 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 type dans la CITE et d'autres critères. Veuillez consulter l'encadré D3.2 pour plus d'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. Rupture des séries chronologiques en 2014 suite à une modification du système de rémunération en 2013.
4. Salaire effectif de base.
5. Les qualifications typiques des enseignants du préprimaire et du primaire en 2000 étaient un diplôme de licence (niveau 6 de la CITE), et un diplôme de master (niveau 7 de la CITE) pour les années ultérieures.

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/10.1787/888933398982

Tableau D3.7. [1/2] Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2014)

Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire

		Premier cycle du secondaire													
		Tâches							Autres responsabilités						
		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	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	Participation à des programmes de tutorat et/ou aide aux nouveaux enseignants dans le cadre de programmes d'initiation
		(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	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5	2	5	5	a
	Belgique (Fl.)	1	a	a	a	a	a	a	1	3	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	a	a	a	a	a	a	a	a	3	a	a	5	a	a
	Canada	1	1	1	1	1	1	1	4	a	1	m	m	m	m
	Chili	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	5	5	3	3
	République tchèque	1	a	a	5	a	a	a	3	3	5	5	5	5	5
	Danemark	a	a	a	a	a	a	a	2	4	2	2	m	2	a
	Angleterre (RU)	1	1	1	1	1	1	1	4	a	a	a	4	a	a
	Estonie	1	1	1	1	1	3	1	3	5	3	5	5	3	a
	Finlande	1	1	1	1	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4
	France	1	1	1	1	1	a	a	4	4	4	a	4	4	4
	Allemagne	1	1	1	1	1	1	1	1	1	a	a	a	a	a
	Grèce	1	1	1	1	1	1	1	a	5	1	a	a	1	1
	Hongrie	1	1	1	1	1	1	1	3	5	1	1	3	3	1
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	1	1	1	1	1	1	1	4	a	a	a	a	4	a
	Israël	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	a	5	3	5
	Italie	1	1	1	1	1	1	1	4	4	5	5	5	a	5
	Japon	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	5	1	1	1
	Corée	a	a	a	a	a	a	a	4	5	a	a	a	4	a
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	1	1	1	1	1	1	2	2	4	2	2	2	2	2
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	1	1	1	1	1	1	1	m	5	1	1	1	1	a
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	1	1	1	1	4	1	1	4	5	4	a	a	4	1
	Pologne	1	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	5	4	4
	Portugal	a	a	a	a	a	a	a	2	5	a	a	a	a	2
	Écosse (RU)	1	1	1	a	1	a	1	a	a	1	a	1	1	1
	République slovaque	1	a	a	a	a	a	a	2	1, 2	2, 3	3, 4	3	3	3
	Slovénie	1	1	1	1	1	1	1	3	5, 3	1	5	1	2, 3	3
	Espagne	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	a
	Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	1	4	a	a	a	a	a	a	4	a	4	4	4	4
	États-Unis	1	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
	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	1	1	1	1	1	1	1	3	5	a	a	a	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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
6 : Position du salaire de base

Remarques : Les données concernant le préprimaire, le primaire et le deuxième cycle du secondaire (présentées dans des lignes distinctes) peuvent être consultées en ligne (voir le *StaLink* 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/10.1787/888933398997

Tableau D3.7. [2/2] Critères utilisés pour le calcul du salaire de base et de toute autre rémunération supplémentaire versés aux enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2014)

Tâches assignées aux enseignants et autres critères liés au salaire de base des enseignants et à toute autre rémunération supplémentaire

		Premier cycle du secondaire																
		Qualifications, formation et performance							Conditions d'enseignement				Expérience et caractéristiques démographiques			Avantages	
		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	Participation à des activités de développement professionnel (indépendamment de leur réussite)	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	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)	Indemnité de résidence (indépendamment de toute indemnité de localisation)	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)	Congés payés (par ex., jours fériés pour motif religieux et/ou officiel)	Treizième mois
		(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	a	a	a	a	a	a	a	5	a	a	a	1	5	a	a	1
	Belgique (Fl.)	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	1	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	1	a	1	1
	Canada	1	a	a	a	m	1	a	a	m	m	a	m	a	a	m	a
	Chili	3	3	3	3	a	3	3	1	1	3	a	3	a	a	3	a
	République tchèque	3	a	3	5	5	5	5	a	1	a	a	1	a	a	a	a
	Danemark	m	m	m	m	a	m	m	m	2	m	a	1	a	a	m	m
	Angleterre (RU)	1	a	1	4	1	1	1	4	4	4	4	1	a	a	a	a
	Estonie	a	a	a	a	a	1	5	a	2	a	a	a	a	a	a	5
	Finlande	a	a	a	a	a	m	4	a	a	1	a	3, 4	a	a	4	m
	France	a	a	a	a	1	4	1	a	1	4	3	1	1	a	a	a
	Allemagne	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	1	1	a	4
	Grèce	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	6	4	a	a	a
	Hongrie	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	1	a	a	a	a
	Israël	a	a	a	3	a	3	5	a	3	4	a	1	2	2	a	a
	Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	4	a	a	4
	Japon	1	a	a	a	a	a	5	a	4	4	4	1	4	a	a	a
	Corée	1	a	a	a	a	1	5	4	4	4	a	1	4	a	3	a
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	a	a	a	a	1	a	a	a	a	a	a	1	1	1	1	1
	Mexique	1	1	a	1	a	1	1	a	a	1	a	1	a	a	a	a
	Pays-Bas	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	a	1	a	a	1	1
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	1	a	a	m	a
	Norvège	6	a	6	6	6	6	6	4	4	4	4	6	a	a	1	a
	Pologne	1	a	a	a	a	a	5	a	4	3	3	a	a	1	1	1
	Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	a
	Écosse (RU)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	1	a	a	a	a
	République slovaque	1	a	a	1	3	3	5	1	1	a	3	1	a	a	a	a
	Slovénie	4	a	3	1	a	1	5	a	1	a	a	1	a	a	3	a
	Espagne	a	a	a	4	a	a	a	a	a	4	a	4	a	a	a	a
	Suède	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	a	a	a	a	a	a	a	a	m	a	a	m	m	a	m	m
	Turquie	4, 6	a	a	4	a	4	5, 6	a	a	6	a	6	4	a	a	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1	a	a	a	a	1	a	a	a	1	a	1	a	a	a	a
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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
6 : Position du salaire de base

Remarques : Les données concernant le préprimaire, le primaire et le deuxième cycle du secondaire (présentées dans des lignes distinctes) peuvent être consultées en ligne (voir le *StaLink* 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.

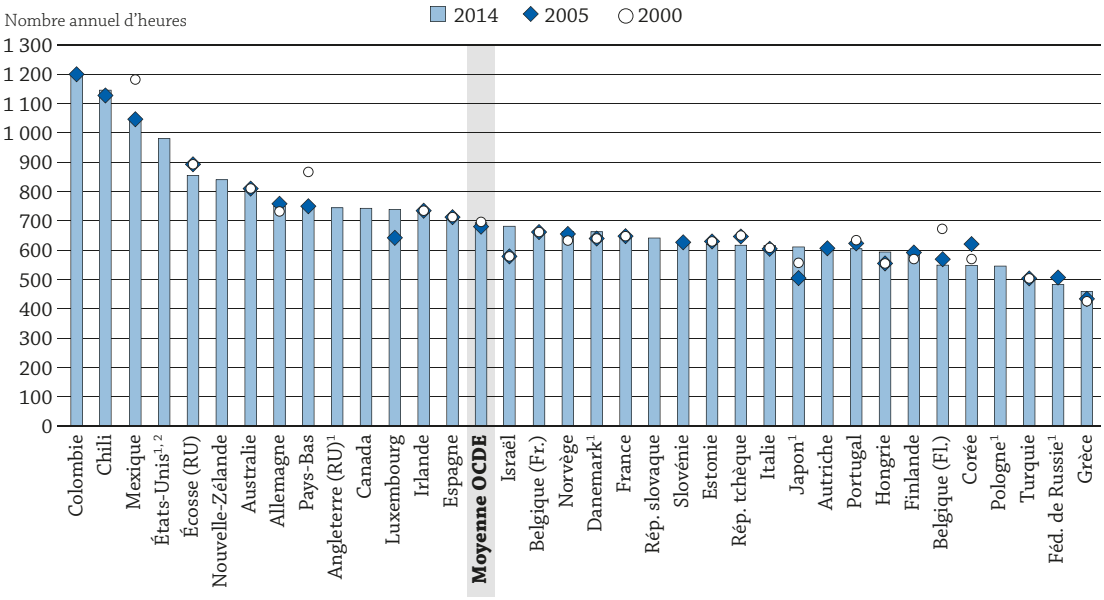
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933398997

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, 776 heures de cours dans l'enseignement primaire, 694 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) et 644 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale).
- Dans la majorité des pays dont les données sont disponibles, le temps d'enseignement 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 dans les établissements d'enseignement publics, entre 2000 et 2014.

Graphique D4.1. Nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle du secondaire (2000, 2005 et 2014)

Nombre annuel statutaire net d'heures d'enseignement dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.
2. Année de référence : 2013, et non 2014.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire en 2014.

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/10.1787/888933399102

Contexte

Bien que le temps de travail et le temps d'enseignement réglementaires ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ils permettent de mieux comparer les exigences des pays envers leurs enseignants. Le nombre d'heures de cours et l'importance des activités autres que l'enseignement peuvent également être déterminants pour l'attractivité du métier d'enseignant. Combiné avec le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels de la vie professionnelle des enseignants.

La part du temps de travail statutaire consacrée à l'enseignement permet d'évaluer le temps réservé à d'autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions pédagogiques. 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 donc travailler davantage que ce que prévoit leur temps de travail statutaire.

Comme la taille des classes et le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2), le temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), le temps que les enseignants passent à enseigner a également 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, aux niveaux d'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Il tend en outre à diminuer avec l'élévation du niveau d'enseignement.
- En moyenne, les enseignants en poste dans les établissements publics d'enseignement préprimaire doivent donner 34 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire, mais la différence de temps de travail total ou de temps de travail à passer dans l'établissement est souvent bien moins prononcée entre ces deux niveaux d'enseignement.
- Le temps d'enseignement prévu dans les établissements publics varie davantage entre les pays dans l'enseignement préprimaire 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, avec un temps d'enseignement allant de 532 heures par an au Mexique à 1 508 heures en Norvège.
- Dans l'enseignement primaire, les enseignants donnent, en moyenne, 776 heures de cours par an dans les établissements publics, avec un temps d'enseignement allant de 569 heures par an, voire moins, en Fédération de Russie et en Grèce, à 1 148 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, avec un temps d'enseignement allant de 459 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, 644 heures de cours par an dans les établissements publics, avec un temps d'enseignement allant de 386 heures par an au Danemark à plus de 1 000 heures au Chili.
- La plupart des pays fixent un nombre d'heures par an pendant lesquelles les enseignants sont légalement tenus de travailler, tant pour effectuer leurs tâches d'enseignement que pour d'autres activités. Certains pays règlementent le nombre d'heures déterminé que les enseignants doivent passer dans leur établissement, tandis que d'autres établissent le temps de travail total des enseignants, qui comprend à la fois le temps de présence à l'école et le temps passé ailleurs.

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 dans les établissements publics de 10 % au moins, à la hausse ou à la baisse, entre 2000 et 2014 dans l'enseignement préprimaire, 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 2014, tandis qu'il a augmenté d'au moins 16 % au Japon dans l'enseignement primaire et en Israël dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

D4

Analyse

Temps d'enseignement

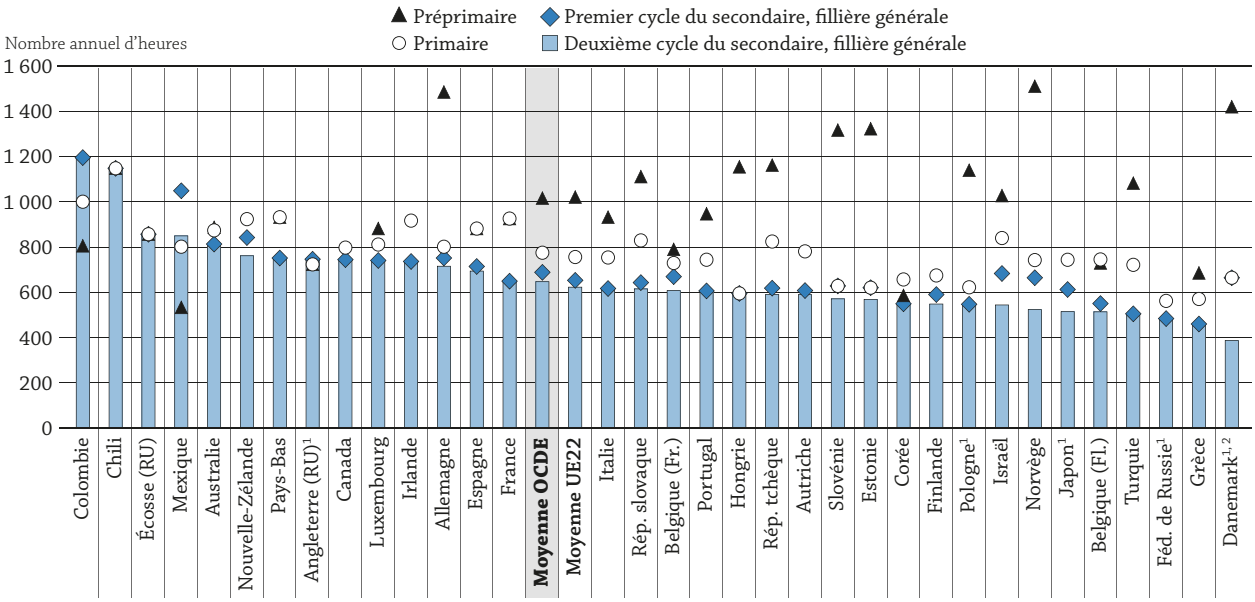
Le nombre d'heures de cours par an que doit donner un enseignant type dans un établissement public varie sensiblement selon les pays, et ce, dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire.

Le temps d'enseignement prévu dans les établissements publics varie davantage entre les pays dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement. Le nombre de jours de cours est compris entre 162 jours en France et 225 jours en Norvège. 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. 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 190 jours de cours (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

Dans les établissements publics d'enseignement primaire, les enseignants sont tenus de donner 776 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. Échappe à ce constat le Chili, où les enseignants donnent un peu plus de 6 heures de cours par jour (sur la base d'une semaine de 5 jours). 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 supérieur de trois jours à la moyenne de l'OCDE, car en Espagne, les enseignants donnent 5 heures de cours en moyenne par jour dans l'enseignement primaire, soit plus que la moyenne de l'OCDE (4.3 heures).

Graphique D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement, selon le niveau d'enseignement (2014)

Nombre statutaire annuel net d'heures d'enseignement dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement.
2. Année de référence : 2013.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du deuxième cycle du secondaire

Source : OCDE. 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/10.1787/888933399112

Dans les pays de l'OCDE, les enseignants en poste dans la filière générale donnent, en moyenne, 694 heures de cours par an dans les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps annuel d'enseignement va de moins de 600 heures de cours en Belgique (en Communauté flamande), en Corée, en Fédération de Russie, en Finlande, en Grèce, en Hongrie, en Pologne et en Turquie, à plus de 1 000 heures au Chili, en Colombie et au Mexique.

Dans la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste dans des établissements publics donnent, en moyenne, 644 heures de cours par an. Leur temps d'enseignement ne dépasse 800 heures que dans cinq pays et économies, à savoir en Australie, au Chili, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni) 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 six au Chili.

Le temps d'enseignement indiqué correspond au nombre d'heures de cours tel qu'il est fixé par la réglementation, abstraction faite du temps de préparation et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours. 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 et/ou réglementé 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 le deuxième cycle de l'enseignement secondaire doivent donner plus d'heures de cours que ceux en poste dans l'enseignement préprimaire (voir le tableau D4.1 et le graphique D4.2).

C'est entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire que le nombre réglementaire d'heures de cours varie le plus. En moyenne, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire sont tenus de donner près de 34 % d'heures de cours de plus que ceux en poste dans l'enseignement primaire. Au Danemark, 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 Belgique (en Communauté flamande), en France, en République tchèque et en Turquie, les enseignants donnent au moins 30 % d'heures de cours de plus par an dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En revanche, cette différence est nulle au Chili, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), en Estonie, en Hongrie et en Slovénie. La charge d'enseignement est légèrement moindre pour les enseignants en poste dans l'enseignement primaire que pour ceux en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), et largement inférieure en Colombie et au Mexique.

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures de cours par an est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, en Israël, 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 est supérieur à 70 % au Danemark.

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 exhaustif de la charge réelle d'enseignement incombant aux enseignants.

Seuls quelques pays ont communiqué des données à la fois sur le temps statutaire et sur 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 de 6 % au temps de travail statutaire en Slovénie et jusqu'à 9 % en Hongrie. Par contraste, au même niveau d'enseignement, le temps réel d'enseignement des enseignants est inférieur d'environ 3 % 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 quinze 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 2014 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).

Dans les quelques pays et économies dont les données de 2000 et 2014 sont disponibles, le temps annuel d'enseignement est resté constant dans l'enseignement préprimaire durant cette période en Espagne, en France, au Mexique et en Turquie, mais a diminué de 8 % ou plus (soit d'au moins 90 heures) en Écosse (Royaume-Uni) (passant de 950 heures à 855 heures) et au Portugal (passant de 1 035 heures à 945 heures).

Entre 2000 et 2014, le temps d'enseignement a progressé d'au moins 14 % (soit de plus de 100 heures) 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 y est passé de 30 à 36 heures par semaine, et les enseignants doivent désormais donner cinq heures de cours à des petits groupes d'élèves dans l'enseignement primaire. Le salaire des enseignants a considérablement augmenté à titre de compensation (voir l'indicateur D3).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le temps d'enseignement a également progressé de près de 18 % (soit de plus de 100 heures) en Israël durant cette période. Cette progression dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est également notable, quoique dans une moindre mesure, en Hongrie (de 39 heures) et au Japon (de 54 heures) durant cette période. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est au Japon que le temps d'enseignement a progressé le plus : en 2014, les enseignants devaient donner 7 % d'heures de cours de plus (soit 35 heures de plus) qu'en 2000.

Par contraste, dans certains pays et économies, le temps d'enseignement a diminué entre 2000 et 2014. Le temps d'enseignement a ainsi diminué de 10 % ou plus en Belgique (Communauté flamande) dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (de 120 heures ou plus), en Écosse (Royaume-Uni) dans l'enseignement primaire (de 95 heures), au Mexique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (de 135 heures), aux Pays-Bas dans l'enseignement secondaire (de 117 heures) et en Turquie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (de 63 heures). Dans l'enseignement primaire, le temps d'enseignement a diminué de plus de 24 % en Corée (de 209 heures). En Écosse (Royaume-Uni), la diminution du nombre d'heures de cours pour les enseignants en poste dans l'enseignement primaire s'inscrit dans le cadre de l'Accord « A teaching profession for the 21st century » adopté en 2001 : ce texte prévoit un temps de travail de 35 heures par semaine pour tous les enseignants et la réduction progressive du temps maximal d'enseignement à 22.5 heures par semaine dans l'enseignement primaire, secondaire et spécial. Malgré cette réduction, le temps maximal d'enseignement des enseignants en poste en Écosse (Royaume-Uni) est supérieur à la moyenne de l'OCDE. En Turquie, cette réduction du temps de travail et d'enseignement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est en corrélation avec la réduction de la durée des cours. En effet, en 2013, celle-ci a été réduite de 45 à 40 minutes en filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaires. 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.

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 les établissements publics). Dans la moitié de ces pays, le temps de présence obligatoire des enseignants dans

l'établissement ne varie pas de plus de 10 % entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement préprimaire. En revanche, en 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).

En Allemagne, en Autriche (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Belgique (en Communauté française, dans l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire), en Corée, au Danemark, en France (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Japon, aux Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque, 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 (voir le tableau D4.1).

En Suède, le temps de travail annuel est fixé dans des conventions collectives, mais le chef d'établissement décide du nombre d'heures de cours par semaine et 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 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 23 sessions de cours par semaine en début de carrière, un chiffre qui passe à 21 sessions par semaine après six ans de carrière, et à 20 sessions par semaine après 12 ans de carrière. Enfin, leur horaire se réduit à 18 sessions de cours par semaine après 20 ans de carrière, soit plus de 20 % 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.

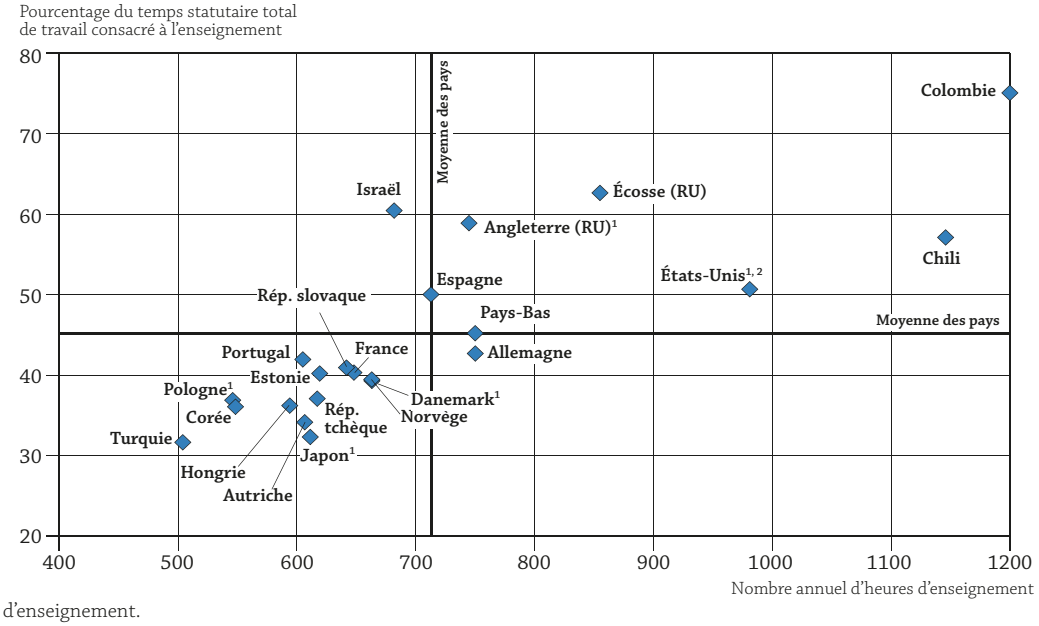
Dans la majorité des pays, le temps d'enseignement est déterminé par le temps statutaire d'enseignement prévu par le règlement de travail. En outre, les enseignants sont légalement tenus dans la plupart des pays de travailler un nombre d'heures déterminé sur une base annuelle. Ce nombre d'heures peut 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. Suite à cette réforme, le nombre des heures consacrées aux tâches autres que les activités d'enseignement au sein de l'établissement a été augmenté, afin de permettre aux enseignants d'effectuer des tâches qu'ils réalisaient auparavant chez eux.

Dans les 22 pays ayant fourni des données sur le temps de travail total et le temps d'enseignement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en moyenne 45 % du temps de travail des enseignants est consacré à l'enseignement proprement dit. Ce pourcentage va de moins de 35 % en Autriche, au Japon et en Turquie, à 63 % en Écosse (Royaume-Uni). La part du temps de travail consacrée à l'enseignement augmente avec le nombre d'heures de cours annuel, mais elle varie sensiblement entre les pays. À titre d'exemple, au Japon et au Portugal, les enseignants donnent presque le même nombre d'heures de cours (611 heures au Japon et 605 heures au Portugal), mais 32 % du temps de travail est consacré à l'enseignement au Japon, contre 42 % au Portugal. En outre, dans certains pays, les enseignants consacrent une part quasi identique de leur temps de travail à l'enseignement, même si le nombre d'heures de cours diffère nettement. C'est le cas, par exemple, en Espagne et aux États-Unis où les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire consacrent la moitié de leur temps de travail à l'enseignement, mais donnent 713 heures de cours en Espagne, contre 981 heures aux États-Unis. Bien que l'enseignement constitue une activité fondamentale des enseignants, dans un grand nombre de pays, la part la plus importante de leur

temps de travail est consacrée à d'autres activités. Seuls les enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Espagne, aux États-Unis et en Israël consacrent au moins 50 % de leur temps de travail statutaire à l'enseignement (voir le graphique D4.3).

Graphique D4.3. Part du temps de travail des enseignants du premier cycle du secondaire consacrée à l'enseignement (2014)

Nombre net d'heures d'enseignement (nombre annuel typique d'heures) en pourcentage du temps de travail statutaire total



1. Temps réel d'enseignement.
2. Années de référence : 2013 pour le temps net d'enseignement, et 2012 pour le temps de travail.

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/10.1787/888933399128

Dans certains pays, le temps consacré aux autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé. C'est le cas en Autriche (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Belgique (en Communauté flamande et en Communauté française, dans l'enseignement secondaire), au Brésil et en Italie. Cela ne signifie toutefois pas que les enseignants jouissent d'une liberté totale concernant ces autres tâches. En Belgique (Communauté flamande), le temps qui doit être consacré à la préparation des leçons, à la correction des copies et des devoirs des élèves, et aux autres activités ne relevant pas de l'enseignement proprement dit, n'est pas réglementé, mais le nombre d'heures à consacrer aux 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 assignées aux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire (2014)

Les tâches autres que les activités d'enseignement font partie intégrante de la charge et des conditions de travail des enseignants. Ces autres activités que l'enseignement prévues par la législation, la réglementation ou les accords entre les parties prenantes (syndicats d'enseignants, autorités locales, conseils d'établissement, etc.) ne reflètent pas nécessairement la participation effective des enseignants à ces activités. Cependant, elles offrent un aperçu de l'étendue et de la complexité du rôle des enseignants.

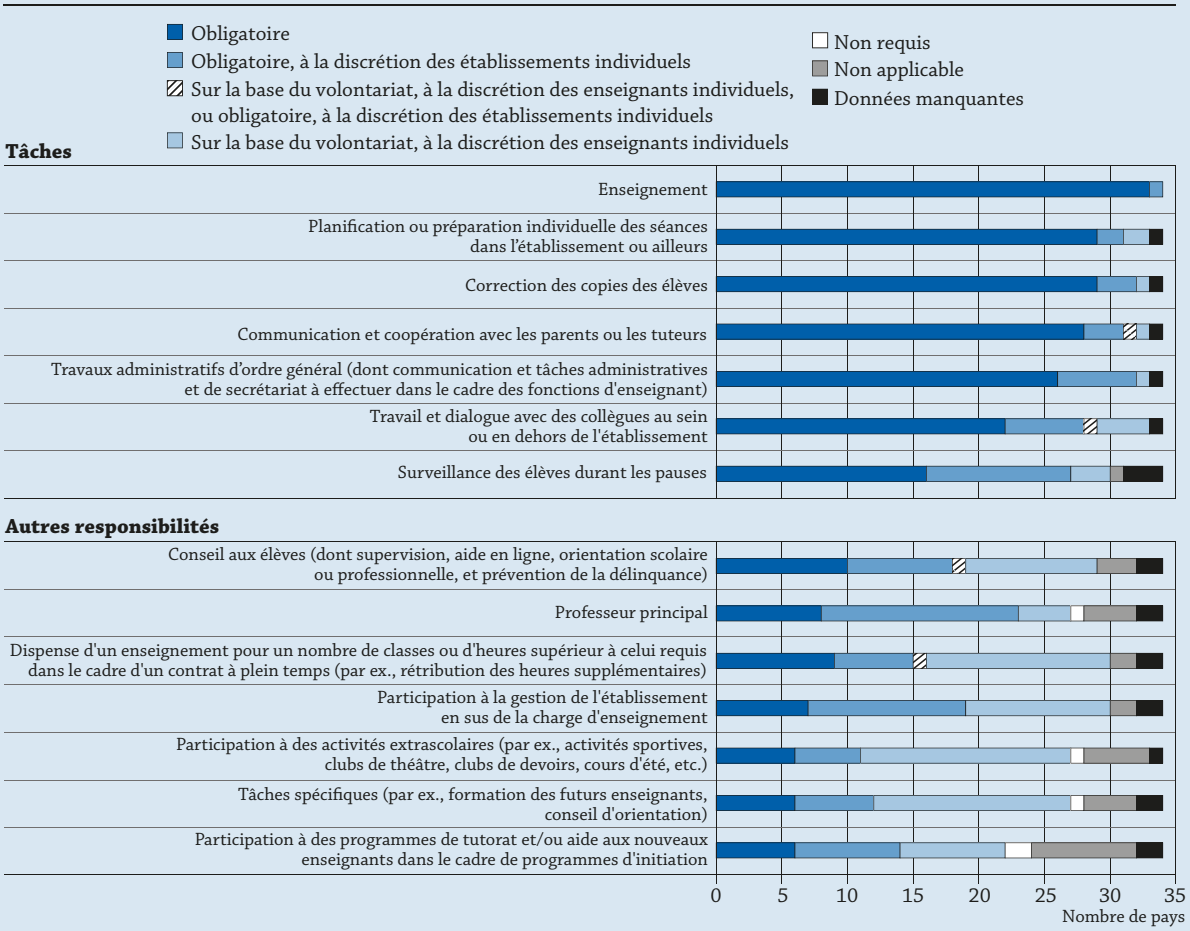
...

Conformément à la réglementation, parmi les autres activités comprises dans le temps de présence dans l'établissement ou dans le temps de travail total statutaires, la préparation individuelle des cours, la correction et la notation des copies, la gestion administrative et les relations avec les parents sont les plus courantes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.3). Les enseignants sont tenus de mener ce type d'activités dans au moins 26 des 34 pays dont les données sont disponibles. Le travail et le dialogue au sein des équipes, ainsi que la surveillance des élèves pendant les pauses, font également partie du travail des enseignants dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles. Dans un quart des pays, les enseignants sont tenus d'endosser un certain nombre de responsabilités supplémentaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, telles qu'orienter les élèves, s'occuper de plus de classes ou donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, assumer la fonction de professeur principal ou encore former les futurs enseignants (voir le tableau D4.3).

Les enseignants n'effectuent pas uniquement les tâches prévues par la réglementation. En effet, ils effectuent souvent volontairement certaines tâches telles que la participation à des activités extrascolaires, la supervision d'enseignants stagiaires, l'exercice des fonctions de conseiller d'orientation, et la participation à la vie scolaire ou à d'autres activités de gestion. Dans près de la moitié des pays, les enseignants décident d'effectuer ou non ces tâches. Les responsabilités venant s'ajouter à la charge de travail habituelle, telles que la fonction de professeur principal, la formation des futurs enseignants, la participation à la vie scolaire ou à d'autres activités de gestion, sont largement réparties au sein des établissements.

Graphique D4.a. Tâches et responsabilités que les enseignants du premier cycle du secondaire doivent assumer (2014)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire



Source : OCDE. Tableau D4.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399130

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 2013/14 et proviennent de l'Enquête OCDE-INES de 2015 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 (2015), « Indicateur D4 : Combien d'élèves termineront le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? », OCDE, *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr.

Tableaux de l'indicateur D4

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399067

	Tableau D4.1	Organisation du temps de travail des enseignants (2014)
	Tableau D4.2	Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005, 2010 et 2014)
	Tableau D4.3	Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2014)
WEB	Graphique D4.4	Temps d'enseignement réel et statutaire en filière générale du premier cycle du secondaire (2014)

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

D4

Tableau D4.1. Organisation du temps de travail des enseignants (2014)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures d'enseignement, et temps de travail des enseignants pendant l'année scolaire, dans les établissements publics

		Nombre de semaines d'enseignement				Nombre de jours d'enseignement				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	197	197	197	195	885	872	812	804	1 226	1 214	1 233	1 233	a	a	a	a
	Autriche[1, 2]	m	38	38	38	m	180	180	180	m	779	607	589	a	a	a	a	a	1 776	1 776	a
	Belgique (Fl.)[1]	37	37	37	37	175	175	147	147	729	744	549	513	910	910	a	a	a	a	a	a
	Belgique (Fr.)[1]	37	37	37	37	182	182	182	182	788	728	668	606	a	a	a	a	962	962	a	a
	Canada[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	744	m	1 227	1 233	1 236	m	a	a	a
	Chili[3]	38	38	38	38	183	183	183	183	1 146	1 146	1 146	1 146	1 874	1 874	1 874	1 874	2 006	2 006	2 006	2 006
	République tchèque[1]	39	39	39	39	187	187	187	187	1 159	823	617	589	a	a	a	a	1 664	1 664	1 664	1 664
	Danemark[1, 4, 5]	a	a	a	a	a	a	a	a	1 417	663	663	386	a	a	a	a	1 680	1 680	1 680	1 680
	Angleterre (RU)[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[6]	m	38	38	38	m	187	187	187	m	673	589	547	m	791	706	645	a	a	a	a
	France[1]	36	36	36	36	162	162	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne[1]	39	40	40	40	190	193	193	193	1 482	800	750	714	a	a	a	a	1 757	1 757	1 757	1 757
	Grèce[1]	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	459	459	1 140	1 140	1 170	1 170	a	a	a	a
	Hongrie[6]	36	36	36	36	170	165	165	164	1 152	594	594	590	1 152	1 152	1 152	1 152	1 640	1 640	1 640	1 640
	Islande[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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	181	181	174	174	1 025	838	682	543	1 051	1 225	1 128	852	1 051	1 225	1 128	852
	Italie[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon[4]	39	40	40	39	m	201	202	197	m	742	611	513	a	a	a	a	1 891	1 891	1 891	1 891
	Corée[6]	36	38	38	38	180	190	190	190	585	656	548	550	a	a	a	a	1 520	1 520	1 520	1 520
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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]	41	41	41	36	200	200	200	173	532	800	1 047	848	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	840	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	37	37	37	215	181	179	177	1 137	621	546	545	m	m	m	m	1 800	1 496	1 480	1 464
	Portugal[3]	41	36	36	36	189	165	165	165	945	743	605	605	1 095	1 013	914	914	1 586	1 442	1 442	1 442
	Écosse (RU)[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	186	186	186	1 109	828	642	614	m	m	m	m	1 568	1 568	1 568	1 568
	Slovénie[1]	46	38	38	38	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	m	a	a	a	1 792	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767
	Suisse	38	38	38	38	185	185	185	185	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	1 592	1 592	1 592	1 592
	États-Unis[4, 7]	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	190	183	181	180	1 005	776	694	644	1 230	1 178	1 160	1 115	1 577	1 585	1 609	1 588
	Moyenne UE22	40	37	37	37	190	180	177	176	1 019	754	652	622	1 198	1 107	1 081	1 075	1 542	1 538	1 576	1 560
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	a	a	a	a
	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
	Costa Rica	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
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[4]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	a	a	a	a	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 typique d'enseignement (au Danemark, au niveau préprimaire uniquement).
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 (au Danemark, à l'exception du niveau préprimaire).
5. Année de référence : 2015 pour le deuxième cycle du secondaire.
6. Temps minimum d'enseignement.
7. Années de référence : 2013 pour le temps net d'enseignement, et 2012 pour le temps de travail.

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/10.1787/888933399073

Tableau D4.2. Nombre annuel d'heures d'enseignement (2000, 2005, 2010 et 2014)

Nombre statutaire annuel net 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	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
		(12)	(13)	(18)	(22)	(23)	(24)	(29)	(33)	(34)	(35)	(40)	(44)
OCDE	Australie	882	888	868	872	811	810	819	812	803	810	803	804
	Autriche[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
	Belgique (Fl.)	758	752	752	744	677	569	557	549	633	532	520	513
	Belgique (Fr.)	722	722	732	728	662	662	671	668	603	603	610	606
	Canada	m	m	799	796	m	m	740	743	m	m	744	744
	Chili	m	1 128	1 105	1 146	m	1 128	1 105	1 146	m	1 128	1 105	1 146
	République tchèque	m	813	862	823	650	647	647	617	621	617	617	589
	Danemark[2, 3]	640	640	650	663	640	640	650	663	m	m	377	386
	Angleterre (RU)[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	673	570	592	595	589	527	550	553	547
	France	924	924	924	924	648	648	648	648	648	648	648	648
	Allemagne	783	808	805	800	732	758	756	750	690	714	713	714
	Grèce	609	604	589	569	426	434	415	459	429	430	415	459
	Hongrie	583	583	604	594	555	555	604	594	555	555	604	590
	Islande	629	671	624	m	629	671	624	m	464	560	544	m
	Irlande	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
	Israël	731	731	820	838	579	579	598	682	524	524	521	543
	Italie	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
	Japon[2]	635	578	707	742	557	505	602	611	478	429	500	513
	Corée	865	883	807	656	570	621	627	548	530	605	616	550
	Lettonie	882	882	882	m	882	882	882	m	882	882	882	m
	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	848
	Pays-Bas	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	922	m	m	m	840	m	m	m	760
	Norvège	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
	Pologne[2]	m	m	644	621	m	m	572	546	m	m	571	545
	Portugal	779	765	779	743	634	623	634	605	577	567	634	605
	Écosse (RU)	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
	République slovaque	m	m	841	828	m	m	652	642	m	m	624	614
	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, 4]	m	m	m	m	m	m	m	981	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	770	775	774	776	686	680	681	694	628	648	645	644
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2014 sont disponibles	766	764	771	762	673	660	667	665	622	616	623	615
	Moyenne des pays de l'UE22 dont les données de 2000, 2005, 2010 et 2014 sont disponibles	767	764	766	759	665	653	656	652	644	631	637	632
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
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[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 2014 pour l'enseignement préprimaire (soit les colonnes 1-11) peuvent être consultées en ligne. Les données de 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012 et 2013 pour l'enseignement primaire et les premier et deuxième cycles du secondaire (soit les colonnes 14-17, 19-21, 25-28, 30-32, 36-39 et 41-43) 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 (au Danemark, à l'exception du niveau préprimaire, et en Pologne, à l'exception de l'année de référence 2014).

3. Année de référence : 2011, et non 2012 et 2013, et année de référence : 2015, et non 2014, pour le deuxième cycle du secondaire.

4. Année de référence : 2013, et non 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/10.1787/888933399083

D4

Tableau D4.3. [1/2] Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2014)

Tâches et responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

		Premier cycle du secondaire						
		Tâches						
		Enseignement	Planification ou préparation individuelle des séances dans l'établissement ou ailleurs	Correction des copies des élèves	Travaux administratifs d'ordre général (dont communication et tâches administratives et de secrétariat à effectuer dans le cadre des fonctions d'enseignant)	Communication et coopération avec les parents ou les tuteurs	Surveillance des élèves durant les pauses	Travail et dialogue avec des collègues au sein ou en dehors de l'établissement
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
	Belgique (Fl.)	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
	Belgique (Fr.)	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Volontariat
	Canada	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	m	Obl.
	Chili	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét./ Vol.	Req. Ét.	Req. Ét./ Vol.
	République tchèque	Obl.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.
	Danemark	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	m	Obl.
	Angleterre (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Estonie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
	Finlande	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
	France	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.	a	Volontariat
	Allemagne	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.	Req. Ét.	Volontariat
	Grèce	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Hongrie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Israël	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Italie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Japon	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Corée	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét.
	Pologne	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Portugal	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.
	Écosse (RU)	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Volontariat	Obl.
	République slovaque	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Slovénie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
	Espagne	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Suède	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.	Obl.
	Suisse	Obl.	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	États-Unis	Obl.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	Obl.	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

L'exécution de cette tâche/responsabilité est-elle obligatoire pour les enseignants ?

Obl. = Obligatoire
Req. Ét. = Obligatoire, à la discrétion des établissements individuels
Volontariat / Vol. = Sur la base du volontariat, à la discrétion des enseignants individuels
Non req. = Non requis

Remarque : Les données concernant le préprimaire, le primaire et le deuxième cycle du secondaire (présentées dans des lignes distinctes) 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/10.1787/888933399099

Tableau D4.3. [2/2] Tâches et responsabilités assignées aux enseignants, selon le niveau d'enseignement (2014)

Tâches et responsabilités assignées aux enseignants dans les établissements publics, telles que définies explicitement dans la règlementation et/ou les directives

		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	Participation à des programmes de tutorat et/ou aide aux nouveaux enseignants dans le cadre de programmes d'initiation
		(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Australie**	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Req. Ét.	Obl.	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Obl.	a
	Belgique (Fl.)	Volontariat	Volontariat	a	Volontariat	Volontariat	Volontariat	a
	Belgique (Fr.)	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.
	Canada	m	m	m	Volontariat	m	m	Volontariat
	Chili	Volontariat	Req. Ét./ Vol.	Req. Ét./ Vol.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat
	République tchèque	Req. Ét.	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
	Danemark	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a
	Angleterre (RU)	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.
	Estonie	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	a
	Finlande	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.
	France	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat
	Allemagne	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a
	Grèce	a	Volontariat	Obl.	a	a	Obl.	Obl.
	Hongrie	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Non req.	Obl.
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Req. Ét.	a	a	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat
	Israël	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat
	Italie	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Volontariat	a	Volontariat
	Japon	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
	Corée	Req. Ét.	Volontariat	Obl.	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Volontariat	Volontariat
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Volontariat	Req. Ét.	a
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Non req.	Non req.	Req. Ét.	Req. Ét.
	Pologne	Req. Ét.	Req. Ét.	Volontariat	Obl.	Req. Ét.	Obl.	Obl.
	Portugal	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Req. Ét.
	Écosse (RU)	a	Volontariat	Obl.	Volontariat	Req. Ét.	Req. Ét.	Obl.
	République slovaque	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Volontariat	Obl.	Volontariat
	Slovénie	Req. Ét.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.	Obl.
	Espagne	Obl.	a	a	a	a	a	a
	Suède	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	Volontariat	Volontariat	Req. Ét.	a
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	Volontariat	Obl.	Obl.	Volontariat	Obl.	Obl.	Obl.
	États-Unis	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	Req. Ét.	m
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Obl.	Obl.	Volontariat	a	a	a	Non req.
	Inde	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m

L'exécution de cette tâche/responsabilité est-elle obligatoire pour les enseignants ?

Obl. = Obligatoire
Req. Ét. = Obligatoire, à la discrétion des établissements individuels
Volontariat / Vol. = Sur la base du volontariat, à la discrétion des enseignants individuels
Non req. = Non requis

Remarque : Les données concernant le préprimaire, le primaire et le deuxième cycle du secondaire (présentées dans des lignes distinctes) 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.

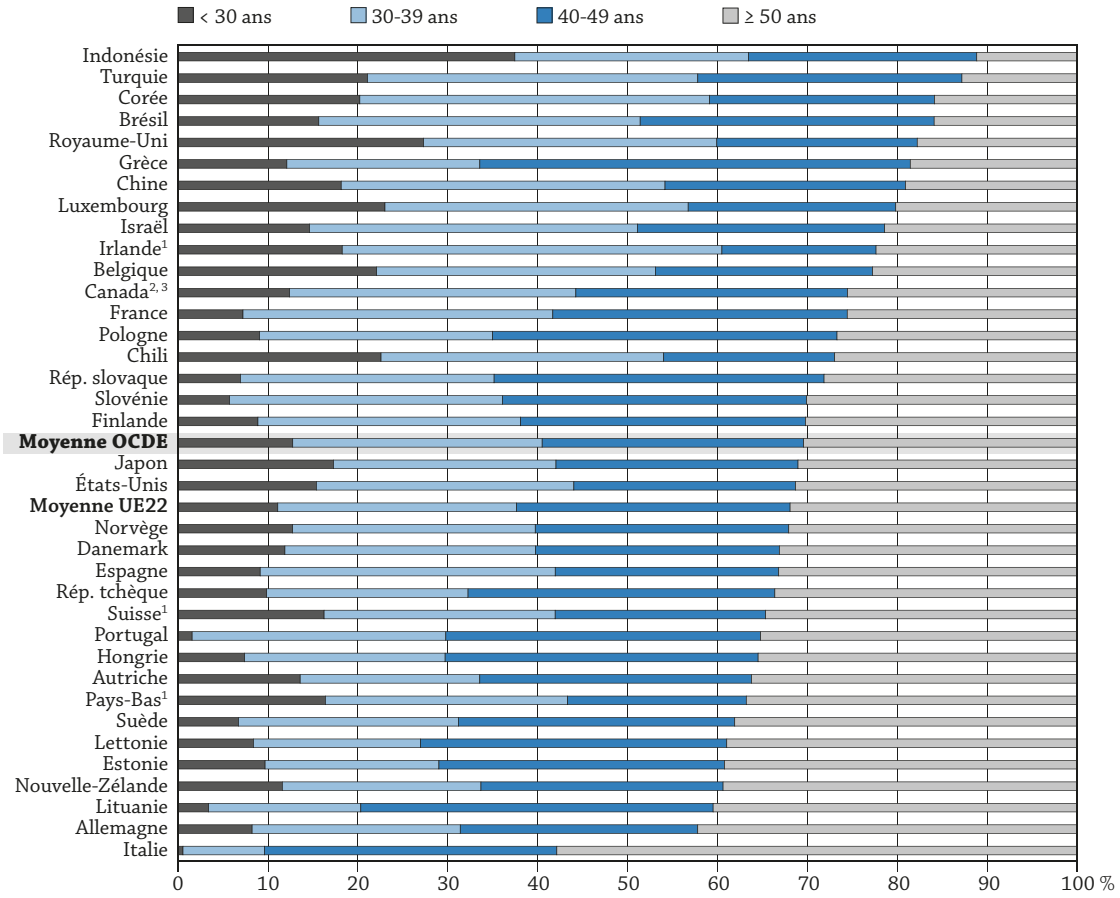
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399099

QUI SONT LES ENSEIGNANTS ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 31 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire avaient au moins 50 ans en 2014. 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. Toutefois, le pourcentage de femmes dans le corps enseignant et académique diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement : les femmes représentent ainsi 97 % 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 43 % dans l'enseignement tertiaire.
- Entre 2005 et 2014, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus a augmenté dans l'enseignement secondaire dans 16 des 24 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Graphique D5.1. **Pyramide des âges des enseignants du primaire (2014)**

Répartition des enseignants dans les établissements d'enseignement, selon le groupe d'âge



1. Établissements publics uniquement.
2. Le primaire inclut le préprimaire et le premier cycle du secondaire.
3. Année de référence : 2013.

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/10.1787/888933399182

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 maintien des enseignants dans la profession doivent promouvoir des environnements de travail qui encouragent les enseignants efficaces à rester dans la profession. Par ailleurs, la surreprésentation des femmes parmi les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire, et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, est à l'origine d'un déséquilibre entre les sexes dont l'impact sur l'apprentissage mérite une analyse approfondie.

Autres faits marquants

- Dans presque dans tous les pays, sauf en Fédération de Russie, en Finlande, en Lettonie et en Lituanie, la majorité des enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire sont des hommes.
- De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est en Indonésie que le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans (37 %) est le plus élevé dans l'enseignement primaire. Par contraste, ce pourcentage est inférieur à 3 % dans l'enseignement primaire en Italie et au Portugal.

Tendances

Entre 2005 et 2014, le pourcentage d'enseignants du secondaire âgés de 50 ans et plus a augmenté de 4 points de pourcentage, en moyenne, dans les pays dont les données sont comparables, soit un taux de croissance de 1.32 % par an, en moyenne (voir le graphique D5.2). Durant cette période de neuf ans, ce pourcentage a progressé de 10 points de pourcentage, voire davantage, en Corée, en Espagne, en Grèce, au Japon, 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 d'enseignant 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 les 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, ainsi que les conditions de travail et le salaire des enseignants. Ainsi, la régression des taux de natalité peut entraîner un tassement de la demande de nouveaux enseignants ; et des études tertiaires plus longues peuvent 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 dans d'autres, contribuer au maintien dans la profession des enseignants efficaces.

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, 31 % des enseignants ont au moins 50 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est supérieur à 40 % en Allemagne, en Italie et en Lituanie. À l'autre extrémité du spectre, 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 Corée, en Indonésie, au Luxembourg, au Royaume-Uni et en Turquie (voir le graphique D5.1).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 34 % des enseignants ont au moins 50 ans, et 7 %, au moins 60 ans, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage d'enseignants dans le corps enseignant du premier cycle de l'enseignement secondaire âgés de 60 ans et plus va de 1 %, voire moins, en Chine, en Corée, en Indonésie et en Turquie, à 21 % 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, au Chili, en Chine, en Indonésie et en Turquie.

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).

Évolution de la pyramide des âges des enseignants entre 2005 et 2014

Entre 2005 et 2014, 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 4 % par an en Autriche, en Corée, en Grèce, au Japon, au Portugal et en Slovénie. C'est en Corée que la progression la plus forte a été enregistrée : le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus y a augmenté de 8.3 % par an dans l'enseignement secondaire. En Allemagne, en France, en Irlande, au Luxembourg et au Royaume-Uni, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus a diminué à raison de 1 % au moins par an dans l'enseignement secondaire durant cette période (voir le graphique D5.2).

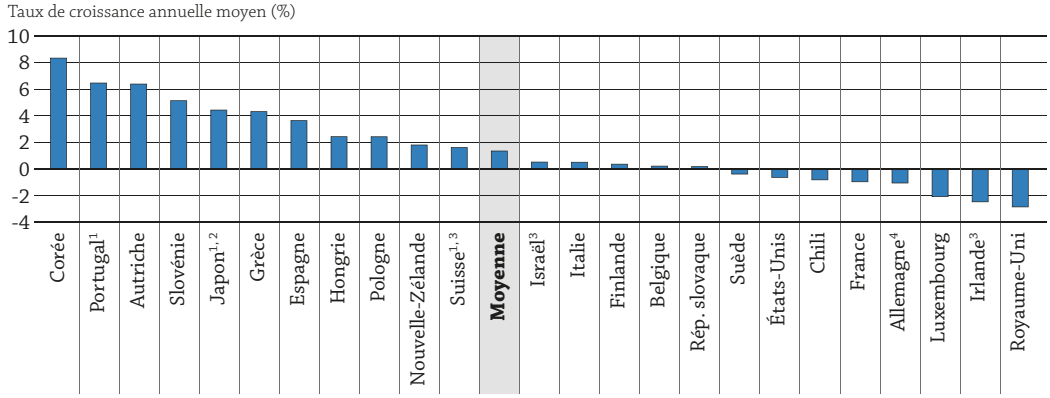
Dans tous les pays, la variation du nombre d'enseignants doit être analysée à la lumière de la variation de la population à scolariser. Les pays qui ont enregistré une augmentation de l'effectif à scolariser durant la période de référence (voir l'indicateur C1) devront recruter de nouveaux enseignants pour remplacer ceux 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 OCDE, 2014a).

Répartition des enseignants selon le sexe

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, deux enseignants sur trois, tous niveaux d'enseignement confondus, sont des femmes. Les pourcentages les plus élevés d'enseignantes s'observent toutefois aux niveaux inférieurs d'enseignement et diminuent avec le passage à chaque niveau supérieur d'enseignement. En effet, les femmes représentent 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais n'en représentent plus que 43 % dans l'enseignement tertiaire, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Dans 36 des 38 pays membres ou partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, les femmes représentent 93 % au moins du corps enseignant de l'enseignement préprimaire. Echappent à ce constat la France, où le corps enseignant de l'enseignement préprimaire est constitué de 83 % de femmes, et les Pays-Bas (87 %). Dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignantes est supérieur à 60 % dans tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, sauf en Arabie saoudite et en Turquie ; il s'établit en moyenne à 82 % dans les pays de l'OCDE.

Graphique D5.2. Taux de croissance annuelle moyen du pourcentage d'enseignants du secondaire âgés de 50 ans ou plus (2005 à 2014)



1. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
2. Année de référence : 2004 (et non 2005).
3. Établissements publics uniquement.
4. Année de référence : 2006 (et non 2005).

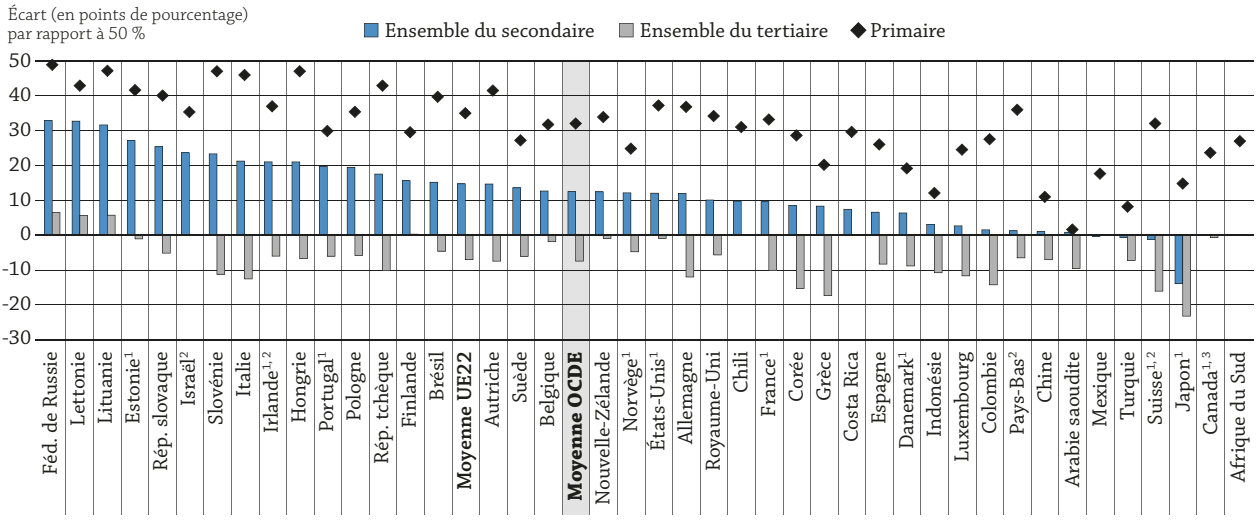
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de croissance annuelle moyen du pourcentage d'enseignants du secondaire âgés de 50 ans ou plus.

Source : OCDE. Tableau D5.2. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399197

Graphique D5.3. Répartition des enseignants par sexe (2014)

Écart (en points de pourcentage) par rapport à 50 % du pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement



Lecture du graphique

La ligne zéro représente une répartition 50-50 des enseignants par sexe dans un niveau d'enseignement donné. Les points au-dessus de zéro indiquent que le pourcentage de femmes est supérieur dans le corps enseignant, tandis que ceux en dessous de zéro indiquent que c'est celui des hommes qui est supérieur. À titre d'exemple, en Slovénie, les femmes représentent respectivement 97 %, 73 % et 39 % des enseignants du primaire, du secondaire et du tertiaire.

1. Certains niveaux d'enseignement se confondent. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau D5.3.
2. Établissements publics uniquement. Pour les Pays-Bas, les données sur les établissements privés sont disponibles et incluses pour l'enseignement préprimaire. Pour Israël, les données sur les établissements privés sont disponibles et incluses pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.
3. Année de référence : 2013.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes parmi les enseignants 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/10.1787/888933399207

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 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. Ces dernières sont majoritaires parmi les enseignants en poste à ce niveau dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Japon, où elles ne représentent que 42 % du corps enseignant à ce niveau d'enseignement. 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 30 % au Japon à 81 % en Lettonie. Si l'analyse porte sur les deux cycles de l'enseignement secondaire, le corps enseignant est majoritairement masculin au Japon, en Suisse et en Turquie (voir le graphique D5.3).

Encadré D5.1. Relation entre le salaire des enseignants de sexe masculin et le pourcentage d'hommes dans le corps enseignant

Le fait que les hommes soient minoritaires dans le corps enseignant des niveaux inférieurs d'enseignement est une réalité qui a des implications pour l'action publique dans de nombreux pays de l'OCDE. Un certain nombre de raisons peuvent expliquer pourquoi si peu d'hommes décident d'enseigner à ces niveaux d'enseignement. D'un point de vue culturel, les hommes et les femmes peuvent choisir leur métier sur la base des perceptions sociales des liens entre les sexes et les professions. Cette différenciation commence souvent très tôt, lorsque les parents nourrissent pour leurs enfants des ambitions professionnelles basées sur des stéréotypes sexistes (Croft et al., 2014 ; Kane et Mertz, 2011 ; OCDE, 2015).

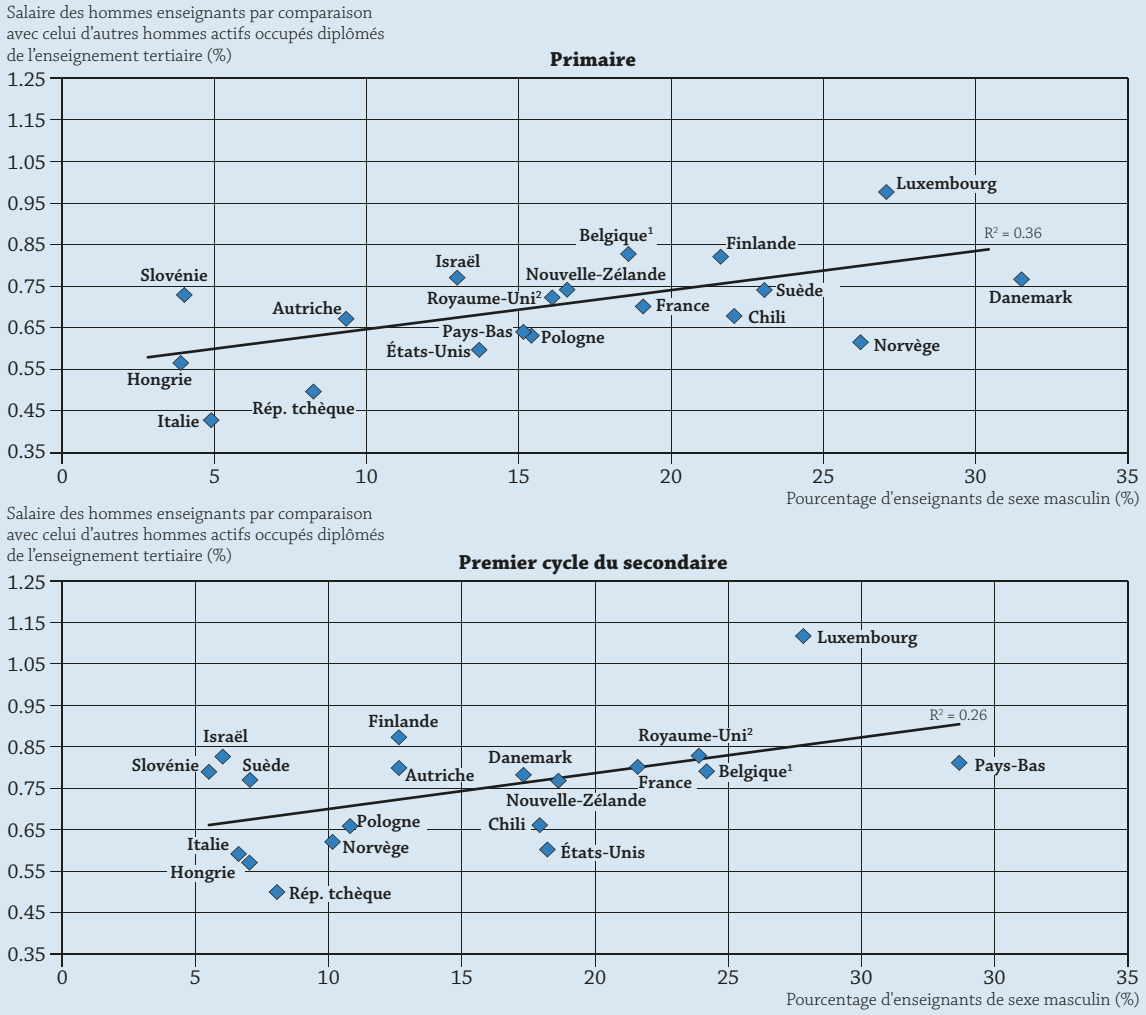
D'un point de vue économique, les jeunes choisissent aussi leur profession en fonction de leurs prétentions salariales. Le fait que les hommes soient peu nombreux parmi les enseignants en poste aux niveaux inférieurs d'enseignement peut donc aussi s'expliquer par le coût d'opportunité. Les jeunes hommes peuvent être plus enclins à opter pour d'autres professions, qui d'après eux leur vaudront un salaire plus élevé à niveau égal de formation. Il est vrai que dans tous les pays dont les données sont disponibles, les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent moins s'ils sont enseignants que s'ils exercent une autre profession. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les hommes âgés de 25 à 64 ans qui ont fait des études supérieures gagnent 29 % de moins s'ils sont enseignants dans un établissement public d'enseignement primaire que s'ils exercent une autre profession. L'écart de rémunération est similaire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent 24 % de moins s'ils sont enseignants à ce niveau que s'ils exercent une autre profession. Les femmes échappent en revanche à ce constat. En moyenne, les femmes diplômées de l'enseignement tertiaire gagnent à peu près autant qu'elles enseignent dans l'enseignement primaire ou dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou qu'elles exercent une autre profession (voir l'indicateur D3).

Le graphique D5.a révèle l'existence d'une corrélation positive entre le pourcentage d'hommes dans le corps enseignant de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire et les salaires effectifs des enseignants en pourcentage des revenus du travail des hommes diplômés de l'enseignement tertiaire toutes professions confondues. En fait, plus le différentiel salarial diminue entre les diplômés de l'enseignement tertiaire qui sont enseignants et ceux qui exercent une autre profession, plus le pourcentage d'hommes dans le corps enseignant des établissements publics augmente. En Hongrie, par exemple, les hommes ne représentent que 3 % du corps enseignant des établissements publics dans l'enseignement primaire, et ils gagnent 57 % de ce que perçoivent les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire qui exercent une autre profession. Par contraste, au Luxembourg, les enseignants en poste dans l'enseignement primaire ne gagnent en moyenne que 2 % de moins que les hommes diplômés de l'enseignement tertiaire qui exercent une autre profession, et les hommes y représentent 25 % du corps enseignant de l'enseignement primaire, soit le deuxième pourcentage le plus élevé à ce niveau d'enseignement parmi tous les pays dont les données sont disponibles.

Cette relation pourrait s'expliquer par deux effets différents : soit un salaire relatif plus élevé tend à rendre la profession d'enseignant plus attractive aux yeux des hommes, soit le différentiel salarial entre les diplômés de l'enseignement tertiaire selon qu'ils sont enseignants ou qu'ils exercent une autre profession tend à diminuer dans les pays où les hommes sont plus nombreux dans le corps enseignant. Quoi qu'il en soit, elle soulève la question importante de l'écart de rémunération qui mérite des recherches plus approfondies.

...

Graphique D5.a. Relation entre le salaire effectif des enseignants de sexe masculin et le pourcentage d'hommes parmi les enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement (2014)



1. Moyenne non pondérée du rapport des salaires des Communautés française et flamande.
2. Les données concernant le rapport des salaires se rapportent à l'Angleterre uniquement.

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/10.1787/888933399215

La répartition hommes-femmes s'inverse dans le corps enseignant de l'enseignement tertiaire. Les hommes représentent 57 % du corps enseignant de ce niveau d'enseignement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. En fait, la Finlande et la Lettonie sont les seuls pays de l'OCDE dont les données disponibles où le pourcentage d'enseignantes n'est pas inférieur à 50 % dans l'enseignement tertiaire. 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 (27 %), parmi tous les pays dont les données sont disponibles.

Les effets potentiels d'un défaut de parité dans le corps enseignant sur les résultats et la motivation des élèves, et ainsi que sur le maintien des enseignants dans la profession, méritent d'être étudiés, en particulier dans les pays où la profession d'enseignant attire peu d'hommes (Drudy, 2008 ; OCDE, 2005 ; OCDE, 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 de ses 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, 2014b).

Par ailleurs, la direction des établissements ne reflète pas la répartition hommes-femmes du corps enseignant (OCDE, 2014b). Dans de nombreux pays, les hommes sont sous-représentés parmi les enseignants en poste dans l'enseignement primaire, mais surreprésentés parmi les chefs d'établissement, en particulier à ce niveau d'enseignement. Ce constat laisse penser que les enseignants sont plus susceptibles d'être promus au rang de chef d'établissement s'ils sont de sexe masculin, ce qui est surprenant, sachant que la plupart des chefs d'établissement sont d'anciens enseignants et que la plupart des enseignants sont de sexe féminin (voir l'indicateur D6).

Méthodologie

Les données se rapportent à l'année scolaire 2013/14 et proviennent de l'exercice UOE de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2015 (pour plus de précisions, 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 2016 pour garantir leur comparabilité avec les données de 2014.

Note concernant les données d'Israël

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

Références

Abrams, S.E. (2011), « Technology in moderation », *Teachers College Record* (4 novembre 2011).

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 », *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS*, vol. 107/5, pp. 1860-1863, http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107.

Croft, A. et al. (2014), « The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations? », *Psychological Science*, vol. 25/7, pp. 1418-1428.

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*, The Free Press, New York, NY.

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.

Kane, J.M. et J.E. Mertz (2011), « Debunking myths about gender and mathematics performance », *Notices of the American Mathematical Society*, vol. 59/1, pp. 10-21, www.ams.org/notices/201201/rtx120100010p.pdf.

OCDE (2015), « Comment expliquer l'inégalité entre les sexes dans l'éducation », *PISA à la loupe*, n° 49, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffc0pbr-fr.

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), *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 (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*, Politique 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*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

Tableaux de l'indicateur D5

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399143

Tableau D5.1	**Pyramide des âges des enseignants (2014)**
Tableau D5.2	**Pyramide des âges des enseignants (2005, 2014)**
Tableau D5.3	**Répartition des enseignants par sexe (2014)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. 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 (2014)

Pourcentage d'enseignants dans les établissements publics et privés, selon leur niveau d'enseignement et leur groupe d'âge, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Primaire					Premier cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire				
		< 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	14	20	30	34	3	9	17	26	44	4	6	20	32	37	5
	Belgique	22	31	24	22	1	18	29	25	26	3	15	28	26	28	3
	Canada[1, 2]	12[d]	32[d]	30[d]	21[d]	4[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	12	32	30	21	4
	Chili	23	31	19	19	8	22	30	19	20	10	21	30	19	21	9
	République tchèque	10	22	34	29	5	11	27	28	25	8	6	21	25	34	13
	Danemark	12	28	27	23	10	12	29	27	22	9	7	26	27	24	16
	Estonie[3]	10	19	32	28	11	8	16	25	32	19	8[d]	18[d]	23[d]	30[d]	20[d]
	Finlande	9	29	32	26	4	9	31	30	25	5	4	20	31	32	13
	France	7	34	33	24	2	8	32	32	22	5	4	22	37	30	8
	Allemagne	8	23	26	28	14	7	20	23	34	16	5	23	29	30	13
	Grèce	12	21	48	19	0	1	18	40	37	4	1	16	40	39	5
	Hongrie	7	22	35	35	1	6	23	32	37	2	6	30	31	28	4
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	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[4]	15	36	28	18	4	10	32	30	22	6	10	29	27	23	12
	Italie	1	9	33	42	16	0	11	29	38	21	0	7	24	51	18
	Japon[3]	17	25	27	30	2	16	25	29	29	2	11[d]	22[d]	29[d]	33[d]	4[d]
	Corée	20	39	25	14	2	13	33	30	24	1	12	31	27	28	2
	Lettonie	8	19	34	29	10	5	16	31	36	12	6	16	28	35	15
	Luxembourg	23	34	23	17	3	18	43	22	16	2	8	31	29	25	6
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas[4]	16	27	20	28	9	14	23	21	29	12	9	19	21	36	15
	Nouvelle-Zélande	12	22	27	25	14	11	22	25	26	15	10	21	25	27	16
	Norvège[3]	13	27	28	20	12	13	27	28	20	12	7[d]	20[d]	29[d]	26[d]	18[d]
	Pologne	9	26	38	25	2	8	35	33	21	2	7	32	31	23	7
	Portugal[3]	2	28	35	32	3	1	22	42	32	3	3[d]	27[d]	39[d]	28[d]	3[d]
	République slovaque	7	28	37	23	6	12	30	23	27	8	8	25	24	32	10
	Slovénie	6	30	34	29	1	5	33	27	32	3	4	22	38	30	6
	Espagne	9	33	25	28	5	3	26	37	30	5	2	25	37	30	5
	Suède	7	24	31	23	15	7	24	31	23	15	6	23	28	27	17
	Suisse[3, 4]	16	26	23	28	7	11	29	25	28	8	5[d]	23[d]	30[d]	31[d]	10[d]
	Turquie	21	37	29	12	1	34	43	16	7	1	16	42	31	10	1
	Royaume-Uni	27	33	22	15	2	24	31	23	17	4	20	27	24	21	7
	États-Unis	15	29	25	24	8	17	29	25	22	8	14	27	26	23	10
	Moyenne OCDE	13	28	29	25	6	11	27	28	27	7	8	25	29	29	9
	Moyenne UE22	11	27	30	26	6	9	26	29	29	8	7	23	30	31	10
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	16	36	33	14	2	17	35	30	15	3	17	34	29	16	3
	Chine	18	36	27	19	0	18	41	31	10	0	21	41	30	8	0
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	37	26	25	11	0	21	30	37	12	0	23	33	33	12	0
	Lituanie	4	17	39	33	7	7	20	29	34	10	5	16	28	36	15
	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	30	28	22	4	15	30	29	22	5	12	28	30	24	6

1. Année de référence : 2013.
2. Le primaire inclut le préprimaire.
3. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
4. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399159

D5

Tableau D5.2. Pyramide des âges des enseignants (2005, 2014)

Pourcentage d'enseignants dans les établissements publics et privés, selon leur niveau d'enseignement et leur groupe d'âge, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Secondaire (2014)					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 (2005-14)
		(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	8	18	29	41	5	7	22	45	25	1	6.38
	Belgique	16	28	26	27	3	17	23	31	27	2	0.18
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	21	30	19	21	9	12	25	30	25	7	-0.86
	République tchèque	9	24	26	30	11	m	m	m	m	m	m
	Danemark	9	28	27	23	13	m	m	m	m	m	m
	Estonie[1]	8[d]	17[d]	24[d]	31[d]	19[d]	m	m	m	m	m	m
	Finlande	6	25	30	29	9	8	25	30	32	5	0.33
	France	6	27	35	26	6	12	29	24	34	1	-1.00
	Allemagne[2]	6	21	25	32	15	3	18	26	44	9	-1.10
	Grèce	1	17	40	38	4	6	24	41	27	2	4.30
	Hongrie[3]	6	27	32	32	3	15	26	30	24	4	2.40
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[4]	8	36	27	24	5	11	25	27	29	7	-2.52
	Israël[4]	10	30	28	22	10	10	29	30	26	5	0.49
	Italie	0	9	26	45	19	0	6	32	55	8	0.47
	Japon[1, 5]	13[d]	24[d]	29[d]	31[d]	3[d]	9	28	40	21	2	4.42
	Corée	12	32	28	26	1	17	30	40	12	1	8.34
	Lettonie	6	16	29	35	14	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	12	36	26	21	4	18	25	26	29	2	-2.13
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas[4]	12	21	21	32	14	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	10	21	25	27	16	14	21	29	29	8	1.77
	Norvège[1]	9[d]	23[d]	29[d]	24[d]	15[d]	m	m	m	m	m	m
	Pologne	7	33	32	22	5	16	33	29	19	3	2.40
	Portugal[1]	2[d]	25[d]	40[d]	30[d]	3[d]	16	35	31	16	2	6.46
	République slovaque	11	28	24	29	9	16	21	25	30	7	0.14
	Slovénie	4	28	32	31	5	11	33	34	20	2	5.12
	Espagne	3	25	37	30	5	8	32	35	21	4	3.62
	Suède	6	23	29	25	16	10	24	24	30	13	-0.42
	Suisse[1, 4]	8[d]	26[d]	27[d]	29[d]	9[d]	13	24	30	28	5	1.59
	Turquie	25	42	23	8	1	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	22	29	24	20	6	15	24	28	31	2	-2.90
	États-Unis	16	28	25	23	9	17	26	23	26	8	-0.67
	Moyenne OCDE	9	26	28	28	9	12	25	31	28	5	~
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles	9	26	29	29	8	11	25	30	28	5	1.32
	Moyenne UE22	8	25	29	30	9	11	25	30	29	4	~
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	17	35	29	16	3	m	m	m	m	m	m
	Chine	19	41	31	9	0	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	22	31	35	12	0	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	6	19	29	35	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	13	28	28	24	6	m	m	m	m	m	m

1. Le deuxième cycle du secondaire inclut des programmes du post-secondaire non tertiaire.
2. Année de référence : 2006 (et non 2005).
3. Inclut des données concernant le personnel de direction pour l'année de référence 2005.
4. Établissements publics uniquement. Pour Israël, établissements publics uniquement pour le deuxième cycle du secondaire.
5. Année de référence : 2004 (et non 2005).

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399164

Tableau D5.3. Répartition des enseignants par sexe (2014)

Pourcentage de femmes parmi les enseignants des établissements publics et privés, selon le niveau d'enseignement, calculs fondés sur le nombre d'individus

		Pré-primaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire			Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			Tous niveaux d'enseignement confondus
					Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues		Tertiaire de cycle court	Licence, master, doctorat ou niveaux équivalents	Ensemble du tertiaire	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	44	m	m
	Autriche	99	91	72	63	50	55	68	52	41	43	66
	Belgique	97	82	63	63	62	62	45	x(10)	x(10)	48	70
	Canada[1]	x(2)	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	m	54	43	49	m
	Chili	99	81	68	57	50	55	a	m	m	m	m
	République tchèque	100	93	77	59	59	59	41	52	40	40	75
	Danemark	m	69	64	51	45	49	a	40	41	41	m
	Estonie[2]	99[d]	92	82	78	65[d]	72[d]	x(5)	a	49	49	82
	Finlande	97	79	72	70	54	59	54	a	50	50	72
	France	83	83	65	56	52	55	x(8)	49[d]	38	40[d]	66
	Allemagne	97	87	66	55	47	53	58	21	38	38	66
	Grèce	99	70	66	54	45	51	58	a	33	33	64
	Hongrie	100	97	78	69	51	65	51	47	43	43	76
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[3]	m	87	x(4)	71[d]	m	71[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
	Israël[3]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
	Italie	99	96	78	72	62	67	m	a	37	37	78
	Japon	97	65	42	x(6)	x(6)	30[d]	x(4, 5, 8, 9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
	Corée	99	79	69	51	44	50	m	44	32	35	61
	Lettonie[4]	100	93	84	85	72	81	72	67	54	56	84
	Luxembourg	96	75	58	54	44	49	m	44	38	38	m
	Mexique	95	68	52	x(6)	x(6)	47	a	m	m	m	m
	Pays-Bas[3]	87	86	51	51	51	51	51	x(10)	x(10)	44	66
	Nouvelle-Zélande	98	84	66	60	56	60	55	51	49	49	71
	Norvège[2]	93[d]	75	75	x(6)	x(6)	52[d]	x(6)	x(6)	45	45	69
	Pologne	98	85	74	70	62	66	67	71	44	44	74
	Portugal	99	80	72	x(6)	x(6)	68[d]	x(6, 9)	a	44[d]	44[d]	70
	République slovaque	100	90	78	74	71	72	68	62	44	45	77
	Slovénie	98	97	79	70	65	67	a	47	37	39	75
	Espagne	93	76	59	56	51	54	a	47	40	42	64
	Suède	96	77	77	x(6)	x(6)	53	43	43	44	44	75
	Suisse[3]	97	82	54	46	42[d]	43[d]	x(5)	a	34	34	60
	Turquie	95	58	53	46	46	46	a	39	43	43	54
	Royaume-Uni	96	84	59	62	59	61	a	52	43	44	67
	États-Unis	94	87	67	x(6)	x(6)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
	Moyenne OCDE	97	82	68	62	54	58	m	m	41	43	69
	Moyenne UE22	97	85	70	64	56	61	m	m	42	43	72
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	95	90	69	62	50	60	46	44	45	45	71
	Chine	97	61	52	50	50	50	x(8)	48[d]	40	43[d]	59
	Colombie	96	77	54	x(6)	x(6)	46	m	35	36	36	m
	Costa Rica	93	80	57	x(6)	x(6)	58	a	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	96	62	54	53	49	52	a	x(10)	x(10)	39	61
	Lituanie[2]	99[d]	97	82	82	71	80	66	a	56	56	81
	Fédération de Russie[2]	99[d]	99	83[d]	x(3)	x(7, 8)	x(3, 7, 8)	61[d]	72[d]	51	57[d]	82
	Arabie saoudite	100	52	50	x(6)	x(6)	52	a	29	41	40	52
	Afrique du Sud	m	78	x(4)	56[d]	m	m	55	m	m	m	m
	Moyenne G20	96	76	61	56	51	54	m	46	40	42	64

Remarques : Les données de la catégorie « Tous niveaux d'enseignement confondus » n'incluent pas le développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE).

1. Année de référence : 2013.

2. Le préprimaire inclut les programmes de développement éducatif des jeunes enfants (niveau 01 de la CITE).

3. Établissements publics uniquement. Pour les Pays-Bas, les données sur les établissements privés sont disponibles et incluses pour l'enseignement préprimaire. Pour Israël, les données sur les établissements privés sont disponibles et incluses pour tous les niveaux d'enseignement à l'exception du préprimaire et du deuxième cycle du secondaire.

4. Les programmes de licence, master et doctorat incluent les enseignants des établissements privés subventionnés par l'État du tertiaire de cycle court.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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.

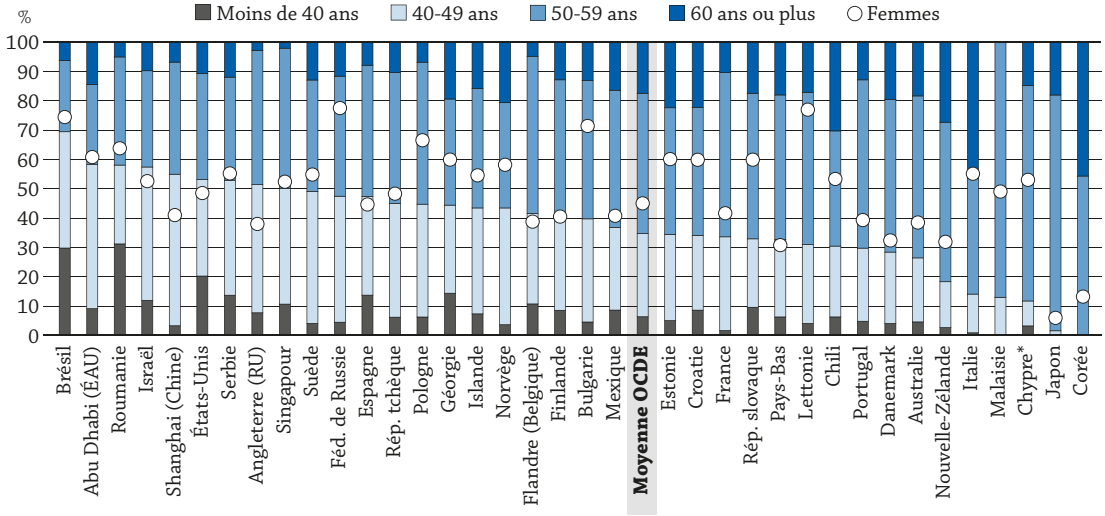
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399179

QUI SONT NOS CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ET QUE FONT-ILS ?

- L'âge moyen des chefs d'établissement des pays qui ont participé à l'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) en 2013 est de 52 ans. Les chefs d'établissement étant souvent recrutés parmi les enseignants, il n'est pas surprenant qu'ils soient peu nombreux, dans la plupart des pays, à être âgés de moins de 40 ans.
- La répartition hommes-femmes n'est la même chez les chefs d'établissement que chez les enseignants. Les femmes sont majoritaires parmi les enseignants dans tous les pays sauf un, mais elles sont moins nombreuses parmi les chefs d'établissement.

Graphique D6.1. Répartition des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire par âge et par sexe (TALIS 2013)

Pourcentages de chefs d'établissement de sexe féminin et âge des chefs d'établissement



* *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 ».

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 croissant du pourcentage de chefs d'établissement âgés de plus de 50 ans.

Source : OCDE. Tableau D6.1. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399303

Contexte

Les chefs d'établissement font souvent le lien entre les enseignants, les élèves et leurs parents ou tuteurs, le système d'éducation et la collectivité au sens large. Ils ont toujours joué ce rôle d'intermédiaire, mais leur mission est devenue de plus en plus difficile au fil du temps. Certains chefs d'établissement disent avoir souvent à concilier l'inconciliable : les exigences des enseignants, des élèves et de leurs parents ou tuteurs, d'une part, et les attentes du système et de la collectivité dans lesquels ils travaillent, d'autre part. Dans les systèmes décentralisés, où les chefs d'établissement sont investis d'un grand pouvoir de décision, leur tâche peut être particulièrement ardue à cause du nombre et de la variété de leurs missions : la diversité sociale croissante, l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, et la nécessité de tout mettre en œuvre pour que les élèves n'abandonnent pas l'école avant l'obtention de leur diplôme et aient acquis les savoirs et savoir-faire indispensables pour participer à une économie de plus en plus concurrentielle.

Pour s'acquitter de toutes ces missions, les chefs d'établissement doivent non seulement gérer les moyens humains et matériels à leur disposition, communiquer et interagir avec des personnes de tous horizons, et prendre des décisions en bonne connaissance de cause, mais aussi donner aux enseignants

l'encadrement pédagogique dont ils ont besoin pour aider les élèves à réussir. C'est pourquoi la fonction de chef d'établissement revêt de plus en plus d'importance dans de nombreux pays soucieux d'améliorer la performance de leurs élèves, ainsi que celle des établissements peu performants ou en situation d'échec. Nombreux sont ceux qui considèrent que les chefs d'établissement contribuent énormément aux résultats scolaires, au travers de leur impact sur l'organisation et le climat de l'établissement, et surtout, sur les enseignants et l'enseignement (OCDE, 2014a).

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont 21 années d'expérience en tant qu'enseignants et ont pris leurs fonctions de chef d'établissement depuis 9 ans. Deux tiers d'entre eux environ exercent à plein temps leurs fonctions de chef d'établissement et n'ont pas de charge d'enseignement.
- En moyenne, seuls 40 % des chefs d'établissement déclarent observer « souvent » ou « très souvent » le déroulement des cours en classe. Toutefois, ce pourcentage varie sensiblement entre les pays, allant de plus de 80 % à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), en Bulgarie, en Malaisie, en Roumanie et à Shanghai (Chine), à 15 %, voire moins, en Estonie, en Finlande, en France et au Portugal.
- Les chefs d'établissement qui prennent des mesures pour amener les enseignants à travailler ensemble à l'élaboration de nouvelles méthodes pédagogiques et à se sentir responsables de leurs pratiques pédagogiques et des acquis de leurs élèves sont plus souvent en poste dans des établissements où les enseignants sont disposés à parler de leurs pratiques avec leurs collègues.
- Les données TALIS mettent en évidence une forte variation de la mesure dans laquelle les chefs d'établissement partagent les responsabilités. Ainsi, le pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent que le recrutement des enseignants est une responsabilité partagée est égal ou supérieur à 75 % en Croatie, au Danemark et aux Pays-Bas, mais inférieur ou égal à 20 % en Bulgarie, en Corée, en Fédération de Russie, en France, au Japon, en Malaisie et au Mexique (contre 41 %, en moyenne, dans l'ensemble des pays et économies participants).
- Les données TALIS montrent que les chefs d'établissement qui participent à des activités de développement professionnel sont souvent plus engagés dans un mode de direction qui se caractérise par un partage des responsabilités, mais le type d'activités de développement professionnel associé à ce mode de direction varie sensiblement selon les pays.

D6

Analyse

Âge et sexe des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement exercent leurs fonctions en s'appuyant sur leur passé professionnel diversifié. Avant de prendre leurs fonctions, ils ont en effet souvent fait partie de la direction d'autres établissements, travaillé comme enseignants ou exercé une autre profession. En général, ils exercent toutefois leurs fonctions de chef d'établissement en s'appuyant sur leur expérience d'enseignant. Les chefs d'établissement ont, en moyenne, 21 années d'expérience en tant qu'enseignants. Les pays où les chefs d'établissements ont, en moyenne, le plus d'années d'expérience en tant qu'en enseignants sont l'Australie (27 ans), la Corée (29 ans) et le Japon (30 ans), et ceux où ils en ont le moins (moins de 15 ans), Abu Dhabi (Émirats arabes unis), le Brésil, la France, l'Islande, la Serbie, Singapour et la Suède (voir le tableau 3.12 dans OCDE, 2014a).

L'âge moyen des chefs d'établissement des pays qui ont participé à l'enquête TALIS en 2013 est de 52 ans (voir le tableau D6.1). Les chefs d'établissement étant souvent recrutés parmi les enseignants, il n'est pas surprenant qu'ils soient peu nombreux à être âgés de moins de 40 ans, avec quelques exceptions notables toutefois : au Brésil et en Roumanie, par exemple, 30 % environ des chefs d'établissement sont âgés de moins de 40 ans (voir le graphique D6.1). En Corée et en Italie, près de la moitié des chefs d'établissement sont âgés de 60 ans et plus (voir le tableau D6.1).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la répartition hommes-femmes n'est la même chez les chefs d'établissement que chez les enseignants. Dans tous les pays de l'OCDE sauf au Japon, plus de la moitié des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont des femmes. Les femmes représentent 69 % des enseignants, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D5.3). Dans l'ensemble, les femmes sont toutefois moins nombreuses parmi les chefs d'établissement : elles représentent 45 % des chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS (voir le tableau D6.1 et le graphique D6.1). Quelques pays échappent néanmoins à ce constat. Les postes de chef d'établissement sont majoritairement occupés par des femmes au Brésil (75 %), en Bulgarie (71 %), en Fédération de Russie (78 %) et en Lettonie (77 %), mais majoritairement par des hommes en Corée (87 %) et au Japon (94 %).

Les femmes sont généralement moins nombreuses que les hommes parmi les chefs d'établissement, mais dans l'ensemble, elles s'investissent plus dans l'encadrement pédagogique que leurs homologues masculins. Cette tendance est particulièrement manifeste en Australie, au Japon, en Norvège et au Portugal. Les femmes sont plus engagées que les hommes dans des actions d'encadrement pédagogique dans deux tiers environ des pays ayant participé à l'enquête TALIS. Par contraste, les hommes sont plus actifs que les femmes sur le front de l'encadrement pédagogique en Finlande, en Lettonie, au Mexique, aux Pays-Bas et en Roumanie, mais les différences entre les sexes à cet égard sont nettement plus faibles dans ces pays que celles qui s'observent en faveur des femmes dans de nombreux autres pays (OCDE, 2016).

Statut d'emploi des chefs d'établissement

Quel que soit le niveau de leur diplôme ou la nature de leur formation, l'expérience reste le principal atout des chefs d'établissement. Aucune formation, aussi longue soit-elle, ne peut préparer un individu à faire face à certaines des situations que les chefs d'établissement peuvent rencontrer. Ce sont ces situations qui façonnent leur comportement et leurs actes. Diriger et enseigner sont deux lourdes responsabilités. Le tableau D6.2 donne des indications sur la charge d'enseignement des chefs d'établissement. À une extrémité du spectre, dans dix pays, plus de 90 % des chefs d'établissement exercent leurs fonctions à temps plein (c'est-à-dire y consacrent 90 % de leur temps de travail), sans avoir de charge d'enseignement. À l'autre extrémité du spectre, 90 % au moins des chefs d'établissement travaillant à temps plein doivent aussi enseigner (en Bulgarie, en Malaisie, en République slovaque et en République tchèque). Le pourcentage de chefs d'établissement à temps partiel qui doivent aussi enseigner s'établit à 19 % en Espagne, à 15 % en Géorgie et à 29 % en Roumanie.

Les chefs d'établissement qui enseignent aussi ont assurément beaucoup de tâches à accomplir, mais le fait de continuer à enseigner leur permet de rester au cœur de la mission de l'école. Ils peuvent entretenir une autre relation avec les élèves – et avec les enseignants – et peuvent même tester certaines des stratégies qu'ils envisagent d'adopter à l'échelle de leur établissement (voir le tableau D6.2).

Activités des chefs d'établissement en matière d'encadrement pédagogique

La fonction de chef d'établissement inclut tout un ensemble de tâches administratives qui, faute d'être effectuées, peuvent entraver le bon fonctionnement de l'établissement. L'enquête TALIS a interrogé les chefs d'établissement sur les activités d'encadrement auxquelles ils se sont livrés au cours des 12 mois précédant l'enquête. Le tableau D6.3

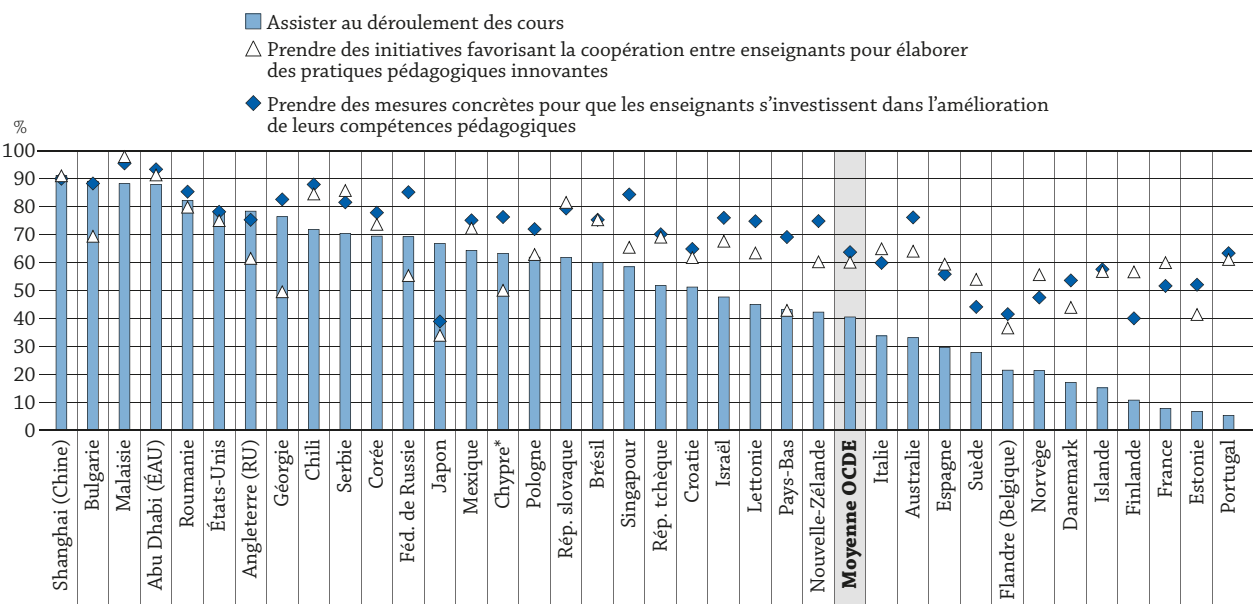
indique les pourcentages de chefs d'établissement qui ont déclaré se livrer « souvent » ou « très souvent » à certaines activités d'encadrement. L'une des responsabilités les plus lourdes des enseignants est de créer un environnement calme et productif dans lequel ils peuvent enseigner et les élèves peuvent apprendre. Il apparaît toutefois que la mesure dans laquelle les chefs d'établissement et les enseignants collaborent pour régler les problèmes de discipline en classe varie sensiblement entre les pays. À une extrémité du spectre figurent la Malaisie et la Roumanie, où plus de 90 % des chefs d'établissement déclarent collaborer souvent avec les enseignants pour régler des problèmes de discipline en classe, et à l'autre extrémité, l'Angleterre (Royaume-Uni), la Fédération de Russie, le Japon, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et Shanghai (Chine), où 60 % au moins des chefs d'établissement disent ne pas souvent collaborer avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline. Il importe de préciser que les tendances rapportées ici peuvent s'expliquer par le fait que les problèmes de discipline varient entre les pays, plutôt que par des différences dans l'intérêt que les chefs d'établissement portent aux questions de discipline. Des recherches plus approfondies s'imposent pour comprendre la nature de ces différences (voir le tableau D6.3).

Les chefs d'établissement peuvent non seulement aider les enseignants à régler les problèmes de discipline, mais aussi observer la façon dont les enseignants donnent cours et leur faire des commentaires. Améliorer l'efficacité pédagogique et l'enseignement doit en principe contribuer à améliorer les résultats de l'apprentissage des élèves. Le pourcentage moyen de chefs d'établissement qui disent observer souvent le déroulement des cours en classe est plus uniforme. En moyenne, 40 % seulement des chefs d'établissement déclarent observer « souvent » ou « très souvent » le travail des enseignants en classe (voir le tableau D6.3 et le graphique D6.2). Les chefs d'établissement ont plus tendance à observer les cours à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (88 %), en Bulgarie (89 %), en Malaisie (88 %), en Roumanie (82 %) et à Shanghai (Chine) (91 %), mais ont nettement moins tendance à en faire autant en Estonie (7 %), en Finlande (11 %), en France (8 %), en Islande (15 %) et au Portugal (5 %).

Les enseignants ont un autre défi à relever : ils doivent faire en sorte que leurs connaissances et leurs pratiques restent d'actualité. Les chefs d'établissement peuvent les y aider en les encourageant à apprendre les uns des autres ; ils peuvent aussi favoriser l'adoption de pratiques plus collaboratives entre enseignants au sein de leur établissement.

Graphique D6.2. Collaboration entre les enseignants et les chefs d'établissement dans le premier cycle du secondaire (TALIS 2013)

Pourcentage de chefs d'établissement déclarant avoir pris part « souvent » ou « très souvent » aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête



* Voir la note sous le graphique D6.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle du secondaire déclarant avoir assisté « souvent » ou « très souvent » au déroulement des cours durant les 12 mois précédant l'enquête.

Source : OCDE. Tableau D6.3. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399319

Il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer quelles mesures ils avaient prises pour amener les enseignants à coopérer pour concevoir de nouvelles méthodes pédagogiques. Le graphique D6.2 montre qu'en moyenne, 60 % des chefs d'établissement prennent souvent des mesures destinées à favoriser la coopération entre enseignants (avec des pourcentages allant de 34 % au Japon à 98 % en Malaisie). C'est à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), au Chili, en Malaisie, en République slovaque, en Roumanie, en Serbie et à Shanghai (Chine) que les chefs d'établissements sont les plus nombreux (entre 80 et 98 %) à favoriser la coopération entre les enseignants pour concevoir de nouvelles méthodes pédagogiques. Plus de la moitié des chefs d'établissement disent n'en faire autant qu'occasionnellement, rarement, voire jamais, au Danemark, en Estonie, en Flandre (Belgique), en Géorgie, au Japon et aux Pays-Bas (voir le tableau D6.3 et le graphique D6.2).

Les chefs d'établissement peuvent aussi grandement contribuer à ce que les enseignants prennent la responsabilité d'améliorer leurs compétences pédagogiques. Le tableau D6.3 et le graphique D6.2 montrent qu'en moyenne, une majorité des chefs d'établissement (64 %) prennent souvent des mesures à cet effet (avec des pourcentages allant de 39 % au Japon à 95 % en Malaisie). Les chefs d'établissement sont très nombreux à agir dans ce sens à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (93 %), en Bulgarie (88 %), au Chili (88 %), en Fédération de Russie (85 %), en Malaisie (95 %), en Roumanie (85 %), à Shanghai (Chine) (90 %) et à Singapour (84 %). Moins de la moitié d'entre eux disent n'en faire autant qu'occasionnellement, rarement, voire jamais, en Finlande (60 %), en Flandre (Belgique) (59 %), au Japon (61 %), en Norvège (53 %) et en Suède (56 %). De nombreux chefs d'établissement prennent également des mesures pour s'assurer que les enseignants se sentent responsables de ce que leurs élèves apprennent. En moyenne, 71 % des chefs d'établissement disent prendre souvent des mesures pour s'assurer que les enseignants se sentent responsables des acquis de leurs élèves (avec des pourcentages allant de 33 % au Japon à 100 % en Malaisie). Plus de 90 % des chefs d'établissement déclarent agir souvent de la sorte à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), en Bulgarie, au Chili, en Malaisie, en Pologne, en Roumanie et à Singapour. Par contraste, plus de la moitié des chefs d'établissement disent ne pas souvent en faire autant au Danemark, en Finlande, au Japon et en Norvège (voir le tableau D6.3).

Les données TALIS montrent que les chefs d'établissement qui s'investissent davantage dans l'encadrement pédagogique sont en poste dans des établissements où les enseignants collaborent davantage. Ce constat semble indiquer que les enseignants sont plus disposés à collaborer lorsque leur chef d'établissement prend des mesures pour les amener à travailler ensemble à l'élaboration de nouvelles méthodes pédagogiques. Dans les établissements dirigés de la sorte, les enseignants ont plus souvent coutume de s'échanger du matériel pédagogique, de discuter de l'évolution de certains élèves, de travailler ensemble pour garantir l'adoption de normes communes dans l'évaluation des progrès des élèves et de participer à des réunions d'équipe. On peut en déduire que les mesures que les chefs d'établissement prennent pour favoriser la coopération entre enseignants et amener ceux-ci à se sentir responsables de leur enseignement ont vraisemblablement une incidence sur la collaboration entre enseignants au sein de l'établissement. D'un autre côté, il est probablement nettement plus facile pour les chefs d'établissement d'encourager les enseignants à collaborer si ceux-ci ont déjà pour habitude d'échanger et de coopérer avec leurs collègues (OCDE, 2016).

Participation aux plans de développement scolaire

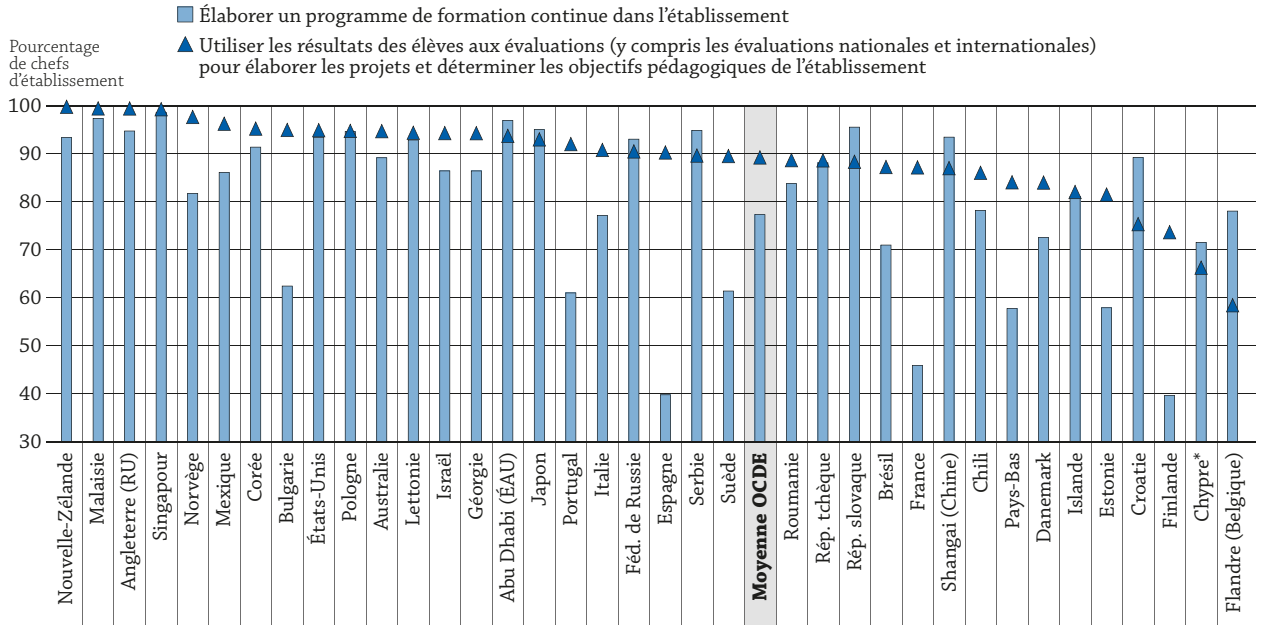
Le temps où les chefs d'établissement prenaient leurs décisions sur la seule base de leurs connaissances personnelles est bel et bien révolu puisque depuis 25 ans environ, ils disposent de plus en plus de données leur permettant de faire des choix en meilleure connaissance de cause. Cette transition est allée de pair avec un accroissement de leur responsabilisation (Vanhoof et al., 2014). Les chefs d'établissement n'ont jamais eu autant de responsabilités qu'aujourd'hui dans le domaine de la définition des objectifs pédagogiques et de l'élaboration des programmes sur la base des données relatives à la performance des élèves et à leurs résultats aux évaluations. Le tableau D6.4 et le graphique D6.3 fournissent des données sur leur participation à des activités en rapport avec le développement scolaire. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, près de neuf chefs d'établissement sur dix indiquent se servir des données sur les performances des élèves et leurs résultats aux évaluations (nationales ou internationales) pour définir les programmes et les objectifs pédagogiques de leur établissement. Ils sont les moins nombreux à utiliser ces données à ces fins en Croatie (75 %), en Finlande (74 %) et en Flandre (Belgique) (58 %), mais le font pratiquement tous en Angleterre (Royaume-Uni) (99 %), en Malaisie (99 %), en Norvège (98 %), en Nouvelle-Zélande (100 %) et à Singapour (99 %) (voir le tableau D6.4 et le graphique D6.3).

En plus de ces activités de définition des objectifs pédagogiques et des programmes, on attend de plus en plus des chefs d'établissement qu'ils élaborent un plan de développement professionnel pour leur établissement. Il s'agit là d'un volet important de la mission de chef d'établissement, mais le pourcentage moyen de ceux qui disent s'en occuper (77 %) est inférieur de près de 10 points de pourcentage à celui des chefs d'établissement qui indiquent

se servir des données sur la performance des élèves et leurs résultats aux évaluations pour définir les programmes et les objectifs pédagogiques de leur établissement. Le graphique D6.3 montre que cette tendance est commune à la plupart des pays. Le pourcentage de chefs d'établissement qui disent travailler à l'élaboration d'un plan de développement professionnel dans leur établissement est inférieur à 50 % en Espagne, en Finlande et en France, mais proche de 100 % à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) (97 %), en Malaisie (97 %) et à Singapour (99 %) (voir le tableau D6.4 et le graphique D6.3).

Graphique D6.3. Participation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire à un projet de développement de leur établissement (TALIS 2013)

Pourcentage de chefs d'établissement déclarant avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête



* Voir la note sous le graphique D6.1.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de chefs d'établissement ayant utilisé les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement.

Source : OCDE. Tableau D6.4. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm).

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399324

Développement professionnel des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement reconnaissent qu'ils ont besoin d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles en permanence, et participent activement à des activités conçues à cet effet. Le tableau D6.6 indique le pourcentage de chefs d'établissement qui ont participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches ; à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude ; ou à d'autres d'activités de développement professionnel au cours des 12 mois précédant l'enquête. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, les chefs d'établissement ont consacré : 15 jours à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches ; 11 jours à des cours, à des conférences ou à des visites d'études ; et 10 jours à d'autres activités de développement professionnel (voir le tableau D6.6).

Le pourcentage de chefs d'établissement qui ont participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches durant les 12 mois précédant l'enquête, et le nombre de jours qu'ils y ont consacrés, varient sensiblement entre les pays TALIS. Les chefs d'établissement sont peu nombreux à avoir participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches durant les 12 mois précédant l'enquête en Espagne (28 %), en Géorgie (14 %), au Portugal (11 %), en Roumanie (29 %), en République tchèque (28 %) et en Serbie (21 %), mais très nombreux en Nouvelle-Zélande (88 %), aux Pays-Bas (87 %), à Shanghai (Chine) (92 %) et à Singapour (93 %). Le temps qu'ils ont consacré à ces activités varie aussi entre les pays. Les chefs d'établissement ont par exemple consacré moins de 10 jours à ces activités dans 11 pays.

Dans ces 11 pays, toutefois, le pourcentage de chefs d'établissement qui ont participé à ces activités – même peu de temps – va de 42 % en Suède à 84 % en Australie. Un exemple intéressant nous vient de l'Australie : la mission de chef d'établissement y est définie selon une norme qui tient compte des objectifs fondamentaux de l'éducation et du contexte culturel de la scolarité. L'adoption d'une telle norme pourrait, à terme, améliorer le statut des chefs d'établissement et guider leur préparation, leur action et leur développement professionnel (voir le tableau D6.6).

Le pourcentage de chefs d'établissement qui ont participé à des cours, à des conférences ou à des visites d'étude est compris entre 53 % en Géorgie et 99 % à Singapour. Quant aux chefs d'établissement qui ont participé aux autres activités de développement professionnel, leur pourcentage varie entre 15 % en Bulgarie et 58 % en Malaisie. Le nombre moyen de jours consacrés à chaque activité est peu élevé : il est compris entre 4 jours (en France) et 37 jours (au Brésil) pour les cours, conférences et visites d'étude, et entre 4 jours (en Angleterre [Royaume-Uni], en Australie, en Croatie, en Finlande et au Japon) et 37 jours (au Mexique) pour les autres activités de développement professionnel. Dans l'ensemble, les chefs d'établissement sont autant encouragés que les enseignants à participer à des activités de développement professionnel, mais les voir s'absenter de leur établissement 37 jours pour assister à des cours ou à des conférences, ou faire des visites d'étude, peut être excessif au vu de leur emploi du temps chargé (voir le tableau D6.6).

La participation à des activités de développement professionnel dépend d'une série de facteurs, dont la pertinence des activités proposées, le fait de disposer du temps et des autres ressources nécessaires pour tirer parti de ces activités, le soutien des employeurs et le niveau de qualification requis pour que la participation aux activités proposées soit productive. Les données TALIS montrent toutefois que les chefs d'établissement qui participent à des activités de développement professionnel sont souvent plus engagés dans un mode de direction qui se caractérise par un partage des responsabilités, mais le type d'activités de développement professionnel associé à ce mode de direction varie sensiblement selon les pays. Les activités concernées sont celles relatives à un réseau professionnel, à du tutorat et à des recherches, ainsi que celles relatives à des cours, à des conférences et à des visites d'étude. La mesure dans laquelle chacune de ces activités contribue à l'adoption, par le chef d'établissement, d'une approche qui consiste à confier des responsabilités au personnel, aux élèves et à leurs parents ou tuteurs varie considérablement entre les pays. Dans la plupart des pays, aucune des activités de développement professionnel à l'étude n'est associée à l'adoption de cette approche dans une mesure significative. Dans certains pays, l'une des catégories d'activités de développement professionnel est souvent associée au fait de faire participer le personnel, les élèves et leurs parents au processus de prise de décisions. La catégorie d'activités qui y associée est celle relative à la participation à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches dans certains pays, à savoir en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée, en Islande, en République slovaque et à Shanghai (Chine), mais celle relative aux cours, conférences et visites d'étude dans d'autres pays, à savoir en Fédération de Russie, en Lettonie, en Malaisie et en Pologne (OCDE, 2016).

Partage des responsabilités

Il est de plus en plus communément admis que la mission des établissements d'enseignement et, en particulier, les fonctions de chef d'établissement sont d'une telle complexité que les responsabilités qui en découlent doivent, ou devraient, être mieux partagées. Avec ce mode de direction, le chef d'établissement n'est pas le seul maître à bord, et d'autres personnes exercent aussi des fonctions de direction. Le tableau D6.5 indique les pourcentages de chefs d'établissement qui ont une grande part de responsabilité dans divers domaines : le recrutement, l'embauche, la suspension et le licenciement des enseignants ; l'affectation des ressources de l'établissement ; l'approbation de l'admission d'élèves ; la conception des politiques de discipline (règlement intérieur à respecter par les élèves) et d'évaluation de l'établissement ; et le choix des cours proposés, de leur contenu et des ressources pédagogiques. Le tableau D6.5 indique le pourcentage de chefs d'établissement qui assument de grandes responsabilités pour les tâches susmentionnées, ainsi que le pourcentage de ceux qui disent partager ces responsabilités. Lorsqu'un chef d'établissement déclare que la responsabilité d'une tâche est partagée, cela signifie que lui-même et d'autres membres de la direction, des enseignants qui ne font pas partie de la direction, le conseil de direction, ou une autorité nationale ou locale, ont une grande part de responsabilité dans la tâche visée.

Les données montrent que la mesure dans laquelle les chefs d'établissements partagent les responsabilités varie fortement (voir le tableau D6.5). Ainsi, le pourcentage de chefs d'établissement indiquant que le recrutement des enseignants est une responsabilité partagée est égal ou supérieur à 75 % en Croatie, au Danemark et aux Pays-Bas, mais inférieur ou égal à 20 % en Bulgarie, en Corée, en Fédération de Russie, en France, au Japon, en Malaisie et au Mexique (contre 41 %, en moyenne, dans l'ensemble des pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS). Plus de la moitié des chefs d'établissement disent partager les responsabilités relatives à la suspension ou au licenciement des enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), en Croatie, au Danemark, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Serbie. Dans de nombreux pays, pourtant, rares sont ceux qui déclarent partager ces responsabilités (en Bulgarie, en Corée,

en Espagne, en France, au Japon, en Malaisie, au Mexique, en Pologne, en République tchèque et en Suède) (contre 31 %, en moyenne, dans l'ensemble des pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS). Les chefs d'établissement sont moins nombreux à faire part d'une responsabilité partagée au sujet de la fixation du salaire des enseignants et de leurs barèmes salariaux (16 % en moyenne) ou de la fixation de leurs augmentations de salaire (20 % en moyenne). Dans deux pays et économies seulement (l'Angleterre [Royaume-Uni] et la Lettonie), plus de la moitié des chefs d'établissement disent partager les responsabilités relatives à la fixation du salaire des enseignants et de leurs barèmes salariaux. De même, c'est uniquement en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie et en Lettonie que plus de la moitié des chefs d'établissement déclarent partager les responsabilités relatives à la fixation des augmentations de salaire des enseignants.

En moyenne, près de la moitié des chefs d'établissement (49 %) disent partager les responsabilités relatives à l'affectation du budget dans leur établissement. Dans certains pays, toutefois, moins d'un chef d'établissement sur quatre se disent dans ce cas (à Abu Dhabi [Émirats arabes unis], au Chili, en Corée, en Malaisie, au Mexique et en Roumanie). Par contraste, plus de trois quarts des chefs d'établissement affirment être dans ce cas au Danemark et en Lettonie. Dans l'ensemble, les chefs d'établissement sont plus nombreux (63 % en moyenne) à indiquer partager les responsabilités relatives à la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes. Ils sont au moins 80 % à déclarer partager les responsabilités relatives à la définition du règlement intérieur à respecter par les élèves et des procédures y afférentes au Danemark, en Nouvelle-Zélande et à Singapour, mais moins de 50 % à en dire autant à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), au Chili, en Corée, en Géorgie, au Japon, en Malaisie, au Mexique, en Roumanie, à Shanghai (Chine) et en Suède (voir le tableau D6.5).

De nombreux chefs d'établissement disent partager les responsabilités relatives au choix du matériel pédagogique à utiliser (48 %) et des cours à proposer (59 %). Les chefs d'établissement sont au moins huit sur dix à déclarer partager les responsabilités relatives au choix des cours à proposer au Danemark, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, mais moins d'un sur quatre indique en faire de même en Corée, en Croatie et au Japon.

La variation de la mesure dans laquelle des responsabilités spécifiques sont partagées est vraisemblablement le reflet du contexte politique dans lequel les chefs d'établissement travaillent et de leur conception personnelle du partage des responsabilités. Comme le montre cet indicateur, les établissements peuvent jouir d'autonomie dans certains domaines, mais pas dans d'autres. Dans certains pays, par exemple, les enseignants peuvent être embauchés par les chefs d'établissement, mais leur salaire peut être déterminé par des conventions collectives négociées en dehors du cadre de leur établissement. Enfin, plus d'un tiers des chefs d'établissement (37 %) disent partager les responsabilités relatives à l'approbation de l'admission d'élèves dans leur établissement. Les chefs d'établissement sont très nombreux à affirmer être dans ce cas aux Pays-Bas (plus de 80 %), mais pas en Corée, en Géorgie, au Japon, en Malaisie, en Pologne et en Suède (moins de 20 %) (voir le tableau D6.5).

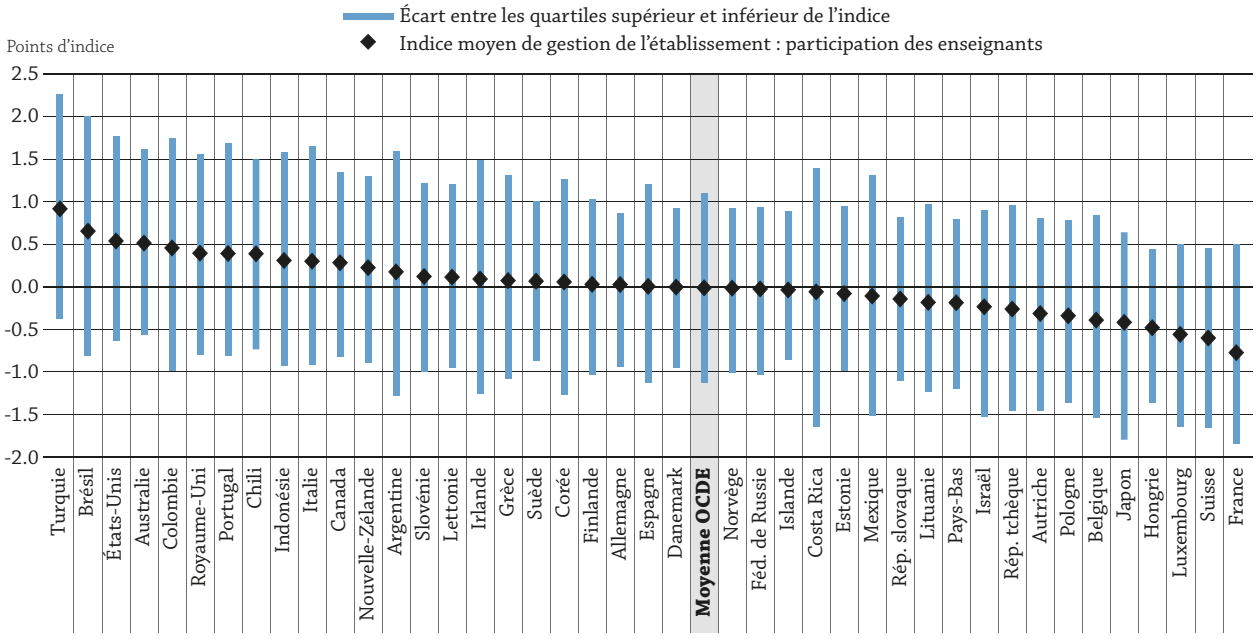
Participation des enseignants à la direction des établissements

La relation entre l'autonomie des établissements et la performance en mathématiques dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) varie selon la mesure dans laquelle les chefs d'établissement collaborent avec les enseignants (OCDE, 2013). Dans les systèmes où les chefs d'établissement et les enseignants collaborent davantage pour la gestion des établissements, l'autonomie est en corrélation positive avec la performance en mathématiques. Lors de l'enquête PISA de 2012, on a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence diverses approches (dont la participation des enseignants à la gestion de l'établissement) avaient été adoptées durant l'année scolaire précédente (voir le tableau D6.7). Il en ressort ce qui suit :

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, donne au personnel la possibilité de prendre des décisions au sujet de l'établissement au moins une fois par mois (53 % fréquentent un établissement qui offre cette possibilité d'une fois par mois à une fois par semaine, et 18 %, un établissement qui offre cette possibilité plus d'une fois par semaine).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants sont invités au moins une fois par mois à participer à l'élaboration d'une culture de l'amélioration continue de l'établissement (47 % des élèves fréquentent un établissement où les enseignants y sont invités d'une fois par mois à une fois par semaine, et 23 % des élèves, un établissement où les enseignants y sont invités plus d'une fois par semaine).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 29 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les enseignants sont invités à évaluer les pratiques de gestion au moins une fois par mois (24 % des élèves fréquentent un établissement où les enseignants y sont invités d'une fois par mois à une fois par semaine, et 5 % des élèves, un établissement où les enseignants y sont invités plus d'une fois par semaine).

Graphique D6.4. Indice de gestion de l'établissement : participation des enseignants (PISA 2012)

Résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement sur la gestion de leur établissement



Remarque : Les chefs d'établissement ont répondu aux trois items suivants sur la participation des enseignants à la gestion de l'établissement : *i)* « Je donne au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions concernant l'établissement » ; *ii)* « J'incite les enseignants à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue » ; et *iii)* « Je demande aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion ». Les réponses des chefs d'établissement ont ensuite été combinées pour élaborer un indice composite : l'indice de la participation des enseignants à le gestion de l'établissement. Cet indice a une moyenne de l'OCDE de 0 et un écart-type de 1. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus la participation des enseignants est forte. Ce graphique indique l'écart entre les quartiles supérieur et inférieur de cet indice.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de gestion de l'établissement : participation des enseignants.

Source : OCDE. Tableau D6.7, 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/10.1787/888933399332

Les réponses des chefs d'établissement à ces questions sont combinées pour former un indice composite, l'*indice de gestion de l'*établissement : *participation des enseignants* (voir le graphique D6.4 et le tableau D6.7). La moyenne de cet indice est fixée à zéro, et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Les valeurs plus élevées indiquent une participation plus importante des enseignants à la gestion de leur établissement (OCDE, 2014b). Selon les chefs d'établissement, les enseignants participent davantage à la gestion de leur établissement au Brésil, en Jordanie, en Malaisie et en Turquie, mais y participent moins en France, en Roumanie et à Shanghai (Chine).

Définitions

L'encadrement pédagogique et le mode de direction axé sur le partage des responsabilités sont considérés comme des facteurs importants pour créer et pérenniser des communautés d'apprentissage entre les professionnels et un climat propice à l'apprentissage des élèves.

- Par **encadrement pédagogique**, on entend les pratiques de direction impliquant la planification, l'évaluation, la coordination et l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Par **mode de direction axé sur le partage des responsabilités**, on entend que les chefs d'établissement ne sont pas les seuls à diriger l'établissement et que d'autres personnes de l'organisation exercent des fonctions de direction.

Méthodologie

Toutes les données publiées dans cet indicateur proviennent des enquêtes TALIS et PISA.

Les données PISA proviennent du questionnaire « Établissement ». Les chefs d'établissement ont rempli un questionnaire à propos de leur système scolaire et de l'environnement d'apprentissage de leur établissement. Le questionnaire qui leur a été administré en 2012 contenait 21 items à propos de leur façon de diriger leur établissement, dont 13 ont servi à produire 4 indices mis à l'échelle. On a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence une série

d'approches avaient été adoptées dans leur établissement au cours de l'année scolaire précédente, en choisissant parmi les six options de réponse suivantes : « Ce n'est pas arrivé », « 1 à 2 fois dans l'année », « 3 à 4 fois dans l'année », « Une fois par mois », « Une fois par semaine » et « Plus d'une fois par mois ». Lors de l'enquête PISA de 2012, il leur a été demandé d'indiquer à quelle fréquence une série d'approches (y compris la participation des enseignants à la gestion de leur établissement) avaient été adoptées au cours de l'année scolaire précédente.

L'objectif de l'enquête TALIS de 2013 était de dresser le profil des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sur la base d'un échantillon représentatif d'enseignants dans chaque pays participant. De plus, un échantillon d'enseignants représentatifs de ceux en poste dans les établissements où étaient scolarisés les élèves de l'âge visé dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2012 a été prélevé dans chaque pays participant à l'option TALIS-PISA. En 2013, l'enquête TALIS a identifié des enjeux pertinents pour l'action publique en rapport avec ce qui se passe en classe et à l'école ainsi qu'avec les enseignants et la gestion des établissements, de sorte que ses résultats portent sur les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et sur leur chef d'établissement. Le plan d'échantillonnage international de l'enquête TALIS de 2013 est un échantillonnage probabiliste stratifié à deux degrés : les enseignants (unités du deuxième degré du plan d'échantillonnage ou unités secondaires d'échantillonnage) ont été sélectionnés de façon aléatoire dans la liste des enseignants cibles dans chacun des établissements eux-mêmes sélectionnés de façon aléatoire (unités du premier degré du plan d'échantillonnage ou unités primaires d'échantillonnage). La population internationale cible de l'enquête TALIS de 2013 est constituée uniquement d'enseignants exerçant dans des classes et établissements ordinaires, et des responsables des établissements dans lesquels ces enseignants travaillent.

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 (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.

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), *PISA 2012 Technical Report,* PISA, Éditions OCDE, Paris, www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm.

OCDE (2013), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr.

Vanhoof, J. et al. (2014), « Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations », *Educational Studies*, vol. 40/1, pp. 48-62.

Tableaux de l'indicateur D6

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399226

Tableau D6.1	**Sexe et âge des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)**
Tableau D6.2	**Statut d'emploi des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)**
Tableau D6.3	**Fonctions de direction des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)**
Tableau D6.4	**Participation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire à un projet de développement de leur établissement (TALIS 2013)**
Tableau D6.5	**Partage des responsabilités de direction dans le premier cycle du secondaire (TALIS 2013)**
Tableau D6.6	**Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)**
Tableau D6.7	**Point de vue des chefs d'établissement sur la participation des enseignants à la gestion de l'établissement (PISA 2012)**

Date butoir pour les données : 20 juillet 2016. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne sur : http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en

Tableau D6.1. Sexe et âge des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)

Pourcentage de chefs d'établissement présentant les caractéristiques suivantes, et âge moyen des chefs d'établissement

		Femmes		Âge moyen		Pourcentage de chefs d'établissement dans chaque groupe d'âge									
						Moins de 30 ans		30-39 ans		40-49 ans		50-59 ans		60 ans ou plus	
		%	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	38.6	(5.5)	53.2	(1.0)	0.0	(0.0)	4.7	(4.5)	21.8	(5.2)	55.2	(6.3)	18.3	(4.5)
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	53.4	(3.9)	53.7	(0.7)	0.0	(0.0)	6.4	(2.1)	24.2	(3.3)	39.3	(3.9)	30.2	(4.0)
OCDE	République tchèque	48.4	(3.6)	50.3	(0.5)	0.0	(0.0)	6.3	(1.8)	38.8	(3.1)	44.6	(3.4)	10.3	(2.2)
OCDE	Danemark	32.4	(4.4)	52.9	(0.6)	0.0	(0.0)	4.1	(1.8)	24.3	(3.7)	52.1	(4.9)	19.5	(3.9)
OCDE	Angleterre (RU)	38.1	(4.1)	49.4	(0.5)	0.0	(0.0)	7.8	(2.4)	43.7	(3.9)	45.7	(3.5)	2.8	(1.2)
OCDE	Estonie	60.2	(3.4)	52.2	(0.6)	0.0	(0.0)	5.1	(1.6)	29.4	(3.3)	43.2	(3.5)	22.3	(2.9)
OCDE	Finlande	40.6	(4.0)	51.2	(0.6)	0.6	(0.6)	8.0	(2.3)	33.0	(3.8)	45.6	(4.1)	12.8	(3.0)
OCDE	Flandre (Belgique)	38.8	(5.1)	49.5	(0.6)	1.0	(1.0)	9.8	(2.4)	30.8	(5.0)	53.6	(4.7)	4.8	(2.2)
OCDE	France	41.7	(3.7)	52.0	(0.5)	0.0	(0.0)	1.7	(1.0)	32.0	(4.1)	56.0	(4.6)	10.3	(2.3)
OCDE	Islande	54.6	(4.7)	50.9	(0.8)	0.0	(0.0)	7.4	(2.6)	36.1	(4.5)	40.7	(4.5)	15.7	(3.8)
OCDE	Israël	52.6	(6.0)	48.9	(0.9)	0.2	(0.2)	11.8	(3.5)	45.5	(6.7)	32.8	(5.8)	9.7	(2.7)
OCDE	Italie	55.2	(4.2)	57.0	(0.5)	0.0	(0.0)	1.0	(0.6)	13.2	(2.4)	39.4	(4.8)	46.5	(4.9)
OCDE	Japon	6.0	(1.9)	57.0	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	1.6	(1.0)	80.4	(3.0)	18.0	(3.1)
OCDE	Corée	13.3	(2.2)	58.8	(0.2)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	54.4	(4.2)	45.6	(4.2)
OCDE	Lettonie	77.0	(4.2)	52.9	(0.8)	0.0	(0.0)	4.1	(1.7)	26.9	(5.1)	51.9	(4.5)	17.1	(3.4)
OCDE	Mexique	40.8	(3.7)	51.9	(0.6)	0.0	(0.0)	8.7	(2.5)	28.2	(3.6)	46.7	(4.3)	16.3	(2.8)
OCDE	Pays-Bas	30.8	(7.7)	52.2	(1.1)	0.0	(0.0)	6.4	(4.2)	26.4	(8.0)	49.2	(7.0)	18.0	(5.1)
OCDE	Nouvelle-Zélande	32.0	(6.0)	55.0	(0.7)	0.0	(0.0)	2.7	(1.3)	15.6	(5.4)	54.4	(5.8)	27.3	(5.1)
OCDE	Norvège	58.2	(8.0)	52.1	(1.0)	0.0	(0.0)	3.7	(1.6)	39.8	(8.1)	35.9	(8.0)	20.6	(5.4)
OCDE	Pologne	66.6	(4.3)	49.9	(0.6)	0.8	(0.6)	5.6	(2.6)	38.5	(4.5)	48.4	(4.8)	6.8	(2.4)
OCDE	Portugal	39.4	(4.3)	52.1	(0.5)	0.0	(0.0)	4.9	(1.6)	24.9	(3.9)	57.4	(3.9)	12.8	(3.1)
OCDE	République slovaque	60.0	(4.2)	52.5	(0.6)	0.0	(0.0)	9.7	(2.5)	23.3	(3.5)	49.6	(3.7)	17.4	(3.0)
OCDE	Espagne	44.7	(5.0)	49.4	(0.8)	0.0	(0.0)	13.8	(3.7)	33.7	(4.9)	44.7	(5.1)	7.8	(1.9)
OCDE	Suède	54.9	(4.9)	50.7	(0.7)	0.0	(0.0)	4.2	(1.8)	45.0	(5.0)	38.0	(4.6)	12.9	(3.0)
OCDE	États-Unis[1]	48.6	(5.7)	48.3	(1.1)	1.1	(1.1)	19.2	(5.0)	32.9	(4.0)	36.1	(5.7)	10.7	(4.1)
	Moyenne OCDE	45.1	(0.8)	52.2	(0.1)	0.1	(0.0)	6.3	(0.4)	28.4	(0.7)	47.8	(0.8)	17.4	(0.6)
Partenaires	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	60.9	(3.6)	49.0	(0.8)	0.0	(0.0)	9.2	(2.7)	49.1	(4.3)	27.4	(4.0)	14.3	(3.8)
Partenaires	Brésil	74.5	(2.1)	45.0	(0.4)	2.0	(0.7)	27.8	(1.9)	39.7	(2.3)	24.3	(1.8)	6.2	(1.4)
Partenaires	Bulgarie	71.5	(3.5)	51.1	(0.5)	0.0	(0.0)	4.6	(1.6)	35.2	(3.0)	47.2	(3.9)	13.0	(2.6)
Partenaires	Croatie	59.9	(3.7)	52.0	(0.7)	0.0	(0.0)	8.7	(2.1)	25.5	(3.7)	43.7	(4.0)	22.2	(3.5)
Partenaires	Chypre*	53.1	(4.3)	55.2	(0.5)	0.0	(0.0)	3.2	(1.8)	8.5	(2.6)	73.4	(4.3)	14.9	(3.4)
Partenaires	Géorgie	60.0	(3.4)	50.4	(0.7)	0.5	(0.5)	13.9	(2.6)	30.0	(3.3)	36.2	(3.6)	19.3	(2.8)
Partenaires	Malaisie	49.1	(4.6)	53.5	(0.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	13.1	(3.2)	86.9	(3.2)	0.0	(0.0)
Partenaires	Roumanie	63.9	(4.3)	46.7	(0.9)	0.7	(0.7)	30.6	(4.0)	26.9	(3.7)	36.9	(4.6)	5.0	(1.7)
Partenaires	Féd. de Russie	77.6	(4.8)	50.4	(0.9)	0.7	(0.7)	3.9	(1.7)	43.0	(5.2)	40.9	(5.1)	11.6	(3.5)
Partenaires	Serbie	55.3	(3.4)	49.0	(0.6)	0.0	(0.0)	13.8	(2.7)	39.2	(4.3)	35.1	(4.1)	11.9	(2.2)
Partenaires	Shanghai (Chine)	41.1	(3.6)	49.2	(0.4)	0.0	(0.0)	3.4	(1.3)	51.7	(3.5)	38.2	(3.5)	6.8	(1.1)
Partenaires	Singapour	52.5	(4.8)	48.3	(0.5)	0.0	(0.0)	10.7	(2.7)	39.4	(4.5)	47.9	(4.3)	2.0	(1.2)

1. Les taux de réponse des États-Unis n'atteignant pas les niveaux techniques internationaux requis dans l'enquête TALIS, la prudence est de mise pour l'interprétation de toutes les estimations concernant ce pays.

* Voir la note sous le graphique D6.1.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013. 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/10.1787/888933399238

Tableau D6.2. **Statut d'emploi des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)**

Pourcentage de chefs d'établissement présentant les caractéristiques suivantes

		Temps plein sans charge d'enseignement[1]		Temps plein avec charge d'enseignement[1]		Temps partiel sans charge d'enseignement[2]		Temps partiel avec charge d'enseignement[2]	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	78.9	(5.1)	20.6	(5.1)	0.5	(0.5)	0.0	(0.0)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	75.1	(3.5)	20.8	(3.2)	1.3	(0.9)	2.8	(1.4)
	République tchèque	a	a	97.6	(1.0)	a	a	2.4	(1.0)
	Danemark	67.2	(3.5)	32.8	(3.5)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Angleterre (RU)	63.2	(4.9)	34.9	(4.8)	1.6	(0.9)	0.3	(0.3)
	Estonie	69.5	(3.1)	25.4	(2.8)	2.0	(1.0)	3.0	(1.3)
	Finlande	25.2	(3.3)	71.1	(3.5)	1.6	(1.2)	2.1	(1.2)
	Flandre (Belgique)	98.0	(1.1)	1.2	(0.9)	0.8	(0.6)	0.0	(0.0)
	France	84.6	(2.0)	15.4	(2.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Islande	58.3	(3.9)	36.1	(4.1)	0.9	(0.9)	4.6	(2.1)
	Israël	24.6	(4.7)	74.6	(4.8)	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)
	Italie	95.8	(1.1)	4.2	(1.1)	a	a	a	a
	Japon	97.8	(1.0)	2.2	(1.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Corée	98.4	(0.8)	1.6	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Lettonie	28.7	(5.3)	67.0	(6.5)	0.0	(0.0)	4.3	(3.8)
	Mexique	71.8	(3.8)	20.7	(3.4)	5.5	(2.1)	2.0	(0.1)
	Pays-Bas	85.5	(6.5)	12.6	(6.5)	1.5	(1.4)	0.4	(0.4)
	Nouvelle-Zélande	78.4	(5.3)	21.6	(5.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Norvège	76.3	(7.4)	17.1	(5.7)	0.0	(0.0)	6.6	(5.0)
	Pologne	20.3	(3.6)	71.4	(4.9)	1.5	(1.5)	6.8	(3.0)
	Portugal	87.0	(3.5)	10.4	(3.3)	0.8	(0.6)	1.8	(1.1)
	République slovaque	5.0	(1.9)	91.3	(2.4)	0.0	(0.0)	3.7	(1.5)
	Espagne	8.0	(2.2)	71.1	(3.6)	1.6	(1.1)	19.3	(3.7)
	Suède	92.4	(3.8)	7.2	(3.8)	0.0	(0.0)	0.5	(0.5)
	États-Unis[3]	93.4	(3.6)	3.5	(3.0)	3.1	(2.2)	0.0	(0.0)
	Moyenne OCDE	66.0	(0.6)	33.3	(0.6)	1.0	(0.2)	2.5	(0.3)
Partenaires	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	92.5	(2.9)	5.9	(2.4)	1.7	(1.7)	0.0	(0.0)
	Brésil	52.5	(2.8)	36.3	(2.7)	7.3	(1.5)	3.8	(0.9)
	Bulgarie	8.4	(2.4)	91.6	(2.4)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Croatie	99.2	(0.8)	0.8	(0.8)	a	a	a	a
	Chypre*	88.8	(2.7)	11.2	(2.7)	a	a	a	a
	Géorgie	46.8	(3.8)	33.4	(3.7)	5.0	(1.5)	14.8	(2.6)
	Malaisie	5.0	(1.9)	95.0	(1.9)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Roumanie	2.2	(0.9)	68.6	(4.2)	0.2	(0.2)	29.0	(4.3)
	Féd. de Russie	22.3	(4.5)	77.3	(4.5)	0.0	(0.0)	0.4	(0.4)
	Serbie	99.2	(0.8)	0.8	(0.8)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
	Shanghai (Chine)	29.9	(3.1)	66.7	(3.3)	0.6	(0.6)	2.8	(1.3)
	Singapour	99.3	(0.7)	0.7	(0.7)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)

1. Le temps plein s'applique à tout chef d'établissement exerçant ses fonctions de direction 90 % ou plus du temps de travail à temps plein.
2. Le temps partiel s'applique à tout chef d'établissement exerçant ses fonctions de direction moins de 90 % du temps de travail à temps plein.
3. Les taux de réponse des États-Unis n'atteignant pas les niveaux techniques internationaux requis dans l'enquête TALIS, la prudence est de mise pour l'interprétation de toutes les estimations concernant ce pays.

* Voir la note sous le graphique D6.1.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013. 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/10.1787/888933399240

D6

Tableau D6.3. Fonctions de direction des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)

Pourcentage de chefs d'établissement déclarant avoir pris part « souvent » ou « très souvent » aux activités de direction suivantes au cours des 12 mois précédant l'enquête

		Collaborer avec les enseignants pour résoudre les problèmes de discipline en classe		Assister au déroulement des cours		Prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques		Prendre des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	35.3	(6.4)	33.1	(6.6)	64.0	(5.6)	76.1	(5.1)	82.5	(5.2)
OCDE	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Chili	80.0	(3.4)	71.8	(3.7)	84.5	(2.8)	87.9	(2.6)	92.9	(2.1)
OCDE	République tchèque	69.9	(3.1)	51.7	(3.7)	69.0	(3.5)	70.1	(3.4)	72.6	(3.4)
OCDE	Danemark	56.0	(4.9)	17.1	(3.3)	43.9	(4.4)	53.6	(4.3)	45.5	(4.5)
OCDE	Angleterre (RU)	39.7	(5.9)	78.4	(4.9)	61.4	(3.9)	75.3	(4.3)	82.9	(4.9)
OCDE	Estonie	41.3	(3.4)	6.7	(1.5)	41.3	(3.7)	52.0	(3.3)	53.0	(3.5)
OCDE	Finlande	70.2	(3.7)	10.7	(2.8)	56.6	(3.8)	40.0	(3.6)	44.0	(4.4)
OCDE	Flandre (Belgique)	53.5	(5.4)	21.4	(4.2)	36.5	(4.8)	41.5	(4.8)	57.0	(3.7)
OCDE	France	67.5	(4.1)	7.7	(2.5)	59.9	(4.1)	51.6	(4.8)	64.2	(4.0)
OCDE	Islande	41.5	(4.7)	15.1	(3.7)	56.7	(4.3)	57.5	(5.2)	76.4	(4.4)
OCDE	Israël	81.1	(3.4)	47.6	(6.2)	67.6	(6.2)	76.0	(4.4)	81.8	(3.5)
OCDE	Italie	83.6	(3.7)	33.7	(4.2)	64.9	(4.8)	59.8	(5.1)	71.0	(4.4)
OCDE	Japon	33.2	(4.3)	66.8	(3.4)	33.9	(4.3)	38.9	(4.0)	32.6	(3.5)
OCDE	Corée	78.3	(4.7)	69.4	(3.8)	73.6	(4.6)	77.8	(3.8)	80.5	(3.9)
OCDE	Lettonie	68.5	(5.6)	45.0	(4.9)	63.4	(5.6)	74.8	(4.6)	83.6	(4.1)
OCDE	Mexique	75.0	(3.7)	64.3	(4.2)	72.2	(4.1)	75.1	(3.6)	86.1	(2.6)
OCDE	Pays-Bas	27.8	(6.0)	43.1	(6.0)	42.8	(7.1)	69.1	(6.6)	86.9	(3.3)
OCDE	Nouvelle-Zélande	39.2	(5.1)	42.2	(4.3)	60.2	(4.9)	74.8	(5.2)	81.6	(2.9)
OCDE	Norvège	78.2	(3.7)	21.2	(6.5)	55.6	(8.0)	47.5	(7.4)	41.1	(6.8)
OCDE	Pologne	70.7	(3.7)	61.9	(4.9)	62.8	(4.3)	72.0	(4.4)	91.6	(3.0)
OCDE	Portugal	70.0	(4.2)	5.2	(1.8)	61.0	(4.2)	63.3	(4.4)	74.5	(4.1)
OCDE	République slovaque	78.8	(3.3)	61.8	(4.2)	81.5	(3.3)	79.3	(3.3)	82.7	(3.2)
OCDE	Espagne	82.9	(3.1)	29.5	(4.0)	59.4	(5.1)	55.8	(4.8)	69.3	(4.3)
OCDE	Suède	50.3	(4.2)	27.8	(5.0)	53.9	(4.9)	44.1	(4.9)	63.9	(4.5)
OCDE	États-Unis[1]	79.3	(5.4)	78.5	(5.7)	75.0	(4.9)	78.2	(5.5)	87.0	(4.9)
	Moyenne OCDE	62.1	(0.7)	40.5	(0.7)	60.1	(0.8)	63.7	(0.7)	71.4	(0.6)
Partenaires	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	86.0	(3.3)	88.0	(3.1)	91.3	(2.9)	93.4	(2.4)	93.2	(2.6)
Partenaires	Brésil	82.6	(1.8)	60.0	(2.6)	75.3	(2.1)	75.3	(2.0)	83.7	(1.9)
Partenaires	Bulgarie	78.6	(3.6)	89.1	(2.5)	69.4	(3.8)	88.3	(2.7)	96.9	(1.3)
Partenaires	Croatie	73.7	(3.1)	51.2	(3.9)	61.7	(3.6)	64.8	(3.7)	72.1	(3.4)
Partenaires	Chypre*	85.7	(3.2)	63.3	(5.0)	50.0	(5.3)	76.3	(3.7)	82.5	(4.0)
Partenaires	Géorgie	85.2	(2.7)	76.4	(3.0)	49.5	(3.7)	82.6	(2.8)	87.3	(2.6)
Partenaires	Malaisie	90.6	(2.6)	88.2	(2.3)	97.9	(1.1)	95.5	(1.6)	99.6	(0.4)
Partenaires	Roumanie	93.1	(2.6)	82.2	(3.2)	79.8	(3.5)	85.4	(2.5)	90.2	(2.3)
Partenaires	Féd. de Russie	19.8	(4.4)	69.2	(4.6)	55.3	(5.2)	85.2	(4.0)	84.8	(3.5)
Partenaires	Serbie	80.4	(3.4)	70.4	(3.3)	85.7	(3.0)	81.5	(3.2)	82.1	(2.9)
Partenaires	Shanghai (Chine)	23.7	(3.5)	91.1	(2.1)	91.0	(2.2)	90.0	(2.0)	88.0	(2.4)
Partenaires	Singapour	63.8	(4.0)	58.5	(4.3)	65.4	(4.4)	84.4	(3.0)	91.1	(2.5)

1. Les taux de réponse des États-Unis n'atteignant pas les niveaux techniques internationaux requis dans l'enquête TALIS, la prudence est de mise pour l'interprétation de toutes les estimations concernant ce pays.

* Voir la note sous le graphique D6.1.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013. 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/10.1787/888933399253

Tableau D6.4. Participation des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire à un projet de développement de leur établissement (TALIS 2013)

Pourcentage de chefs d'établissement déclarant avoir pris part aux activités suivantes, liées à un projet de développement de leur établissement, au cours des 12 mois précédant l'enquête

		Utiliser les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales et internationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement		Élaborer un programme de formation continue dans l'établissement	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Australie	94.7	(2.5)	89.2	(4.6)
	Canada	m	m	m	m
	Chili	86.1	(3.0)	78.3	(3.5)
	République tchèque	88.7	(2.4)	88.1	(2.5)
	Danemark	84.0	(3.4)	72.6	(4.1)
	Angleterre (RU)	99.5	(0.5)	94.8	(2.8)
	Estonie	81.5	(2.7)	58.0	(3.6)
	Finlande	73.7	(3.6)	39.7	(4.6)
	Flandre (Belgique)	58.5	(4.6)	78.1	(4.0)
	France	87.2	(2.8)	46.0	(4.1)
	Islande	82.1	(3.8)	81.1	(4.1)
	Israël	94.3	(2.7)	86.5	(4.9)
	Italie	90.8	(2.3)	77.2	(3.6)
	Japon	93.0	(2.1)	95.1	(2.5)
	Corée	95.3	(2.3)	91.4	(3.1)
	Lettonie	94.4	(2.0)	92.9	(2.9)
	Mexique	96.3	(1.5)	86.1	(3.1)
	Pays-Bas	84.1	(3.7)	57.8	(7.8)
	Nouvelle-Zélande	99.8	(0.2)	93.4	(2.0)
	Norvège	97.7	(1.5)	81.8	(4.8)
	Pologne	94.8	(2.1)	94.7	(2.2)
	Portugal	92.1	(2.1)	61.0	(4.6)
	République slovaque	88.4	(2.5)	95.6	(1.7)
	Espagne	90.3	(2.5)	39.8	(4.7)
	Suède	89.6	(3.3)	61.4	(4.9)
	États-Unis[1]	95.0	(2.8)	93.5	(3.7)
	Moyenne OCDE	89.3	(0.5)	77.4	(0.6)
Partenaires	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	93.8	(2.1)	97.0	(1.4)
	Brésil	87.3	(1.8)	71.0	(2.2)
	Bulgarie	95.0	(1.6)	62.5	(3.7)
	Croatie	75.4	(3.5)	89.2	(2.7)
	Chypre*	66.3	(4.8)	71.6	(4.5)
	Géorgie	94.3	(1.8)	86.5	(2.5)
	Malaisie	99.5	(0.5)	97.4	(1.2)
	Roumanie	88.7	(3.0)	83.8	(3.5)
	Féd. de Russie	90.5	(3.8)	93.1	(2.5)
	Serbie	89.7	(2.6)	94.9	(1.8)
	Shanghai (Chine)	87.0	(2.3)	93.5	(1.9)
	Singapour	99.3	(0.7)	98.6	(1.0)

1. Les taux de réponse des États-Unis n'atteignant pas les niveaux techniques internationaux requis dans l'enquête TALIS, la prudence est de mise pour l'interprétation de toutes les estimations concernant ce pays.

* Voir la note sous le graphique D6.1.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013. 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/10.1787/888933399260

D6

Tableau D6.5. Partage des responsabilités de direction dans le premier cycle du secondaire (TALIS 2013)

Pourcentage de chefs d'établissement déclarant partager la responsabilité de l'exécution des tâches suivantes[1]

		Recruter ou embaucher des enseignants		Licencier ou suspendre des enseignants		Fixer le salaire de départ des enseignants, y compris les barèmes salariaux		Fixer les augmentations de salaire des enseignants		Décider de la répartition du budget dans l'établissement		Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes		Approuver l'admission des élèves dans l'établissement		Choisir le matériel pédagogique à utiliser		Déterminer quels cours proposer	
		%	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	Australie	50.9	(5.7)	26.2	(5.2)	15.3	(4.2)	18.5	(4.8)	55.4	(6.2)	62.5	(6.5)	39.9	(6.2)	34.5	(5.9)	75.8	(4.9)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	31.3	(3.6)	24.9	(3.2)	10.8	(2.4)	13.5	(2.4)	20.2	(3.1)	48.1	(4.1)	40.5	(4.0)	45.3	(4.2)	47.1	(3.9)
	République tchèque	27.4	(2.8)	19.1	(2.4)	21.9	(2.7)	29.1	(3.2)	63.3	(3.5)	78.4	(2.9)	25.1	(2.8)	72.8	(3.1)	77.9	(3.0)
	Danemark	83.7	(3.2)	58.3	(4.1)	22.4	(4.0)	26.7	(3.9)	84.4	(3.6)	88.6	(2.8)	59.2	(4.6)	53.2	(4.5)	80.4	(3.6)
	Angleterre (RU)	66.0	(4.3)	54.6	(5.0)	51.4	(5.8)	60.6	(5.4)	73.6	(4.2)	72.6	(5.0)	49.4	(4.7)	34.1	(6.2)	66.0	(5.5)
	Estonie	63.8	(3.5)	35.9	(3.5)	33.3	(3.3)	55.6	(3.4)	67.7	(3.2)	75.3	(3.2)	50.8	(3.6)	53.6	(3.5)	74.8	(2.9)
	Finlande	39.5	(4.1)	23.3	(3.6)	6.4	(2.2)	14.3	(3.2)	36.9	(4.0)	58.3	(4.3)	26.0	(3.7)	47.6	(4.0)	59.9	(4.0)
	Flandre (Belgique)	33.1	(5.4)	39.6	(5.3)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)	60.5	(4.9)	64.7	(4.3)	50.1	(5.0)	37.0	(4.0)	66.1	(4.7)
	France	15.1	(3.0)	11.0	(2.1)	0.9	(0.6)	1.6	(0.8)	52.1	(4.3)	59.0	(3.8)	29.3	(3.9)	62.5	(4.0)	35.6	(4.2)
	Islande	38.7	(4.8)	26.0	(4.4)	6.8	(2.6)	11.8	(3.0)	31.7	(4.3)	75.5	(4.6)	47.2	(5.4)	51.9	(4.9)	76.7	(4.3)
	Israël	51.4	(6.6)	36.9	(6.1)	10.1	(5.6)	14.3	(6.0)	43.7	(6.7)	75.3	(4.0)	59.2	(6.3)	64.2	(5.2)	76.8	(3.4)
	Italie	35.1	(4.2)	25.2	(3.8)	3.7	(1.4)	2.9	(1.2)	62.9	(4.8)	73.1	(4.0)	32.1	(4.1)	57.0	(4.9)	76.1	(3.6)
	Japon	7.0	(2.4)	9.1	(2.8)	1.5	(1.0)	9.2	(2.3)	26.2	(3.7)	43.6	(4.5)	17.5	(3.4)	23.0	(3.4)	23.6	(3.6)
	Corée	12.0	(3.0)	7.9	(2.7)	1.3	(0.8)	0.0	(0.0)	20.1	(4.0)	20.8	(4.1)	11.6	(3.0)	18.5	(3.8)	13.8	(3.7)
	Lettonie	53.1	(5.5)	45.5	(6.3)	52.5	(5.9)	50.4	(5.4)	75.2	(4.5)	73.6	(4.8)	28.0	(3.9)	58.9	(6.1)	64.1	(5.9)
	Mexique	16.4	(2.5)	14.2	(2.3)	6.0	(2.2)	8.3	(2.3)	18.0	(3.4)	40.7	(4.3)	33.2	(4.0)	38.5	(3.9)	26.2	(3.7)
	Pays-Bas	77.9	(4.6)	63.0	(7.7)	34.2	(6.8)	46.1	(7.5)	69.3	(5.1)	67.9	(7.9)	82.2	(4.5)	34.4	(7.2)	92.3	(2.6)
	Nouvelle-Zélande	69.4	(4.3)	59.6	(4.6)	17.4	(5.1)	30.9	(6.1)	76.7	(3.6)	86.5	(3.3)	54.1	(5.9)	53.6	(5.9)	83.1	(3.5)
	Norvège	56.3	(7.0)	41.9	(6.3)	15.2	(4.7)	16.1	(5.2)	52.1	(6.5)	75.5	(5.4)	32.8	(7.5)	73.9	(6.1)	65.4	(6.7)
	Pologne	23.5	(3.7)	11.7	(3.3)	20.5	(4.4)	23.7	(4.4)	50.6	(5.3)	65.4	(4.5)	19.1	(2.5)	59.4	(4.9)	49.0	(4.3)
	Portugal	53.2	(4.3)	24.3	(4.3)	4.1	(2.1)	1.8	(0.9)	33.1	(4.2)	49.7	(4.6)	42.5	(4.7)	36.6	(4.2)	49.9	(4.4)
	République slovaque	42.6	(3.7)	38.1	(3.4)	24.5	(4.0)	33.9	(4.0)	62.9	(3.7)	72.0	(3.4)	27.5	(3.3)	69.2	(4.0)	77.3	(3.1)
	Espagne	21.9	(4.2)	19.9	(3.4)	2.8	(1.2)	3.2	(1.2)	28.4	(4.6)	62.1	(4.8)	21.2	(3.7)	39.5	(4.4)	28.5	(3.7)
	Suède	23.9	(4.1)	16.5	(2.9)	26.8	(4.3)	29.9	(3.9)	25.7	(4.0)	34.7	(4.1)	19.5	(3.8)	17.2	(3.6)	28.3	(4.1)
	États-Unis[2]	43.0	(5.8)	41.2	(6.0)	0.0	(0.0)	0.6	(0.6)	33.8	(6.3)	51.9	(5.5)	35.4	(6.3)	51.2	(6.2)	67.2	(6.0)
	Moyenne OCDE	41.5	(0.7)	31.0	(0.7)	15.6	(0.6)	20.1	(0.6)	49.0	(0.8)	63.0	(0.8)	37.3	(0.7)	47.5	(0.8)	59.3	(0.7)
Partenaires	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	33.3	(4.0)	32.6	(4.2)	18.4	(3.7)	20.1	(3.5)	22.6	(3.4)	41.6	(4.4)	43.3	(4.3)	37.6	(4.2)	30.0	(4.1)
	Brésil	24.1	(2.1)	22.4	(2.4)	4.8	(1.4)	4.8	(1.4)	32.5	(2.6)	53.1	(2.7)	39.6	(2.8)	52.1	(2.8)	27.4	(2.7)
	Bulgarie	19.5	(3.5)	13.6	(3.0)	38.8	(3.8)	37.0	(3.6)	50.2	(3.8)	50.6	(4.0)	34.5	(3.3)	27.0	(3.6)	25.3	(3.2)
	Croatie	80.4	(3.4)	70.3	(3.7)	1.9	(1.2)	1.2	(0.9)	58.5	(4.1)	67.3	(3.6)	33.8	(3.7)	25.5	(3.4)	11.2	(2.4)
	Chypre*	19.8	(3.1)	16.7	(2.9)	10.4	(2.6)	7.4	(2.4)	34.4	(5.0)	66.7	(4.7)	28.4	(4.1)	37.2	(4.6)	22.9	(2.6)
	Géorgie	21.5	(3.1)	24.0	(3.4)	15.5	(2.5)	14.8	(2.3)	50.6	(3.8)	42.4	(3.5)	15.6	(2.8)	28.1	(3.1)	25.5	(3.1)
	Malaisie	2.7	(1.2)	4.4	(1.8)	0.0	(0.0)	9.2	(2.6)	25.0	(3.7)	42.1	(4.3)	18.7	(3.7)	43.0	(4.8)	46.8	(4.5)
	Roumanie	36.0	(4.1)	24.1	(4.0)	4.0	(1.8)	4.9	(1.7)	23.0	(3.9)	49.6	(4.5)	31.3	(3.9)	34.1	(3.9)	27.6	(3.3)
	Féd. de Russie	13.4	(4.2)	22.6	(4.8)	32.9	(5.2)	41.7	(5.4)	71.0	(4.2)	79.5	(4.3)	31.1	(5.3)	57.1	(5.8)	64.2	(5.0)
	Serbie	66.4	(4.0)	53.5	(3.6)	10.6	(2.7)	7.3	(2.1)	65.4	(4.0)	59.9	(3.7)	31.9	(3.1)	32.7	(4.1)	44.4	(4.6)
	Shanghai (Chine)	39.9	(3.4)	33.2	(3.4)	17.4	(2.6)	18.4	(2.5)	32.9	(3.3)	32.0	(3.1)	26.6	(3.1)	27.8	(3.0)	46.4	(3.5)
	Singapour	36.8	(4.0)	31.5	(4.0)	6.0	(1.9)	14.7	(3.0)	69.7	(4.1)	83.9	(3.4)	66.3	(4.0)	40.2	(3.9)	75.8	(4.0)

1. Ce tableau présente le pourcentage de chefs d'établissement assumant des responsabilités importantes dans l'exécution de ces différentes tâches et déclarant également partager leurs responsabilités avec d'autres. La responsabilité est dite partagée lorsque le chef d'établissement et l'une des entités suivantes jouent un rôle actif dans le processus de décision : « autres membres de l'équipe de direction », « enseignants qui ne siègent pas dans l'équipe de direction », « conseil d'administration de l'établissement » ou « autorités locales, ou nationales ».

2. Les taux de réponse des États-Unis n'atteignant pas les niveaux techniques internationaux requis dans l'enquête TALIS, la prudence est de mise pour l'interprétation de toutes les estimations concernant ce pays.

* Voir la note sous le graphique D6.1.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013. 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/10.1787/888933399272

Tableau D6.6. Activités de formation continue récemment suivies par les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire (TALIS 2013)

Taux de participation, types d'activité de formation continue et nombre moyen de jours de participation à ces activités, au cours des 12 mois précédant l'enquête, sur la base des déclarations des chefs d'établissement[1]

		Pourcentage de chefs d'établissement n'ayant pris part à aucune activité de formation continue[2]		Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à un réseau professionnel, à du tutorat ou à des recherches		Nombre moyen de jours pour ceux ayant pris part à ces activités		Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à des cours, conférences ou visites d'étude		Nombre moyen de jours pour ceux ayant pris part à ces activités		Pourcentage de chefs d'établissement ayant participé à d'autres types d'activités de formation continue		Nombre moyen de jours pour ceux ayant pris part à ces activités	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.	%	Er.-T.	Moyenne	Er.-T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Australie	3.1	(3.0)	84.2	(3.7)	7.6	(0.6)	93.4	(3.5)	8.1	(0.6)	36.4	(5.1)	4.5	(0.7)
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	23.5	(3.1)	35.0	(3.6)	51.2	(13.7)	64.9	(3.7)	24.8	(5.3)	24.0	(3.5)	31.2	(10.3)
	République tchèque	13.4	(2.4)	28.1	(3.3)	11.8	(2.5)	82.2	(2.7)	9.0	(1.2)	33.7	(3.6)	7.1	(1.8)
	Danemark	10.7	(2.9)	54.4	(4.3)	6.5	(0.8)	82.0	(2.9)	6.4	(0.5)	26.1	(4.0)	8.1	(1.9)
	Angleterre (RU)	3.2	(1.4)	78.7	(3.5)	6.4	(0.6)	94.4	(1.9)	5.3	(0.3)	26.1	(4.0)	4.1	(0.8)
	Estonie	5.1	(1.7)	54.1	(3.7)	7.7	(0.8)	93.9	(1.8)	10.2	(0.7)	48.0	(3.7)	6.9	(1.0)
	Finlande	8.3	(2.4)	48.1	(4.1)	4.4	(0.3)	87.7	(2.9)	5.8	(0.4)	36.2	(3.8)	3.7	(0.4)
	Flandre (Belgique)	0.9	(0.9)	67.3	(4.5)	6.2	(0.6)	97.4	(1.3)	8.3	(0.5)	24.3	(4.0)	4.9	(0.7)
	France	24.1	(3.6)	46.2	(4.4)	7.2	(1.6)	54.5	(4.3)	3.8	(0.4)	21.8	(3.6)	8.5	(3.3)
	Islande	3.7	(1.8)	37.0	(4.3)	17.4	(9.2)	94.4	(1.7)	7.1	(0.7)	42.6	(4.6)	9.6	(3.9)
	Israël	6.2	(1.9)	59.1	(6.6)	13.4	(2.4)	86.2	(2.9)	13.1	(2.1)	26.6	(4.5)	10.6	(2.4)
	Italie	5.4	(1.6)	40.2	(4.1)	28.2	(10.7)	93.5	(1.7)	9.0	(0.9)	19.1	(3.4)	8.0	(1.2)
	Japon	14.6	(3.3)	56.9	(4.2)	6.1	(0.7)	83.1	(3.4)	9.5	(0.7)	17.7	(2.8)	3.8	(0.7)
	Corée	5.6	(2.3)	65.6	(5.2)	11.9	(1.7)	86.6	(3.6)	14.1	(2.3)	48.8	(5.0)	7.6	(1.1)
	Lettonie	0.7	(0.7)	53.6	(5.3)	12.0	(2.2)	98.0	(1.2)	15.2	(3.1)	52.2	(6.0)	8.6	(1.9)
	Mexique	5.3	(1.8)	33.6	(3.7)	56.3	(10.6)	87.2	(2.7)	24.3	(3.0)	27.4	(3.7)	37.3	(11.0)
	Pays-Bas	0.4	(0.4)	87.5	(6.6)	10.8	(2.5)	97.4	(0.9)	7.3	(1.0)	22.9	(6.0)	5.1	(0.9)
	Nouvelle-Zélande	5.3	(2.6)	88.1	(3.0)	12.4	(2.1)	92.3	(2.7)	8.5	(1.1)	30.2	(4.5)	7.2	(1.5)
	Norvège	9.5	(3.8)	54.1	(5.6)	9.2	(0.8)	83.3	(5.1)	8.6	(0.8)	33.0	(4.9)	8.3	(1.1)
	Pologne	0.7	(0.5)	31.2	(5.1)	14.5	(6.2)	95.6	(2.4)	9.1	(1.4)	51.2	(5.1)	8.0	(1.5)
	Portugal	23.5	(4.0)	10.8	(2.7)	m	m	67.1	(4.3)	23.9	(5.9)	24.3	(3.6)	17.6	(6.5)
	République slovaque	16.4	(3.0)	63.6	(3.5)	10.1	(1.0)	62.2	(4.0)	7.8	(0.9)	28.4	(3.7)	6.2	(1.1)
	Espagne	22.9	(3.7)	27.8	(3.2)	25.7	(9.6)	67.6	(4.0)	11.8	(2.3)	39.5	(4.4)	10.4	(2.8)
	Suède	3.6	(1.9)	41.6	(4.6)	6.6	(1.2)	93.5	(2.3)	7.7	(0.6)	30.3	(4.0)	7.2	(1.6)
	États-Unis[3]	6.0	(4.5)	68.2	(5.4)	23.6	(9.7)	91.0	(4.8)	18.4	(6.8)	42.3	(6.3)	21.8	(14.6)
	Moyenne OCDE	8.9	(0.4)	52.6	(0.7)	15.3	(2.5)	85.2	(0.5)	11.1	(0.5)	32.5	(0.7)	10.2	(0.7)
Partenaires	Abu Dhabi (Émirats arabes unis)	4.7	(1.9)	64.2	(5.1)	26.5	(11.1)	91.0	(2.4)	17.6	(7.1)	45.1	(5.2)	8.0	(1.2)
	Brésil	14.5	(1.8)	39.1	(2.6)	50.5	(6.5)	71.0	(2.2)	37.4	(4.0)	36.8	(2.6)	29.2	(5.6)
	Bulgarie	6.0	(2.1)	37.1	(3.6)	13.1	(2.5)	93.5	(2.1)	9.8	(1.5)	15.3	(2.9)	7.8	(1.2)
	Croatie	0.8	(0.6)	68.8	(3.5)	4.9	(0.4)	81.0	(3.1)	7.3	(0.6)	39.0	(3.5)	4.2	(0.8)
	Chypre*	32.6	(4.8)	21.1	(3.7)	22.9	(15.0)	51.6	(5.2)	21.9	(9.1)	16.3	(3.6)	14.0	(7.0)
	Géorgie	22.9	(3.3)	14.2	(2.3)	23.6	(9.2)	53.1	(3.9)	13.4	(2.4)	25.1	(3.0)	8.0	(1.3)
	Malaisie	1.5	(0.9)	78.0	(3.3)	12.1	(1.6)	98.1	(1.0)	14.8	(1.8)	58.4	(4.1)	9.8	(1.5)
	Roumanie	12.5	(2.9)	29.4	(3.7)	24.6	(4.0)	75.0	(4.2)	21.9	(2.9)	41.8	(3.7)	14.8	(2.5)
	Féd. de Russie	0.8	(0.1)	48.8	(4.7)	23.3	(3.9)	99.1	(0.1)	20.1	(2.1)	51.2	(4.8)	21.4	(3.7)
	Serbie	24.2	(3.9)	20.6	(3.4)	26.3	(12.6)	57.5	(4.6)	11.2	(2.8)	38.4	(4.3)	8.6	(1.8)
	Shanghai (Chine)	2.7	(1.2)	92.4	(2.0)	39.1	(3.8)	94.9	(1.7)	39.5	(4.2)	51.9	(3.7)	23.0	(5.1)
	Singapour	0.0	(0.0)	92.5	(2.1)	15.5	(2.6)	99.3	(0.7)	13.4	(1.3)	44.0	(4.2)	14.1	(5.8)

1. Activités de formation continue destinées aux chefs d'établissement.

2. Représente le pourcentage de chefs d'établissement ayant répondu qu'ils n'avaient participé à aucun des éléments visés dans les questions 7a, 7b et 7c du questionnaire destiné aux chefs d'établissement.

3. Les taux de réponse des États-Unis n'atteignant pas les niveaux techniques internationaux requis dans l'enquête TALIS, la prudence est de mise pour l'interprétation de toutes les estimations concernant ce pays.

* Voir la note sous le graphique D6.1.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013. 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/10.1787/888933399284

Tableau D6.7. [1/2] Point de vue des chefs d'établissement sur la participation des enseignants à la gestion de l'établissement (PISA 2012)

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement déclare réaliser les actions suivantes « plus d'une fois par semaine », « d'une fois par mois à une fois par semaine », « 3 à 4 fois par an » ou « jamais ou 1 à 2 fois par an » ; résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

		Donner au personnel enseignant la possibilité d'intervenir dans les décisions concernant l'établissement								Inciter les enseignants à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue							
		Jamais ou 1 à 2 fois par an		3 à 4 fois par an		D'une fois par mois à une fois par semaine		Plus d'une fois par semaine		Jamais ou 1 à 2 fois par an		3 à 4 fois par an		D'une fois par mois à une fois par semaine		Plus d'une fois par semaine	
		%	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	Australie	2.1	(0.6)	12.0	(1.3)	61.6	(1.9)	24.3	(1.8)	1.7	(0.5)	11.0	(1.3)	49.2	(2.1)	38.1	(2.0)
	Autriche	7.8	(2.0)	26.6	(3.5)	46.3	(4.4)	19.4	(3.1)	11.2	(2.7)	23.8	(3.4)	49.7	(4.0)	15.2	(2.9)
	Belgique	6.2	(1.7)	30.3	(2.9)	49.5	(3.0)	14.0	(1.9)	14.1	(2.2)	31.1	(3.1)	36.0	(3.3)	18.8	(2.6)
	Canada	1.5	(0.5)	8.3	(1.4)	67.3	(2.1)	22.9	(2.0)	4.7	(1.0)	13.0	(1.4)	46.1	(2.7)	36.1	(2.3)
	Chili	2.1	(1.0)	13.2	(3.0)	53.3	(3.6)	31.3	(3.5)	2.4	(1.0)	8.5	(1.9)	57.3	(3.8)	31.8	(3.4)
	République tchèque	8.8	(2.2)	36.5	(3.4)	38.7	(3.3)	16.0	(3.1)	8.5	(2.3)	26.9	(3.4)	46.2	(3.4)	18.4	(3.3)
	Danemark	3.2	(1.3)	12.3	(2.3)	71.6	(3.3)	12.8	(2.6)	3.9	(1.4)	14.7	(2.5)	58.1	(3.5)	23.3	(3.2)
	Estonie	4.2	(1.0)	34.6	(2.8)	44.0	(3.0)	17.3	(2.6)	4.1	(1.0)	22.1	(2.5)	51.0	(2.8)	22.7	(2.7)
	Finlande	3.6	(1.4)	9.1	(1.9)	70.4	(3.3)	16.8	(2.8)	6.7	(1.6)	18.6	(2.9)	53.9	(3.7)	20.9	(2.9)
	France	8.7	(1.9)	46.9	(3.4)	36.6	(3.1)	7.8	(2.0)	17.3	(2.5)	46.7	(3.4)	25.8	(3.1)	10.3	(2.2)
	Allemagne	0.6	(0.6)	15.4	(2.3)	52.8	(3.3)	31.3	(3.1)	1.9	(1.0)	14.5	(2.6)	51.7	(3.5)	31.9	(3.3)
	Grèce	4.3	(1.3)	21.1	(3.2)	56.8	(3.3)	17.9	(2.8)	2.5	(1.2)	20.0	(3.2)	48.4	(3.7)	29.2	(3.6)
	Hongrie	5.1	(1.7)	29.7	(3.4)	59.9	(3.6)	5.3	(1.7)	19.6	(3.7)	23.5	(3.2)	44.4	(3.6)	12.4	(2.6)
	Islande	1.0	(0.1)	13.0	(0.2)	68.1	(0.2)	17.9	(0.2)	5.6	(0.1)	18.7	(0.2)	62.8	(0.2)	12.8	(0.2)
	Irlande	3.0	(1.5)	25.7	(4.1)	48.9	(4.1)	22.4	(3.8)	7.0	(2.2)	25.4	(3.8)	37.7	(4.3)	29.9	(3.9)
	Israël	7.6	(2.3)	25.1	(3.6)	51.9	(4.2)	15.4	(2.8)	10.8	(2.6)	23.6	(3.1)	46.3	(3.3)	19.3	(3.2)
	Italie	4.6	(1.0)	30.9	(2.3)	42.9	(2.4)	21.6	(1.6)	3.2	(0.7)	20.5	(2.0)	38.4	(2.0)	38.0	(2.0)
	Japon	19.5	(2.7)	13.5	(2.7)	59.5	(3.5)	7.5	(1.7)	23.8	(3.0)	34.9	(3.4)	36.5	(3.6)	4.8	(1.5)
	Corée	9.2	(2.5)	16.6	(2.9)	62.4	(3.9)	11.8	(2.1)	13.9	(3.1)	21.2	(3.3)	58.5	(4.2)	6.4	(1.9)
	Lettonie	6.1	(1.9)	25.2	(3.2)	49.5	(3.6)	19.1	(3.2)	3.7	(1.4)	15.8	(2.5)	54.0	(3.5)	26.5	(3.3)
	Luxembourg	4.7	(0.0)	46.8	(0.1)	36.8	(0.1)	11.7	(0.1)	21.8	(0.1)	43.4	(0.1)	20.9	(0.1)	14.0	(0.1)
	Mexique	17.8	(1.4)	27.7	(1.8)	34.4	(1.7)	20.1	(1.3)	7.8	(0.8)	27.5	(1.7)	41.8	(1.8)	23.0	(1.5)
	Pays-Bas	4.5	(1.6)	35.9	(4.5)	45.2	(4.5)	14.3	(3.6)	6.4	(1.9)	22.3	(3.2)	56.8	(4.3)	14.5	(3.5)
	Nouvelle-Zélande	2.5	(0.8)	12.6	(2.6)	67.3	(3.3)	17.6	(3.1)	5.4	(1.8)	14.5	(3.0)	57.8	(4.0)	22.3	(3.7)
	Norvège	3.9	(1.7)	11.1	(2.5)	67.8	(3.6)	17.2	(3.0)	7.6	(1.9)	18.4	(2.9)	58.7	(3.8)	15.3	(2.9)
	Pologne	13.1	(2.9)	42.5	(4.2)	33.3	(4.1)	11.0	(2.5)	14.7	(2.7)	33.4	(3.5)	39.8	(4.1)	12.0	(2.5)
	Portugal	5.8	(2.3)	7.0	(2.1)	56.9	(4.6)	30.3	(4.1)	2.5	(1.1)	17.3	(3.5)	38.9	(4.1)	41.3	(4.4)
	République slovaque	8.6	(2.5)	27.8	(3.7)	55.2	(3.6)	8.5	(2.1)	3.3	(1.2)	25.4	(3.6)	54.8	(4.2)	16.5	(3.2)
	Slovénie	6.6	(0.7)	21.8	(0.4)	53.4	(0.8)	18.2	(0.5)	3.7	(0.6)	13.3	(0.4)	57.3	(0.8)	25.8	(0.5)
	Espagne	4.2	(1.1)	22.4	(2.3)	54.7	(2.6)	18.7	(2.0)	4.4	(1.1)	31.0	(2.1)	43.3	(2.4)	21.3	(2.5)
	Suède	1.8	(1.0)	10.2	(2.5)	70.7	(3.3)	17.3	(2.6)	3.0	(1.2)	15.9	(2.6)	55.5	(3.9)	25.6	(3.4)
	Suisse	10.7	(2.1)	34.7	(3.2)	48.8	(3.4)	5.8	(1.9)	13.3	(2.0)	34.1	(3.0)	41.0	(3.5)	11.6	(2.4)
	Turquie	2.1	(1.0)	13.6	(2.8)	40.7	(3.7)	43.6	(3.4)	2.8	(1.0)	9.2	(2.3)	42.3	(4.3)	45.6	(3.9)
	Royaume-Uni	3.4	(1.4)	22.8	(3.0)	53.0	(3.9)	20.8	(3.3)	1.8	(0.8)	13.6	(2.7)	41.9	(3.2)	42.7	(3.5)
	États-Unis	3.5	(1.5)	8.9	(2.4)	58.9	(4.5)	28.6	(4.1)	1.9	(1.1)	4.5	(1.7)	53.9	(4.4)	39.6	(4.5)
	Moyenne OCDE	5.8	(0.3)	22.6	(0.5)	53.4	(0.6)	18.2	(0.5)	7.6	(0.3)	21.7	(0.5)	47.3	(0.6)	23.4	(0.5)
Partenaires	Argentine	11.5	(2.2)	21.7	(3.3)	36.1	(3.8)	30.7	(4.0)	4.2	(1.2)	17.5	(3.4)	32.0	(3.7)	46.3	(3.9)
	Brésil	3.0	(0.8)	11.6	(1.6)	38.0	(2.4)	47.4	(2.5)	5.6	(0.9)	11.8	(1.5)	36.8	(2.2)	45.8	(2.7)
	Colombie	5.6	(1.6)	9.6	(1.9)	47.3	(3.7)	37.5	(3.5)	6.9	(1.9)	14.4	(2.6)	37.6	(3.7)	41.0	(3.6)
	Costa Rica	14.1	(2.3)	19.8	(3.3)	48.0	(3.6)	18.0	(2.7)	11.8	(2.3)	20.0	(3.4)	44.2	(3.6)	24.0	(3.2)
	Indonésie	11.3	(2.3)	20.3	(3.3)	49.4	(4.1)	19.0	(3.2)	5.7	(1.6)	11.9	(2.6)	49.5	(4.5)	32.9	(4.0)
	Lituanie	6.1	(1.5)	29.3	(3.1)	50.0	(3.7)	14.6	(2.6)	11.8	(2.3)	26.1	(2.9)	39.5	(3.3)	22.6	(2.6)
	Fédération de Russie	2.7	(1.4)	36.1	(3.9)	52.6	(3.9)	8.6	(2.0)	12.7	(2.2)	19.6	(2.8)	53.0	(3.7)	14.8	(2.0)

1. Les réponses des chefs d'établissement à ces trois questions ont été combinées pour élaborer un indice composite : l'indice de gestion de l'établissement : participation des enseignants. Cet indice a une moyenne de l'OCDE de 0 et un écart-type de 1. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus la participation des enseignants est importante. Ce tableau indique l'écart entre les quartiles supérieur et inférieur de cet indice.

Source : OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV)* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr), tableaux IV.4.8 et IV.4.12. 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/10.1787/888933399295

Tableau D6.7. [2/2] Point de vue des chefs d'établissement sur la participation des enseignants à la gestion de l'établissement (PISA 2012)

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement déclare réaliser les actions suivantes « plus d'une fois par semaine », « d'une fois par mois à une fois par semaine », « 3 à 4 fois par an » ou « jamais ou 1 à 2 fois par an » ; résultats fondés sur les déclarations des chefs d'établissement

		Demander aux enseignants de participer à l'évaluation des pratiques de gestion								Indice de gestion de l'établissement : participation des enseignants, par quartile national[1]					
		Jamais ou 1 à 2 fois par an		3 à 4 fois par an		D'une fois par mois à une fois par semaine		Plus d'une fois par semaine		Tous les élèves		Quartile inférieur		Quartile supérieur	
		%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	%	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.	Indice moyen	Er.-T.
		(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OCDE	Australie	22.4	(1.8)	26.0	(1.6)	41.7	(2.0)	9.9	(1.3)	0.5	(0.0)	-0.6	(0.1)	1.6	(0.1)
	Autriche	75.4	(3.4)	10.7	(2.6)	12.6	(2.5)	1.3	(0.9)	-0.3	(0.1)	-1.5	(0.1)	0.8	(0.1)
	Belgique	69.9	(3.0)	15.9	(2.1)	12.0	(2.3)	2.2	(0.9)	-0.4	(0.1)	-1.5	(0.1)	0.8	(0.1)
	Canada	35.5	(2.0)	20.9	(1.7)	38.5	(2.3)	5.1	(1.1)	0.3	(0.0)	-0.8	(0.1)	1.3	(0.1)
	Chili	41.0	(3.9)	16.8	(3.0)	35.5	(3.8)	6.8	(1.9)	0.4	(0.1)	-0.7	(0.1)	1.5	(0.1)
	République tchèque	52.1	(4.3)	27.0	(3.2)	17.5	(3.1)	3.4	(1.5)	-0.3	(0.1)	-1.5	(0.2)	1.0	(0.1)
	Danemark	62.2	(3.6)	18.9	(3.1)	16.5	(2.8)	2.3	(1.0)	0.0	(0.1)	-1.0	(0.1)	0.9	(0.1)
	Estonie	71.1	(2.9)	12.0	(2.0)	13.2	(1.9)	3.6	(1.5)	-0.1	(0.1)	-1.0	(0.0)	0.9	(0.1)
	Finlande	62.8	(3.6)	17.7	(2.5)	15.8	(2.5)	3.6	(1.6)	0.0	(0.1)	-1.0	(0.1)	1.0	(0.1)
	France	74.2	(3.4)	19.6	(3.0)	3.6	(1.1)	2.6	(1.3)	-0.8	(0.1)	-1.8	(0.1)	0.5	(0.2)
	Allemagne	78.9	(3.1)	10.0	(2.5)	10.2	(2.3)	0.9	(0.6)	0.0	(0.1)	-0.9	(0.1)	0.9	(0.1)
	Grèce	51.1	(3.9)	19.1	(3.1)	23.9	(3.4)	5.9	(1.6)	0.1	(0.1)	-1.1	(0.1)	1.3	(0.1)
	Hongrie	82.4	(2.8)	11.3	(2.4)	6.2	(1.9)	0.1	(0.1)	-0.5	(0.1)	-1.4	(0.1)	0.4	(0.1)
	Islande	68.1	(0.2)	16.5	(0.2)	14.1	(0.1)	1.2	(0.0)	0.0	(0.0)	-0.9	(0.0)	0.9	(0.0)
	Irlande	37.7	(4.0)	29.6	(4.0)	21.6	(3.2)	11.0	(2.4)	0.1	(0.1)	-1.3	(0.1)	1.5	(0.1)
	Israël	59.8	(4.3)	20.8	(3.3)	15.8	(3.0)	3.5	(1.4)	-0.2	(0.1)	-1.5	(0.1)	0.9	(0.1)
	Italie	21.0	(1.8)	32.7	(2.1)	33.8	(2.2)	12.5	(1.3)	0.3	(0.0)	-0.9	(0.1)	1.7	(0.1)
	Japon	35.0	(3.6)	18.7	(3.0)	44.2	(3.5)	2.1	(1.0)	-0.4	(0.1)	-1.8	(0.2)	0.6	(0.1)
	Corée	28.7	(4.1)	19.6	(3.1)	43.1	(4.3)	8.7	(2.3)	0.1	(0.1)	-1.3	(0.2)	1.3	(0.1)
	Lettonie	43.7	(3.8)	27.6	(3.7)	24.0	(3.5)	4.7	(1.5)	0.1	(0.1)	-0.9	(0.1)	1.2	(0.1)
	Luxembourg	64.8	(0.1)	29.7	(0.1)	2.3	(0.0)	3.2	(0.0)	-0.6	(0.0)	-1.6	(0.0)	0.5	(0.0)
	Mexique	42.3	(1.9)	22.9	(1.9)	27.6	(1.6)	7.1	(0.7)	-0.1	(0.0)	-1.5	(0.0)	1.3	(0.0)
	Pays-Bas	56.9	(4.4)	23.9	(3.8)	17.7	(3.3)	1.4	(1.0)	-0.2	(0.1)	-1.2	(0.1)	0.8	(0.1)
	Nouvelle-Zélande	30.5	(3.7)	26.0	(3.9)	38.1	(3.9)	5.4	(2.1)	0.2	(0.1)	-0.9	(0.1)	1.3	(0.1)
	Norvège	64.6	(3.5)	21.4	(2.9)	11.9	(2.6)	2.1	(1.2)	0.0	(0.1)	-1.0	(0.1)	0.9	(0.1)
	Pologne	35.6	(3.8)	41.9	(4.0)	20.0	(3.2)	2.4	(1.3)	-0.3	(0.1)	-1.4	(0.1)	0.8	(0.1)
	Portugal	26.5	(3.5)	27.7	(4.1)	33.4	(4.0)	12.4	(3.0)	0.4	(0.1)	-0.8	(0.1)	1.7	(0.2)
	République slovaque	35.1	(3.2)	32.7	(3.7)	30.2	(3.3)	2.0	(1.0)	-0.1	(0.1)	-1.1	(0.1)	0.8	(0.1)
	Slovénie	40.1	(0.8)	24.6	(0.8)	30.2	(0.7)	5.1	(0.3)	0.1	(0.0)	-1.0	(0.0)	1.2	(0.0)
	Espagne	38.5	(2.6)	36.7	(3.1)	19.0	(2.0)	5.8	(1.5)	0.0	(0.0)	-1.1	(0.1)	1.2	(0.1)
	Suède	64.5	(3.6)	17.1	(2.8)	16.1	(2.7)	2.3	(1.2)	0.1	(0.1)	-0.9	(0.1)	1.0	(0.1)
	Suisse	81.9	(2.6)	10.6	(2.2)	7.1	(1.8)	0.4	(0.3)	-0.6	(0.1)	-1.7	(0.1)	0.4	(0.1)
	Turquie	6.5	(2.5)	19.1	(3.0)	45.4	(4.3)	29.1	(3.3)	0.9	(0.1)	-0.4	(0.1)	2.3	(0.0)
	Royaume-Uni	22.3	(2.9)	27.5	(2.6)	39.8	(3.5)	10.3	(2.2)	0.4	(0.1)	-0.8	(0.1)	1.6	(0.1)
	États-Unis	26.2	(4.0)	18.7	(3.9)	43.5	(4.9)	11.5	(2.8)	0.5	(0.1)	-0.6	(0.2)	1.8	(0.1)
	Moyenne OCDE	48.8	(0.6)	22.1	(0.5)	23.6	(0.5)	5.5	(0.3)	0.0	(0.0)	-1.1	(0.0)	1.1	(0.0)
Partenaires	Argentine	45.9	(3.5)	21.7	(2.8)	18.7	(2.9)	13.6	(2.4)	0.2	(0.1)	-1.3	(0.1)	1.6	(0.1)
	Brésil	23.4	(2.1)	19.0	(1.8)	38.7	(2.5)	18.9	(2.0)	0.7	(0.1)	-0.8	(0.1)	2.0	(0.1)
	Colombie	33.8	(3.6)	19.8	(3.1)	32.8	(3.3)	13.6	(2.6)	0.5	(0.1)	-1.0	(0.1)	1.8	(0.1)
	Costa Rica	34.8	(3.5)	22.4	(3.0)	31.3	(4.0)	11.5	(2.2)	-0.1	(0.1)	-1.6	(0.1)	1.4	(0.1)
	Indonésie	16.0	(3.3)	23.1	(3.4)	48.5	(4.0)	12.3	(2.5)	0.3	(0.1)	-0.9	(0.1)	1.6	(0.1)
	Lituanie	61.2	(3.5)	24.6	(2.6)	10.0	(2.3)	4.2	(1.5)	-0.2	(0.1)	-1.2	(0.1)	1.0	(0.1)
	Fédération de Russie	16.9	(2.6)	39.2	(3.2)	42.1	(3.3)	1.8	(0.8)	0.0	(0.1)	-1.0	(0.1)	0.9	(0.1)

1. Les réponses des chefs d'établissement à ces trois questions ont été combinées pour élaborer un indice composite : l'indice de gestion de l'établissement : participation des enseignants. Cet indice a une moyenne de l'OCDE de 0 et un écart-type de 1. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus la participation des enseignants est importante. Ce tableau indique l'écart entre les quartiles supérieur et inférieur de cet indice.

Source : OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV)* (http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr), tableaux IV.4.8 et IV.4.12. 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/10.1787/888933399295

Annexe

1

Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne sur :

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399345

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 (2014)

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	18-30	a	18-37	19-24	18-30
	Autriche	17-18	16-18	a	19-32	a	18-19
	Belgique	18-18	18-19	a	20-21	a	21-24
	Canada	17-18	18-30	m	m	a	20-24
	Chili	17-17	17-17	a	a	a	21-26
	République tchèque	19-20	19-20	20-22	19-20	a	21-23
	Danemark	18-19	19-24	a	24-37	a	21-23
	Estonie	18-18	18-19	a	19-25	a	a
	Finlande	19-19	19-23	a	32-46	a	a
	France	17-18	16-19	m	m	m	m
	Allemagne	18-20	19-20	22-22	22-22	a	22-23
	Grèce	m	m	a	20-22	a	a
	Hongrie	17-19	17-19	a	19-20	a	19-21
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	18-19	18-24	a	20-25	20-35	20-35
	Israël	17-17	17-17	m	a	m	m
	Italie	18-19	18-19	a	20-20	a	21-22
	Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	19-19
	Corée	18-18	18-18	m	m	a	20-22
	Lettonie	18-18	20-20	a	20-23	a	21-25
	Luxembourg	17-19	17-20	a	20-25	a	21-23
	Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-24
	Pays-Bas	16-18	18-21	a	24-36	a	21-27
	Nouvelle-Zélande	17-18	16-29	17-26	17-26	18-24	18-24
	Norvège	18-18	18-22	a	19-29	21-32	20-25
	Pologne	19-19	19-20	a	21-25	a	22-23
	Portugal	17-17	17-19	a	19-21	a	a
	République slovaque	18-19	18-19	a	19-21	a	20-22
	Slovénie	18-18	17-19	a	a	a	21-28
	Espagne	17-17	17-21	a	m	a	19-22
	Suède	18-19	18-19	a	19-30	21-27	22-28
	Suisse	19-20	19-20	21-23	a	a	21-24
	Turquie	17-17	17-17	a	a	a	20-22
	Royaume-Uni	16-17	16-19	a	a	a	19-29
	États-Unis	17-17	17-17	19-22	19-22	20-21	20-21
Partenaires	Argentine	17-17	17-17	m	m	20-24	24-24
	Brésil	16-17	16-18	a	18-26	a	20-28
	Chine	17-17	17-17	19-19	19-19	20-20	20-20
	Colombie	16-18	17-18	18-21	m	18-18	18-18
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m
	Inde	17-17	17-17	18-18	18-18	20-20	22-22
	Indonésie	17-22	17-22	m	m	m	m
	Lituanie	18-18	19-19	a	19-22	a	a
	Fédération de Russie	17-17	17-18	a	18-19	a	19-21
	Arabie saoudite	m	m	m	m	20-20	20-20
	Afrique du Sud	15-15	15-15	18-18	18-18	20-20	20-20

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399359

Tableau X1.1a. [2/2] Âges typiques d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2014)

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	a	22-30	m	26-35
	Autriche	21-24	a	a	24-28	23-28	a	27-32
	Belgique	21-22	a	22-24	m	22-24	23-27	27-30
	Canada	22-24	23-25	23-28	24-27	24-29	26-29	29-34
	Chili	23-27	23-28	23-26	25-26	26-36	28-35	30-37
	République tchèque	22-24	a	24-26	25-26	24-26	26-28	29-33
	Danemark	22-25	a	37-49	a	25-28	a	28-32
	Estonie	21-23	a	a	23-24	23-26	a	28-33
	Finlande	23-26	a	a	25-27	25-29	32-38	30-37
	France	m	m	m	m	m	m	26-30
	Allemagne	22-26	a	24-30	24-27	24-27	24-27	28-32
	Grèce	22-26	24-26	m	a	25-31	25-31	33-40
	Hongrie	21-24	a	25-39	23-27	23-25	a	27-32
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	21-23	m	23-28	22-28	m	m	27-32
	Israël	24-28	m	25-33	m	27-34	a	31-37
	Italie	22-24	22-24	m	24-27	24-27	m	28-31
	Japon	21-21	m	m	23-23	m	m	26-26
	Corée	22-25	m	a	a	25-31	a	29-38
	Lettonie	22-24	23-25	24-33	25-37	24-27	a	28-36
	Luxembourg	22-24	a	a	a	24-26	25-27	27-29
	Mexique	20-24	m	a	a	23-26	a	24-28
	Pays-Bas	21-23	a	a	a	23-26	24-27	28-31
	Nouvelle-Zélande	20-23	22-24	21-27	a	23-30	a	27-35
	Norvège	20-25	a	25-34	24-26	23-29	24-29	28-35
	Pologne	22-23	a	25-34	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	21-23	a	23-29	23-24	23-27	26-40	27-35
	République slovaque	22-23	22-23	a	25-26	23-25	24-28	26-30
	Slovénie	21-23	22-24	a	24-25	23-27	a	27-32
	Espagne	21-23	a	a	22-24	22-26	29-32	28-34
	Suède	22-26	a	a	24-27	24-29	a	28-34
	Suisse	23-26	24-26	28-37	27-32	25-28	26-33	29-32
	Turquie	22-24	a	a	23-25	25-31	a	30-35
	Royaume-Uni	20-22	22-25	a	m	23-28	m	25-32
	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	m	m	25-29
	Brésil	21-27	a	m	a	25-31	a	29-37
	Chine	22-22	23-23	m	25-25	m	a	28-28
	Colombie	22-22	22-22	m	25-25	m	m	30-30
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	21-21	21-21	m	22-22	m	m	27-27
	Indonésie	22-26	m	m	24-27	m	m	25-28
	Lituanie	21-22	a	22-26	m	24-25	26-29	27-31
	Fédération de Russie	21-21	a	a	22-23	22-23	a	25-27
	Arabie saoudite	21-21	21-21	m	24-24	m	m	27-27
	Afrique du Sud	21-21	22-22	m	23-23	m	m	25-25

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399359

Tableau X1.1b. Âges typiques d'accès, selon le niveau d'enseignement (2014)

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.

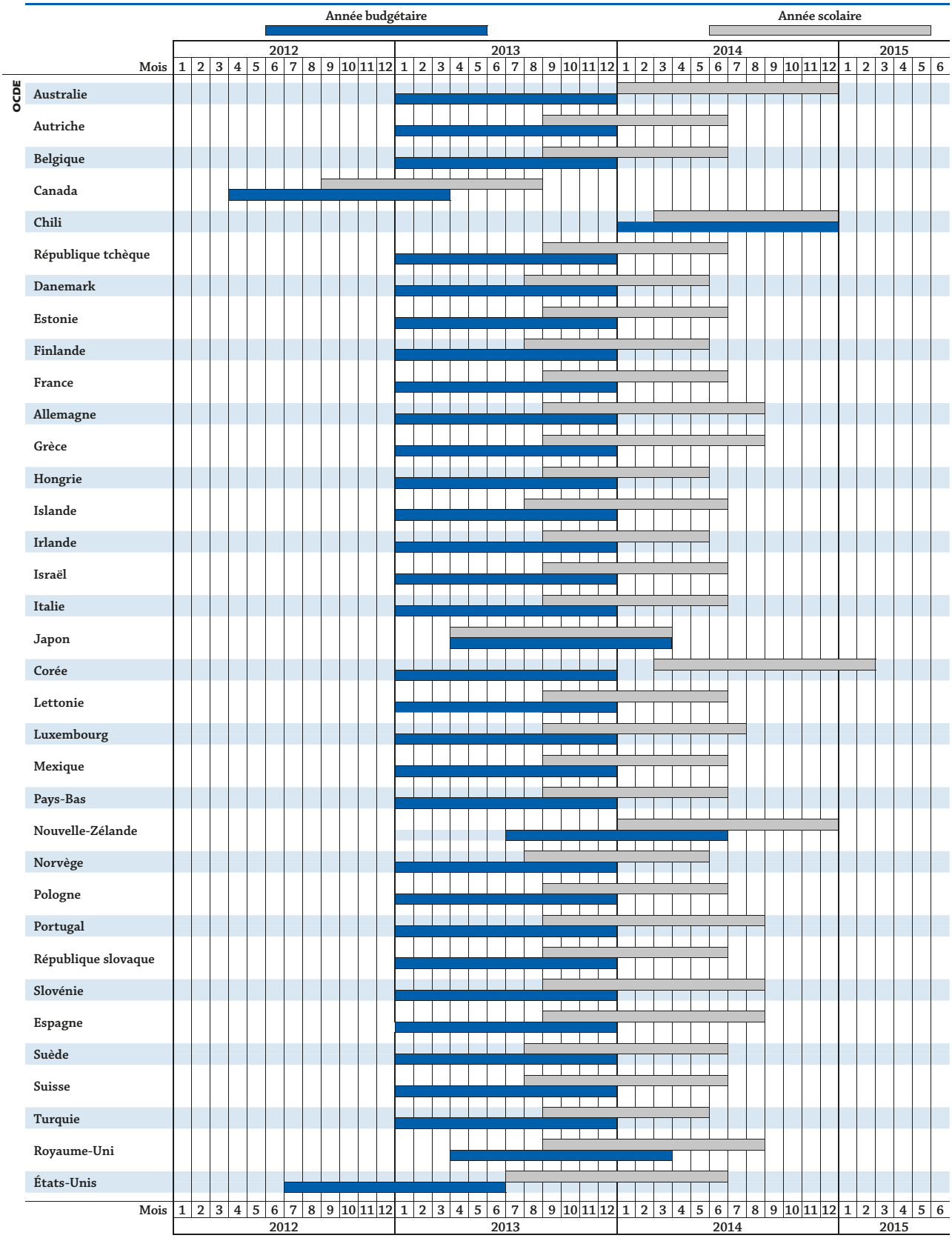
		Deuxième cycle du secondaire (CITE 3)	Post-secondaire non tertiaire (CITE 4)	Tertiaire de cycle court (CITE 5)	Licence ou niveau équivalent (CITE 6)	Master ou niveau équivalent (CITE 7)	Doctorat ou niveau équivalent (CITE 8)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Australie	m	m	m	18-20	21-26	22-30
	Autriche	14-15	17-22	17-18	19-21	19-24	24-28
	Belgique	14-16	18-22	18-19	18-19	21-23	23-26
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	14-14	a	18-21	18-19	24-34	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	a	19-20	22-29	25-30
	France	15-15	m	m	m	m	23-26
	Allemagne	15-18	19-21	21-25	19-21	19-24	25-29
	Grèce	15-15	18-18	a	18-18	22-22	22-22
	Hongrie	15-15	19-20	19-20	19-20	19-24	24-27
	Islande	16-16	20-20	20-20	20-20	23-23	25-25
	Irlande	m	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
	Lettonie	15-16	19-21	19-22	19-20	21-23	24-31
	Luxembourg	15-19	m	20-22	20-21	24-29	25-28
	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	19-28	19-23	19-20	19-24	25-31
	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	m	22-27
Partenaires	Argentine	15-18	18-18	18-20	18-18	23-25	24-32
	Brésil	m	m	m	m	m	m
	Chine	15-15	18-18	18-18	18-18	23-23	26-26
	Colombie	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	a	m	m	m	m
	Inde	14-14	16-16	m	18-18	21-22	23-23
	Indonésie	15-18	a	18-20	18-18	23-25	24-32
	Lituanie	17-17	19-22	a	19-19	23-25	25-27
	Fédération de Russie	15-16	17-18	17-18	17-18	21-22	23-24
	Arabie saoudite	15-18	18-18	18-20	18-18	23-25	24-32
	Afrique du Sud	15-18	18-18	18-20	18-18	23-25	24-32

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399365

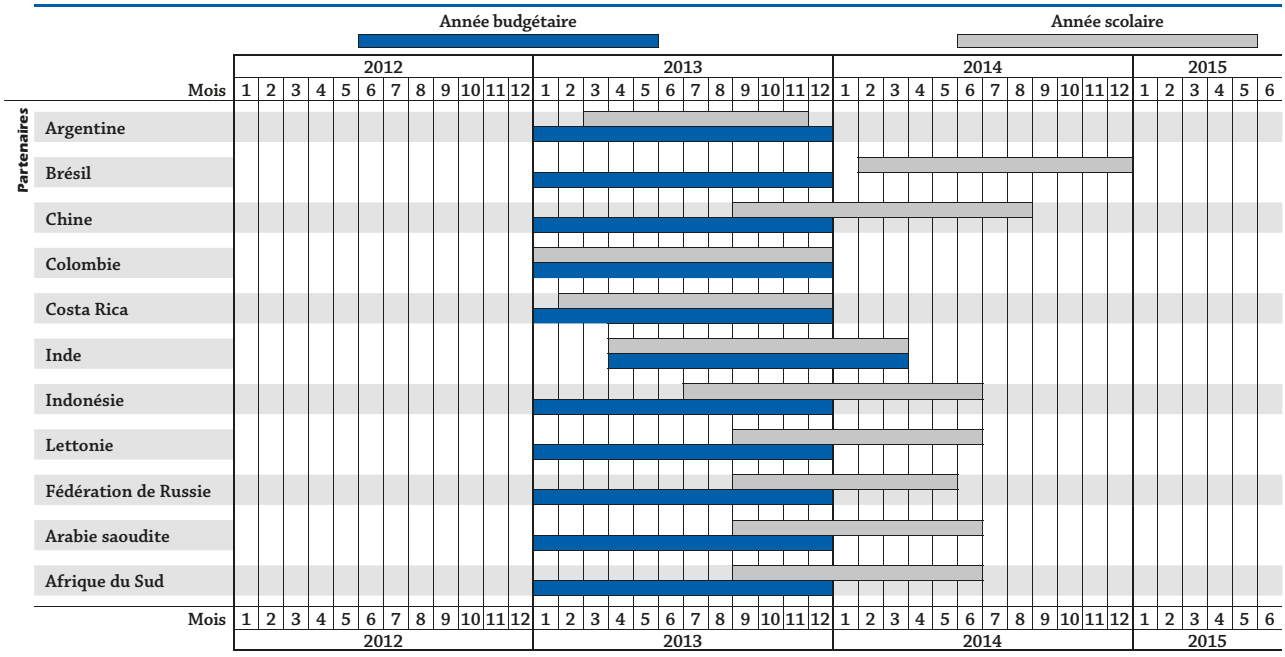
Tableau X1.2a. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE



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/10.1787/888933399371

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



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/10.1787/888933399387

Tableau X1.3. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire (2014)

		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
	Lettonie	5	16
	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	15
	Turquie	5-6	17
	Royaume-Uni	4-5	16
	États-Unis	4-6	17
	Moyenne OCDE	6	16
	Moyenne UE22	6	16
Partenaires	Argentine[1]	5	17
	Brésil	4	17
	Chine	m	m
	Colombie	5	15
	Costa Rica	m	m
	Inde	m	m
	Indonésie	7	15
	Lituanie	m	m
	Fédération de Russie	7	17
	Arabie saoudite	6	11
	Afrique du Sud[1]	7	15
	Moyenne G20	~	~

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 : 2013.

Sources : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399396

Annexe

2

Statistiques de référence

Tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne sur :

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933399403

Note concernant les données d'Israël

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

Tableau X2.1. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2013, 2014)

		2013							2014
		Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)	Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)[1]	Produit intérieur brut (ajusté suivant l'année budgétaire)[2]	Déflateur (2008 = 100, prix constants)	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)	Produit intérieur brut par habitant (en équivalents USD convertis sur la base des PPA)[3]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Australie	546 417	1 584 578	1 584 578	111	23 130.93	1.45	1.91	46 652
	Autriche	164 347	322 878	322 878	109	8 451.86	0.80	1.06	47 901
	Belgique	218 304	392 699	392 699	108	11 161.64	0.82	1.07	43 541
	Canada[4]	674 622	1 822 808	1 822 808	105	34 492.65	1.24	1.64	45 543
	Chili[5]	35 342 752	137 028 983	137 028 983	120	17 631.58	364.11	479.24	22 001
	République tchèque	1 736 515	4 077 109	4 077 109	104	10 516.13	12.91	16.99	31 224
	Danemark	1 076 273	1 903 520	1 903 520	109	5 602.63	7.42	9.77	46 129
	Estonie	7 274	19 015	19 015	115	1 321.86	0.53	0.70	28 113
	Finlande	116 922	203 338	203 338	111	5 426.67	0.91	1.20	40 770
	France	1 207 492	2 116 565	2 116 565	104	65 560.72	0.82	1.08	39 556
	Allemagne	1 255 570	2 820 820	2 820 820	107	82 020.58	0.78	1.02	46 517
	Grèce	m	180 389	180 389	101	10 991.40	0.61	0.81	26 767
	Hongrie	14 838 082	30 065 005	30 065 005	116	9 908.80	126.43	166.40	25 033
	Islande	830 530	1 878 700	1 878 700	124	321.86	135.85	178.80	44 225
	Irlande	70 958	179 448	179 448	97	4 591.09	0.82	1.08	49 502
	Israël	437 748	1 055 828	1 055 828	114	7 984.46	3.92	5.17	34 040
	Italie	819 759	1 604 478	1 604 478	107	59 685.23	0.75	0.98	35 423
	Japon[6]	203 502 700	479 083 700	476 269 700	94	127 515.00	102.74	135.23	36 529
	Corée	453 991 400	1 429 445 400	1 429 445 400	111	50 219.67	871.41	1 146.94	33 395
	Lettonie	8 391	22 763	22 763	100	2 023.83	0.50	0.66	23 458
	Luxembourg	20 145	46 541	46 541	117	537.04	0.89	1.18	99 649
	Mexique	4 206 351	16 082 510	16 082 510	119	117 053.75	8.02	10.55	18 247
	Pays-Bas	302 073	650 857	650 857	104	16 779.58	0.81	1.06	48 356
	Nouvelle-Zélande	71 174	229 172	229 172	113	4 464.07	1.41	1.86	37 679
	Norvège[7]	1 352 224	2 418 801	2 418 801	115	5 051.28	9.05	11.91	52 949
	Pologne	702 166	1 656 341	1 656 341	113	38 062.54	1.78	2.34	25 257
	Portugal	85 032	170 269	170 269	103	10 487.29	0.58	0.77	28 687
	République slovaque	30 284	73 835	73 835	103	5 410.84	0.50	0.65	28 341
	Slovénie	21 642	35 907	35 907	105	2 058.82	0.60	0.79	30 416
	Espagne	465 437	1 031 272	1 031 272	101	46 727.89	0.67	0.89	33 603
	Suède	1 973 692	3 769 909	3 769 909	107	9 555.89	8.71	11.47	45 538
	Suisse	204 785	634 854	634 854	101	8 039.06	1.32	1.74	59 894
	Turquie	m	1 567 289	1 567 289	137	75 627.38	1.08	1.42	19 598
	Royaume-Uni	780 101	1 734 949	1 717 515	111	63 905.30	0.69	0.91	40 408
	États-Unis	6 457 823	16 663 160	16 282 231	108	314 549.42	1.00	1.32	54 765
	Zone euro					0.76			
Partenaires	Argentine	m	3 406 265	3 406 265	216	41 660.42	3.60	4.74	21 727
	Brésil	1 772 570	m	5 157 569	m	201 467.08	1.61	2.11	m
	Chine	m	58 801 876	58 801 876	121	1 385 567.00	3.55	4.68	12 925
	Colombie	m	710 257 000	710 257 000	120	47 121.00	1 180.26	1 553.44	m
	Costa Rica	m	2 477 626	2 477 626	m	4 711.99	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	1 252 140.00	16.72	22.01	m
	Indonésie	m	9 524 736 500	9 524 736 500	133	249 866.00	3 792.55	4 991.71	10 585
	Lituanie	12 398	34 962	34 962	108	2 971.91	0.45	0.59	27 573
	Fédération de Russie	25 290 909	66 190 120	66 190 120	152	143 347.06	20.48	26.95	23 377
	Arabie saoudite	m	2 791 259	2 791 259	110	29 195.90	1.83	2.40	m
	Afrique du Sud	m	3 534 327	3 534 327	136	52 776.00	5.17	6.80	13 258

1. Australie : PIB calculé suivant l'année budgétaire ; Nouvelle Zélande : PIB et dépenses publiques totales calculées suivant l'année budgétaire.

2. 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.

3. Ces données sont utilisées dans l'indicateur B7 pour le calcul du coût salarial des enseignants par élève en pourcentage du PIB par habitant.

4. Année de référence : 2012 pour toutes les colonnes hormis la 8e.

5. Année de référence : 2014.

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/10.1787/888933399417

Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, prix courants de 2012)

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix courants)					Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)				
		2005	2008	2010	2011	2012	2005	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	997 534	1 258 459	1 409 795	1 491 046	1 524 383	309 431	409 934	473 579	498 406	515 094
	Autriche	253 009	291 930	294 628	308 630	317 056	128 980	145 373	155 410	156 831	162 075
	Belgique	311 481	354 066	365 101	379 106	387 419	160 200	177 958	194 547	206 265	216 130
	Canada	1 417 028	1 652 923	1 662 130	1 769 921	1 822 808	m	583 933	641 141	664 791	674 622
	Chili	68 882 768	93 847 932	110 998 729	121 319 462	129 027 553	15 312 072	24 069 788	27 837 792	30 050 204	31 845 115
	République tchèque	3 257 972	4 015 346	3 953 651	4 022 511	4 041 610	1 362 401	1 612 529	1 698 794	1 726 619	1 797 123
	Danemark	1 586 537	1 797 547	1 798 649	1 833 404	1 882 625	812 682	908 135	1 026 310	1 042 167	1 098 247
	Estonie	11 262	16 517	14 718	16 668	18 006	3 827	6 566	5 962	6 238	7 036
	Finlande	164 387	193 711	187 100	196 869	199 793	81 002	93 483	102 446	107 066	112 291
	France	1 771 978	1 995 850	1 998 481	2 059 284	2 086 929	936 988	1 057 610	1 128 017	1 151 537	1 185 375
	Allemagne	2 300 860	2 561 740	2 580 060	2 703 120	2 754 860	1 062 999	1 116 223	1 219 219	1 208 565	1 224 500
	Grèce	199 242	241 990	226 031	207 029	191 204	m	m	m	m	m
	Hongrie	22 459 200	27 038 115	27 051 695	28 133 826	28 627 889	11 129 682	13 180 198	13 405 571	13 997 173	13 911 198
	Islande	1 054 900	1 541 784	1 618 101	1 700 507	1 775 490	437 351	858 162	799 305	777 342	807 229
	Irlande	169 978	187 547	166 157	173 940	174 844	56 624	78 485	108 940	79 008	72 954
	Israël	641 012	777 736	876 129	936 619	1 001 044	294 461	329 089	364 697	384 370	415 229
	Italie	1 489 725	1 632 151	1 604 515	1 637 463	1 613 265	702 315	780 664	800 494	804 735	819 860
	Japon	503 903 000	501 209 300	482 676 900	471 578 700	475 331 700	183 659 700	188 578 700	195 897 100	198 844 000	199 331 800
	Corée	919 797 300	1 104 492 200	1 265 308 000	1 332 681 000	1 377 456 700	271 192 000	353 493 900	392 264 100	431 075 500	450 811 900
	Lettonie	13 582	24 314	17 921	20 244	21 811	4 647	9 053	8 003	7 896	8 065
	Luxembourg	29 734	37 647	39 526	42 227	43 574	12 799	14 923	17 470	18 283	19 416
	Mexique	9 424 602	12 256 864	13 266 858	14 527 337	15 600 077	1 979 808	2 894 807	3 355 288	3 655 757	3 942 261
	Pays-Bas	545 609	639 163	631 512	642 929	645 164	230 867	278 419	304 107	302 010	303 865
	Nouvelle-Zélande	163 422	187 704	201 630	210 299	214 940	49 084	63 711	70 099	68 939	69 962
	Norvège[1]	1 464 974	1 862 873	1 987 362	2 157 835	2 295 395	836 625	1 048 572	1 165 722	1 223 268	1 273 054
	Pologne	984 919	1 277 322	1 445 060	1 566 557	1 628 992	437 790	567 418	659 198	683 102	693 475
	Portugal	158 653	178 873	179 930	176 167	168 398	74 054	81 093	93 237	88 112	81 719
	République slovaque	50 251	68 323	67 387	70 444	72 420	19 902	25 047	28 282	28 525	29 077
	Slovénie	29 227	37 951	36 252	36 896	35 988	13 127	16 649	17 858	18 445	17 480
	Espagne	930 566	1 116 207	1 080 913	1 070 413	1 042 872	356 470	459 294	493 106	488 618	500 071
	Suède	2 907 352	3 387 599	3 519 994	3 656 577	3 684 800	1 531 903	1 705 183	1 801 094	1 848 385	1 903 854
	Suisse	507 463	597 381	606 146	618 325	623 943	172 625	186 144	199 492	203 433	207 431
	Turquie	648 932	950 534	1 098 799	1 297 713	1 416 798	m	345 392	442 178	485 001	m
	Royaume-Uni	1 330 418	1 519 597	1 555 548	1 619 480	1 665 213	568 498	707 647	758 020	757 083	777 515
	États-Unis	13 093 726	14 718 582	14 964 372	15 517 926	16 155 255	4 772 092	5 808 889	6 425 237	6 492 089	6 466 040
Partenaires	Argentine	647 257	1 283 906	1 810 830	2 312 009	2 765 575	m	m	m	m	m
	Brésil	2 171 736	3 107 531	3 886 835	4 374 765	4 713 096	605 877	939 831	1 211 373	1 308 035	1 453 358
	Chine	18 589 580	31 675 170	40 890 295	48 412 350	53 412 304	m	m	m	m	m
	Colombie	340 156 000	480 087 000	544 924 000	619 894 000	664 240 000	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	2 395 294	m	m	m	m	m
	Inde	36 924 856	55 826 225	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	3 035 611 121	5 414 841 900	6 864 133 100	7 831 726 000	8 615 704 500	m	m	m	m	m
	Lituanie	21 002	32 696	28 028	31 263	33 335	7 161	12 461	11 855	13 279	12 029
	Fédération de Russie	21 609 766	41 276 849	46 308 541	55 967 227	62 176 495	6 820 645	13 991 800	17 616 656	19 994 645	23 174 718
	Arabie saoudite	1 230 771	1 949 238	1 975 543	2 510 650	2 752 334	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	1 639 254	2 369 063	2 748 008	3 024 951	3 262 545	m	m	m	m	m

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399424

Tableau X2.3. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, en prix constants de 2013)

		Produit intérieur brut (en millions de la devise nationale, prix constants de 2013)					Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix constants de 2013)				
		2005	2008	2010	2011	2012	2005	2008	2010	2011	2012
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Australie	1 272 512	1 394 253	1 456 177	1 509 016	1 545 935	394 727	454 168	489 159	504 412	522 377
	Autriche	291 388	316 869	310 714	319 444	321 847	148 545	157 792	163 895	162 326	164 524
	Belgique	359 425	383 753	385 109	392 040	392 630	184 858	192 879	205 208	213 302	219 037
	Canada	1 666 731	1 763 240	1 764 019	1 819 466	1 851 240	m	622 905	680 443	683 401	685 145
	Chili	98 026 543	112 545 401	117 791 851	124 667 583	131 468 112	2 179 049 324	2 886 524 921	2 954 146 487	3 087 951 630	3 244 746 619
	République tchèque	3 597 023	4 166 846	4 056 051	4 135 793	4 098 742	1 504 183	1 673 370	1 742 793	1 775 244	1 822 527
	Danemark	1 883 743	1 957 163	1 887 862	1 909 637	1 908 260	964 923	988 775	1 077 215	1 085 500	1 113 201
	Estonie	16 851	18 936	16 545	17 800	18 722	5 726	7 527	6 702	6 662	7 316
	Finlande	194 566	214 506	202 648	207 866	204 901	95 873	103 518	110 959	113 047	115 162
	France	1 978 930	2 077 631	2 056 237	2 099 066	2 102 871	1 046 420	1 100 946	1 160 617	1 173 783	1 194 430
	Allemagne	2 541 332	2 750 856	2 702 097	2 801 007	2 812 326	1 174 097	1 198 626	1 276 888	1 252 330	1 250 043
	Grèce	224 909	244 589	221 240	201 032	186 349	m	m	m	m	m
	Hongrie	29 807 098	31 334 213	29 497 168	30 016 755	29 507 373	14 770 941	15 274 405	14 617 435	14 933 970	14 338 567
	Islande	1 646 751	1 906 804	1 752 242	1 787 150	1 808 218	682 727	1 061 334	865 567	816 948	822 109
	Irlande	165 568	181 759	172 189	176 650	176 910	55 155	76 062	112 894	80 239	73 815
	Israël	765 275	885 632	946 395	994 042	1 022 628	351 544	374 743	393 946	407 935	424 183
	Italie	1 697 211	1 738 323	1 670 781	1 680 388	1 633 025	800 132	831 447	833 554	825 831	829 902
	Japon	458 736 287	471 786 675	466 700 295	464 563 877	472 691 783	167 197 593	177 508 513	189 412 906	195 886 158	198 224 743
	Corée	1 070 700 736	1 221 288 534	1 309 846 842	1 358 132 872	1 389 266 539	315 684 199	390 874 691	406 071 796	439 308 287	454 677 006
	Lettonie	20 460	24 271	20 002	21 244	22 096	7 000	9 037	8 932	8 286	8 170
	Luxembourg	38 824	43 861	43 857	44 984	44 603	16 711	17 386	19 385	19 476	19 874
	Mexique	13 322 193	14 634 627	14 665 185	15 240 124	15 853 935	2 798 567	3 456 383	3 708 935	3 835 127	4 006 413
	Pays-Bas	610 402	666 410	650 268	661 098	654 121	258 283	290 288	313 139	310 545	308 084
	Nouvelle-Zélande	203 277	211 595	214 111	218 852	223 638	61 055	71 820	74 438	71 743	72 793
	Norvège[1]	1 917 820	2 149 503	2 150 226	2 283 067	2 369 170	1 095 239	1 209 910	1 261 253	1 294 261	1 313 970
	Pologne	1 218 008	1 440 925	1 533 642	1 610 410	1 635 619	541 397	640 094	699 607	702 224	696 296
	Portugal	177 291	184 897	182 791	179 452	172 229	82 754	83 824	94 720	89 756	83 578
	République slovaque	55 261	70 202	69 719	71 698	72 793	21 886	25 736	29 261	29 033	29 226
	Slovénie	34 018	39 707	37 064	37 305	36 290	15 279	17 419	18 258	18 649	17 626
	Espagne	1 032 082	1 128 088	1 087 939	1 077 048	1 048 812	395 358	464 183	496 311	491 647	502 919
	Suède	3 362 571	3 619 837	3 637 562	3 734 638	3 723 716	1 771 761	1 822 083	1 861 251	1 887 844	1 923 961
	Suisse	542 811	601 411	605 964	616 905	623 818	184 649	187 400	199 432	202 966	207 389
	Turquie	1 157 277	1 303 375	1 354 050	1 472 805	1 504 196	m	473 602	544 896	550 439	m
	Royaume-Uni	1 614 135	1 691 959	1 646 081	1 678 486	1 698 273	689 732	787 913	802 137	784 667	792 951
	États-Unis	15 220 304	15 857 940	15 808 363	16 062 255	16 419 484	5 547 137	6 258 552	6 787 620	6 719 815	6 571 796
Partenaires	Argentine	2 294 258	2 767 243	3 030 243	3 284 308	3 310 619	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	27 152 780	38 303 912	46 287 814	50 677 622	54 603 746	m	m	m	m	m
	Colombie	488 930 595	577 486 242	610 314 880	650 502 464	676 809 316	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	6 048 943 479	7 195 342 497	8 013 875 394	8 507 993 026	9 021 376 685	m	m	m	m	m
	Lituanie	28 922	35 419	30 665	32 517	33 767	9 861	13 498	12 970	13 811	12 185
	Fédération de Russie	50 900 063	62 891 188	60 580 834	63 166 531	65 317 025	16 065 480	21 318 510	23 046 109	22 566 642	24 345 271
	Arabie saoudite	1 767 429	2 144 631	2 346 155	2 579 727	2 718 682	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	2 813 553	3 230 713	3 277 549	3 382 896	3 457 956	m	m	m	m	m

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE. Afrique du Sud, Arabie saoudite, Argentine, Chine, Colombie, Costa Rica, Inde et Indonésie : Institut de statistique de l'UNESCO. 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/10.1787/888933399430

Tableau X2.4a. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014)

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]	62 282	88 786	88 786	89 206	61 544	88 479	88 479	88 802
	Autriche	m	m	m	m	28 466	33 485	37 523	55 784
	Belgique (Fl.)	30 820	38 708	43 609	53 409	30 820	38 708	43 609	53 409
	Belgique (Fr.)	30 132	37 681	42 425	51 914	30 132	37 681	42 425	51 914
	Canada	m	m	m	m	51 046	81 634	84 677	84 677
	Chili[1, 2]	7 172 177	9 646 085	10 830 665	15 158 489	7 172 177	9 646 085	10 830 665	15 158 489
	République tchèque	240 000	243 000	248 160	264 600	247 200	254 400	265 200	301 800
	Danemark[2]	343 210	389 555	389 555	389 555	389 649	434 058	445 429	445 429
	Angleterre (RU)	21 804	34 523	37 124	37 124	21 804	34 523	37 124	37 124
	Estonie	a	a	a	a	m	m	m	m
	Finlande[1, 2, 3]	27 674	29 887	29 887	29 887	32 283	37 368	39 610	41 987
	France[4]	24 595	28 124	30 140	44 254	24 595	28 124	30 140	44 254
	Allemagne	m	m	m	m	43 097	51 108	53 438	56 811
	Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
	Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	30 702	51 762	57 390	64 277
	Israël	97 531	126 131	143 037	269 055	84 573	111 198	129 297	227 771
	Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
	Japon[2]	m	m	m	m	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000
	Corée	27 252 240	41 063 400	47 953 320	76 254 000	27 252 240	41 063 400	47 953 320	76 254 000
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[2]	67 129	88 894	106 536	120 282	67 129	88 894	106 536	120 282
	Mexique	158 045	205 415	262 114	335 997	158 045	205 415	262 114	335 997
	Pays-Bas	32 476	40 348	48 172	48 172	32 476	40 348	48 172	48 172
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	46 117	69 099	69 099	69 099
	Norvège	354 000	405 100	405 100	405 100	408 050	441 250	441 250	482 150
	Pologne	29 044	39 004	47 645	49 669	29 044	39 004	47 645	49 669
	Portugal	21 398	23 636	25 577	40 910	21 398	23 636	25 577	40 910
	Écosse (RU)	21 651	34 542	34 542	34 542	21 651	34 542	34 542	34 542
	République slovaque	5 922	6 518	6 814	7 346	6 624	7 958	9 324	10 054
	Slovénie	16 864	20 030	24 607	28 343	16 864	20 805	25 550	30 583
	Espagne	27 791	30 055	32 016	39 164	27 791	30 055	32 016	39 164
	Suède[5]	306 000	328 356	338 100	354 864	302 400	337 470	349 920	399 600
	Suisse[6]	70 825	87 893	m	108 336	78 588	98 025	m	120 242
	Turquie	37 094	38 171	39 538	42 458	37 094	38 171	39 538	42 458
	États-Unis[7]	43 255	52 076	59 111	72 087	42 256	54 639	60 266	67 983
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[2]	21 392 142	39 013 113	39 013 113	43 554 998	21 392 142	39 013 113	39 013 113	43 554 998
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Salaire effectif de base pour 2013.
6. Salaire après 11 ans d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.
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/10.1787/888933399444

Tableau X2.4a. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications typiques, à différentes étapes de leur carrière (2014)

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]	61 520	88 551	88 551	88 837	61 764	87 213	87 213	87 651
	Autriche	29 779	36 173	40 624	57 743	31 252	38 434	43 794	64 628
	Belgique (Fl.)	30 820	38 708	43 609	53 409	38 509	49 146	56 078	67 631
	Belgique (Fr.)	30 132	37 681	42 425	51 914	37 488	47 787	54 499	65 685
	Canada	51 046	81 634	84 677	84 677	51 260	82 048	85 052	85 052
	Chili[1, 2]	7 172 177	9 646 085	10 830 665	15 158 489	7 582 322	10 185 674	11 432 222	15 986 486
	République tchèque	247 200	254 400	265 200	301 800	247 200	254 400	265 200	301 800
	Danemark[2]	392 020	439 875	451 755	451 755	390 708	494 968	494 968	494 968
	Angleterre (RU)	21 804	34 523	37 124	37 124	21 804	34 523	37 124	37 124
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Finlande[1, 2, 3]	34 866	40 358	42 779	45 346	36 972	44 403	46 179	48 949
	France[4]	26 947	30 476	32 492	46 761	27 202	30 731	32 747	47 042
	Allemagne	47 731	55 682	58 008	63 013	50 383	58 766	61 518	70 277
	Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
	Hongrie	2 105 922	2 594 705	2 786 906	3 651 808	2 105 922	2 842 995	3 053 587	4 001 252
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	30 702	53 709	57 981	64 868	30 702	53 709	57 981	64 868
	Israël	85 047	122 006	141 623	223 900	86 455	101 168	113 626	178 819
	Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
	Japon[2]	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	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[2]	77 897	97 371	111 118	135 403	77 897	97 371	111 118	135 403
	Mexique	203 041	262 812	336 559	429 566	379 789	444 212	477 886	520 443
	Pays-Bas	34 268	51 269	59 708	59 708	34 268	51 269	59 708	59 708
	Nouvelle-Zélande	47 700	71 780	71 780	71 780	49 282	74 460	74 460	74 460
	Norvège	408 050	441 250	441 250	482 150	451 800	498 300	498 300	559 300
	Pologne	29 044	39 004	47 645	49 669	29 044	39 004	47 645	49 669
	Portugal	21 398	23 636	25 577	40 910	21 398	23 636	25 577	40 910
	Écosse (RU)	21 651	34 542	34 542	34 542	21 651	34 542	34 542	34 542
	République slovaque	6 624	7 958	9 324	10 054	6 624	7 958	9 324	10 054
	Slovénie	16 864	20 805	25 550	30 583	16 864	20 805	25 550	30 583
	Espagne	31 117	33 670	35 776	43 725	31 117	33 670	35 776	43 725
	Suède[5]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
	Suisse[6]	89 541	111 942	m	137 154	100 322	128 631	m	153 837
	Turquie	38 388	39 464	40 832	43 751	38 388	39 464	40 832	43 751
	États-Unis[7]	44 001	54 598	61 918	67 053	43 362	55 700	60 884	68 062
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[2]	21 392 142	39 013 113	39 013 113	43 554 998	21 392 142	39 013 113	39 013 113	43 554 998
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Salaire effectif de base pour 2013.
6. Salaire après 11 ans d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.
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/10.1787/888933399444

Tableau X2.4b. [1/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2014)

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]	61 664	86 381	87 653	89 206	58 930	86 633	87 610	88 802
	Autriche	m	m	m	m	28 466	33 485	37 523	55 784
	Belgique (Fl.)	30 820	38 708	43 609	53 409	30 820	38 708	43 609	53 409
	Belgique (Fr.)	30 095	36 601	40 420	48 057	30 095	36 601	40 420	48 057
	Canada	m	m	m	m	47 801	71 858	75 301	75 301
	Chili[1, 2]	7 172 177	9 217 301	10 032 905	13 295 309	7 172 177	9 217 301	10 032 905	13 295 309
	République tchèque	180 000	187 200	195 000	213 600	244 200	248 400	255 360	279 000
	Danemark[2]	343 210	389 555	389 555	389 555	389 649	434 058	445 429	445 429
	Angleterre (RU)	15 976	a	a	25 267	15 976	a	a	25 267
	Estonie	a	a	a	a	9 260	m	m	m
	Finlande[1, 2, 3]	27 674	29 887	29 887	29 887	32 283	37 368	39 610	41 987
	France[4]	24 595	28 124	30 140	44 254	24 595	28 124	30 140	44 254
	Allemagne	m	m	m	m	43 097	51 108	53 438	56 811
	Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
	Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	a	m	m	m	30 702	48 686	54 314	61 201
	Israël	97 531	122 083	138 353	215 521	84 573	111 180	129 254	181 682
	Italie	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
	Japon[2]	m	m	m	m	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000
	Corée	26 696 520	39 837 960	46 598 640	76 254 000	27 252 240	41 063 400	47 953 320	76 254 000
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[2]	67 129	88 894	106 536	120 282	67 129	88 894	106 536	120 282
	Mexique	158 045	158 879	205 415	262 114	158 045	158 879	205 415	262 114
	Pays-Bas	32 476	40 348	48 172	48 172	32 476	40 348	48 172	48 172
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	46 117	69 099	69 099	69 099
	Norvège	354 000	405 100	405 100	405 100	358 200	394 100	394 100	438 500
	Pologne	22 800	30 082	36 520	38 060	22 800	30 082	36 520	38 060
	Portugal	21 398	23 636	25 577	36 251	21 398	23 636	25 577	36 251
	Écosse (RU)	21 651	34 542	34 542	34 542	21 651	34 542	34 542	34 542
	République slovaque	5 922	6 518	6 814	7 346	6 624	7 985	8 318	8 968
	Slovénie	16 864	a	a	a	16 864	a	a	a
	Espagne	27 791	30 055	32 016	39 164	27 791	30 055	32 016	39 164
	Suède[5]	306 000	328 356	338 100	354 864	302 400	337 470	349 920	399 600
	Suisse[6]	70 825	87 893	m	108 336	78 588	98 025	m	120 242
	Turquie	37 094	38 171	39 538	42 458	37 094	38 171	39 538	42 458
	États-Unis[7]	37 122	47 616	46 773	62 968	37 515	46 459	47 494	60 705
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	22 632	m	m	m	22 632	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	16 997 150	34 624 015	34 624 015	34 624 015	16 997 150	34 624 015	34 624 015	34 624 015
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Salaire effectif de base pour 2013.
6. Salaire après 11 ans d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.
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/10.1787/888933399457

Tableau X2.4b. [2/2] Salaire statutaire des enseignants ayant les qualifications minimales, à différentes étapes de leur carrière (2014)

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]	59 069	86 951	87 797	88 837	58 033	84 764	86 060	87 651
	Autriche	29 779	36 173	40 624	57 743	31 252	38 434	43 794	64 628
	Belgique (Fl.)	30 820	38 708	43 609	53 409	38 509	49 146	56 078	67 631
	Belgique (Fr.)	30 095	36 601	40 420	48 057	30 095	36 601	40 420	48 057
	Canada	47 801	71 858	75 301	75 301	47 989	72 191	75 603	75 603
	Chili[1, 2]	7 172 177	9 217 301	10 032 905	13 295 309	7 582 322	9 734 450	10 592 726	14 025 818
	République tchèque	244 200	248 400	255 360	279 000	244 200	248 400	255 360	279 000
	Danemark[2]	392 020	439 875	451 755	451 755	390 708	494 968	494 968	494 968
	Angleterre (RU)	15 976	a	a	25 267	15 976	a	a	25 267
	Estonie	9 260	m	m	m	9 260	m	m	m
	Finlande[1, 2, 3]	34 866	40 358	42 779	45 346	36 972	44 403	46 179	48 949
	France[4]	26 947	30 476	32 492	46 761	27 202	30 731	32 747	47 042
	Allemagne	47 731	55 682	58 008	63 013	50 383	58 766	61 518	70 277
	Grèce	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
	Hongrie	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	2 105 922	2 842 995	3 053 587	4 001 252
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	30 702	50 633	54 905	61 792	30 702	50 633	54 905	61 792
	Israël	85 047	121 981	137 183	180 270	86 455	100 431	112 913	166 787
	Italie	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
	Japon[2]	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	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[2]	77 897	97 371	111 118	135 403	77 897	97 371	111 118	135 403
	Mexique	203 041	208 056	262 812	336 559	379 789	379 789	408 278	477 886
	Pays-Bas	34 268	51 269	59 708	59 708	34 268	51 269	59 708	59 708
	Nouvelle-Zélande	46 043	69 790	69 790	69 790	45 969	70 481	70 481	70 481
	Norvège	358 200	394 100	394 100	438 500	399 000	427 700	427 700	466 700
	Pologne	25 688	34 120	41 626	43 388	29 044	39 004	47 645	49 669
	Portugal	21 398	23 636	25 577	36 251	21 398	23 636	25 577	36 251
	Écosse (RU)	21 651	34 542	34 542	34 542	21 651	34 542	34 542	34 542
	République slovaque	6 624	7 985	8 318	8 968	6 624	7 985	8 318	8 968
	Slovénie	16 864	a	a	a	16 864	a	a	a
	Espagne	30 915	33 429	35 511	43 357	31 117	33 670	35 776	43 725
	Suède[5]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
	Suisse[6]	89 541	111 942	m	137 154	100 322	128 631	m	153 837
	Turquie	38 388	39 464	40 832	43 751	38 388	39 464	40 832	43 751
	États-Unis[7]	38 197	45 185	48 576	58 790	39 683	46 277	51 442	58 789
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	22 632	m	m	m	22 632	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[2]	16 997 150	34 624 015	34 624 015	34 624 015	16 997 150	34 624 015	34 624 015	34 624 015
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	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

1. Le salaire statutaire n'inclut pas la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
2. Le salaire statutaire inclut la part de cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittée par le salarié.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire.
5. Salaire effectif de base pour 2013.
6. Salaire après 11 ans d'exercice pour les colonnes 2, 6, 10 et 14.
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/10.1787/888933399457

Tableau X2.4c. [1/2] Évolution entre 2000 et 2014 du salaire des enseignants ayant les qualifications typiques[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	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(1)	(2)	(7)	(9)	(11)	(12)	(13)	(18)	(20)	(22)
OCDE	Australie	m	62 240	74 125	80 207	88 786	m	62 240	75 382	80 730	88 479
	Autriche[2, 3]	m	31 050	35 526	36 653	m	25 826	31 050	35 526	36 653	37 523
	Belgique (Fl.)	m	35 417	40 042	41 968	43 609	29 579	35 417	40 042	41 968	43 609
	Belgique (Fr.)	28 485	33 427	38 610	40 785	42 425	28 485	33 427	38 610	40 785	42 425
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84 677
	Chili	m	m	9 154 829	9 947 847	10 830 665	m	m	9 154 829	9 947 847	10 830 665
	République tchèque	m	m	m	m	248 160	m	m	m	m	265 200
	Danemark	269 948	334 577	375 122	382 384	389 555	315 530	367 323	428 628	429 083	445 429
	Angleterre (RU)	30 018	33 978	35 929	36 756	37 124	30 018	33 978	35 929	36 756	37 124
	Estonie	m	m	m	m	a	3 068	4 379	7 728	7 728	m
	Finlande	19 956	23 333	28 331	29 191	29 887	24 961	30 791	37 769	38 850	39 610
	France	27 288	28 395	29 674	29 888	30 140	27 288	28 395	29 674	29 888	30 140
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	50 991	53 438
	Grèce	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592
	Hongrie[4]	751 668	1 739 076	1 780 884	1 778 004	2 786 906	897 168	1 944 576	1 916 568	1 890 288	2 786 906
	Islande	m	2 821 586	3 901 395	4 258 019	m	m	3 100 440	4 264 973	4 321 578	m
	Irlande	m	m	m	m	m	33 370	48 206	57 390	57 390	57 390
	Israël	72 174	82 076	99 707	129 950	143 037	75 912	82 179	115 299	129 562	129 297
	Italie	m	25 234	27 645	27 845	27 845	20 849	25 234	27 645	27 845	27 845
	Japon	m	m	m	m	m	m	6 236 000	5 555 000	5 456 000	5 456 000
	Corée	m	38 608 000	42 003 257	45 800 400	47 953 320	m	39 712 000	42 003 257	45 800 400	47 953 320
	Lettonie	1 321	2 321	4 069	4 341	m	1 321	2 321	4 069	4 341	m
	Luxembourg	m	62 139	93 182	97 902	106 536	m	62 139	93 182	97 902	106 536
	Mexique	110 833	159 128	208 871	235 139	262 114	110 833	159 128	208 871	235 139	262 114
	Pays-Bas	m	m	m	m	48 172	m	m	m	m	48 172
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	57 803	68 980	71 900	69 099
	Norvège	m	287 000	353 700	381 500	405 100	m	327 500	386 000	415 650	441 250
	Pologne	m	31 216	40 120	45 785	47 645	m	31 216	40 120	45 785	47 645
	Portugal	m	24 759	27 038	24 326	25 577	m	24 759	27 038	24 326	25 577
	Écosse (RU)	14 022	29 827	33 666	34 200	34 542	22 743	29 827	33 666	34 200	34 542
	République slovaque	m	m	6 136	6 236	6 814	m	m	7 492	7 614	9 324
	Slovénie	m	m	26 635	26 412	24 607	14 123	21 465	27 164	26 936	25 550
	Espagne	m	28 122	33 889	32 652	32 016	m	28 122	33 889	32 652	32 016
	Suède[4]	m	261 000	m	m	m	m	283 200	m	m	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	4 560	16 464	27 701	32 049	39 538	4 560	16 464	27 701	32 049	39 538
	États-Unis[4, 5]	36 758	41 501	m	57 249	59 111	38 046	51 413	52 742	58 367	60 266
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	39 013 113	m	m	m	m	39 013 113
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	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

Remarque : Les données de 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 et 2013 (soit les colonnes 3-6 ; 8 ; 10 ; 14-17 ; 19 ; 21 ; 25-28 ; 30 ; 32 ; 36-39 ; 41 ; et 43) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays 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. Les données du préprimaire se rapportent aux enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire (dans des établissements d'enseignement primaire uniquement).

4. Salaire effectif de base.

5. En 2000, le niveau de qualification typique pour les enseignants du préprimaire et du primaire était un diplôme de licence (CITE 6), tandis que les années suivantes, le niveau de qualification typique est un diplôme de master (CITE 7).

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/10.1787/888933399462

Tableau X2.4c. [2/2] Évolution entre 2000 et 2014 du salaire des enseignants ayant les qualifications typiques[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	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(23)	(24)	(29)	(31)	(33)	(34)	(35)	(40)	(42)	(44)
OCDE	Australie	m	62 384	75 382	81 366	88 551	m	62 384	75 382	81 366	87 213
OCDE	Autriche[2, 3]	26 916	33 635	38 451	39 748	40 624	29 728	34 265	41 381	42 749	43 794
OCDE	Belgique (Fl.)	31 191	35 417	40 042	41 968	43 609	39 886	45 301	51 454	53 968	56 078
OCDE	Belgique (Fr.)	30 327	33 802	38 610	40 785	42 425	39 040	43 519	49 764	52 390	54 499
OCDE	Canada	m	m	m	m	84 677	m	m	m	m	85 052
OCDE	Chili	m	m	9 154 829	9 947 847	10 830 665	m	m	9 700 782	10 534 021	11 432 222
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	451 755	395 558	402 580	459 745	461 176	494 968
OCDE	Angleterre (RU)	30 018	33 978	35 929	36 756	37 124	30 018	33 978	35 929	36 756	37 124
OCDE	Estonie	3 068	4 379	7 728	7 728	m	3 068	4 379	7 728	7 728	m
OCDE	Finlande	28 293	34 677	40 791	41 958	42 779	31 115	36 550	43 168	45 292	46 179
OCDE	France	29 456	30 667	32 258	32 588	32 492	29 456	30 895	32 472	32 843	32 747
OCDE	Allemagne	m	46 842	52 784	55 534	58 008	m	53 096	57 150	59 549	61 518
OCDE	Grèce	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592
OCDE	Hongrie[4]	897 168	1 944 576	1 916 568	1 890 288	2 786 906	1 128 996	2 432 388	2 262 636	2 184 756	3 053 587
OCDE	Islande	m	3 100 440	4 264 973	4 321 578	m	m	3 198 000	4 104 000	4 393 240	m
OCDE	Irlande	33 729	48 725	57 981	57 981	57 981	33 729	48 725	57 981	57 981	57 981
OCDE	Israël	76 995	83 744	104 947	116 754	141 623	75 873	81 353	95 187	110 075	113 626
OCDE	Italie	22 836	27 487	30 121	30 340	30 340	23 518	28 259	30 966	31 190	31 189
OCDE	Japon	m	6 236 000	5 555 000	5 456 000	5 456 000	m	6 237 000	5 555 000	5 456 000	5 456 000
OCDE	Corée	m	39 616 000	41 907 257	45 704 400	47 857 320	m	39 616 000	41 907 257	45 704 400	47 857 320
OCDE	Lettonie	1 321	2 321	4 069	4 341	m	1 321	2 321	4 069	4 341	m
OCDE	Luxembourg	m	81 258	99 782	104 831	111 118	m	81 258	99 782	104 831	111 118
OCDE	Mexique	141 093	203 399	268 456	305 373	336 559	m	m	m	m	477 886
OCDE	Pays-Bas	m	m	m	m	59 708	m	m	m	m	59 708
OCDE	Nouvelle-Zélande	m	57 803	68 980	72 645	71 780	m	57 803	68 980	71 900	74 460
OCDE	Norvège	m	327 500	386 000	415 650	441 250	m	364 000	434 700	466 900	498 300
OCDE	Pologne	m	31 216	40 120	45 785	47 645	m	31 216	40 120	45 785	47 645
OCDE	Portugal	m	24 759	27 038	24 326	25 577	m	24 759	27 038	24 326	25 577
OCDE	Écosse (RU)	22 743	29 827	33 666	34 200	34 542	22 743	29 827	33 666	34 200	34 542
OCDE	République slovaque	m	m	7 492	7 614	9 324	m	m	7 492	7 614	9 324
OCDE	Slovénie	14 123	21 465	27 164	26 936	25 550	14 123	21 465	27 164	26 936	25 550
OCDE	Espagne	m	32 293	38 613	36 199	35 776	m	32 293	38 613	36 199	35 776
OCDE	Suède[4]	m	290 400	m	m	m	m	313 600	m	m	m
OCDE	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OCDE	Turquie	4 813	17 402	28 883	33 197	40 832	4 813	17 402	28 883	33 197	40 832
OCDE	États-Unis[4, 5]	43 834	47 215	55 919	59 967	61 918	43 918	49 467	55 724	58 966	60 884
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	39 013 113	m	m	m	m	39 013 113
Partenaires	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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, 2011 et 2013 (soit les colonnes 3-6 ; 8 ; 10 ; 14-17 ; 19 ; 21 ; 25-28 ; 30 ; 32 ; 36-39 ; 41 ; et 43) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays 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. Les données du préprimaire se rapportent aux enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire (dans des établissements d'enseignement primaire uniquement).

4. Salaire effectif de base.

5. En 2000, le niveau de qualification typique pour les enseignants du préprimaire et du primaire était un diplôme de licence (CITE 6), tandis que les années suivantes, le niveau de qualification typique est un diplôme de master (CITE 7).

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/10.1787/888933399462

Tableau X2.4d. [1/2] Évolution entre 2000 et 2014 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	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(1)	(2)	(7)	(9)	(11)	(12)	(13)	(18)	(20)	(22)
OCDE	Australie	m	62 240	71 956	78 095	87 653	50 995	62 240	73 706	78 619	87 610
	Autriche[2, 3]	m	31 050	35 526	36 653	m	25 826	31 050	35 526	36 653	37 523
	Belgique (Fl.)	m	35 417	40 042	41 968	43 609	29 579	35 417	40 042	41 968	43 609
	Belgique (Fr.)	28 485	32 188	36 757	38 857	40 420	28 485	32 188	36 757	38 857	40 420
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	71 608	74 981	75 301
	Chili	m	m	8 493 461	9 224 259	10 032 905	m	m	8 493 461	9 224 259	10 032 905
	République tchèque[4]	m	279 001	257 418	195 000	195 000	125 501	250 559	310 711	255 360	255 360
	Danemark	269 948	334 577	375 122	382 384	389 555	315 530	367 323	428 628	429 083	445 429
	Angleterre (RU)	23 958	27 123	30 842	31 552	a	23 958	27 123	30 842	31 552	a
	Estonie	m	m	m	m	a	3 068	4 379	7 728	7 728	m
	Finlande	19 956	23 333	28 331	29 191	29 887	24 961	30 791	37 769	38 850	39 610
	France	27 288	28 395	29 674	29 888	30 140	27 288	28 395	29 674	29 888	30 140
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	50 991	53 438
	Grèce	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592
	Hongrie[4]	751 668	1 739 076	1 780 884	1 778 004	2 786 906	897 168	1 944 576	1 916 568	1 890 288	2 786 906
	Islande	m	2 257 836	3 409 863	3 721 409	m	1 884 000	2 573 556	3 987 224	4 047 201	m
	Irlande	m	m	m	m	m	32 251	46 591	53 620	52 472	54 314
	Israël	68 894	74 610	89 297	126 521	138 353	68 421	73 496	112 005	125 606	129 254
	Italie	m	25 234	27 645	27 845	27 845	20 849	25 234	27 645	27 845	27 845
	Japon	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 456 000	5 456 000
	Corée	m	38 608 000	40 831 708	44 515 200	46 598 640	26 757 000	39 712 000	42 003 257	45 800 400	47 953 320
	Lettonie	1 321	2 321	4 069	4 341	m	1 321	2 321	4 069	4 341	m
	Luxembourg	m	62 139	93 182	97 902	106 536	m	62 139	93 182	97 902	106 536
	Mexique	86 748	124 082	163 419	183 981	205 415	86 748	124 082	163 419	183 981	205 415
	Pays-Bas	m	m	m	m	48 172	m	m	m	m	48 172
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	49 450	54 979	65 609	68 074	69 099
	Norvège	m	298 812	353 700	381 500	405 100	m	302 000	349 000	377 000	394 100
	Pologne	m	23 328	30 785	35 101	36 520	m	23 328	30 785	35 101	36 520
	Portugal	m	22 775	27 038	24 326	25 577	17 180	22 775	27 038	24 326	25 577
	Écosse (RU)	14 022	29 827	33 666	34 200	34 542	22 743	29 827	33 666	34 200	34 542
	République slovaque	m	m	6 136	6 236	6 814	m	m	7 492	7 614	8 318
	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Espagne	m	28 122	33 889	32 652	32 016	22 701	28 122	33 889	32 652	32 016
	Suède[5]	m	261 000	m	m	m	248 300	283 200	m	m	m
	Suisse[6]	m	77 925	86 049	87 198	m	85 513	90 341	96 251	97 436	m
	Turquie	4 560	16 464	27 701	32 049	39 538	4 560	16 464	27 701	32 049	39 538
	États-Unis[5]	36 758	41 500	m	45 300	46 773	38 040	41 114	45 214	45 998	47 494
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	34 624 015	m	m	m	m	34 624 015
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	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

Remarque : Les données de 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 et 2013 (soit les colonnes 3-6 ; 8 ; 10 ; 14-17 ; 19 ; 21 ; 25-28 ; 30 ; 32 ; 36-39 ; 41 ; et 43) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays 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. Les données du préprimaire se rapportent aux enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire (dans des établissements d'enseignement primaire uniquement).
4. Rupture des séries chronologiques en République tchèque suite à un changement méthodologique en 2012, et en Hongrie suite à une modification de la réglementation en 2014.
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/10.1787/888933399470

Tableau X2.4d. [2/2] Évolution entre 2000 et 2014 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	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(23)	(24)	(29)	(31)	(33)	(34)	(35)	(40)	(42)	(44)
OCDE	Australie	51 016	62 384	73 706	79 834	87 797	51 016	62 384	73 706	79 834	86 060
OCDE	Autriche[2, 3]	26 916	33 635	38 451	39 748	40 624	29 728	34 265	41 381	42 749	43 794
OCDE	Belgique (Fl.)	31 191	35 417	40 042	41 968	43 609	39 886	45 301	51 454	53 968	56 078
OCDE	Belgique (Fr.)	28 879	32 188	36 757	38 857	40 420	28 879	32 188	36 757	38 857	40 420
OCDE	Canada	m	m	71 608	74 981	75 301	m	m	71 886	75 281	75 603
OCDE	Chili	m	m	8 493 461	9 224 259	10 032 905	m	m	9 004 818	9 772 573	10 592 726
OCDE	République tchèque[4]	125 501	250 559	314 897	255 360	255 360	152 941	255 125	334 084	255 360	255 360
OCDE	Danemark	315 530	367 323	434 802	435 268	451 755	395 558	402 580	459 745	461 176	494 968
OCDE	Angleterre (RU)	23 958	27 123	30 842	31 552	a	23 958	27 123	30 842	31 552	a
OCDE	Estonie	3 068	4 379	7 728	7 728	m	3 068	4 379	7 728	7 728	m
OCDE	Finlande	28 293	34 677	40 791	41 958	42 779	31 115	36 550	43 168	45 292	46 179
OCDE	France	29 456	30 667	32 258	32 588	32 492	29 456	30 895	32 472	32 843	32 747
OCDE	Allemagne	m	46 842	52 784	55 534	58 008	m	53 096	57 150	59 549	61 518
OCDE	Grèce	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592	16 292	21 237	25 001	20 056	17 592
OCDE	Hongrie[4]	897 168	1 944 576	1 916 568	1 890 288	2 786 906	1 128 996	2 432 388	2 262 636	2 184 756	3 053 587
OCDE	Islande	1 884 000	2 573 556	3 987 224	4 047 201	m	2 220 000	3 014 000	4 012 000	4 294 829	m
OCDE	Irlande	32 251	46 591	53 620	52 472	54 905	32 251	46 591	53 620	52 472	54 905
OCDE	Israël	75 608	82 030	102 514	114 923	137 183	74 657	80 052	93 450	109 467	112 913
OCDE	Italie	22 836	27 487	30 121	30 340	30 340	23 518	28 259	30 966	31 190	31 189
OCDE	Japon	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 456 000	5 456 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 456 000	5 456 000
OCDE	Corée	26 661 000	39 616 000	41 907 257	45 704 400	47 857 320	26 661 000	39 616 000	41 907 257	45 704 400	47 857 320
OCDE	Lettonie	1 321	2 321	4 069	4 341	m	1 321	2 321	4 069	4 341	m
OCDE	Luxembourg	m	81 258	99 782	104 831	111 118	m	81 258	99 782	104 831	111 118
OCDE	Mexique	109 779	157 816	209 350	237 759	262 812	m	m	m	m	408 278
OCDE	Pays-Bas	m	m	m	m	59 708	m	m	m	m	59 708
OCDE	Nouvelle-Zélande	49 450	54 979	67 295	70 700	69 790	49 450	54 979	68 980	71 900	70 481
OCDE	Norvège	m	302 000	349 000	377 000	394 100	m	321 000	376 400	405 000	427 700
OCDE	Pologne	m	26 935	35 071	40 010	41 626	m	31 216	40 120	45 785	47 645
OCDE	Portugal	17 180	22 775	27 038	24 326	25 577	17 180	22 775	27 038	24 326	25 577
OCDE	Écosse (RU)	22 743	29 827	33 666	34 200	34 542	22 743	29 827	33 666	34 200	34 542
OCDE	République slovaque	m	m	7 492	7 614	8 318	m	m	7 492	7 614	8 318
OCDE	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OCDE	Espagne	24 528	31 561	38 232	35 923	35 511	26 366	32 293	38 613	36 199	35 776
OCDE	Suède[5]	248 300	290 400	m	m	m	264 700	313 600	m	m	m
OCDE	Suisse[6]	102 409	103 100	109 320	111 019	m	121 629	120 546	128 139	128 748	m
OCDE	Turquie	4 813	17 402	28 883	33 197	40 832	4 813	17 402	28 883	33 197	40 832
OCDE	États-Unis[5]	37 989	41 327	45 046	47 046	48 576	37 997	41 172	48 438	49 822	51 442
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	34 624 015	m	m	m	m	34 624 015
Partenaires	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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, 2011 et 2013 (soit les colonnes 3-6 ; 8 ; 10 ; 14-17 ; 19 ; 21 ; 25-28 ; 30 ; 32 ; 36-39 ; 41 ; et 43) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Les données sur les salaires des pays 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. Les données du préprimaire se rapportent aux enseignants du primaire enseignant dans des classes de niveau préprimaire (dans des établissements d'enseignement primaire uniquement).

4. Rupture des séries chronologiques en République tchèque suite à un changement méthodologique en 2012, et en Hongrie suite à une modification de la réglementation en 2014.

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/10.1787/888933399470

Tableau X2.4e. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005-14)

		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 2014 sur les salaires
		2013	2014	Jan 2014	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2006	Jan 2007	Jan 2008	Jan 2009	Jan 2010	Jan 2011	Jan 2012	Jan 2013	Jan 2014	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Australie	1.54	1.55	1.55	88	100	103	106	110	113	116	118	121	125	128	2014
	Autriche	0.87	0.87	0.87	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	120	2013/2014
	Belgique (Fl.)[2]	0.90	0.89	0.89	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	2014
	Belgique (Fr.)[2]	0.90	0.89	0.89	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	2013/2014
	Canada	1.29	1.29	1.29	91	100	102	103	105	106	106	108	110	112	113	2013/2014
	Chili	409.10	422.49	415.79	86	100	104	107	113	118	121	125	129	132	138	2014
	République tchèque	14.59	14.35	14.47	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	118	2013/2014
	Danemark	8.49	8.49	8.49	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	2013/2014
	Angleterre (RU)[3]	0.80	0.80	0.80	94	100	102	105	109	112	116	120	124	126	129	2013/2014
	Estonie	0.62	0.62	0.62	82	100	105	112	122	127	129	134	140	145	148	2013/2014
	Finlande	1.01	1.00	1.00	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	2014
	France	0.88	0.88	0.88	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	2013/2014
	Allemagne	0.84	0.83	0.84	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	113	2013/2014
	Grèce	0.72	0.70	0.71	87	100	103	107	111	114	116	120	122	121	119	2013/2014
	Hongrie	145.27	145.32	145.30	73	100	103	109	115	121	126	130	137	142	145	2013/2014
	Islande	148.46	149.54	149.00	81	100	105	112	122	137	145	149	156	163	168	m
	Irlande	0.99	1.00	1.00	83	100	102	105	107	104	100	100	101	102	103	2013/2014
	Israël	4.59	4.55	4.57	93	100	102	104	107	111	114	118	120	122	124	2013/2014
	Italie	0.85	0.84	0.84	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	2013/2014
	Japon	109.65	111.34	110.49	105	100	100	99	99	98	96	95	94	93	94	2013/2014
	Corée	1008.71	1016.71	1012.71	84	100	102	104	107	111	114	117	121	122	124	2014
	Lettonie	0.58	0.57	0.57	78	100	110	122	137	143	139	141	148	150	151	m
	Luxembourg	0.99	0.99	0.99	90	100	103	105	107	109	110	112	114	116	117	2013/2014
	Mexique	9.45	9.10	9.27	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	146	2013/2014
	Pays-Bas	0.90	0.90	0.90	88	100	102	105	107	108	108	109	111	113	115	2013/2014
	Nouvelle-Zélande	1.63	1.61	1.62	92	100	102	105	107	111	113	115	117	118	119	2014
	Norvège	9.98	10.01	10.00	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	119	2013/2014
	Pologne	1.93	1.91	1.92	85	100	102	104	107	111	114	119	123	126	126	2013/2014
	Portugal	0.67	0.67	0.67	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	2013/2014
	Écosse (RU)[3]	0.80	0.80	0.80	94	100	102	105	109	112	116	120	124	126	129	2013/2014
	République slovaque	0.56	0.55	0.56	76	100	104	108	112	114	115	117	122	125	125	2013/2014
	Slovénie	0.69	0.67	0.68	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	2013/2014
	Espagne	0.77	0.76	0.76	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	2013/2014
	Suède	9.37	9.35	9.36	93	100	101	102	105	108	110	111	112	113	114	2013
	Suisse	1.49	1.48	1.49	97	100	101	103	104	105	105	105	105	104	103	2013/2014
	Turquie	1.33	1.42	1.38	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	2013/2014
	États-Unis	1.00	1.00	1.00	90	100	103	105	108	110	111	113	115	117	119	2013/2014
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	1.79	1.88	1.83	65	100	106	111	118	127	135	144	154	164	176	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1216. 6	1231. 63	1224. 11	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	2014
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	21.55	22.57	22.06	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2014
	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

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à 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/10.1787/888933399487

Tableau X2.4f. [1/2] Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010-14)

Salaire annuel effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Préprimaire					Primaire				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(1)	(2)	(3)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(12)	(14)
OCDE	Australie	m	m	77 641	77 818	78 416	m	m	78 352	80 719	79 716
	Autriche[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48 003
	Belgique (Fl.)	m	m	41 046	43 169	44 445	m	m	41 543	43 557	45 263
	Belgique (Fr.)	m	m	m	40 182	42 475	m	m	m	40 099	42 277
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	10 089 163	10 941 820	m	m	m	11 054 061	11 410 289
	République tchèque	m	m	228 603	258 289	273 204	m	m	290 682	307 720	316 764
	Danemark[2]	m	m	372 336	383 412	397 408	m	m	452 337	465 153	472 201
	Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	33 374	33 546	22 968	29 418	33 680	33 374	33 546
	Estonie	m	m	m	7 069	8 086	m	m	m	9 751	11 961
	Finlande[3]	m	m	29 759	31 055	32 519	28 723	35 654	40 458	42 263	44 061
	France	m	m	31 490	32 350	m	m	m	31 200	32 066	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	48 862	51 113
	Grèce	m	m	m	17 325	16 301	m	m	m	17 325	16 301
	Hongrie	m	m	2 217 300	2 101 524	3 184 440	m	m	2 473 800	2 339 304	3 418 224
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	110 959	130 435	157 367	m	m	123 151	141 696	160 152
	Italie	m	m	25 774	28 336	28 057	m	m	25 774	28 336	28 057
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	88 315	91 420	93 705	m	m	88 315	91 420	93 705
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	43 374	44 170	44 448	m	m	43 374	44 170	44 448
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67 230
	Norvège	m	289 548	368 580	398 540	428 811	m	348 877	422 930	454 291	485 251
	Pologne	m	m	40 626	47 001	49 631	m	m	46 862	54 092	56 983
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Écosse (RU)[4]	m	m	31 884	32 353	32 944	m	m	31 884	32 353	32 944
	République slovaque	m	m	m	m	8 449	m	m	m	m	11 537
	Slovénie[5]	m	m	m	18 558	17 445	m	m	m	24 261	23 871
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	204 516	252 268	296 997	303 500	323 474	239 887	288 154	323 621	329 100	350 680
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	38 028	40 268	48 103	48 985	50 578	38 746	41 059	49 133	50 494	52 136
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	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[7]	m	m	m	320 671	418 112	m	m	m	320 671	473 195
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2011 et 2013 (soit les colonnes 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 et 27) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'éducation préscolaire pour l'enseignement préprimaire.
6. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
7. 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/10.1787/888933399496

Tableau X2.4f. [2/2] Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010-14)

Salaire annuel effectif moyen des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Premier cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire				
		2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
		(15)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(23)	(24)	(26)	(28)
OCDE	Australie	m	m	78 221	81 131	81 048	m	m	78 225	81 181	81 079
	Autriche[1]	m	m	m	m	55 224	m	m	m	m	60 339
	Belgique (Fl.)	m	m	41 277	42 514	43 995	m	m	54 381	55 089	57 127
	Belgique (Fr.)	m	m	m	40 015	41 660	m	m	m	m	51 838
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	11 017 369	11 392 833	m	m	m	11 497 710	12 036 013
	République tchèque	m	m	289 771	307 443	316 068	m	m	313 534	326 150	329 592
	Danemark[2]	m	m	457 728	471 093	478 008	m	m	m	525 364	546 961
	Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	35 668	36 050	25 347	32 355	36 173	35 668	36 050
	Estonie	m	m	m	9 751	11 961	m	m	m	9 751	11 961
	Finlande[3]	32 919	39 519	44 421	46 259	48 428	37 728	44 051	49 808	51 812	54 478
	France	m	m	37 227	37 909	m	m	m	40 636	41 604	m
	Allemagne	m	m	m	53 737	56 108	m	m	m	58 535	60 236
	Grèce	m	m	m	18 040	18 129	m	m	m	18 040	18 129
	Hongrie	m	m	2 473 800	2 339 304	3 418 224	m	m	2 814 100	2 616 792	3 534 408
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	5 172 300	5 456 481	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	126 309	137 625	173 314	m	m	133 790	142 569	153 290
	Italie	m	m	27 170	30 646	29 948	m	m	28 986	32 542	31 507
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	101 471	104 049	106 650	m	m	101 471	104 049	106 650
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	52 831	54 766	55 459	m	m	52 831	54 766	55 459
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	69 003	m	m	m	m	73 931
	Norvège	m	348 877	422 930	454 291	485 251	m	372 694	449 704	482 909	515 043
	Pologne	m	m	47 410	54 911	57 903	m	m	46 147	53 673	56 821
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Écosse (RU)[4]	m	m	31 884	32 353	32 944	m	m	31 884	32 353	32 944
	République slovaque	m	m	m	m	11 537	m	m	m	m	11 457
	Slovénie[5]	m	m	m	24 744	24 309	m	m	m	26 721	26 208
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	247 793	290 058	324 639	329 900	357 721	265 488	315 592	347 967	352 300	375 937
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	126 406	m
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	39 500	41 873	50 158	51 487	53 161	41 124	43 588	52 188	53 198	54 928
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	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie[7]	m	m	m	320 671	473 195	m	m	m	320 671	473 195
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Les données de 2011 et 2013 (soit les colonnes 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25 et 27) peuvent être consultées en ligne (voir le *Statlink* ci-dessous).

1. Inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'éducation préscolaire pour l'enseignement préprimaire.
6. Salaire effectif moyen des enseignants, primes et allocations non comprises.
7. 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/10.1787/888933399496

Tableau X2.5. Enseignants ayant 15 ans d'exercice, selon leur niveau de qualification (2014)

Enseignants ayant 15 ans d'exercice et les qualifications soit minimales, soit typiques

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « typiques » pour les enseignants ?	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications minimales	Pourcentage d'enseignants ayant les qualifications typiques
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Autriche	m	m	m	Non	x(6)	100	Non	x(9)	100	Non	x(12)	100
	Belgique (Fl.)	Oui	1	99	Oui	8	92	Oui	12	88	Oui	21	79
	Belgique (Fr.)	Oui	0	100	Oui	0	99	Oui	1	96	Oui	1	87
	Canada	m	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	Chili	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	République tchèque	Oui	7	87	Oui	5	94	Oui	3	94	Oui	3	95
	Danemark	Oui	x(3)	100	Oui	x(6)	100	Oui	x(9)	100	Oui	x(12)	100
	Angleterre (RU)	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	Estonie	Oui	14	46	Oui	10	70	Oui	10	73	Oui	9	80
	Finlande	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	France	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Allemagne	Non	m	m	Oui	x(6)	100	Oui	x(9)	100	Oui	x(12)	100
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	Israël	Oui	m	75	Oui	m	62	Oui	m	52	Oui	m	53
	Italie	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m
	Japon	m	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Corée	Oui	5	95	Non	x(6)	63	Non	x(9)	61	Non	x(12)	52
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	Pays-Bas	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	Oui	m	m	a	a	a	Oui	m	m
	Norvège	Non	m	m	Oui	5-10	75-80	Oui	35-40	75-80	Oui	9	50-55
	Pologne	Oui	1	93	Oui	0	98	Oui	1	98	Oui	98	98
	Portugal	Non	a	a	Non	a	a	Non	a	a	Non	a	a
	Écosse (RU)	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	République slovaque	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Slovénie	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m	Oui	a	m
	Espagne	Non	x(3)	100	Non	x(6)	100	Non	x(9)	88	Non	x(12)	100
	Suède	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m	Non	m	m
	Suisse	Non	m	m	Non	m	m	Oui	m	m	Non	m	m
	Turquie	Non	x(3)	90-95	Non	x(6)	90-95	Non	x(9)	90-95	Non	x(12)	80-85
	États-Unis	Oui	37	55	Oui	37	53	Oui	33	55	Oui	32	56
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	Oui	0	0	Oui	0	0	Oui	0	0	Non	x(8)	x(9)
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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/10.1787/888933399504

Tableau X2.6. Pourcentage d'enseignants du préprimaire, du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, selon leur niveau de formation (2014)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8	Diplôme de niveau CITE 5 ou inférieur	Diplôme de niveau CITE 6	Diplôme de niveau CITE 7 ou 8
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Australie	m	m	m	m	85	11	m	m	m	m	m	m
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Belgique (Fl.)	0	99	0	1	98	0	0	100	0	0	0	100
	Belgique (Fr.)	0	99	1	1	96	3	2	84	15	1	12	87
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	1	99	x(2)	1	99	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
	République tchèque	81	12	7	10	5	86	8	5	87	4	3	93
	Danemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
	Angleterre (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	37	41	22	7	18	75	5	16	78	2	13	85
	Finlande	31	63	6	3	12	85	3	8	89	0	1	99
	France	28	64	8	28	64	8	9	70	21	9	70	21
	Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Grèce	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	13	71	17	7	64	30	4	51	45	11	47	42
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	x(2)	77	9	x(5)	89	7	x(8)	80	5	x(11)	95	5
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	50	50	0	55	45	0	52	48	0
	Norvège	4	95	1	3	91	5	3	91	5	4	64	32
	Pologne	4	8	88	1	3	97	0	2	97	0	1	99
	Portugal	13	82	5	9	85	6	4	86	10	6	81	13
	Écosse (RU)	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	0	76	24	0	76	24	0	12	88	0	5	95
	Suède	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
	Turquie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	3	44	53	3	41	56	4	40	56	5	35	60
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Fédération de Russie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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/10.1787/888933399511

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/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm

Liste des partcipants à cette publication

De nombreuses personnes ont participé à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux qui ont pris une part active aux réunions de l'INES et aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

M. Jacques APPELGRYN (Afrique du Sud)
M. Nyokong MOSIUOA (Afrique du Sud)
Mme Bheki MPANZA (Afrique du Sud)
Mme Hersheela NARSEE (Afrique du Sud)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Steffen SCHMIDT (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)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie
M. Andreas GRIMM (Autriche)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)
M. Mark NÉMET (Autriche)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)
Mme Helga POSSET (Autriche)
Mme Natascha RIHA (Autriche)
M. Philippe DIEU (Belgique)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)
M. Pieter VOS (Belgique)
M. Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brésil)
Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)
M. Patric BLOUIN (Canada)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)
M. Tomasz GLUSZYNSKI (Canada)
Mme Simone GREENBERG (Canada)
Mme Amanda HODGKINSON (Canada)
M. David McBRIDE (Canada)
M. Michael MARTIN (Canada)
M. Enzo PIZZOFERRATO (Canada)
M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)
Mme Paola LEIVA (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)
M. Jan PAKULSKI (Commission européenne)
Mme Bo Young CHOI (Corée)
M. Jong Boo KANG (Corée)
Mme Yeong Ok KIM (Corée)
Mme Sung Bin MOON (Corée)
Mme Hye Won PARK (Corée)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
M. Leo Elmbirk JENSEN (Danemark)
M. Kristian ORNSHOLT (Danemark)
Mme Signe Tychsen PHILIP (Danemark)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Vicente ALCAÑIZ MIÑANO (Espagne)
M. Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Espagne)
Mme Cristina MONEO OCAÑA (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)
Mme Christine COIN (Eurostat, Commission européenne)
M. Jacques LANNELUC (Eurostat, Commission européenne)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
Mme Olga ZAITSEVA (Fédération de Russie)
M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Ville HEINONEN (Finlande)
M. Mika TUONONEN (Finlande)
Mme Kristiina VOLMARI (Finlande)

M. Cédric 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 Pascale POULET-COULIBANDO (France)
M. Robert RAKOCEVIC (France)
Mme Marguerite RUDOLF (France)
Mme Dimitra FARMAKIOUTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Konstantinos KAMPANAKIS (Grèce)
M. Antonios KRITIKOS (Grèce)
Mme Akrivi NIKOLAKOPOULOU (Grèce)
Mme Evdokia OIKONOMOU (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
M. Athanasios STAVROPOULOS (Grèce)
Mme Madga TRANTALLIDI (Grèce)
Mme Tünde HAGYMÁSY (Hongrie)
M. Tibor KÖNYVESI (Hongrie)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Krisztián SZÉLL (Hongrie)
M. Tamás HAVADY (Hongrie)
Mme Ida KINTAMANI (Indonésie)
M. Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonésie)
Mme Siti SOFIA (Indonésie)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
M. Diarmuid REIDY (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
M. Julius BJORNSSON (Islande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
Mme Yael ATIYAH (Israël)
M. Yoav AZULAY (Israël)
Mme Orit BAR ANY (Israël)
M. Yonatan BARON (Israël)
Mme Lilach BITON (Israël)
Mme Nava BRENNER (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)
M. Dan SHEINBERG (Israël)
Mme Naama STEINBERG (Israël)
Mme Francesca BROTTO (Italie)
M. Massimiliano CICCIA (Italie)
Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
Mme Daniela DI ASCENZO (Italie)
Mme Paola DI GIROLAMO (Italie)
Mme Maria Teresa MORANA (Italie)
Mme Claudia PIZZELLA (Italie)
M. Paolo SESTITO (Italie)
M. Paolo TURCHETTI (Italie)
Mme Hiroe HINO (Japon)
M. Takashi KIRYU(Japon)
M. Yuki MATSUO (Japon)
M. Takashi MURAO (Japon)
M. Tatsuhiro NAGANO (Japon)
M. Yutaro NAGANO (Japon)
M. Hiromi SASAI (Japon)
M. Kenichiro TAKAHASHI (Japon)
Mme Hiromi TANAKA (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
Mme Ennata KIVRINA (Lettonie)
M. Reinis MARKVARTS (Lettonie)
M. Ričardas ALISAUSKAS (Lituanie)
Mme Gailė DAPŠIENĖ (Lituanie)
M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Julija UMBRASAITE (Lituanie)
Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (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)
M. Sadiq Kwesi BOATENG (Norvège)
M. Kjetil DIGRE (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
Mme Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
Mme Alette SCHREINER (Norvège)
Mme Suzanne SKJØRBERG (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Danielle ANDARABI (Pays-Bas)
M. Maarten BALVERS (Pays-Bas)
M. Joost SCHAACKE (Pays-Bas)
Mme Priscilla TEDJAWIRJA (Pays-Bas)
Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
Mme Floor VAN OORT (Pays-Bas)
Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Pologne)
Mme Magdalena KANIEWSKA (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Pologne)
M. Andrzej KURKIEWICZ (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Malgorzata ŻYRA (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)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
Mme Emily KNOWLES (Royaume-Uni)
Mme Catriona ROOKE (Royaume-Uni)
Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Breda LOŽAR (Slovénie)
Mme Tatjana ŠKRBEC (Slovénie)
Mme Jadranka TUŠ (Slovénie)
Mme Darja VIDMAR (Slovénie)
M. Håkan ANDERSSON (Suède)
Mme Anna ERIKSSON (Suède)
Mme Maria GÖTHERSTRÖM (Suède)
Mme Marie KAHLROTH (Suède)
Mme Eva-Marie LARSSON (Suède)
M. Staffan NILSSON (Suède)
M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Alexander GERLINGS (Suisse)
Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
Mme Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquie)
M. Derhan DOĞAN (Turquie)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquie)
Mme Nur SALMANOĞLU (Turquie)
M. Serdar YILMAZ (Turquie)
Mme Anuja SINGH (UNESCO)
M. Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

M. Stefan BRINGS (Allemagne)
M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
Mme Eveline VON GAESSLER (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Patrick DONALDSON (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Cheryl HOPKINS (Australie)
M. Mark NÉMET (Autriche)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)
Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)
Mme Naomi WAUTERICKX (Belgique)
Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)
Mme Margarete da SILVA SOUZA (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 Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme María José SEPÚLVEDA (Chili)
M. Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Commission européenne)
M. Chang Kyun CHAE (Corée)
Mme Sung Bin MOON (Corée)
Mme Ji Young RYU (Corée)
M. Kirak RYU (Corée)
M. Dong Jun SHIN (Corée)
M. Sung ROK (Corée)
M. Jens ANDERSEN (Danemark)
Mme Raquel HIDALGO (Espagne)
M. Jesús IBÁÑEZ MILLA (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)
Mme Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Commission européenne)
Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)
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)

Mme Maria FASSARI (Grèce)
M. Vasileios KARAVITIS (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
Mme Magda TRANTALLIDI (Grèce)
M. Georgios VAFIAS (Grèce)
M. László LIMBACHER (Hongrie)
M. Krisztián SZÉLL (Hongrie)
Mme Alison KENNEDY (Institut de statistique de l'UNESCO)
Mme Gillian GOLDEN (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)
Mme Sophie ARTSEV (Israël)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)
M. Adnan MANSUR (Israël)
Mme Inna Orly SAPOZHNIKOV (Israël)
M. Haim PORTNOY (Israël)
M. Dan SHEINBERG (Israël)
Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)
M. Gaetano PROTO (Italie)
Mme Liana VERZICCO (Italie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Gailė DAPŠIENĖ (Lituanie)
M. Eduardas DAUJOTIS (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Karin MEYER (Luxembourg)
M. Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexique)
M. Héctor Virgilio ROBLES VÁZQUEZ (Mexique)
M. Gerardo TERRAZAS (Mexique)
Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)
M. Sadiq-Kwesi BOATENG (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 MAŚLANKOWSKI (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)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
Mme Alicia HEPTINSTALL (Royaume-Uni)
Mme Catriona ROOKE (Royaume-Uni)
M. Matej DIVJAK (Slovénie)
Mme Tatjana SKRBEC (Slovénie)
Mme Irena SVETIN (Slovénie)
M. Kenny PETERSSON (Suède)
Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
Mme Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquie)
M. Cengiz SARAÇOĞLU (Turquie)
M. Friedrich HUEBLER (UNESCO)

Réseau chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes (NESLI)

Mme Pia BRUGGER (Allemagne)
M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)
M. Karl BAIGENT (Australie)
M. Stuart FAUNT (Australie)
Mme Cheryl HOPKINS (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)
M. David McBRIDE (Canada)
M. Klarka ZEMAN (Canada)
Mme Paola LEIVA (Chili)
M. Fabián RAMÍREZ (Chili)
M. Roberto SCHURCH (Chili)
Mme María José SEPÚLVEDA (Chili)
Mme Lene MEJER (Commission européenne)
Mme Yun Hae JO (Corée)
Mme Han Nah KIM (Corée)
Mme Hyoung Sun KIM (Corée)
Mme Eun Ji LEE (Corée)
Mme Sung Bin MOON (Corée)
Mme Sunae YUN (Corée)
M. Jorgen Balling RASMUSSEN (Danemark)
M. Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Espagne)
M. Joaquin MARTIN MUÑOZ (Espagne)
M. Emilio RODRÍGUEZ ANTÚNEZ (Espagne)
Mme Tiina ANNUS (Estonie)
Mme Hanna KANEP (Estonie)
Mme Kristel VAHER (Estonie)
Mme Rachel DINKES (États-Unis)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Lauren MUSU-GILETTE (États-Unis)
M. Thomas SNYDER (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 FARMAKIOUTOU (Grèce)
Mme Maria FASSARI (Grèce)
Mme Eudokia KARDAMITSI (Grèce)
M. Georgios MALLIOS (Grèce)
M. Stylianos MERKOURIS (Grèce)
M. Konstantinos PAPACHRISTOS (Grèce)
Mme Athena PLESSA-PAPADAKI (Grèce)
Mme Magda TRANTALLIDI (Grèce)
Mme Anna IM.E (Hongrie)
M. Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irlande)
Mme Nicola TICKNER (Irlande)
M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)
Mme Asta URBANCIC (Islande)
M. Yoav AZULAY (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)
Mme Kayo KIRIHARA (Japon)
Mme Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japon)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Veronika ŠIURKIENĖ (Lituanie)
Mme Julija UMBRASAITĖ (Lituanie)
M. Gilles HIRT (Luxembourg)
Mme Ana Maria ACEVES ESTRADA (Mexique)
M. Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexique)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexique)
M. Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norvège)
M. Simon CROSSAN (Nouvelle-Zélande)
M. Cyril MAKO (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
M. Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
M. Hans RUESINK (Président du réseau NESLI, Pays-Bas)
M. Dick VAN VLIET (Pays-Bas)
Mme Renata KARNAS (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
Mme Alzbeta FERENCICOVA (République slovaque)
Mme Gabriela SLODICKOVA (République slovaque)
M. Vladimír HULÍK (République tchèque)
Mme Michaela MARŠÍKOVÁ (République tchèque)
M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
M. Bruce GOLDING (Royaume-Uni)
M. Adrian HIGGINBOTHAM (Royaume-Uni)
M. Yousaf KANAN (Royaume-Uni)
M. Christopher MORRISS (Royaume-Uni)
Mme Catriona ROOKE (Royaume-Uni)
Mme Andreja BARLE LAKOTA (Slovénie)
Mme Ksenija BREGAR GOLOBIČ (Slovénie)
Mme Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Slovénie)
Mme Barbara JAPELJ (Slovénie)
Mme Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Slovénie)
M. Håkan ANDERSSON (Suède)
M. Christian LOVERING (Suède)
M. Staffan NILSSON (Suède)
Mme Helena WINTGREN (Suède)
Mme Rejane DEPPIERRAZ (Suisse)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
Mme Hümeyra ALTUNTAŞ (Turquie)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Turquie)
M. Olivier LABÉ (UNESCO)

Autres participants à cette publication

Mme Anna BORKOWSKY (consultante LSO)
BRANTRA SPRL (traduction française)
Mme Susan COPELAND (édition)
Mme Sally Caroline HINCHCLIFFE (édition)
M. Dan SHERMAN (consultant 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

« Combien les étudiants paient-ils et de quelles aides publiques bénéficient-ils ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe,*** **n° 41 (2016)**
http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9zk4rnbx-fr

« Compétences en TIC et en résolution de problèmes : Où en sont les enseignants ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe,*** **n° 40 (2016)**
http://dx.doi.org/10.1787/5jm0pkjr7qq8-fr

« L'internationalisation des études de doctorat et de master », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe,*** **n° 39 (2016)**
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr

« Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe,*** **n° 38 (2016)**
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqh48ljc-fr

« Diplômés de licence et de master : qui sont-ils ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe,*** **n° 37 (2016)**
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl0r7cf5-fr

« Quels sont les avantages de la classification CITE 2011 pour les indicateurs de l'éducation ? », ***Les indicateurs de l'éducation á la loupe,*** **n° 36 (2015)**
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqf114gjs7-fr

« Quelle incidence les différences de milieu social et culturel ont-elles sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite des études ? », ***Les indicateurs de l'éducation 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, la Lettonie, 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 2016 04 2P) ISBN 978-92-64-26202-7 – 2016

Regards sur l'éducation 2016

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Publication de référence sur l'état de l'éducation dans le monde, *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE* fournit des données clés sur la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des 35 pays de l'OCDE, ainsi que d'un certain nombre de pays partenaires.

Avec plus de 125 graphiques et 145 tableaux, et un corpus encore plus riche de données consultables sur notre base de données consacrée à l'éducation, *Regards sur l'éducation 2016* 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 ; l'environnement d'apprentissage ; et l'organisation scolaire.

L'édition de 2016 inclut un certain nombre de nouveautés, dont :

- un nouvel indicateur (A9) sur les taux de réussite des étudiants dans l'enseignement tertiaire (soit le nombre d'étudiants qui entament une formation de l'enseignement tertiaire et en sortent effectivement diplômés à l'issue d'un nombre donné d'années)
- un autre nouvel indicateur (D6) consacré au profil des chefs d'établissement et à leur profession
- des données et des analyses tendancielles sur : le salaire des enseignants ; les taux d'obtention d'un diplôme ; les dépenses d'éducation (de sources publiques et privées) ; les taux de scolarisation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire (et les taux de premier accès dans l'enseignement tertiaire) ; les jeunes adultes sans emploi ne suivant ni études ni formation ; la taille des classes ; et le temps d'enseignement
- une analyse des déséquilibres entre les sexes dans le domaine de l'éducation, notamment en termes de rémunération, de choix des domaines d'études, de surreprésentation des femmes dans le corps enseignant et de sous-représentation de ces dernières parmi les chefs d'établissement
- un examen du profil des élèves/étudiants des filières professionnelles et de leurs diplômés.

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 de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, sont accessibles 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 2016 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE, ***http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr***
Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.
Rendez-vous sur le site ***www.oecd-ilibrary.org*** et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.

éditionsOCDE
www.oecd.org/editions

ISBN 978-92-64-26202-7
96 2016 04 2P

9 789264 262027