Regards sur l'éducation 2022

LES INDICATEURS DE L'OCDE



OCDE

Regards sur l'éducation 2022

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 arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays Membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2022), *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris,
https://doi.org/10.1787/8b532813-fr.

ISBN 978-92-64-68698-4 (imprimé)
ISBN 978-92-64-82523-9 (pdf)
ISBN 978-92-64-87839-6 (HTML)
ISBN 978-92-64-69668-6 (epub)

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

Crédits photo : Couverture © Christopher Futcher/iStockphoto.com; © Marc Romanelli/Getty Images; © michaeljung/Shutterstock.com; © Pressmaster/Shutterstock.com.

Les corrigenda des publications sont disponibles sur : www.oecd.org/fr/apropos/editionsocde/corrigendadepublicationsdelocde.htm.

© OCDE 2022

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

Avant-propos

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

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

Regards sur l'éducation est le fruit d'une longue et intense collaboration entre les gouvernements des pays de l'OCDE, les experts et les 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 Tia Loukkola. La production de *Regards sur l'éducation 2022* a été gérée par Marie-Hélène Doumet et Abel Schumann. Y figurent des contributions statistiques et analytiques d'Étienne Albiser, d'Heewoon Bae, d'Andrea Borlizzi, d'Antonio Carvalho, d'Éric Charbonnier, de Minne Chu, d'Elisa Duarte, de Bruce Golding, de Yanjun Guo, de Corinne Heckmann, de Viktoria Kis, de Simon Normandeau, d'Eduardo Roche, de Gara Rojas González, de Giovanni Maria Semeraro, de Chelsea Tao, de Lou Turroques, de Choyi Whang et de Hajar Sabrina Yassine. Eda Cabbar et Valérie Forges se sont chargées du soutien administratif, et Gillian Golden et Thomas Weko ont fourni un soutien analytique ainsi que des conseils supplémentaires. Cassandra Davis et Sophie Limoges ont apporté une précieuse contribution au processus éditorial et à la production de cet ouvrage. La préparation de ce rapport a été dirigée par les pays membres au travers du Groupe de travail INES et facilitée par les réseaux INES. Les membres des différents organismes et les experts qui ont contribué à cette publication en particulier et aux travaux du programme INES en général sont cités en fin d'ouvrage.

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

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

Table des matières

Avant-propos 3
Éditorial 11
Guide du lecteur 13
Résumé 23
COVID-19 : l'An II de la pandémie 25

Chapitre A. Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage 39

Indicateur A1. Quel est le niveau de formation des adultes ? 40
Indicateur A2. Transition entre les études et la vie active : Où en sont les jeunes d'aujourd'hui ? 52
Indicateur A3. Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ? 66
Indicateur A4. Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? 84
Indicateur A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ? 102
Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des activités de formation ? 118

Chapitre B. Accès à l'éducation, participation et progression 135

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ? 136
Indicateur B2. En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ? 152
Indicateur B3. Quel est le profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ? 176
Indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ? 190
Indicateur B5. Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ? 210
Indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ? 230

Chapitre C. Ressources financières et humaines investies dans l'éducation 247

Introduction 248
Indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ? 252
Indicateur C2. Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ? 270

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés dans l'éducation ? 284
Indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ? 298
Indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ? 312
Indicateur C6. Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ? 332

Chapitre D. Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire 349

Indicateur D3. Combien les enseignants et les chefs d'établissement gagnent-ils ? 350
Indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ? 372
Indicateur D6. Quels parcours suivre pour devenir enseignant ou chef d'établissement ? 390
Indicateur D7. Quelle est l'intensité du développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ? 412
Indicateur D8. Quel est le profil du corps académique et quels sont les taux d'encadrement dans l'enseignement tertiaire ? 434

Annexes 449

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation 450
Annexe 2. Statistiques de référence 456
Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques 469
Liste des participants à cette publication 475
Les indicateurs de l'éducation à la loupe 483

TABLEAUX

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2021) 49
Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2011 et 2021) 50
Tableau A1.3. Domaines d'études des 25-64 ans diplômés du tertiaire (2021) 51
Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles) 62
Tableau A2.2. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi et la durée du chômage (2021, données trimestrielles) 63
Tableau A2.3. Pourcentage de 25-29 ans scolarisés et non scolarisés, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles) 64
Tableau A2.4. Évolution du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés, selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi (entre 2019 et 2021, données annuelles) 65
Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2021) 79
Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2011 et 2021) 80
Tableau A3.3. Taux d'emploi des 25-64 ans diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2021) 81
Tableau A3.4. Évolution des taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (de 2019 à 2021) 82

Tableau A3.5. Taux de chômage selon le niveau de formation et répartition des chômeurs, selon la durée du chômage (2021) 83
Tableau A4.1. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2020) 97
Tableau A4.2. Répartition des actifs occupés selon le niveau de formation et la catégorie de rémunération par rapport à la rémunération médiane (2020) 98
Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2020) 99
Tableau A4.4. Rémunération relative des diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2020) 100
Tableau A6.1. Utilisation d'Internet, selon le groupe d'âge et le niveau de formation (2021) 114
Tableau A6.2. Évolution des activités des 55-74 ans sur Internet, selon le niveau de formation (entre 2019 et 2021) 115
Tableau A6.3. Tolérance sociale des élèves, selon le niveau de formation maternel (2018) 116
Tableau A7.1. Évolution de la participation à des activités formelles ou non formelles de formation, par an et par trimestre (2019, 2020 et 2021) 132
Tableau A7.2. Participation à des activités non formelles de formation, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation (2021) 133
Tableau A7.3. Taux de scolarisation formelle, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2020) 134
Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2013 et 2020) 149
Tableau B1.2. Profil de l'effectif du tertiaire (2020) 150
Tableau B1.3. Évolution du taux de scolarisation des 17-20 ans, selon le niveau d'enseignement (2020) 151
Tableau B2.1. Évolution du taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2020) 172
Tableau B2.2. Profil d'âge et répartition hommes-femmes du corps enseignant et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau (2020) 173
Tableau B2.3. Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2019) 174
Tableau B3.1. Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière générale (2020) 187
Tableau B3.2. Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2020) 188
Tableau B3.3. Profil des diplômés du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2020) 189
Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire et des nouveaux inscrits en formation de cycle court, en licence et en master (2020) 205
Tableau B4.2. Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire, selon le domaine d'études (2015 et 2020) 206
Tableau B4.3. Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans le tertiaire et certains domaines d'études, selon le domaine d'études et le niveau de formation (2020) 207
Tableau B4.4. Profil des nouveaux inscrits en doctorat (2020) 208
Tableau B5.1. Taux de réussite des inscrits à temps plein, selon le niveau de formation, l'échéance et le sexe (2020) 226
Tableau B5.2. Situation des inscrits à temps plein en licence à différentes échéances suivant leur inscription (2020) 227
Tableau B5.3. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le type d'établissements à l'inscription, l'échéance et le sexe (2020) 228
Tableau B5.4. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études, selon certains des domaines d'études et le sexe (2020) 229
Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le tertiaire (2015 et 2020) 243
Tableau B6.2. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2020) 244
Tableau B6.3. Pourcentage de ressortissants nationaux et d'étudiants mobiles dans l'effectif de certains grands domaines d'études dans le tertiaire (2015 et 2020) 245
Tableau C1.1. Dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (2019) 265
Tableau C1.2. Dépenses unitaires totales et publiques d'éducation en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2019) 266
Tableau C1.3. Croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (entre 2012 et 2019) 267
Tableau C1.4. Dépenses unitaires totales d'éducation au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D en équivalents temps plein (2019) 268
Tableau C2.1. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2019) 280
Tableau C2.2. Indice de variation des dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2011 et 2019) 281
Tableau C2.3. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2019) 282
Tableau C3.1. Contribution publique, privée et internationale au budget de l'éducation, selon la source finale de financement (2019) 295

Tableau C3.2. Contribution publique, privée et internationale au budget de l'éducation avant et après transferts public-privé, selon la source de financement (2019) 296
Tableau C3.3. Évolution des contributions publique, privée et internationale au budget de l'éducation (2011, 2015 et 2019) 297
Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2019) 309
Tableau C4.2. Répartition du total des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2019) 310
Tableau C4.3. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2019) 311
Tableau C5.1. Frais de scolarité annuels à charge des ressortissants nationaux et étrangers dans le tertiaire (2009/10 et 2019/20) 326
Tableau C5.2. Évolution du soutien financier public et des conditions d'octroi des allocations et bourses publiques aux étudiants inscrits dans le tertiaire dans le réseau public et privé (2009/10 et 2019/20) 328
Tableau C5.3. Accessibilité des prêts d'études publics et privés garantis par les pouvoirs publics aux étudiants à temps plein et partiel dans le tertiaire et modalités de remboursement et d'allégement de la dette (2019/20) 329
Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2019) 345
Tableau C6.2. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2019) 346
Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissements (2019) 347
Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant à différents stades de leur carrière (2021) 368
Tableau D3.2. Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2021) 369
Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2021) 370
Tableau D3.4. Salaire statutaire minimum et maximum des chefs d'établissement au niveau de qualification minimum (2021) 371
Tableau D4.1. Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2021) 387
Tableau D4.2. Organisation du temps de travail des enseignants (2021) 388
Tableau D4.3. Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2021) 389
Tableau D6.1. Parcours menant à la profession d'enseignant (2021) 407
Tableau D6.2. Exigences d'accès et de progression relatives à la formation initiale d'enseignant (2021) 408
Tableau D6.3. Contenu de la formation initiale d'enseignant (2021) 409
Tableau D6.4. Parcours menant au poste de chef d'établissement (2021) 411
Tableau D7.1. Obligations des enseignants en matière de développement professionnel (2021) 429
Tableau D7.2. Obligations des chefs d'établissement en matière de développement professionnel (2021) 431
Tableau D7.3. Mécanismes d'assurance de la qualité des activités de développement professionnel des enseignants (2021) 432
Tableau D8.1. Taux d'encadrement dans le tertiaire, selon niveau d'enseignement et le type d'établissements (2020) 446
Tableau D8.2. Profil d'âge du corps académique, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2020) 447
Tableau D8.3. Pourcentage de femmes dans le corps académique, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2015 et 2020) 448

Suivez les publications de l'OCDE sur :

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871

http://www.youtube.com/oecdilibrary

http://www.oecd.org/oecddirect/

Ce livre contient des...

StatLinks

Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

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

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 ?
gpseducation.oecd.org

Éditorial

Ces deux dernières décennies, le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire a fortement augmenté dans les pays de l'OCDE : 48 % des 24-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2021, contre 27 % à peine en 2000. Cette progression s'explique par la demande en hausse de compétences de pointe sur le marché du travail et a de grandes implications pour nos sociétés et l'avenir de l'éducation.

La pandémie de COVID-19 a montré que l'élévation du niveau de formation était l'une des meilleures protections contre les risques économiques : au plus fort de l'épidémie, le chômage a nettement plus augmenté chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. C'est à peu de choses près ce qui s'est produit au lendemain de la crise financière de 2008.

Adopter de nouvelles applications technologiques qui améliorent la qualité de la vie peut aussi être moins ardu avec un certain bagage. Il apparaît par exemple que dans le groupe d'âge 55-74 ans, 71 % des diplômés de l'enseignement tertiaire ont passé des appels téléphoniques ou vidéo en ligne pendant la pandémie, ce qui leur a permis de rester en contact avec leur famille et leur cercle d'amis et les a protégés de l'isolement social. À titre de comparaison, 34 % seulement des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire disent en avoir fait autant dans ce groupe d'âge.

Cette année, *Regards sur l'éducation* analyse en particulier ce que ces changements impliquent pour l'enseignement tertiaire.

Faire évoluer l'enseignement tertiaire pour répondre aux besoins de tous les étudiants

Comme les étudiants sont de plus en plus nombreux dans l'enseignement tertiaire, la diversité qui s'observe dans leur profil socio-économique et leur parcours scolaire va croissant. Pour répondre aux besoins de cet effectif qui se diversifie, l'enseignement tertiaire doit se diversifier aussi. Les modèles efficaces à l'époque où l'université ouvrait ses portes à un pourcentage minime de chaque cohorte d'âge — le plus souvent dans les milieux privilégiés — ne le sont plus à l'heure où plus de la moitié des jeunes s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire.

Les systèmes d'enseignement tertiaire doivent être prêts à accueillir des étudiants désireux d'acquérir de nouvelles compétences à différents stades de leur carrière. Les micro-qualifications semblent très prometteuses, car elles donnent aux étudiants un plus grand pouvoir sur ce qu'ils apprennent et une plus grande liberté de choisir où et à quel stade de leur vie se former est le plus approprié. À mesure que le marché du travail évolue, des avancées telles que celles-là pourraient épargner aux jeunes diplômés des difficultés à trouver un emploi de qualité alors que les employeurs qui cherchent la perle rare restent bredouilles.

Un diplôme tertiaire ne convient de surcroît pas nécessairement à tous. L'augmentation générale de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire pourrait avoir amené les employeurs à faire de ce niveau de formation leur nouvelle norme, incitant des jeunes à s'orienter vers la filière académique alors que la filière professionnelle leur conviendrait mieux. Pour l'éviter, il est important de proposer dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire des formations professionnelles dont la qualité et les débouchés sur le marché du travail n'ont rien à envier à ceux de l'enseignement tertiaire, mais ce type de formations reste rare. Il faut de nouvelles passerelles en filière professionnelle entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire pour que les élèves optent pour cette filière par choix et non en dernier recours et qu'une fois diplômés, ils aient la possibilité de poursuivre leurs études ou de reprendre des études par la suite.

Poursuivre sur la lancée de la transformation numérique

La pandémie a montré à quel point les outils numériques étaient importants dans l'enseignement tertiaire. Les modèles novateurs d'enseignement à distance qui ont été élaborés ont permis aux étudiants de poursuivre leurs études au plus fort de la pandémie.

La moitié environ des pays de l'OCDE ont modifié leur cadre institutionnel ou réglementaire pendant la pandémie pour faciliter l'utilisation de ces outils. La plupart des pays de l'OCDE ont réussi à financer l'achat d'outils numériques à utiliser pendant les cours en classe ou à distance et la formation des enseignants à leur utilisation. Ces mesures prises dans de nombreux pays pendant la pandémie sont de belles avancées, mais elles ne suffisent pas.

Une plus grande culture de l'innovation s'impose dans l'éducation pour exploiter pleinement le potentiel de la transformation numérique. Il faut des cadres institutionnels ou réglementaires appropriés, en particulier ceux régissant l'enseignement numérique. Il faut aussi veiller à une plus grande réactivité aux possibilités du numérique dans les marchés publics de l'éducation et inciter davantage le secteur privé à innover. Quant aux enseignants, il faut faire en sorte qu'ils acquièrent les compétences indispensables à l'utilisation des outils numériques non seulement pour enseigner, mais aussi pour améliorer leur propre développement professionnel.

Recueillir des données pour innover dans la politique d'éducation

Les questions politiques décrites ci-dessus ouvrent diverses voies de développement aux statistiques de l'OCDE sur l'éducation. Pour l'heure, les modes de scolarisation non conventionnels, tels que celui de micro-qualification, sont encore peu documentés à l'échelle nationale, alors qu'ils promettent de prendre de l'importance à l'avenir. Il en va de même au sujet de la qualité des cursus tertiaires et de leur valeur sur le marché du travail qui sont peu documentées aussi, alors que ce sont des aspects essentiels dont les responsables politiques doivent être informés. Des statistiques sur l'utilisation des solutions numériques sont également nécessaires pour faire en sorte que les systèmes d'éducation répondent aux besoins du marché du travail aujourd'hui et demain. Les sources d'information actuelles ne suffisent pas pour cerner ces dimensions. Il faut consulter des données des employeurs et du secteur des technologies de l'éducation pour mesurer l'impact de l'apprentissage tout au long de la vie et de la formation en entreprise par exemple.

L'OCDE entend continuer de travailler avec ses membres et ses partenaires pour fournir aux responsables politiques les données dont ils ont besoin pour évaluer les politiques de relance de l'apprentissage, s'inspirer des innovations et initiatives numériques lancées durant la pandémie et développer les systèmes d'éducation et les mettre au service d'un objectif majeur, des emplois meilleurs pour une vie meilleure.



Mathias Cormann

Secrétaire général de l'OCDE

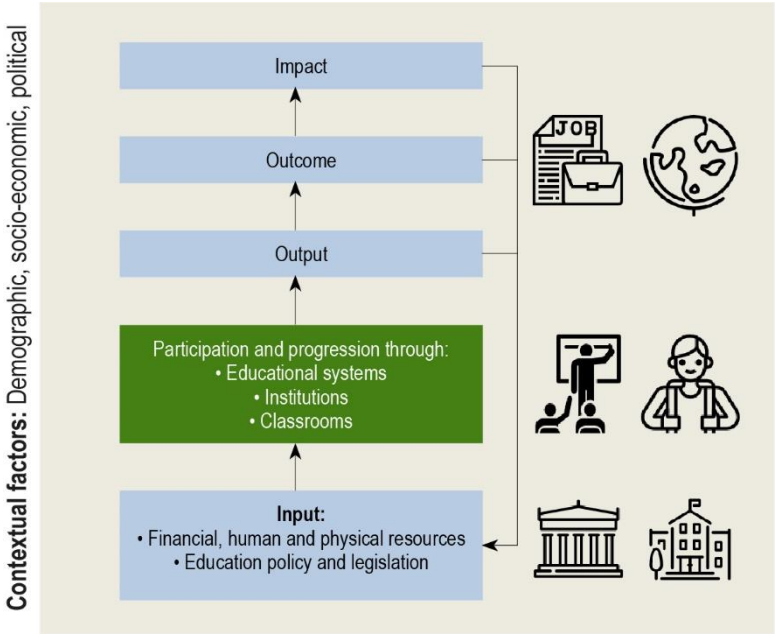
Guide du lecteur

Structure

Regards sur l'Éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE présentent un jeu étoffé d'indicateurs actualisés et comparables qui font l'état des lieux de l'éducation à l'échelle internationale sur la base d'une méthode validée par tous les experts concernés. Ces indicateurs rendent compte des moyens humains et financiers mobilisés en faveur de l'éducation, du fonctionnement et de l'évolution des systèmes d'éducation et d'apprentissage et du rendement des investissements consentis dans l'éducation. Ils sont agencés de manière thématique, et chacun d'entre eux est assorti de la description du contexte de l'action publique et de l'interprétation des données.

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

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



Acteurs des systèmes d'éducation

Les indicateurs de l'OCDE visent davantage à évaluer les performances globales des systèmes d'éducation des pays qu'à comparer les différents établissements ou les entités infranationales. Il est cependant de plus en plus communément admis qu'il faut bien comprendre le rendement de l'apprentissage et sa corrélation avec les moyens mobilisés et les mécanismes à l'œuvre au niveau individuel et à l'échelle des établissements pour évaluer de nombreuses caractéristiques importantes du développement, du fonctionnement et de l'impact des systèmes d'éducation.

C'est pourquoi la première dimension de la structure du présent rapport fait la distinction entre les trois types d'acteurs des systèmes d'éducation :

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

Groupes d'indicateurs

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

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

Facteurs contextuels influant sur l'action publique

Les leviers politiques ont généralement des antécédents, c'est-à-dire des facteurs externes qui conditionnent ou limitent l'action publique, mais qui ne sont pas en lien direct avec la thématique politique à l'étude. Les facteurs démographiques, socio-économiques et politiques sont autant de caractéristiques nationales dont il est important de tenir compte lors de l'interprétation des indicateurs. Les caractéristiques des individus scolarisés, notamment leur sexe, leur âge et leur milieu socio-économique ou culturel, sont également des facteurs contextuels qui influent dans une grande mesure sur les résultats de la politique de l'éducation.

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

Les indicateurs publiés dans *Regards sur l'éducation 2022* ont été élaborés dans ce cadre. Les chapitres portent sur les systèmes d'éducation, mais les indicateurs sont désagrégés entre différents éléments des systèmes ou environnements d'apprentissage, de sorte qu'ils peuvent porter sur plus d'une dimension du cadre.

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

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

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

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

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

Le quatrième objectif de développement durable

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

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

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

L'enseignement tertiaire dans *Regards sur l'éducation 2022*

L'enseignement tertiaire est le thème central de l'édition de 2022 de *Regards sur l'éducation*. Le taux de scolarisation a plus que jamais augmenté dans l'enseignement tertiaire ces dernières décennies ; de fait être diplômé de ce niveau reste la voie royale vers un emploi de qualité. L'enseignement tertiaire se différencie plus sensiblement entre les pays que l'enseignement

primaire et secondaire, mais les responsables politiques s'intéressent de plus en plus à l'analyse comparative du parcours des jeunes et des diplômés et des moyens mobilisés. C'est pourquoi cette édition fait une large place aux indicateurs relatifs aux taux de scolarisation et à l'enchaînement des cursus dans l'enseignement tertiaire ainsi qu'aux retombées financières, professionnelles et sociales des diplômes de ce niveau d'enseignement. Des indicateurs sur les moyens, tant financiers qu'humains, investis dans l'enseignement tertiaire sont également présentés, tout comme un nouvel indicateur sur les enseignants en poste à ce niveau.

Le tableau A résume les chapitres et les indicateurs qui analysent l'enseignement tertiaire dans la présente édition de *Regards sur l'éducation*.

Tableau A. Indicateurs sur l'enseignement tertiaire dans *Regards sur l'éducation 2022*

Chapitre	Numéro d'indicateur	Indicateur
Chapitre A : Résultats des établissements d'enseignement et impact de l'apprentissage	A1	Quel est le niveau de formation des adultes ?
	A3	Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi ?
	A4	Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?
	A6	En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?
	A7	Dans quelle mesure les adultes suivent-ils équitablement des activités de formation ?
Chapitre B : Accès à l'éducation, participation et progression	B1	Quels sont les effectifs scolarisés ?
	B4	Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?
	B5	Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ?
	B6	Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?
Chapitre C : Ressources financières et humaines investies dans l'éducation	C1	Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ?
	C2	Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?
	C3	Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés dans l'éducation ?
	C4	Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?
	C5	Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?
	C6	Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ?
Chapitre D : Enseignants, environnement d'apprentissage et organisation scolaire	D6	Quels parcours suivre pour devenir enseignant ou chef d'établissement ?
	D7	Quelle est l'intensité du développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ?

COVID-19 : l'An II de la pandémie

Depuis la mi-2022, l'impact de la pandémie mondiale de COVID-19 marque le pas et les mesures sanitaires touchant l'éducation ont été assouplies, voire levées dans de nombreux pays de l'OCDE. L'année scolaire 2021/22 (ou 2021) — sur laquelle porte l'essentiel des chiffres de *Regards sur l'Éducation 2022* — a toutefois été fortement perturbée par la pandémie. Un chapitre spécifique revient sur les effets de la pandémie durant cette année, l'An II. Il rend compte de l'impact immédiat de la pandémie, par exemple la fermeture des établissements et l'absence d'enseignants. Il revient aussi sur la façon dont les pays ont évalué les effets de la pandémie et sur les mesures qu'ils ont prises pour atténuer ces effets. Enfin, il analyse les politiques novatrices, par exemple dans le domaine de la numérisation, qui ont été adoptées pendant la pandémie et qui se poursuivront par la suite.

Champ couvert par les données statistiques

Bien que limités dans de nombreux pays faute de données suffisantes, les indicateurs portent en principe sur le système d'éducation dans son ensemble (sur le territoire national), quels que soient le statut ou le mode de financement des établissements à l'étude et les mécanismes selon lesquels l'enseignement est dispensé. À une exception près (décrite ci-dessous), les catégories d'élèves et étudiants et les groupes d'âge sont en principe tous inclus : les enfants et les jeunes (y compris ceux ayant des besoins spécifiques d'éducation), les adultes et les ressortissants nationaux et étrangers, ainsi que les individus en formation à distance, inscrits dans l'enseignement spécialisé ou adapté ou suivant une formation organisée par un ministère autre que le ministère de l'Éducation, à condition que l'enseignement dispensé ait pour principal objectif de

former les individus. Les données sur les dépenses de formation initiale et les effectifs scolarisés excluent l'enseignement technique et professionnel dispensé 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 comparables à ceux de l'enseignement « ordinaire » ou qu'elles soient sanctionnées par des diplômes équivalents à ceux délivrés à l'issue de cursus relevant de l'enseignement ordinaire. Sont exclues les formations que les adultes suivent essentiellement par intérêt personnel, dans un souci d'épanouissement ou à des fins récréatives.

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

Comparabilité au fil du temps

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

Représentativité

La présente publication contient des données sur l'éducation provenant de tous les pays membres de l'OCDE et du Brésil, un pays partenaire qui participe au Programme INES, ainsi que d'autres pays partenaires du G20 ou de pays en passe d'accéder à l'OCDE qui ne sont pas membres des réseaux INES (l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Argentine, l'Inde, l'Indonésie et la République populaire de Chine). Les données des pays ne participant pas au Programme INES proviennent de collectes régulières de données de l'INES ou d'autres sources internationales ou nationales.

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

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

Remarque sur les entités infranationales

Il y a lieu de tenir compte de la taille de la population et de la superficie des entités infranationales lors de l'interprétation des résultats les concernant. Au Canada par exemple, il y avait en 2021 39 403 habitants sur une superficie de 1.9 million de km² au Nunavut, mais 14.8 millions d'habitants sur une superficie de 909 000 km² en Ontario (OCDE, 2021[2]). Les grands pays tendent de surcroît à se caractériser par une diversité plus forte que les pays plus petits. La variation infranationale dont il est rendu compte subit par ailleurs l'influence de la définition des entités infranationales. Plus le territoire des entités infranationales est exigu, plus la variation est forte. Prenons l'exemple d'un pays où deux types d'entités infranationales (des États et des départements, par exemple) sont définis : la variation infranationale sera plus forte dans les départements que dans les États. Les analyses présentées dans *Regards sur l'éducation* portent sur les grandes régions (le niveau « TL2 » dans la base de données de l'OCDE), soit la première unité administrative infranationale.

Remarque terminologique sur les « pays partenaires » et « autres entités »

Regards sur l'éducation rend compte de la situation dans des pays tiers de l'OCDE. Citons en particulier le Brésil, membre du Programme des indicateurs des systèmes d'enseignement (INES), dont les chiffres sont présentés. Les chiffres d'autres pays du G20 sont également présentés s'ils sont disponibles. Ces pays sont qualifiés de « partenaires » ici.

Dans certains cas, les chiffres de certaines entités infranationales, l'Angleterre (Royaume-Uni) par exemple, sont fournis. Conformément à la terminologie convenue à l'OCDE, c'est l'expression « autres entités » qui désigne ces entités infranationales. Dans les tableaux et graphiques, les abréviations « Comm. flamande (Belgique) » et « Comm. française (Belgique) » désignent respectivement les Communautés flamande et française de Belgique.

Calcul des moyennes internationales

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

La moyenne de l'OCDE est présentée dans de nombreux indicateurs, et le total de l'OCDE est également calculé dans certains d'entre eux. 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 de l'OCDE correspond donc à la moyenne des valeurs obtenues à l'échelle des systèmes nationaux et peut être utilisée pour comparer l'indicateur d'un pays avec celui du pays « type » ou moyen. Elle est calculée abstraction faite de la taille, en valeur absolue, du système d'éducation de chaque pays.

Lorsque les chiffres d'entités infranationales d'un pays sont présentés dans un indicateur, ils interviennent dans la moyenne de l'OCDE. Si les chiffres d'une seule entité infranationale sont disponibles dans un pays, ils interviennent dans la moyenne de l'OCDE comme s'ils correspondaient à l'ensemble du territoire de ce pays. Si les chiffres de plusieurs entités infranationales sont rapportés dans un pays, la moyenne non pondérée de ce pays est calculée. Cette moyenne non pondérée est considérée comme étant la moyenne nationale dans le calcul de la moyenne de l'OCDE.

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 les pays de l'OCDE considérés dans leur ensemble. Il permet par exemple de comparer le montant des dépenses de divers pays à celui de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, considérés alors comme une entité unique.

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

La moyenne de l'UE22 est également indiquée dans de nombreux indicateurs. 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, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie et la Suède.

Le total de l'UE22 est la moyenne pondérée de tous les pays de l'OCDE-UE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Il correspond à la valeur de l'indicateur dans toute la zone OCDE-UE, considérée dans son ensemble.

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

Les données manquantes peuvent avoir une incidence significative sur les moyennes et totaux de l'OCDE, de l'UE22 et du G20. Dans certains pays, les données relatives à des indicateurs ne sont pas nécessairement pas disponibles ou des catégories sont sans objet. Le lecteur doit donc garder à l'esprit que les moyennes de l'OCDE, de l'UE22 et du G20 se rapportent aux pays de l'OCDE, de l'UE22 ou du G20 retenus dans les comparaisons à l'étude. La moyenne de l'OCDE, de l'UE22 ou du G20 n'est pas calculée si les données ne sont pas disponibles ou portent sur des catégories différentes dans plus de 40 % des pays. Elle correspond alors à la moyenne arithmétique des estimations relatives aux entités nationales et infranationales présentées dans les tableaux et graphiques.

Classification des niveaux d'enseignement

Les niveaux d'enseignement sont classés en fonction de la Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui permet de produire des statistiques de l'éducation comparables à l'échelle internationale. La CITE 2011, qui a été officiellement adoptée en novembre 2011, est la version de référence dans cet ouvrage.

Le tableau B présente les niveaux de la CITE 2011 retenus dans *Regards sur l'éducation 2022* (OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016), 2015[3])

Tableau B. Niveaux d'enseignement de la CITE 2011

Termes employés dans cette publication	Niveau de la CITE
Éducation de la petite enfance Ce niveau englobe les programmes de la petite enfance ayant une composante éducative intentionnelle et visant à développer les compétences cognitives, motrices et socio-affectives nécessaires à l'école et dans la société. Ce niveau se différencie souvent en fonction de l'âge.	Niveau 0 de la CITE (scindé entre les sous-niveaux 01 et 02, qui correspondent respectivement au développement éducatif de la petite enfance et à l'enseignement préprimaire)
Enseignement primaire Ce niveau vise à amener les élèves à acquérir des compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques et à comprendre des notions élémentaires dans d'autres matières. Il débute entre l'âge de 5 et 7 ans et dure habituellement six ans.	Niveau 1 de la CITE
Premier cycle de l'enseignement secondaire Ce niveau complète l'acquisition des compétences fondamentales, généralement sous une forme plus différenciée par matière et avec des enseignants plus spécialisés. Il peut se différencier par orientation (générale ou professionnelle), bien que cela soit moins souvent le cas que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ce niveau débute à la fin de l'enseignement primaire et dure habituellement trois ans. Dans certains pays, la fin de ce niveau marque la fin de la scolarité obligatoire.	Niveau 2 de la CITE
Deuxième cycle de l'enseignement secondaire Ce niveau est plus spécialisé que le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il est différencié par orientation, ou filière, générale ou professionnelle. Il dure habituellement trois ans.	Niveau 3 de la CITE
Enseignement post-secondaire non tertiaire Ce niveau vise à élargir plutôt qu'à approfondir les connaissances, aptitudes et compétences acquises dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il peut être destiné à multiplier les possibilités des diplômés sur le marché du travail ou à les préparer à s'inscrire dans l'enseignement tertiaire, voire les deux. Il est généralement à vocation plus professionnelle.	Niveau 4 de la CITE
Enseignement tertiaire de cycle court Ce niveau est souvent destiné à inculquer des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles. En général, les cursus sont pratiques et axés sur une profession et préparent les étudiants à entrer directement dans la vie active. Ils peuvent aussi leur donner accès à un autre niveau de l'enseignement tertiaire (les niveaux 6 ou 7 de la CITE). Ils durent deux ans minimum.	Niveau 5 de la CITE
Licence, ou équivalent Ce niveau est conçu pour amener les étudiants à acquérir des connaissances, aptitudes et compétences académiques ou professionnelles intermédiaires et est sanctionné par un premier diplôme, ou titre équivalent. Il est d'une durée typique de trois à quatre années d'études à temps plein. Ce niveau d'enseignement est appelé « licence » dans cette publication.	Niveau 6 de la CITE
Master, ou équivalent Les cursus de ce niveau sont plus spécialisés et les cours sont plus complexes qu'en licence. Ils sont conçus pour amener les étudiants à acquérir des connaissances académiques ou professionnelles de haut niveau. Ils peuvent avoir une importante composante de recherche. Les premiers cursus longs d'une durée de cinq ans minimum relèvent de ce niveau si la complexité des cours est équivalente à celle caractéristique du master. Ce niveau d'enseignement est appelé « master » dans cette publication.	Niveau 7 de la CITE
Doctorat, ou équivalent Ce niveau est sanctionné par un titre de chercheur hautement qualifié. Il regroupe les études approfondies et les travaux de recherche originaux aussi bien dans des domaines académiques que professionnels. Ce niveau d'enseignement est appelé « doctorat » dans cette publication.	Niveau 8 de la CITE

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

Domaines d'études et de formation

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

Erreur-type (Er.-T.)

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

Dans les tableaux assortis d'erreurs-types, la colonne « % » indique le pourcentage moyen et la colonne « Er.-T. », l'erreur-type. Avec cette méthode, les pourcentages calculés (%) comportent une incertitude d'échantillonnage égale à deux erreurs-types (Er.-T.). Par exemple, si le pourcentage (%) est égal à 10 et que l'erreur-type (Er.-T.) est égale à 2.6, le pourcentage « 10 % » est entouré d'une incertitude (1.96) équivalant à deux erreurs-types (2.6) dans l'hypothèse d'un intervalle de confiance de 95 %. Le pourcentage réel devrait donc se situer (dans l'hypothèse d'un risque d'erreur de 5 %) entre 5 % et 15 % (« intervalle de confiance »). L'intervalle de confiance est calculé comme suit :$\% +/-1.96 * Er. -T.$ soit dans l'exemple précédent, $10\ \% - 1.96 * 2.6 = 5\ \%$et $10\ \% + 1.96 * 2.6 = 15\ \%$.

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.

c Nombre insuffisant d'observations pour garantir la fiabilité des estimations.

d Les données d'une autre catégorie sont incluses.

m Les données ne sont pas disponibles — elles sont soit manquantes, soit l'indicateur n'a pas pu être calculé en raison du nombre limité de répondants.

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

r Les valeurs se situent sous un certain seuil de fiabilité et doivent être interprétées avec prudence.

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

Du fait du logiciel statistique utilisé pour calculer des indicateurs de cette publication, les valeurs peuvent être légèrement différentes des statistiques nationales au-delà de la quatrième décimale significative.

Autres références

Le site de *Regards sur l'éducation* (www.oecd.org/education/education-at-a-glance) décrit de manière détaillée les méthodes utilisées pour calculer les indicateurs, explique comment les interpréter 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.

Des fonctions interactives sont intégrées dans la présente publication électronique. Des hyperliens permettent aux lecteurs d'accéder rapidement aux données qui les intéressent. La majorité des graphiques peuvent être personnalisés. Il suffit de cliquer sur des séries de données pour les masquer ou les afficher et de passer le curseur sur les séries de données pour en afficher les valeurs. Le bouton « Comparer » intégré dans certains graphiques permet d'accéder à des possibilités supplémentaires de personnalisation. Le lecteur peut modifier la présentation d'un indicateur, sélectionner des pays à comparer et analyser d'autres données désagrégées.

Tous les changements intervenus après la production de ce rapport peuvent être consultés en ligne (https://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm).

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

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

Présentation des tableaux

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

Abréviations utilisées dans cet ouvrage

EEA	Enquête sur l'éducation des adultes
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
EEE	Espace économique européen
ESS	European Social Survey (Enquête sociale européenne)
PIB	Produit intérieur brut
TIC	Technologies de l'information et de la communication
CITE	Classification internationale type de l'éducation
N/A	
NEET	*Neither employed nor in education or training* (sans-emploi ni scolarisés, ni en formation)
NPV	*Net present value* (valeur actuelle nette)
PIAAC	Évaluation des compétences des adultes
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PPA	Parité de pouvoir d'achat
R-D	Recherche et développement
Er.-T.	Erreur-type
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
UOE	UNESCO, OCDE et Eurostat (les trois organisations responsables de la collecte de données)
EFP	Enseignement et formation professionnels

Références

Institut de statistique de l'UNESCO (2014), *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to Accompany the International Standard Classificiation of Education 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en. [4]

OCDE (2021), *Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR. [2]

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

OCDE/Eurostat/Institut de statistique de l'UNESCO (2016) (2015), *Guide opérationnel CITE 2011: Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [3]

Résumé

Regards sur l'éducation est un compendium de référence d'indicateurs harmonisés à l'échelle internationale sur les systèmes d'éducation des pays membres et partenaires de l'OCDE. Il porte sur tous les niveaux d'enseignement, l'édition de 2022 s'attachant en particulier à l'enseignement tertiaire. Certains des résultats de *Regards sur l'éducation 2022* sont présentés dans ce résumé qui ne peut toutefois donner un aperçu de tous les résultats. Les lecteurs désireux de prendre connaissance des résultats clés au sujet de l'enseignement tertiaire sont invités à consulter le dossier *Spotlight on Tertiary Education* en annexe (OCDE, 2022).

Retour progressif à la normale après la pandémie de COVID-19

Le deuxième semestre de 2021 et le premier semestre de 2022 ont été marqués par les difficultés persistantes dues à la pandémie de COVID-19, mais également par un retour progressif à la normale grâce à la vaccination généralisée. Les établissements ont encore dû fermer leur porte dans quelques pays, mais nettement moins longtemps que dans les premiers temps de la pandémie. L'absence d'enseignants et d'élèves, qu'ils soient infectés au COVID-19 ou en quarantaine, a toutefois continué de perturber l'enseignement et l'apprentissage. De nombreux pays se sont employés à comptabiliser les absences systématiquement, mais seuls 11 pays et autres entités de l'OCDE ont pu fournir des chiffres comparables sur le taux d'absence des enseignants. Huit de ces pays et autres entités ont constaté une augmentation du taux d'absence à au moins un niveau d'enseignement par rapport aux années précédentes.

Comme la gestion de crise a cédé le pas à la relance, la priorité est désormais d'évaluer l'impact de la pandémie et d'en atténuer les conséquences. La quasi-totalité des pays de l'OCDE a administré des évaluations normalisées pour déterminer les pertes d'apprentissage à divers niveaux d'enseignement. La plupart des pays ont aussi accru le soutien aux élèves et étudiants pour limiter les effets de la pandémie. Quelque 80 % des pays dont les données sont disponibles ont pris ce type de mesures de relance dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce fut moins souvent le cas dans l'enseignement préprimaire, où 19 des 28 pays dont les données sont disponibles l'ont fait. Les élèves ont bénéficié d'un soutien psychologique et socio-affectif supplémentaire dans l'enseignement primaire et secondaire dans 19 des 29 pays à l'étude.

La plupart des 3-5 ans sont inscrits dans l'éducation de la petite enfance

Une éducation de la petite enfance de qualité est déterminante pour permettre à tous, quel que soit le milieu familial, de prendre un bon départ à l'école. En moyenne, 83 % des 3-5 ans sont inscrits dans l'éducation de la petite enfance et 4 % d'entre eux, dans l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Le taux d'inscription des 3-5 ans a augmenté de 8 points de pourcentage entre 2005 et 2020 ; il a particulièrement augmenté dans de nombreux pays où il était peu élevé en 2005. Avant l'âge de 3 ans, les enfants sont plus souvent gardés à domicile ou inscrits dans une structure qui ne relève pas de l'éducation de la petite enfance. Dans les pays de l'OCDE, le taux d'inscription dans l'éducation de la petite enfance s'élève à 27 % seulement dans ce groupe d'âge.

Les qualifications requises pour enseigner varient entre les pays

Les enseignants consacrent une grande partie de leur temps de travail à faire autre chose qu'enseigner, par exemple à préparer leurs cours et à corriger les copies de leurs élèves. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les cours en classe représentent moins d'un tiers du temps de travail total des enseignants dans certains pays, mais en représentent près de deux tiers dans d'autres pays. D'après la réglementation en vigueur, le nombre de cours imposé en moyenne par an aux enseignants atteint 1 000 heures dans l'enseignement préprimaire et près de 800 heures dans l'enseignement primaire et est de l'ordre de 700 heures dans l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Le temps d'enseignement statutaire

varie toutefois sensiblement entre les pays. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le temps d'enseignement statutaire varie entre 483 heures par an en Pologne et 1 248 heures au Costa Rica.

L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a fortement augmenté ces dernières décennies…

Le pourcentage moyen de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire est passé de 27 % en 2000 à 48 % en 2021 dans les pays de l'OCDE. Dans l'ensemble, le niveau de formation le plus courant est désormais celui égal à l'enseignement tertiaire chez les 25-34 ans ; ce sera bientôt le cas dans la population en âge de travailler dans les pays de l'OCDE. L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a particulièrement augmenté chez les femmes, qui sont désormais largement majoritaires, 57 %, contre 43 % d'hommes, chez les jeunes (les 25-34 ans) titulaires d'une licence, d'un master ou d'un doctorat.

L'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est stimulée par les avantages associés à ce niveau de formation sur le marché du travail. Dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage de 2021 s'établit en moyenne à 4 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, à 6 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 11 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, la rémunération des actifs occupés à temps plein est en moyenne 50 % plus élevée que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et même près de 100 % plus élevée que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

… mais le taux de réussite de l'enseignement tertiaire reste peu élevé dans de nombreux pays

Bon nombre des inscrits dans l'enseignement tertiaire ne réussissent pas leurs études, malgré les perspectives prometteuses de ce niveau de formation. En licence, 39 % seulement des inscrits décrochent leur diplôme à la fin de la durée théorique de leurs études. Leur taux de réussite augmente trois ans après la fin de cette durée théorique, mais atteint 68 % seulement. Le taux de réussite est particulièrement peu élevé chez les hommes dans tous les pays de l'OCDE. En moyenne, les hommes sont 11 points de pourcentage moins susceptibles que les femmes de réussir leurs études tertiaires à la fin de la durée théorique de leur cursus.

Le budget de l'enseignement tertiaire a augmenté plus fortement que l'effectif d'étudiants

Les dépenses unitaires sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2019, les dépenses s'élèvent en moyenne à 17 600 USD par étudiant dans l'enseignement tertiaire, contre 11 400 USD par élève dans l'enseignement secondaire et 9 900 USD dans l'enseignement primaire. Cette différence de dépenses unitaires peut s'expliquer en partie par la rémunération plus élevée des enseignants dans l'enseignement tertiaire ainsi que par le budget de la recherche-développement à ce niveau d'enseignement.

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires ont augmenté malgré la progression de l'effectif inscrit. Selon les chiffres de ce niveau d'enseignement, le nombre d'inscrits a augmenté de 0.4 % en moyenne par an et le budget, de 1.6 % en moyenne par an en valeur réelle, depuis 2012 dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires ont donc progressé de 1.2 % par an.

COVID-19 : l'An II de la pandémie

En 2020, 1.5 milliard d'enfants et de jeunes ont trouvé leur établissement porte close du fait de la pandémie de COVID-19 dans 188 pays et économies. Des établissements ont fermé du jour au lendemain dans le monde entier, ce qui a profondément perturbé l'apprentissage (OCDE, 2021[1]). La situation a commencé à s'améliorer progressivement dans le courant de l'année 2021 avec l'arrivée des vaccins, et les pays ont levé bon nombre des mesures de restriction prises dans les premiers temps de la pandémie. L'apprentissage est toutefois resté fortement perturbé pendant toute l'année scolaire 2021/2022 (ou 2021). L'OCDE a — en collaboration avec la Banque mondiale, l'UNESCO et l'UNICEF — suivi l'évolution de la situation dans les pays et a recueilli des données sur les années 2020 et 2021 et le premier trimestre de 2022.

Cette collecte de données est la quatrième d'une série d'enquêtes visant à retracer ce qu'il s'est passé dans l'éducation pendant la pandémie. Cette série porte sur un large éventail de sujets : la fermeture des établissements, les cours à distance, le retour progressif en classe, les stratégies déployées dans l'urgence, l'organisation de l'apprentissage, les conditions de travail des enseignants et enfin, les questions de gouvernance et de financement. Cette quatrième collecte est également prospective, dans la mesure où elle a analysé les politiques de relance de l'apprentissage et les mesures mises en œuvre en matière de digitalisation et permettra d'étayer les initiatives prises et les innovations adoptées pendant la pandémie.

Ce chapitre de *Regards sur l'éducation* rend compte des conclusions principales de cette collecte de données, fait le point sur la situation dans les pays de l'OCDE et retrace l'évolution des ripostes nationales à la crise du COVID-19. Dans les pays fédéraux, au Canada et aux États-Unis par exemple, bon nombre des décisions relatives à la gestion de la pandémie n'ont pas été prises à l'échelle centrale, mais à des niveaux inférieurs de l'exécutif. Certaines de ces décisions n'ont pas été documentées lors de la collecte de données et ne sont dès lors pas abordées dans ce chapitre. Des informations plus détaillées à cet égard sont disponibles en ligne (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Fermeture et réouverture des établissements

Fermeture et protocoles sanitaires à la réouverture

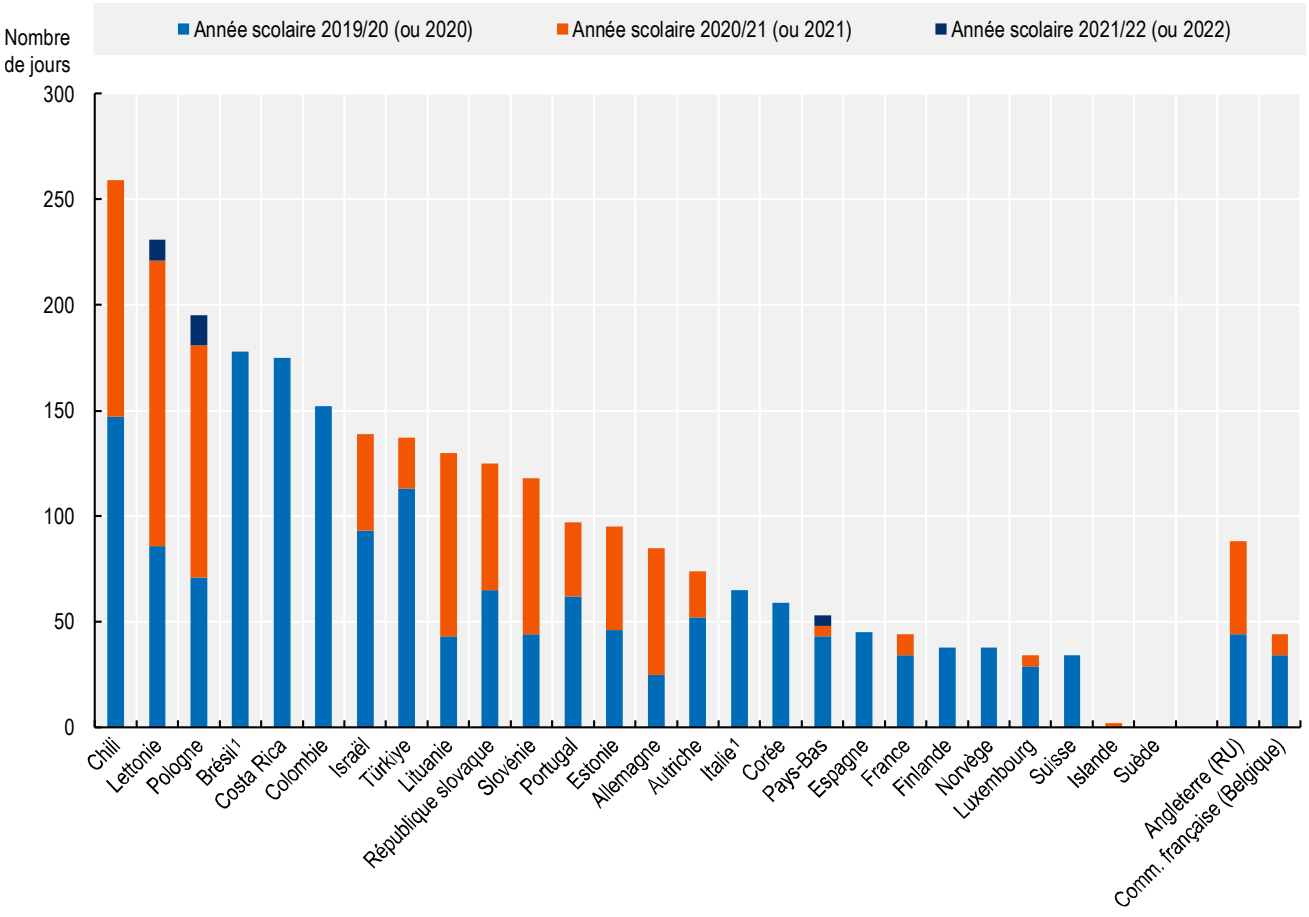
La pandémie de COVID-19 a perturbé l'organisation traditionnelle des cours en 2020. Les premiers temps en effet, les pouvoirs publics n'ont eu d'autre choix faute de vaccins et de traitements que de prendre des mesures en vue de réduire les contacts personnels, notamment d'interdire l'accès à l'école. Dans la moitié environ des pays et autres entités dont les données de l'année scolaire 2019/20 sont disponibles, les établissements ont été totalement fermés (ou uniquement accessibles aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou dont les parents comptaient au nombre des travailleurs essentiels) pendant au moins 34 jours dans l'enseignement préprimaire, 45 jours dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et 50 jours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tant en filière générale qu'en filière professionnelle (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19). Le nombre de journées de classe pendant lequel les établissements ont été totalement fermés au cours de l'année scolaire 2019/20 est très différent selon les pays qui ont administré l'enquête : dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements n'ont pas été fermés en Islande et en Suède, mais l'ont été pendant plus de 175 jours au Costa Rica (voir le Graphique 1).

Les établissements ont été totalement fermés dans la plupart des pays au début de la pandémie. La situation s'est toutefois nettement améliorée en 2021, sauf dans quelques pays où les établissements ont été fermés plus longtemps en 2021 qu'en 2020, à savoir en Allemagne et en Slovénie, à tous les niveaux d'enseignement ; en Estonie, en Lettonie et en Lituanie dans l'enseignement primaire et secondaire ; au Royaume-Uni dans l'enseignement primaire ; et en Pologne, dans l'enseignement secondaire. Les choses ont repris un cours « normal » dans la plupart des pays en 2022. Il n'a été décidé de fermer totalement les établissements pendant cinq jours au moins au cours de l'année scolaire 2021/2022 qu'aux Pays-Bas (à tous les niveaux

d'enseignement), en Lettonie (dans l'enseignement secondaire) et en Pologne (dans l'enseignement secondaire en filière générale) (voir le Graphique 1 et la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Graphique 1. Établissements fermés du fait du COVID-19 (2020, 2021 et 1er trimestre 2022)

Nombre de jours de classe avec fermeture totale des établissements dans le premier cycle du secondaire, hors congés scolaires, jours fériés et week-ends



Remarque : les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECD-database.xlsx).

1. Données manquantes en 2021 et 2022 (uniquement en 2021 pour le Brésil).

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du nombre de jours de fermeture totale durant les années scolaires 2019/20 (2020), 2020/21 (2021) et 2021/22 (2022).

Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink https://stat.link/9e2s7x

La plupart des établissements ont été totalement fermés, mais certains ne l'ont été que partiellement — des établissements sont par exemple restés ouverts dans certains secteurs, dans des années d'études ou à des niveaux d'enseignement spécifiques ou ont adopté un mode de fréquentation hybride pour réduire l'effectif des classes. Des fermetures partielles ont été décrétées à tous les niveaux d'enseignement en Islande en 2020 (33 jours) et en Colombie (125 jours) et au Costa Rica

(67 jours) en 2021. Les établissements ont été fermés tantôt totalement, tantôt partiellement dans certains pays (au Chili, aux Pays-Bas et en République de Türkiye).

Tous les pays dont les données sont disponibles ont adopté des protocoles sanitaires durant l'année scolaire 2021/22 pour réduire les risques à la réouverture des établissements. À tous les niveaux d'enseignement, les mesures qui ont été les plus souvent retenues dans ces protocoles concernent l'hygiène des mains (lavage fréquent et utilisation de désinfectant). La quasi-totalité des pays a renforcé le nettoyage et la désinfection des sites et a instauré des protocoles de distanciation physique. Ils ont aussi en majorité adopté des protocoles de recherche des contacts et modifié les infrastructures et les activités scolaires. Les emplois du temps des élèves ont été modifiés dans un nombre moins élevé de pays, des décisions laissées le plus souvent à la discrétion des établissements, des districts ou du niveau le plus local de gouvernance. Le port du masque a été largement adopté dans les pays. Il a été imposé à la totalité des enseignants et des élèves ou étudiants de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans trois quarts des pays. Le port du masque n'a pas été imposé aux enfants en bas âge dans la plupart des pays et ne l'a été dans l'enseignement préprimaire que dans un quart des pays dont les données sont disponibles. Enseignants et élèves ont été soumis à des tests de dépistage du COVID-19 de l'enseignement primaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans plus d'un pays sur trois. La vaccination a été déclarée obligatoire dans un nombre inférieur de pays ; elle a été imposée aux enseignants dans un quart environ des pays (à tous les niveaux d'enseignement) et aux élèves dans un dixième au plus des pays, selon le niveau d'enseignement (voir le tableau 1 et la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Absence des enseignants

Le nombre d'enseignants absents a augmenté durant la pandémie. Une fois les établissements en grande partie rouverts, les pouvoirs publics ont dû trouver des remplaçants aux enseignants absents afin d'éviter la fermeture de classes voire, dans de rares cas, d'établissements (OCDE, 2021[2]). Il s'est dès lors révélé déterminant de suivre l'évolution du taux d'absence des enseignants pendant la pandémie pour prendre des décisions en connaissance de cause sur les approches à adopter pour remplacer les enseignants absents et répartir les ressources pour pallier les pénuries de personnel. Neuf pays (l'Autriche, le Brésil, le Chili, l'Estonie, le Japon, la Lituanie, les Pays-Bas, la Slovénie et la Suisse) n'en ont pas recueilli. La moitié seulement des pays dont les données sont disponibles au sujet du premier cycle de l'enseignement secondaire (15 sur 30) ont déclaré avoir recueilli des statistiques sur les enseignants absents pendant les trois années scolaires perturbées par la pandémie. Dans les six pays restants (le Canada, la Colombie, la Corée, les États-Unis, la Finlande et l'Islande), la décision de recueillir ou non ces données a été prise par les exécutifs locaux. Dans l'enseignement tertiaire, le Mexique et la Pologne sont les seuls à avoir recueilli des statistiques sur le taux d'absence dans le corps professoral (voir le tableau 1 et la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

La plupart des pays ont éprouvé des difficultés à suivre le taux d'absence des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, et 11 seulement ont dit pouvoir comparer les chiffres avant et pendant la pandémie. Le taux d'absence des enseignants est resté stable et n'a pas varié entre l'année précédant la pandémie et l'année suivante dans l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans trois de ces pays, à savoir au Costa Rica, en Espagne et en France. Le nombre de jours d'absence des enseignants a fortement varié dans ces pays. Il a en revanche augmenté pendant la pandémie dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans 8 des 11 pays dont les données sont disponibles. Il est difficile de déterminer si l'augmentation du taux d'absence résulte du COVID-19 directement, du fait de l'infection ou de la mise en quarantaine d'enseignants, ou indirectement, du fait de problèmes de santé imputables au stress induit par la pandémie (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Les effets de l'absence d'enseignants sur la continuité pédagogique dépendent dans une grande mesure de la façon dont les pouvoirs publics gèrent la situation. Il existe plusieurs moyens différents de réagir à l'absence d'enseignants : désigner des enseignants remplaçants, déléguer à d'autres enseignants de l'établissement les responsabilités de leurs collègues absents, confier la supervision des élèves à du personnel non enseignant et même fermer les classes concernées. L'approche la plus souvent retenue a consisté à remplacer les enseignants absents par d'autres enseignants ou par du personnel temporaire. Les établissements ont puisé dans des réserves d'enseignants déjà constituées pour remplacer les enseignants absents pendant la pandémie dans 12 des 18 pays dont les données sont disponibles au sujet du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pouvoirs publics n'ont eu d'autre choix que de créer des réserves d'enseignants temporaires dans 7 des 19 pays dont les données sont disponibles, à savoir en Autriche, en Corée, en Estonie, en France, en Israël, au Mexique et en Slovénie (voir le tableau 1).

Examens nationaux

C'est sur la base d'examens que l'on détermine si les élèves ont réussi le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et peuvent s'inscrire à un niveau supérieur d'enseignement dans de nombreux pays. La pandémie a fortement perturbé les examens nationaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en particulier lors de l'année scolaire 2019/20. Le fond, la forme et le mode d'administration des épreuves nationales ont été modifiés dans un certain nombre de pays en réaction aux vagues de COVID-19. Les examens ont été reportés et reprogrammés lors de l'année scolaire 2019/20 dans 18 des 29 pays et autres entités dont les données sont disponibles et ont été annulés et remplacés par d'autres moyens d'évaluation, par exemple les évaluations des enseignants, dans le cas où des décisions déterminantes devaient être prises (en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Estonie, en France, en Israël, en Norvège, aux Pays-Bas, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède). Parmi les autres approches retenues au sujet des examens nationaux lors de l'année scolaire 2019/20, citons la modification du mode d'administration des épreuves et l'adoption de nouvelles méthodes d'évaluation ou de validation des acquis, par exemple l'évaluation de dossiers retraçant les progrès des élèves pendant une certaine période (voir la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Après de fortes perturbations dans les premiers temps de la pandémie, les examens nationaux ont largement retrouvé leur cours normal lors de l'année scolaire 2020/21. Le changement le plus souvent apporté au déroulement des examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale (déclaré dans 19 des 25 pays à l'étude) est lié à des mesures de précaution, par exemple la distanciation physique des élèves pendant les épreuves. Le contenu des épreuves a également été revu, par exemple par la modification du nombre de thèmes abordés ou de questions posées, dans un nombre non négligeable de pays et autres entités (14 sur 27). Les examens n'ont été annulés et remplacés par une autre forme d'évaluation lors de l'année scolaire 2020/21 qu'en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Israël, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède. Lors de l'année scolaire 2021/22, les examens ont retrouvé leur cours normal dans la plupart des pays ; Israël est le seul pays à avoir fait part de leur annulation et de leur remplacement par d'autres formes d'évaluation (voir la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Soutien financier à l'éducation pendant la crise

Les orientations politiques ou les chocs externes, tels que l'évolution démographique ou les crises économiques, peuvent influer sur l'affectation des fonds publics. La crise du COVID-19 a provoqué des perturbations sans précédent dans l'éducation. Préserver la continuité pédagogique alors que les établissements étaient fermés et prendre toutes les précautions possibles à leur réouverture a entraîné des dépenses qui n'étaient pas prévues dans le budget établi avant la pandémie. À mesure que la crise sanitaire se muait en crise économique et sociale, les pouvoirs publics ont dû prendre des décisions difficiles au sujet de la répartition du budget entre les postes de dépense.

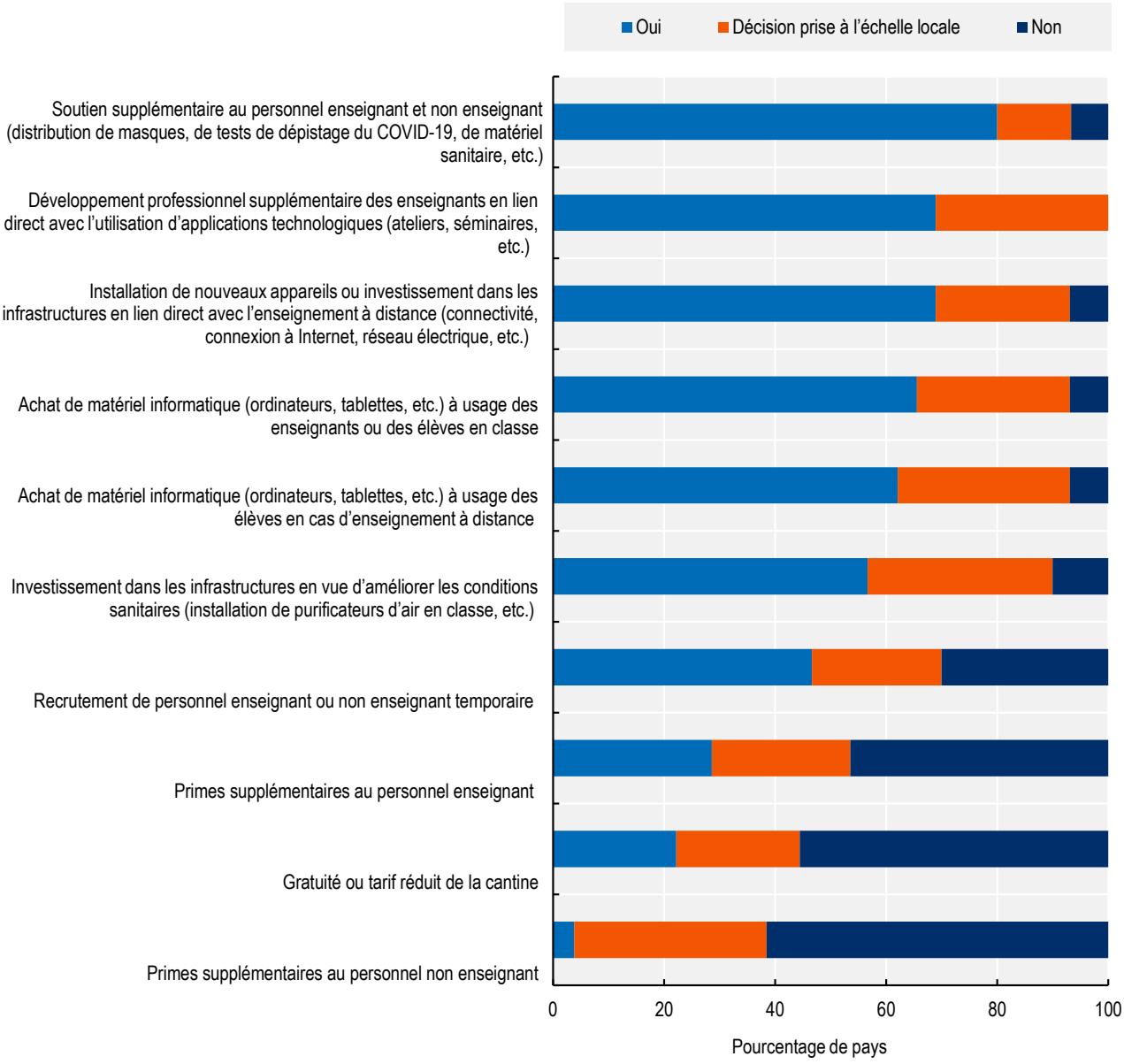
Il ressort des enquêtes précédentes (OCDE, 2021[1]) qu'en 2020, le budget de l'éducation a été revu à la hausse du fait de la pandémie dans deux tiers environ des pays de l'OCDE et est resté constant dans les autres pays. Le budget public de l'éducation a continué d'augmenter en 2021, ce qui pourrait s'expliquer par le financement des mesures requises pour garder les établissements ouverts. Le budget de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté par rapport à 2020 dans 75 % au moins des pays dont les données sont disponibles. La dernière enquête en date sur le COVID-19 chiffre l'augmentation du budget, ce qui aide à déterminer si les hausses ont suffi. Selon la comparaison des années budgétaires 2020 et 2021, la plupart des 27 pays dont les données sont disponibles font état d'une augmentation modérée, de 1-5 %, du budget de l'enseignement primaire et secondaire et les 10 autres, d'une augmentation plus forte, égale ou supérieure à 5 %. La Colombie est le seul pays à faire état d'une diminution de son budget public entre 2020 et 2021 (voir le tableau 1). Des tendances comparables s'observent dans l'enseignement préprimaire et tertiaire. Dans certains pays, cette évolution du budget public de l'éducation marque un vrai changement dans les choix budgétaires par rapport à l'avant-pandémie. En Colombie par exemple, le budget public total de l'éducation a augmenté de 10 % en moyenne entre 2015 et 2019 (voir le graphique C4.3).

Les décisions budgétaires liées au COVID-19 ont varié entre les niveaux d'enseignement selon la répartition générale des responsabilités entre les niveaux de l'exécutif. Les stratégies ont été plus souvent adoptées systématiquement à l'échelle de tous les établissements dans l'enseignement primaire et secondaire, mais pas dans l'enseignement tertiaire, plus décentralisé, où les mesures prises ont pu varier entre universités. Il apparaît par exemple qu'à leurs dires, 14 des 30 pays à l'étude ont recruté du personnel temporaire à l'échelle nationale en réaction à la pandémie lors de l'année scolaire 2020/21 (2021) dans l'enseignement primaire et secondaire, mais que 3 seulement des 26 pays à l'étude en ont fait autant dans l'enseignement tertiaire. La décision d'engager du personnel temporaire a été déléguée aux autorités locales ou à la direction

des établissements dans 7 pays dans l'enseignement primaire et secondaire et dans 10 pays dans l'enseignement tertiaire (Tableau 1, en ligne, et Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Graphique 2. Pourcentage de pays dont les mesures en lien avec le COVID-19 ont eu un impact direct sur le budget public (2020/21 ou 2021)

Primaire et secondaire, en pourcentage



Remarque : les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECD-database.xlsx).

Les mesures sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités les ayant prises à l'échelle nationale.

Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink https://stat.link/0mx5h8

De nombreux pays ont financé un programme d'aide aux enseignants pendant la pandémie. La mesure la plus souvent prise a consisté à leur fournir des masques, des tests de dépistage du COVID-19 et du matériel sanitaire. Ces mesures ont été financées dans l'enseignement primaire et secondaire dans 24 des 30 pays à l'étude en 2021 et ont été laissées à l'appréciation des établissements, des districts ou des exécutifs locaux dans 4 autres pays. En 2021, plus de 65 % des pays ont également investi dans le développement professionnel des enseignants, en priorité axé sur l'amélioration des compétences numériques. Le pourcentage de pays où cette politique de développement professionnel des enseignants s'est poursuivie en 2022 est légèrement moins élevé (60 %). Le recrutement de personnel temporaire en vue de soulager les enseignants a été plus rare (47 % et 43 % des pays respectivement en 2021 et en 2022) et le versement de primes supplémentaires aux enseignants, plus rare encore (29 % et 28 % des pays respectivement en 2021 et 2022). Cette dernière mesure, le versement de primes à tout ou partie des enseignants en 2021 vu les difficultés éprouvées pendant la pandémie, a été prise dans seulement 8 des 28 pays dont les données sont disponibles, à savoir la Communauté française de Belgique, la France, la Lettonie, la Lituanie, le Mexique, la Pologne, la République slovaque et la Slovénie (voir le tableau 1 et le Graphique 2 ; voir aussi la Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Des repas ont été fournis gratuitement ou à prix réduit en milieu scolaire pendant la crise du COVID-19 dans une minorité de pays, alors que de nombreux enfants de condition modeste se nourrissent en grande partie à la cantine de leur établissement. Cette mesure visant à fournir des repas gratuits ou à prix réduit à la cantine a été financée à l'échelle nationale dans seulement 6 des 27 pays dont les données de 2021 sont disponibles ; elle a été déléguée aux exécutifs locaux dans 6 autres pays. La Colombie est l'un des rares pays où des repas ont été distribués aux enfants privés d'école et où une aide alimentaire a parfois été accordée à toute leur famille. Outre la Colombie, le Chili, les États-Unis, la Lettonie, le Portugal et le Royaume-Uni ont fait état de dépenses supplémentaires au titre de la gratuité ou de la réduction du tarif de la cantine dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le tableau 1 et le Graphique 2).

Bon nombre des grands pays ont délégué à des niveaux inférieurs de l'exécutif les décisions sur les aides à fournir pendant la crise du COVID-19. La plupart des mesures prises au Canada, aux États-Unis et en Suède ont été laissées à l'appréciation des municipalités, des provinces, des départements ou des États.

Évaluation des pertes d'apprentissage et autres

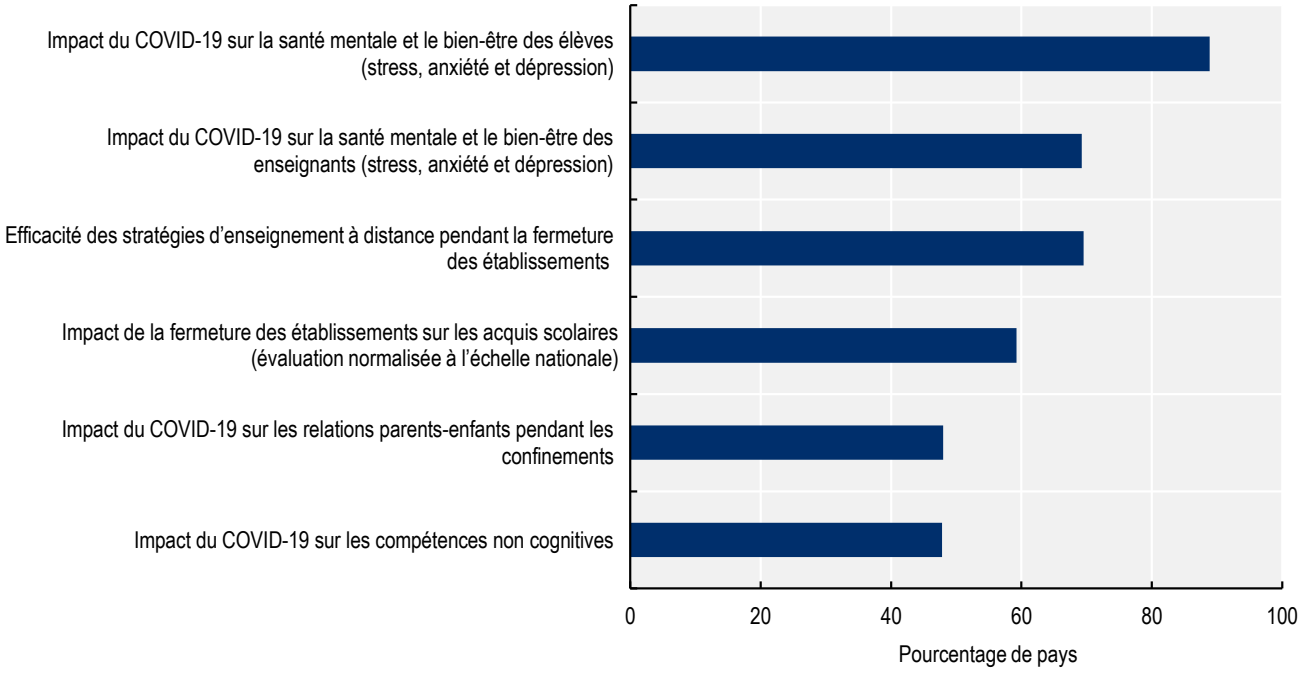
Évaluer et comprendre les pertes d'apprentissage résultant de la pandémie est essentiel pour que les pouvoirs publics puissent concevoir des politiques ciblées visant à y remédier. Le retour en classe en 2021 a permis à la plupart des pays d'évaluer les pertes d'apprentissage et autres pendant l'année scolaire 2020/21 et de prendre les mesures de rattrapage qui s'imposaient. Un nombre croissant de pays s'emploient à instaurer l'évaluation normalisée des acquis depuis le début de la pandémie. Dans l'enseignement primaire, 62 % environ des pays dont les données sont disponibles ont déclaré avoir administré des épreuves normalisées durant l'année scolaire 2020/21 et plus de 90 % d'entre eux ont dit en avoir fait autant durant l'année scolaire 2021/22. Il en va de même dans l'enseignement secondaire : le pourcentage de pays où des épreuves normalisées ont été administrées a augmenté entre les années scolaires 2020/21 et 2021/22, passant de 54 % environ à 84 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 70 % à près de 89 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Des études ont été entreprises à l'échelle nationale en vue d'évaluer l'impact de la fermeture des établissements sur les acquis des élèves dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles (à tout niveau entre l'enseignement primaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Cela montre bien que les pays sont conscients non seulement de la nécessité de suivre l'impact de la pandémie, mais aussi des vertus des épreuves normalisées à cet effet (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Depuis 2020, des épreuves ont été administrées pour évaluer les pertes d'apprentissage en compréhension de l'écrit et en mathématiques dans un grand nombre des 24 pays dont les données sont disponibles (dans 22 d'entre eux dans l'enseignement primaire et dans 23 d'entre eux dans le premier cycle de l'enseignement secondaire). Neuf pays seulement ont également évalué les pertes d'apprentissage en sciences dans l'enseignement primaire, et 13 pays dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pertes d'apprentissage ont été plus rarement évaluées dans l'enseignement préprimaire et tertiaire : les effets de la fermeture des établissements ont été évalués à l'échelle nationale dans trois et quatre pays seulement dans l'enseignement préprimaire et tertiaire respectivement. Dans l'enseignement préprimaire, le fait qu'il n'y ait guère eu d'évaluation s'explique en grande partie par la difficulté de concevoir des épreuves qui conviennent aux élèves de cet âge. Dans l'enseignement tertiaire, les épreuves nationales sont rares en raison de la grande autonomie dont jouissent les établissements dans la plupart des pays (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

Les évaluations ne se sont pas limitées à l'impact de la crise sur l'apprentissage. Depuis 2020, tous les pays dont les données sont disponibles, sauf le Mexique, la République slovaque et la Türkiye, ont mené des études au sujet de l'impact du COVID-19 sur la santé mentale et le bien-être des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire à l'échelle nationale. Plus de deux tiers des pays ont également évalué l'impact de la crise sur la santé et le bien-être des enseignants en poste dans l'enseignement primaire et secondaire. À l'inverse, la moitié au plus des pays dont les données sont disponibles ont mené des études au sujet de l'impact de la fermeture des établissements sur les compétences non cognitives des élèves ou leurs relations avec leurs parents pendant les confinements, alors que les longues périodes d'isolement social pourraient avoir été lourdes de conséquences à ces égards (voir le Graphique 3 et le tableau 1).

Graphique 3. Pourcentage de pays ayant évalué les effets de la pandémie (2021 et 2022)

Premier cycle du secondaire, en pourcentage



Remarque : l'année scolaire correspond à l'année civile dans certains pays (d'où 2021 au lieu de 2020/2021 et 2022 au lieu de 2021/2022). les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECD-database.xlsx).

Les effets sont classés par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités les ayant évalués.

Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink https://stat.link/sdunv9

C'est essentiellement par les cours à distance, sous toutes leurs formes, que les pouvoirs publics ont tenté d'atténuer les effets de la fermeture des établissements ; 16 des 23 pays à l'étude ont évalué l'efficacité de leurs stratégies d'enseignement à distance dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'enseignement tertiaire a été moins négligé dans ce type d'évaluation que dans les autres : 14 pays ont évalué l'impact des cours à distance à ce niveau d'enseignement. C'est le signe que les cours à distance sont particulièrement pertinents dans l'enseignement tertiaire (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

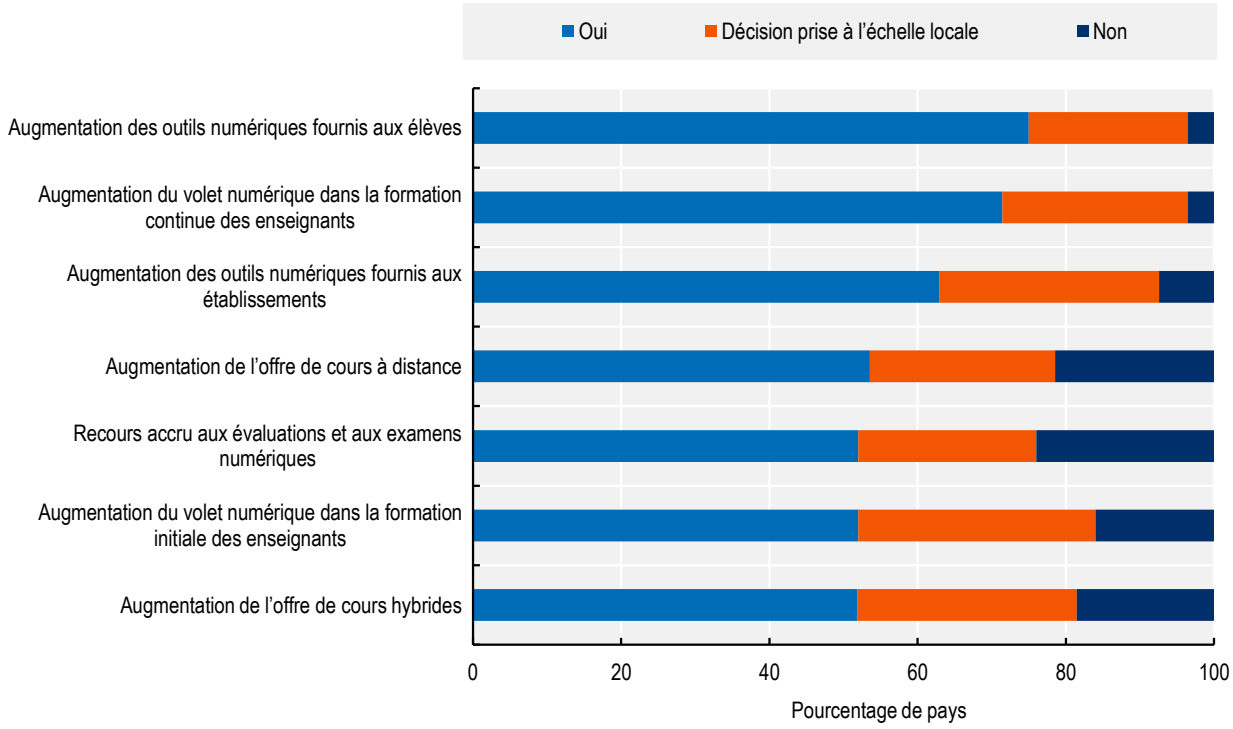
Relance et leçons à retenir

Mesures en matière de numérisation à poursuivre et à intensifier

La pandémie a contraint les pays à adopter des solutions pour numériser l'enseignement et l'apprentissage afin de rattraper le retard accumulé pendant les périodes où les cours en classe ont été limités ou carrément supprimés. Bon nombre de ces solutions ont été mises en œuvre dans l'urgence, mais elles se sont révélées utiles au-delà des périodes d'enseignement à distance. Les leçons tirées de l'adoption de mesures d'urgence pendant la pandémie ont également contribué à faciliter la transition vers le numérique dans le secteur de l'éducation.

Graphique 4. Pourcentage de pays prévoyant de poursuivre ou d'intensifier les mesures d'informatisation prises du fait du COVID-19

Premier cycle du secondaire, en pourcentage



Remarque : les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECD-database.xlsx).

Les mesures d'informatisation sont classées par ordre décroissant du pourcentage de pays et autres entités prévoyant de les poursuivre ou de les intensifier à l'échelle nationale.

Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink https://stat.link/l4buzo

Des ressources utiles pour l'apprentissage tant dans le cadre scolaire qu'ailleurs devraient être accessibles à tous sur les plateformes en ligne. De nombreux pays ont compris que les plateformes bien conçues facilitent l'accès à l'éducation et réduisent les inégalités en matière de résultats scolaires. Il apparaît d'ailleurs que 17 des 27 pays dont les données sont disponibles prévoient de renforcer l'utilisation des outils numériques dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et

d'étoffer l'offre de cours à distance ou de cours hybrides de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi 13 des 25 pays à l'étude entendent intensifier à l'échelle nationale le volet numérique de la formation initiale des enseignants qui se destinent au premier cycle de l'enseignement secondaire. La plupart des pays comptent aussi renforcer ce volet numérique dans le développement professionnel des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique 4 et le tableau 1).

La majorité des pays entendent continuer dans la voie d'une augmentation de l'utilisation des outils numériques, mais peu de changements ont été apportés à ce jour au cadre réglementaire ou institutionnel de l'enseignement numérique. Aucun changement n'a été soit prévu, soit introduit dans le cadre réglementaire ou institutionnel de la numérisation dans 54 % des pays dont les données sont disponibles. Un certain nombre de pays ont modifié leur cadre réglementaire ou institutionnel durant la pandémie, mais quatre seulement, l'Italie, la Lituanie, le Luxembourg et la République slovaque, envisagent de poursuivre dans cette voie.

Mesures de relance prévues

Il est crucial que les pays aient une stratégie bien définie de relance dans l'éducation pour atténuer l'impact de la pandémie sur l'apprentissage des jeunes, leur développement et leur santé mentale. Les mesures prises à l'échelle nationale pour venir en aide aux élèves portent jusqu'ici davantage sur l'enseignement primaire et secondaire que sur les autres niveaux d'enseignement dans les pays dont les données sont disponibles. Un programme national a été adopté pour apporter un soutien supplémentaire aux élèves, de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, durant l'année scolaire 2021/22 dans 24 des 30 pays dont les données sont disponibles. À titre de comparaison, 19 seulement des 28 pays dont les données sont disponibles en ont fait de même dans l'enseignement préprimaire. Cela peut dans certains cas s'expliquer par la durée de la fermeture des établissements, qui a souvent été plus brève dans l'enseignement préprimaire qu'à d'autres niveaux d'enseignement. L'enseignement préprimaire est le seul niveau où les établissements n'ont jamais été totalement fermés pour cause de COVID-19 en Autriche, en Estonie et en Lettonie par exemple (Base de données de l'OCDE sur le COVID-19).

La santé mentale des élèves a été au cœur des préoccupations des pouvoirs publics lors de la conception des mesures de relance à prendre à l'échelle nationale lors de l'année scolaire 2021/22. Les élèves inscrits dans l'enseignement primaire et secondaire ont bénéficié d'un soutien psychologique et socio-affectif supplémentaire du fait de la pandémie de COVID-19 dans 21 des 30 pays dont les données sont disponibles (voir le Graphique 5). Plus de 60 % pays dont les données sont disponibles ont par ailleurs cité parmi les nouvelles mesures prises lors de l'année scolaire 2021/22 les formations pour enseignants sur la façon de promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves dans l'enseignement primaire et secondaire (voir le graphique 6).

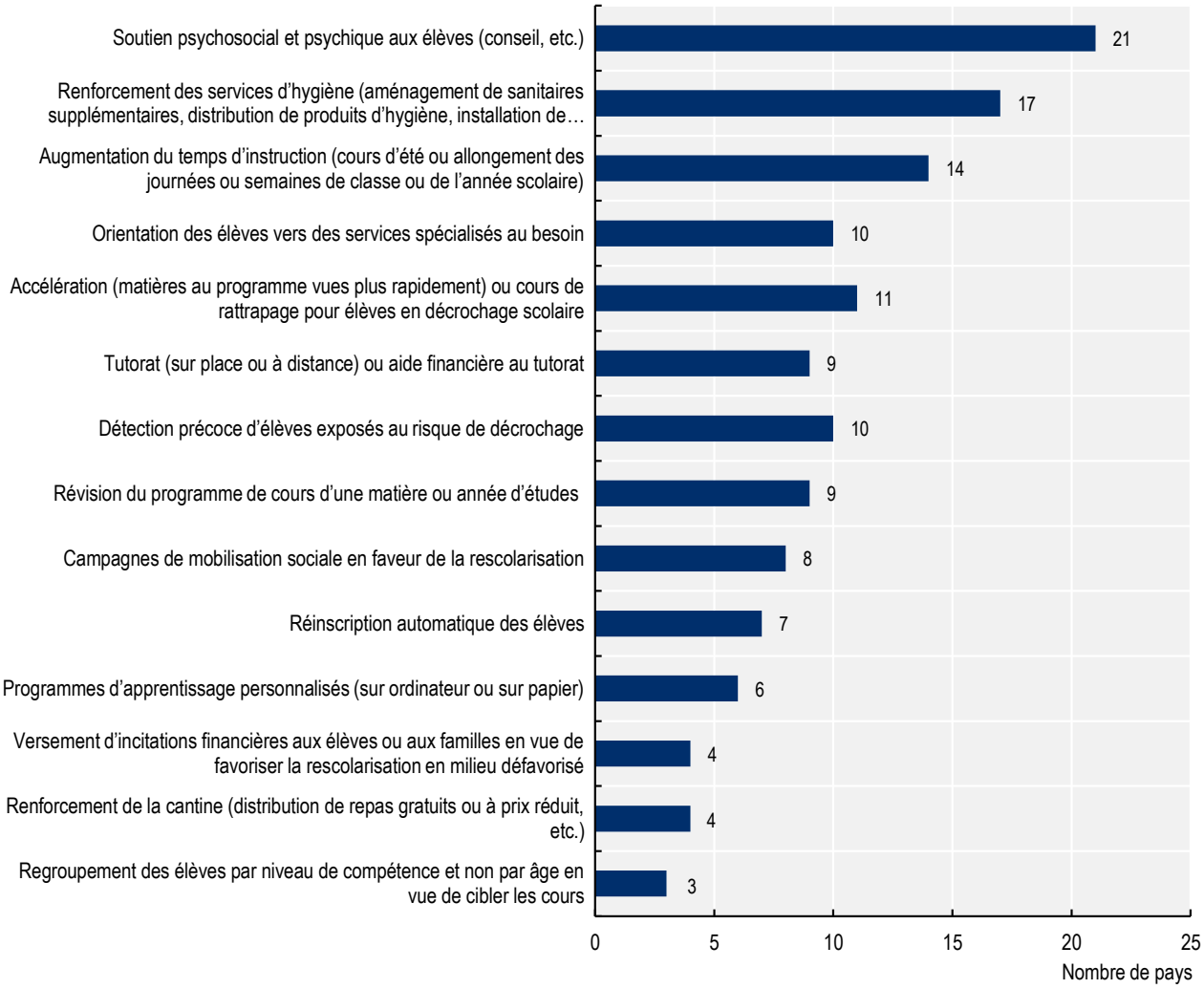
D'autres approches souvent adoptées lors de l'année scolaire 2021/22 ont été axées sur les progrès scolaires des élèves. Dans l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants ont suivi des formations et ont reçu des ressources pédagogiques structurées visant à les aider à adapter et à améliorer leurs méthodes dans 16 (soit plus de 60 %) des pays dont les données sont disponibles (voir le Graphique 6) et le temps d'instruction des élèves a augmenté dans 13 pays (plus de 45 %) (voir le Graphique 5). Des cours d'été ont été organisés à l'échelle nationale dans l'enseignement primaire et secondaire en Autriche et au Luxembourg (BMBWF, 2022[3] ; Schouldoheem, 2021[4]).

De nombreux pays prévoient de poursuivre certaines mesures de relance lors de l'année scolaire 2022/23, mais de réduire leur ampleur par rapport à l'année précédente. Il apparaît par exemple que six seulement des pays dont les données sont disponibles font état d'une augmentation du temps d'instruction supérieur pour l'année scolaire 2022/23, soit moitié moins que lors de l'année scolaire 2021/22. De même, 13 pays prévoient d'accroître les mesures d'accompagnement psychosocial et de soutien en matière de santé mentale pour venir en aide aux élèves dans l'enseignement primaire et secondaire lors de l'année scolaire 2022/23, contre 21 lors de l'année scolaire 2021/22. Par ailleurs, 12 pays seulement comptent former les enseignants aux questions de santé mentale et de bien-être lors de l'année scolaire 2022/23.

Plus les mesures de relance durent, plus il est important d'évaluer leur efficacité et de les adapter au besoin. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, 15 des 19 pays dont les données sont disponibles ont évalué ou prévoient d'évaluer les mesures nationales de relance prises lors de l'année scolaire 2021/22. Le pourcentage de pays concernés est légèrement inférieur dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 14 des 20 pays dont les données sont disponibles, et est nettement inférieur dans l'enseignement préprimaire, 7 des 14 pays dont les données sont disponibles.

Graphique 5. Nombre de pays ayant pris des mesures de relance propres aux élèves du fait du COVID-19 (2021/22 ou 2022)

Du primaire au deuxième cycle du secondaire

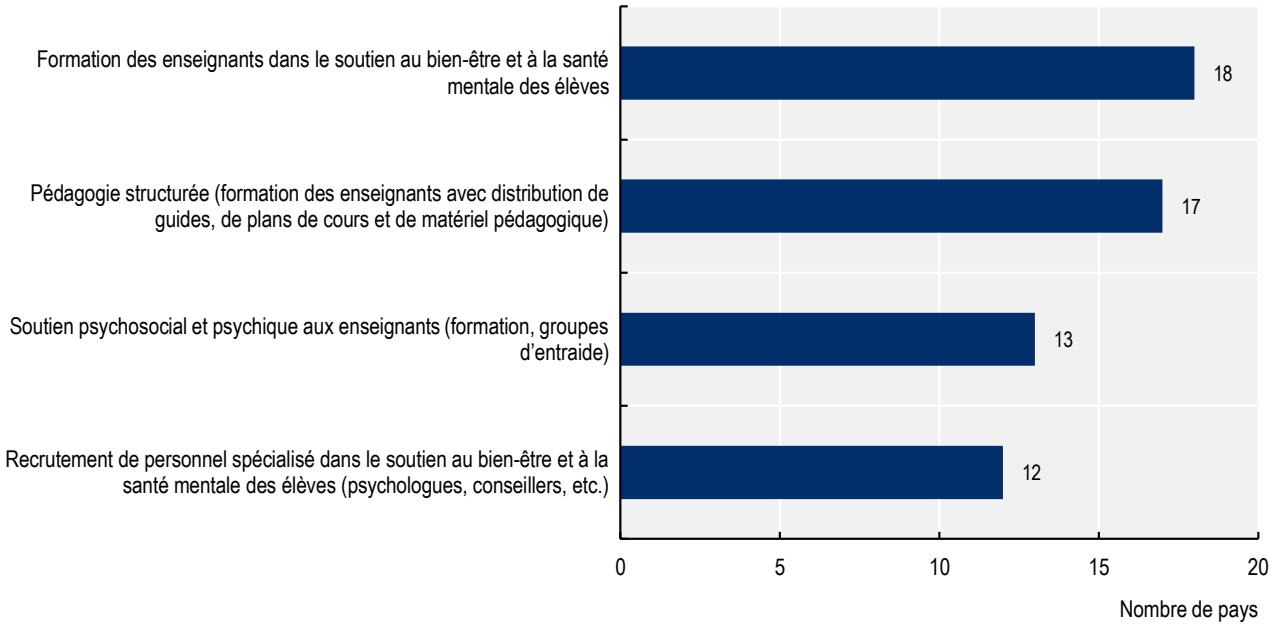


Remarque : l'année scolaire correspond à l'année civile dans certains pays (d'où 2022 au lieu de 2021/2022). Les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECD-database.xlsx).
Les mesures sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités les ayant prises.
Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink https://stat.link/5n1ikc

Graphique 6. Nombre de pays ayant pris des mesures de relance propres aux enseignants du fait du COVID-19 (2021/22 ou 2022)

Du primaire au deuxième cycle du secondaire



Remarque : les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Les données relatives aux autres niveaux d'enseignement peuvent être consultées en ligne (https://www.oecd.org/education/Results-4th-wave-COVID-Survey-OECD-database.xlsx).

Les mesures sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités les ayant prises.

Source : Banque mondiale, ISU, OCDE, UNESCO et UNICEF (2022).

StatLink https://stat.link/s60o9v

Définitions

Établissements totalement fermés : les établissements sont dits « totalement fermés » lorsque la fermeture des infrastructures scolaires (fréquentées par les élèves) imposée ou recommandée par les pouvoirs publics a touché la totalité ou la quasi-totalité de l'effectif d'élèves du niveau d'enseignement considéré. Dans certains cas, des établissements « fermés » et inaccessibles à la plupart des élèves ont continué d'accueillir des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou des enfants dont les parents étaient des travailleurs essentiels. Les établissements sont considérés comme totalement fermés aussi s'ils sont restés ouverts dans certaines années d'études, mais que les pouvoirs publics ont recommandé ou imposé aux parents concernés de garder leurs enfants chez eux si possible. Diverses stratégies d'enseignement à distance (voir la définition ci-dessous) ont été adoptées pour garantir la continuité pédagogique en cas de fermeture totale des établissements.

Établissements partiellement ouverts : les établissements sont dits « partiellement ouverts » dans les cas où les pouvoirs publics ont imposé ou recommandé : a) qu'ils rouvrent partiellement dans certains secteurs, b) qu'ils (r)ouvrent progressivement par année d'études ou groupe d'âge ou c) qu'ils combinent cours en classe et à distance (mode hybride). Diverses stratégies d'enseignement à distance (voir la définition ci-dessous) ont été adoptées pour garantir la continuité pédagogique lorsque les établissements étaient partiellement ouverts. Les établissements sont considérés comme « partiellement ouverts » dans les cas où :

- des établissements étaient ouverts uniquement dans certains secteurs ou régions
- des établissements étaient ouverts uniquement dans certaines années d'études
- des établissements étaient ouverts, moyennant la réduction du nombre d'élèves par classe (suivant les cours tantôt en classe, tantôt à distance)
- ces trois scénarios différents se sont combinés sous l'une ou l'autre forme.

Stratégie d'enseignement à distance durant la fermeture des établissements : la fermeture des établissements a entraîné l'adoption de diverses stratégies visant à contenir autant que possible la perte d'instruction pendant cette période. Dans certains cas, les élèves ont suivi à distance tous les cours qu'il avait été prévu qu'ils suivent en classe pendant l'année scolaire lorsque leur établissement était fermé (et inaccessible à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves, élèves et enseignants passant aux cours en ligne chaque jour de classe prévu). Dans d'autres cas, diverses stratégies d'enseignement à distance ont été adoptées pour garantir la continuité pédagogique pendant la fermeture des établissements, mais les cours que les élèves auraient suivis si leur établissement était resté ouvert n'ont pas nécessairement été compensés au complet par les cours à distance durant la période où les établissements étaient fermés (et inaccessibles à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves, élèves et enseignants passant aux cours en ligne pendant certains, mais pas tous les jours de classe prévus). Dans de rares cas, aucune stratégie d'enseignement à distance n'a été adoptée pour compenser la perte d'instruction pendant que les établissements étaient fermés (et inaccessibles à la totalité ou à la quasi-totalité des élèves, ni élèves, ni enseignants ne passant aux cours en ligne). Les cours à distance ont été suivis par les élèves de manière synchrone (au moment où les enseignants les donnaient) ou asynchrone (pas au moment où les enseignants les donnaient).

Mode hybride : approches combinant cours en classe et à distance.

Enseignement à distance : cours dispensés par un ou plusieurs moyens ou applications technologiques alors qu'enseignants et élèves sont séparés, à l'appui d'interactions régulières et approfondies, synchrones ou asynchrones, entre enseignants et élèves. Les moyens et applications technologiques utilisés à cet effet sont par exemple : les documents sur papier (livres, dossiers, etc.) ; la télévision ; la radio ; Internet ; les transmissions unidirectionnelles ou bidirectionnelles en circuit ouvert ou fermé à l'aide de systèmes de communication par câble, micro-ondes, ligne à large bande, fibre optique, satellite ou autre ; l'audioconférence ; les enregistrements vidéo (cassettes vidéo, DVD et CD-ROM) si ceux-ci étaient utilisés pendant un cours avec les moyens et applications cités ci-devant.

Cours à distance : cours relevant exclusivement de l'enseignement à distance. Les cours peuvent être classés dans cette catégorie même si les élèves sont tenus de se rendre dans leur établissement aux fins d'orientation, d'examens ou de soutien scolaire.

Cursus à distance : cursus dont tous les cours prévus au programme peuvent être suivis à distance.

Source

Les données à la base du présent chapitre proviennent de l'Enquête sur les ripostes nationales à la fermeture des établissements décrétée du fait du COVID-19 qui a été menée conjointement par la Banque mondiale, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). Cette enquête menée pour éclairer les responsables de l'éducation a permis de recueillir des informations sur les mesures prises à l'échelle nationale ou régionale en réaction à la fermeture des établissements d'enseignement décrétée du fait de la pandémie de COVID-19.

Références

BMBWF (2022), *Sommerschule*, Federal Ministry of Education, Science and Research website, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html. [3]

OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en. [2]

OCDE (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [1]

Schouldoheem (2021), *Summerschool 2022: Des cours de rattrapage gratuits au fondamental et au secondaire*, Site web de Schouldoheem, https://www.schouldoheem.lu/fr/news/general/2021-06/summerschool-2021-des-cours-de-rattrapage-gratuits-au-fondamental-et-au. [4]

Tableau sur le COVID-19

Tableau l'An II de la pandémie

WEB Tableau 1 *Constats principaux de l'enquête sur le COVID-19, par thème*

StatLink https://stat.link/za3xul

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

Indicateur A1. Quel est le niveau de formation des adultes ?

Faits marquants

- L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire des 25-35 ans a fortement augmenté dans la plupart des pays de l'OCDE. Le pourcentage moyen de jeunes adultes diplômés de l'enseignement tertiaire est passé de 27 % en 2000 à 48 % en 2021. Dans ce groupe d'âge, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est 7 points de pourcentage plus élevé que le pourcentage d'individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non tertiaire en moyenne dans les pays de l'OCDE. Si les tendances actuelles se maintiennent, la population en âge de travailler sera, en moyenne dans les pays de l'OCDE, en majorité constituée de diplômés de l'enseignement tertiaire d'ici quelques années.
- Chez les de 25-34 ans, les différences de niveau de formation se creusent entre les femmes et les hommes. En moyenne, les femmes représentent 57 % des jeunes avec au moins une licence ou diplôme équivalent, mais leur pourcentage est plus proche de celui des hommes chez les plus âgés (55-64 ans). Les femmes représentent au moins la moitié des 25-34 ans ayant obtenu une licence, une maîtrise, un doctorat ou un diplôme équivalent dans tous les pays de l'OCDE sauf le Japon.
- Le niveau de formation varie fortement entre les régions dans la plupart des pays. L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire des 25-64 ans varie souvent du simple au double entre les régions les plus mal et les mieux loties. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire tend à être nettement plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural et est souvent le plus élevé dans la région de la capitale (qui est souvent la plus grande ville du pays).

Contexte

L'indicateur du niveau de formation correspond au pourcentage de la population au plus diplômé d'un certain niveau d'enseignement. Il est souvent utilisé comme indicateur du capital humain, même si les compétences des diplômés acquises pendant leur formation ne sont pas nécessairement celles requises par les employeurs. Dans de nombreuses professions dont l'admission est réglementée au niveau national ou professionnel (par exemple, les médecins), l'obtention de certains diplômes est une condition d'accès essentielle. Cependant, même dans les professions où les diplômes ne sont pas obligatoires, pour les employeurs, les diplômes certifient et décrivent les connaissances et les compétences que des candidats qu'ils envisagent d'engager ont acquises dans le cadre institutionnel. Ces diplômes sont d'une importance particulière pour les jeunes fraîchement diplômés, mais ils conditionnent souvent toute la vie active.

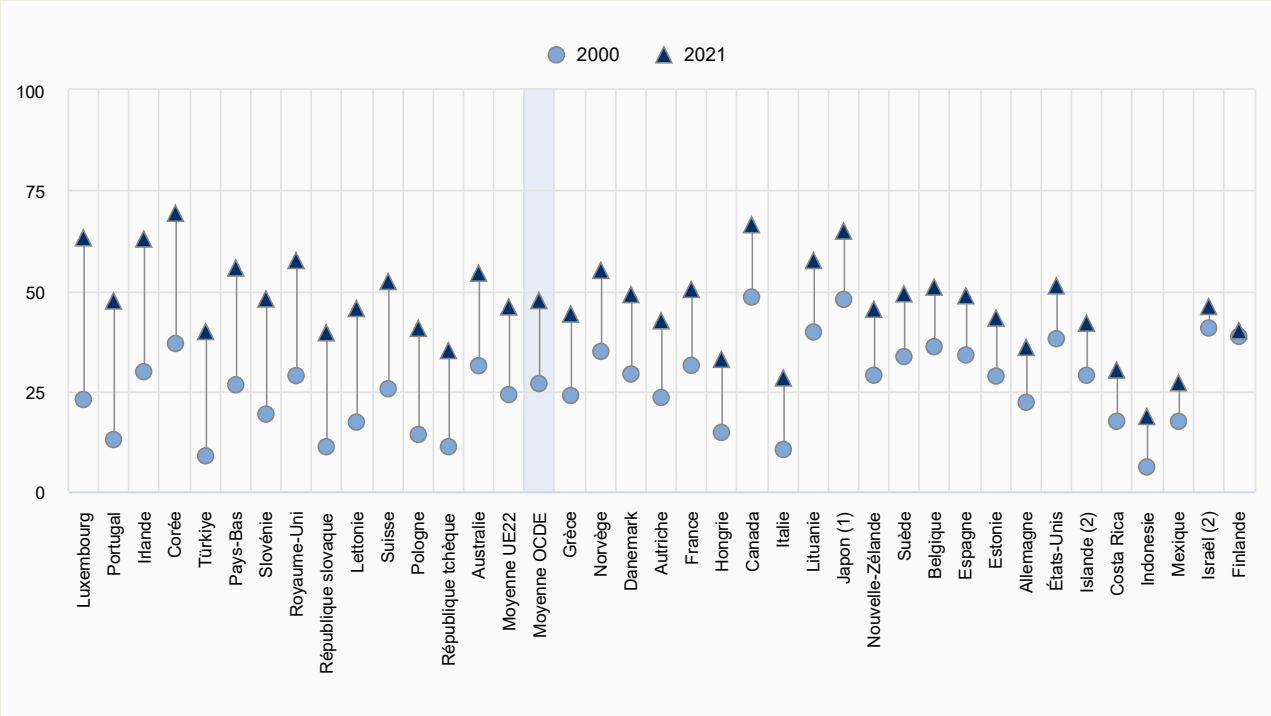
Des niveaux de formation plus élevés sont associés à des retombées financières, professionnelles et sociales positives pour les diplômés (voir les indicateurs A3, A4 et A6). Les très instruits tendent dans l'ensemble à être plus engagés dans la vie sociale, à être mieux rémunérés et à afficher des taux d'emploi supérieurs. Le niveau de formation a beau être révélateur du parcours scolaire dans le cadre institutionnel et non des acquis en tant que tels, le fait qu'il soit élevé est en forte corrélation avec une littératie et une numératie supérieures (OCDE, 2016[1]).

Les avantages de l'élévation du niveau de formation sont de fortes incitations à faire des études supérieures. Les pouvoirs publics ont adopté des politiques visant à améliorer l'accès à l'éducation du fait de ces avantages sociétaux et financiers dans de nombreux pays. Ces éléments conjugués ont donné lieu à une forte élévation du niveau de formation dans les pays membres et partenaires de l'OCDE ces dernières décennies.

L'élévation du niveau de formation a eu de belles retombées financières et sociales, mais l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire pourrait bien avoir augmenté plus rapidement que la capacité du marché du travail de l'absorber dans certains pays. Il apparaît de surcroît que l'élévation du niveau de formation n'est pas aussi bénéfique pour tous. Le niveau de formation étant susceptible d'augmenter davantage, il est important pour les gouvernements et les établissements d'améliorer en permanence la façon dont l'enseignement tertiaire répond aux besoins actuels et futurs du marché du travail afin de proposer d'autres voies attractives en dehors de l'enseignement tertiaire.

Graphique A1.1. Évolution du pourcentage de 25-34 ans diplômés du tertiaire (2000 et 2021)

En pourcentage



1. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
2. L'année de référence n'est pas 2000, mais 2002 en Israël et 2003 en Islande.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire entre 2000 et 2021.
Source : OCDE (2022), Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org/). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/j9wp23

Autres faits marquants

- Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire restent les niveaux de formation les plus courants dans un certain nombre de pays européens où peu de jeunes (les 25-34 ans) quittent leurs études sans diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais où l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire reste inférieur à la moyenne de l'OCDE. Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire peut en revanche être peu élevé dans des pays où soit les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nombreux, comme au Costa Rica et au Mexique, soit les diplômés de l'enseignement tertiaire sont très nombreux, comme au Canada et en Corée.
- La quasi-totalité des 25-34 ans est au moins diplômée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, mais 14 % environ d'entre eux ont quitté leurs études sans diplôme de deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, ce taux est particulièrement élevé au Costa Rica et au Mexique (environ 45 %) mais aussi en Colombie (25 %), en Espagne (28 %), en Italie (23 %) et en République de Türkiye (36%).
- Les domaines d'études les plus souvent choisis par les 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire varient sensiblement entre les pays. Le pourcentage des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont opté pour l'éducation s'élève en moyenne à 12 % dans les pays de l'OCDE, mais il varie entre 5 % et 20 % environ. On pourrait s'attendre à ce que le domaine de l'enseignement prépare les élèves à endosser le rôle d'enseignant ; cette grande disparité parmi les pays de l'OCDE suggère cependant que le même domaine d'études peut préparer à des carrières différentes selon les pays.

Analyse

Niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire

L'élévation du niveau de formation s'observe surtout dans l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire ces dernières décennies. Dans les pays de l'OCDE avec des données de tendance disponibles, le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (c'est-à-dire d'études tertiaires à cycle court, licence, master, doctorat ou équivalent) est passé de 27 % en 2000 à 48 % en 2021 (voir le Graphique A1.1). C'est donc désormais de l'enseignement tertiaire, plus que de tout autre niveau d'enseignement, que les jeunes adultes sont en majorité diplômés en moyenne dans les pays de l'OCDE. Si les tendances actuelles se maintiennent, l'enseignement tertiaire deviendra, en lieu et place du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, le niveau de formation le plus courant de la main-d'œuvre dans un avenir proche, ceci à mesure que la cohorte actuelle des 25-34 ans vieillit et que des cohortes plus jeunes ayant un niveau d'études supérieur entrent dans la vie active. Le diplôme de l'enseignement tertiaire devient déjà la norme chez les jeunes dans de nombreux pays de l'OCDE. Plus de la moitié des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire dans 14 pays de l'OCDE ; ils sont même au moins deux tiers à l'être au Canada et en Corée. L'Italie et le Mexique sont les seuls pays de l'OCDE où le pourcentage de jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire est inférieur à 30 % (voir le Tableau A1.2).

La tendance à l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire n'a pas faibli au cours des deux dernières décennies. L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a progressé depuis 2011 à un rythme moyen très proche de celui de la décennie précédente. Des différences sensibles s'observent toutefois à l'échelle nationale. L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a surtout augmenté au début des années 2000 en Corée, mais a progressé plus rapidement entre 2011 et 2021 qu'entre 2000 et 2011 au Portugal et en Türkiye (voir le Graphique A1.1 et le Tableau A1.2).

L'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a augmenté quasiment partout, même si c'est à des moments différents selon les pays. Il a progressé fortement dans les pays où il était peu important en 2000. Le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a presque quadruplé en Türkiye, passant de 9 % en 2000 à 40 % en 2021. Il a augmenté fortement aussi au Portugal, où il est passé de 13 % à 47 %, et en République slovaque, où il est passé de 11 % à 39 % sur la même période. Il a toutefois progressé à un rythme soutenu dans des pays où il était déjà élevé en 2000 ; c'est le cas en Corée, où il est passé de 37 % à 69 %, et en Irlande, où il est passé de 30 % à 63 % entre 2000 et 2021 (voir le Graphique A1.1).

Selon le domaine d'études

Dans les pays de l'OCDE, le grand domaine d'études le plus courant dans l'enseignement tertiaire est celui constitué par le commerce, l'administration et le droit. En moyenne, 24 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont opté pour ce domaine d'études ; viennent ensuite les lettres et arts, les sciences sociales, le journalisme et l'information (18 %). C'est toutefois dans le domaine de la science, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), toutes branches confondues, que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé : au total, 25 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont choisi une de ces branches, contre 16 % seulement l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (voir le Tableau A1.3).

Les moyennes de l'OCDE ne rendent toutefois pas fidèlement compte de la situation dans la plupart des pays, car la popularité des différents domaines d'études varie fortement entre eux. Le pourcentage de 25-24 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques s'élève par exemple à 1 % au Chili et au Costa Rica, mais à 10 % aux États-Unis. Il en va de même en ce qui concerne l'ingénierie, les industries de transformation et la construction : le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans ce domaine ne dépasse pas 10 % en Irlande, en Islande, au Luxembourg et aux Etats Unis, alors qu'il atteint 25 % ou plus en Allemagne et en Autriche (voir le Tableau A1.3).

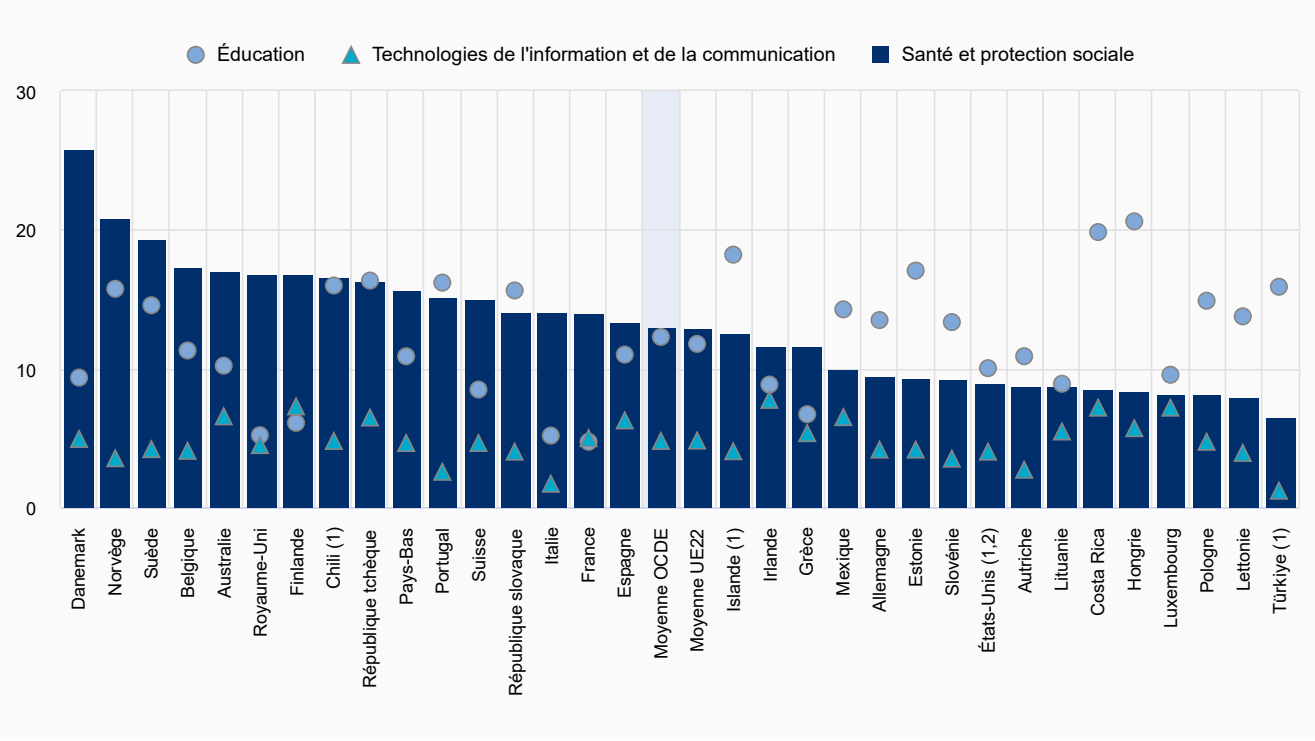
En moyenne dans les pays de l'OCDE, 13 % des 25-64 ans ont un diplôme de l'enseignement supérieur dans le domaine de la santé et du bien-être. Trois pays nordiques présentent les taux les plus élevés pour cet indicateur : le Danemark (26%), la Norvège (21%) et la Suède (19%) (Graphique A1.2).

Les spécificités du tissu économique national et, par voie de conséquence, les compétences particulières qui sont demandées sur le marché du travail n'expliquent qu'en partie ces différences, car la variation de la popularité des domaines d'études ne peut leur être totalement imputée. Il apparaît par exemple que le pourcentage d'adultes diplômés de l'enseignement tertiaire dans le domaine de l'éducation s'élève à 5 % en France, en Italie et au Royaume-Uni, contre 21 % en Hongrie (voir le

Tableau A1.3). On pourrait penser que le domaine de l'éducation prépare les étudiants à devenir un enseignant, mais cette grande variation entre les pays de l'OCDE suggère que le même domaine d'études peut préparer les individus à des carrières différentes selon les pays. Ce constat peut également impliquer indirectement que l'acquisition de connaissances dans le domaine choisi ne représente qu'une petite partie de la valeur des diplômes de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail et que l'acquisition de compétences d'un autre ordre est plus importante.

Graphique A1.2. Domaines d'études des 25-64 ans diplômés du tertiaire (2021)

Pourcentage de l'effectif diplômé du tertiaire par domaine d'études considéré



1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même chez les diplômés d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés en santé et en protection sociale dans l'effectif total de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2022), Tableau A1.3. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/ic4rsy

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

Comme il est désormais plus courant d'être diplômé de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, l'effectif au plus diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a diminué. Cette diminution n'a toutefois pas été aussi marquée que l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire du fait de l'évolution de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Le pourcentage de jeunes au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire a augmenté, ce qui a compensé en partie l'augmentation du pourcentage de ceux qui ont poursuivi leurs études dans l'enseignement tertiaire. En moyenne, 39 % des 25-34 ans sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire selon les chiffres de 2021, soit seulement 4 points de pourcentage de moins que 10 ans auparavant (voir le Tableau A1.2).

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire restent les niveaux de formation les plus courants dans les pays où peu de jeunes arrêtent leurs études avant de réussir le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais où l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est relativement peu élevé. C'est le cas en République tchèque (où 7 % des 25-34 ans ne sont pas diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et où 58 % d'entre eux sont diplômés de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire) et dans un certain nombre d'autres pays européens. À l'inverse, l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est peu élevé dans les pays où le niveau de formation est particulièrement soit élevé, soit peu élevé. L'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est par exemple inférieur à 30 % au Costa Rica et au Mexique, où cela s'explique par l'importance de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est également inférieur à 30 % au Canada et en Corée, où au moins deux tiers des 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A1.2).

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

Être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est désormais essentiel pour participer pleinement à la vie économique et sociale moderne. Ceux qui n'en sont pas diplômés sont à la peine sur le marché du travail et sont bien mal lotis sur le plan social. Les jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont 45 points de pourcentage moins nombreux qu'en 2011 en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais leur effectif s'élève encore à 14 % selon les chiffres de 2021. Le pourcentage de jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé dans les pays de l'OCDE où le produit intérieur brut (PIB) par habitant est le moins élevé, à savoir au Costa Rica (45 %) et au Italie (44 %). Il est toutefois élevé aussi dans certains pays où le PIB par habitant est nettement supérieur en Espagne (28 %) et en Italie (23 %) par exemple. Le Brésil se distingue parmi les pays partenaires : le pourcentage de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué, passant de 43 % en 2011 à 29 % en 2021, en dépit d'un PIB par habitant inférieur à celui de tout pays de l'OCDE (voir le Tableau A1.2).

La quasi-totalité des jeunes adultes est au moins diplômée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays. Le pourcentage de 25-34 ans qui ne sont pas au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 2 % seulement en Corée. Il n'atteint que 4 % en Slovénie et 5 % au Canada et en Irlande (voir le Tableau A1.2). Ces chiffres devraient être encourageants pour les pays où l'effectif de jeunes adultes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement reste plus élevé.

Variations du niveau de formation

Selon le sexe

En moyenne, le pourcentage de plus jeunes adultes (les 25-34 ans) diplômés de l'enseignement tertiaire (en cycle court, en licence, en master ou en doctorat) s'élève à 53 % chez les femmes, contre 41 % chez les hommes (voir le Tableau A1.2). L'effectif de jeunes diplômés reste à dominante féminine même si les seuls niveaux considérés sont le master et le doctorat ou équivalent, puisqu'il s'élève à 19 % chez les femmes et à 13 % chez les hommes (voir le Tableau A1.2 et OCDE (2022[2])).

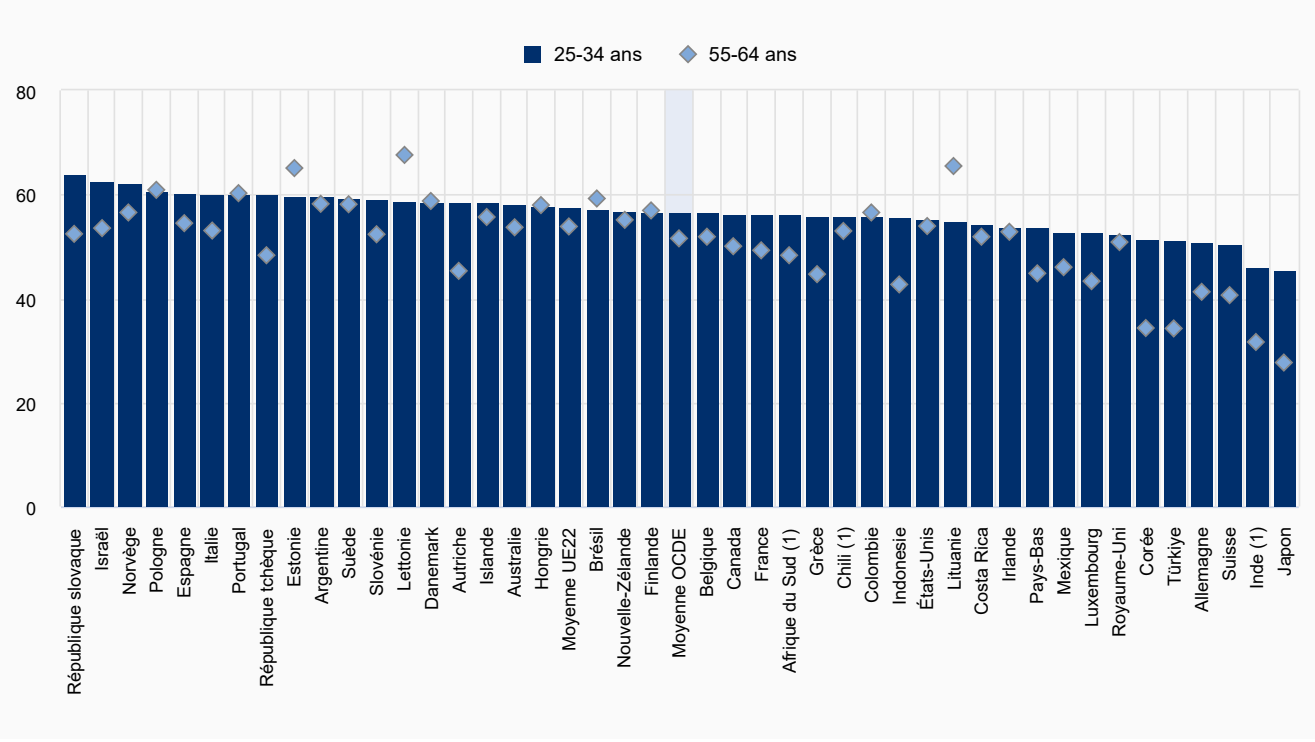
Il devient plus courant d'être diplômé de l'enseignement tertiaire tant chez les hommes que chez les femmes, mais la progression est particulièrement marquée chez les femmes. Les femmes plus jeunes sont désormais largement majoritaires (57 %) dans l'effectif de 25-34 ans diplômés en licence, en master ou en doctorat ou équivalent. À titre de comparaison, l'effectif de 55-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dans ce groupe atteint de justesse la parité, avec 52 % de femmes (voir le Graphique A1.3).

La féminisation de l'effectif diplômé au moins en licence ou équivalent est une tendance marquée qui s'observe dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Cette tendance à la féminisation a été particulièrement marquée dans des pays membres et partenaires de l'OCDE où les femmes étaient sous-représentées dans les générations précédentes. Elle a entraîné une convergence des degrés de parité dans les pays. Des pays où le pourcentage de femmes est moins élevé dans l'effectif de 55-64 ans diplômés en licence ou équivalent ont assisté à une évolution très sensible de génération en génération. En Türkiye par exemple, le pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé au moins en licence ou en niveau équivalent s'élève à 34 % seulement chez les 55-64 ans, mais atteint 51 % chez les 25-34 ans. Conséquence de cette convergence des degrés de parité, les femmes constituent désormais plus de la moitié au moins de l'effectif de 25-34 ans diplômés en licence, en master ou en doctorat ou équivalent, dans tous les pays de l'OCDE, sauf le Japon. Une progression du même ordre s'observe

également en Inde, où la parité est désormais atteinte dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (hors cycle court). Cette évolution est particulièrement importante, puisque l'Inde compte à elle seule un cinquième environ de la population mondiale.

Graphique A1.3. Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé en licence, en master ou en doctorat, ou équivalent, selon le groupe d'âge (2021)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes dans l'effectif de 25-34 ans diplômés en licence, en master ou en doctorat, ou équivalent.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/cafz42

Même si les femmes ont pris l'avantage aux niveaux de formation plus élevés, mais leur pourcentage n'a guère évolué à l'autre extrême. Le pourcentage de 25-34 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève en moyenne dans les pays de l'OCDE à 12 % chez les femmes et à 16 % chez les hommes selon les chiffres de 2021. Cet écart est resté le même depuis 2011, alors que les pourcentages de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont diminué de 5 points de pourcentage tant chez les hommes plus jeunes que chez les femmes plus jeunes au cours des 10 dernières années. Les hommes représentent désormais une part plus importante de la population de jeunes adultes ayant un niveau d'études secondaires du cycle supérieure ou post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau A1.2).

Selon les entités infranationales

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire varie fortement entre les entités infranationales. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la population de 25-64 ans varie souvent du simple au double entre les régions dans les pays dont les données sont disponibles. Il varie par exemple entre 25 % et 56 % en Espagne, mais des différences du même ordre s'observent dans de nombreux autres pays. Cette variation infranationale a d'importantes implications pour l'action publique. Dans le même pays, des travailleurs qualifiés peuvent être par exemple en pénurie dans certaines régions, mais au chômage dans d'autres régions. C'est la raison pour laquelle il est important

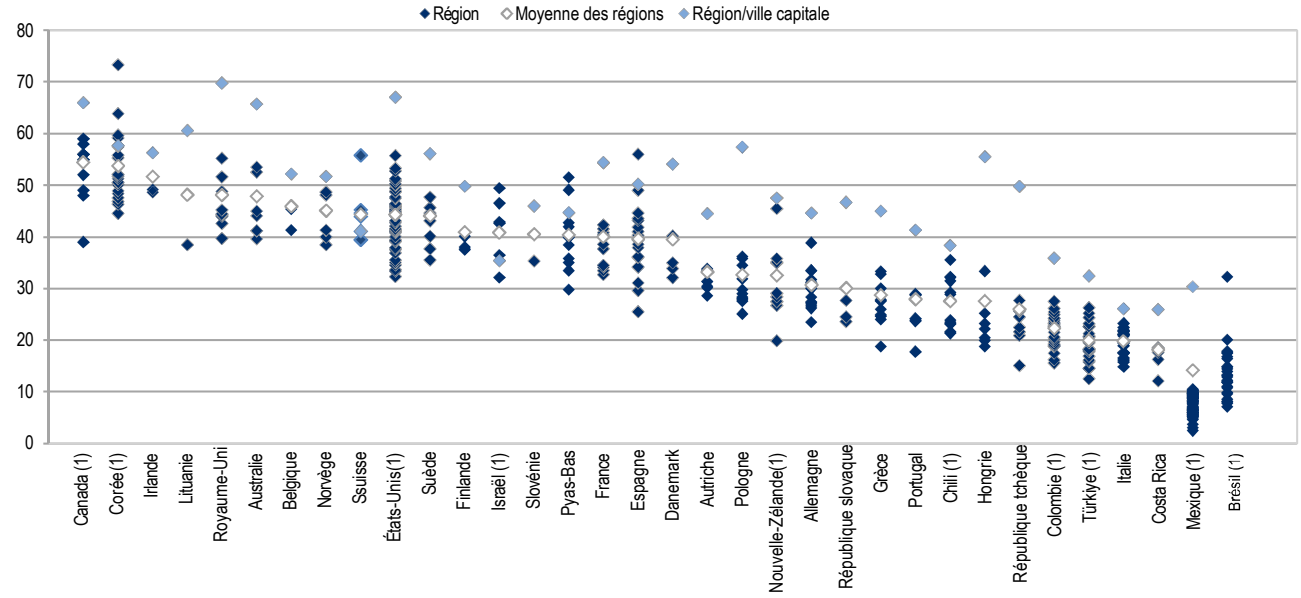
d'aller au-delà des moyennes nationales et de concevoir des politiques en fonction de la situation dans les régions (voir le Graphique A1.4).

Une tendance commune à de nombreux pays tient au nombre exceptionnellement élevé de diplômés de l'enseignement tertiaire dans la région de la capitale (voir le Graphique A1.4). Elle s'explique en partie par le nombre élevé de diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent dans les administrations nationales, dont le siège se situe dans la capitale. Elle est toutefois avant tout à imputer au fait que la capitale est souvent la plus grande ville du pays. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire tend à être plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural.

Que le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire soit plus élevé en ville s'explique par de nombreuses raisons différentes. Les économies urbaines se caractérisent par un secteur des services de grande taille qui est un gros pourvoyeur d'emplois pour diplômés de l'enseignement tertiaire puisqu'il est axé sur la connaissance (OCDE, 2019[3]). De plus, les niveaux de salaire sont plus élevés en milieu urbain qu'en milieu rural ; les différences sont particulièrement marquées chez les travailleurs hautement qualifiés (Combes et Gobillon, 2015[4]). Le marché du travail incite donc fortement les diplômés de l'enseignement tertiaire à s'installer en ville. Ces effets sont amplifiés par la concentration d'établissements d'enseignement supérieur en milieu urbain. Les étudiants s'installent souvent en ville pendant leurs études tertiaires. Bon nombre d'entre eux ne quittent pas la région une fois diplômés, de sorte qu'ils contribuent à accroître l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire de la région.

Graphique A1.4. Pourcentage de 25-64 ans diplômés du tertiaire, par entité infranationale (2021)

En pourcentage



Remarque : la moyenne nationale des 25-64 ans est la moyenne non pondérée des régions.
1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Chili, en Colombie, en Corée, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en République de Türkiye ; 2019 aux États-Unis ; 2017 en Israël ; 2016 au Canada ; et 2015 au Brésil.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (moyenne non pondérée des régions).
Source : OCDE INES/CFE, collecte de données infranationales (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/4tj2li

Définitions

Groupes d'âge : le terme **« adultes »** désigne la population âgée de 25 à 64 ans ; l'expression **« jeunes (adultes) »**, la population âgée de 25 à 34 ans ; et l'expression **« adultes plus âgés »**, la population âgée de 55 à 64 ans. Le **niveau de formation** correspond au plus haut niveau d'enseignement dont les individus sont diplômés.

Les **domaines d'études** sont dérivés des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013). Voir la liste des domaines d'études cités dans le rapport dans le *Guide du lecteur*.

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

Méthodologie

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

Dans les statistiques de l'OCDE, les qualifications obtenues à l'issue de formations relevant du niveau 3 de la CITE 2011 dont la durée est insuffisante pour que les individus concernés puissent être considérés comme diplômés du niveau 3 de la CITE 2011 sont classées au niveau 2 de la CITE 2011 (voir le *Guide du lecteur*). Dans les pays qui ont pu démontrer l'équivalence, en termes de valeur sur le marché du travail, entre les titres sanctionnant officiellement des formations intermédiaires relevant du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (par exemple, le fait d'obtenir le *General Certificate of Secondary Education* [GCSE] par matière, au Royaume-Uni) et le diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les diplômés 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 (ISU, 2012[5]).

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

Le total des catégories de domaines d'études n'équivaut pas nécessairement à la somme des sous-catégories, car certains cursus ne sont pas classés dans des sous-catégories, mais sont inclus dans le total. En outre, les données sur les lettres (sauf langues), les sciences sociales, le journalisme et l'information peuvent se rapporter uniquement aux sciences sociales, au journalisme et à l'information, en Australie, en Belgique, au Costa Rica, en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, au Luxembourg, au Portugal, en République slovaque et au Royaume-Uni.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[6]) pour plus d'informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

Source

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

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2022[7]).

Références

Combes, P. et L. Gobillon (2015), « The empirics of agglomeration economies », dans *Handbook of Regional and Urban Economics*, Elsevier, https://doi.org/10.1016/B978-0-444-59517-1.00005-2. [4]

ISU (2012), *Classification Internationale Type de l'Éducation - CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [5]

OCDE (2022), *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org/. [2]

OCDE (2022), *Education au niveau régional, Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr (consulté le 19 mai 2021). [7]

OCDE (2019), *OECD Regional Outlook 2019: Leveraging Megatrends for Cities and Rural Areas*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264312838-en. [3]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [6]

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

Tableaux de l'indicateur A1

Tableaux de l'indicateur A1. Quel est le niveau de formation des adultes ?

Tableau A1.1	Niveau de formation des 25-64 ans (2021)
Tableau A1.2	Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2011 et 2021)
Tableau A1.3	Domaines d'études des 25-64 ans diplômés du tertiaire (2021)

StatLink https://stat.link/yo13gb

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau A1.1. Niveau de formation des 25-64 ans (2021)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire		Tertiaire				Tous niveaux de formation
		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 équivalent	Master, ou équivalent	Doctorat, ou équivalent	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	0	4	a	12	a	29	6	11	28	9	2	100
	Autriche	x(2)	1[d]	a	13	a	48	3	15	5	14	1	100
	Belgique	3	4	a	12	a	35	2	1	24	19	1	100
	Canada	x(2)	2[d]	a	5	a	21	10	26	24	11[d]	x(10)	100
	Chili[1]	6	4	a	19	a	41	a	10	19	2[d]	x(10)	100
	Colombie	x(4)	x(4)	a	33[d]	5	31[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
	Costa Rica	11	27	8	8	3	18	0	7	15	3	0	100
	République tchèque	0	0	a	5	a	68[d]	x(6)	0	7	19	1	100
	Danemark	x(2)	2[d]	a	16	a	40	0	5	21	15	1	100
	Estonie	0	0	a	10	a	39	9	6	14	21	1	100
	Finlande	x(2)	2[d]	a	10	a	45	1	8	17	16	1	100
	France	2	3	a	13	a	41	0	14	12	14	1	100
	Allemagne	x(2)	4	a	10	a	41	13	1	18	11	2	100
	Grèce	1	10	a	9	2	34	9	1	25	8	1	100
	Hongrie	0	1	a	13	a	50	7	1	14	14	1	100
	Islande	x(2)	0[d]	a	21	a	29	7	4	22	16	1	100
	Irlande	0	3	a	9	a	18	15	9	29	14	1	100
	Israël	3	3	a	6	a	38	a	11	24	13	1	100
	Italie	1	5	a	32	a	41	2	0	5	14	1	100
	Japon	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	44[d]	x(8)	21[d]	34[d]	x(9)	x(9)	100
	Corée	x(2)	3[d]	a	6	a	39	a	14	33	4[d]	x(10)	100
	Lettonie	0	0	a	7	3	37	13	4	16	19	0	100
	Lituanie	0	0	0	4	2	29	19	a	30	15	1	100
	Luxembourg	2	6	a	11	a	28	2	4	15	29	2	100
	Mexique	10	15	2	27	4	22	a	1	18	2	0	100
	Pays-Bas	2	4	a	13	a	37	0	2	24	16	1	100
	Nouvelle-Zélande	x(4)	x(4)	a	19[d]	a	25	15	4	29	6	1	100
	Norvège	0	1	0	16	a	34	2	11	21	13	1	100
	Pologne	0	1	a	6	a	57	3	0	8	25	1	100
	Portugal	1	21	a	19	a	27	1	0	9	21	1	100
	République slovaque	0	1	0	6	0	63	2	0	4	23	1	100
	Slovénie	0	0	a	8	a	51	a	8	9	18	5	100
	Espagne	2	5	a	29	a	23	0	12	11	16	1	100
	Suède	x(2)	3[d]	a	10	3	30	8	10	19	16	2	100
	Suisse	0	1	a	11	a	42[d]	x(6)	x(9,10,11)	24[d]	18[d]	3[d]	100
	Türkiye	5	35	a	16	a	20	a	7	16	2	0	100
	Royaume-Uni	c	0	a	18	12	20	a	9	26	13	2	100
	États-Unis	1	2	a	5	a	41[d]	x(6)	11	25	12	2	100
	Moyenne OCDE	2	5	m	13	m	36	6	7	19	14	1	100
	Moyenne UE22	1	3	m	12	m	40	6	5	15	17	1	100
Partenaires	**Argentine**	3	14	m	16	m	42	a	x(9)	23[d]	x(9)	1	100
	Brésil	11	17	a	14	a	38	a	x(9)	20[d]	1	0	100
	Chine[1]	2	17	a	44	a	18	0	10	8	1[d]	x(10)	100
	Inde[1]	35	12	a	30	a	8	1	x(9)	9[d]	x(9)	4	100
	Indonésie	11	27	a	19	a	30	a	3	5	5	0	100
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	10	4	5	6	28	32	m	8	7	1[d]	x(10)	100
	Moyenne G20	m	10	m	16	m	30	m	11	17	9	1	100

Remarque : la somme des moyennes n'équivaut pas nécessairement à 100% du fait du manque de données sur certains niveaux dans plusieurs pays. Les données sont basées sur la classification CITE 2011 dans la plupart des pays, sauf en Argentine et en Inde, où elles se basent sur la CITE 97. Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud, au Chili, en Chine et en Inde.

Source : OCDE/OIT/ISU (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/qj6opr

Tableau A1.2. Évolution du niveau de formation des 25-34 ans, selon le sexe (2011 et 2021)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total	
		2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	17[b]	10	14[b]	8	16[b]	9	44[b]	43	35[b]	30	40[b]	37	38[b]	46	51[b]	62	45[b]	54
	Autriche	11	11	13	10	12	11	57	51	49	43	53	47	32	38	37	47	35	42
	Belgique	20[b]	14	17[b]	11	18[b]	13	44[b]	42	35[b]	31	39[b]	37	37[b]	44	48[b]	58	42[b]	51
	Canada	9	6	6	4	8	5	43	36	29	21	36	29	48	58	64	75	56	66
	Chili[1]	23[b]	14	23[b]	11	23[b]	12	55[b]	49	54[b]	45	54[b]	47	22[b]	37	23[b]	44	22[b]	41
	Colombie	m	28	m	21	m	25	m	45	m	45	m	45	m	27	m	34	m	31
	Costa Rica	57	49	52	41	54	45	19	24	21	26	20	25	24	28	28	33	26	30
	République tchèque	5[b]	7	6[b]	7	6[b]	7	73[b]	66	65[b]	49	69[b]	58	22[b]	27	28[b]	43	25[b]	35
	Danemark	23	19	16	13	19	16	46	40	37	29	42	35	31	41	47	58	39	49
	Estonie	18	14	10	9	14	12	52	53	42	37	47	45	30	33	49	54	39	43
	Finlande	12	10[b]	7	8[b]	10	9[b]	57	56[b]	44	45[b]	51	51[b]	31	34[b]	48	47[b]	39	40[b]
	France	18	13	15	11	17	12	43	41	37	35	40	38	39	46	47	54	43	50
	Allemagne	13[b]	15	14[b]	13	13[b]	14	61[b]	50	57[b]	49	59[b]	50	26[b]	34	30[b]	38	28[b]	36
	Grèce	28[b]	10	18[b]	7	23[b]	8	44[b]	53	44[b]	42	44[b]	47	28[b]	38	38[b]	51	33[b]	44
	Hongrie	13	14	13	13	13	13	65	59	53	48	59	54	23	27	34	39	28	33
	Islande	31	26	23	13	27	20	40	40	31	36	35	38	29	34	47	51	38	42
	Irlande	18[b]	6	12[b]	4	15[b]	5	42[b]	35	33[b]	28	37[b]	32	40[b]	59	54[b]	67	47[b]	63
	Israël	13[b]	10	8[b]	7	10[b]	9	50[b]	55	40[b]	36	45[b]	45	38[b]	35	52[b]	57	45[b]	46
	Italie	32[b]	26	25[b]	20	29[b]	23	51[b]	52	49[b]	45	50[b]	49	16[b]	22	26[b]	34	21[b]	28
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	55[b, d]	62[d]	63[b, d]	68[d]	59[b, d]	65[d]
	Corée	2[b]	2	2[b]	2	2[b]	2	37[b]	35	31[b]	22	34[b]	29	60[b]	63	67[b]	76	64[b]	69
	Lettonie	23	13	11	8	17	11	53	50	43	37	48	44	24	36	46	55	35	46
	Lituanie	13[b]	10	8[b]	4	10[b]	7	48[b]	42	35[b]	28	41[b]	35	40[b]	48	57[b]	68	48[b]	57
	Luxembourg	17[b]	13	16[b]	8	17[b]	10	38[b]	28	35[b]	25	37[b]	27	45[b]	59	49[b]	68	47[b]	63
	Mexique	60	44	60	44	60	44	21	29	21	28	21	29	18	26	19	28	19	27
	Pays-Bas	21[b]	12	16[b]	9	18[b]	10	44[b]	38	40[b]	31	42[b]	34	36[b]	51	44[b]	60	40[b]	56
	Nouvelle-Zélande	21	15	19	12	20	13	m	44	m	38	m	41	m	41	m	50	m	45
	Norvège	18	19	14	15	16	17	42	35	31	21	37	28	39	46	55	65	47	55
	Pologne	7[b]	9	5[b]	5	6[b]	7	62[b]	59	48[b]	45	55[b]	52	31[b]	31	47[b]	50	39[b]	41
	Portugal	50	20	38	13	44	17	28	42	29	30	29	36	22	38	32	56	27	47
	République slovaque	6[b]	6	6[b]	6	6[b]	6	73[b]	65	64[b]	42	69[b]	54	21[b]	28	31[b]	51	26[b]	39
	Slovénie	9[b]	5	3[b]	3	6[b]	4	67[b]	58	53[b]	36	60[b]	48	24[b]	37	44[b]	61	34[b]	48
	Espagne	40	33	29	22	35	28	25	24	26	23	25	24	35	43	46	54	40	49
	Suède	10[b]	18	8[b]	14	9[b]	16	54[b]	42	42[b]	28	48[b]	35	35[b]	41	51[b]	58	43[b]	49
	Suisse	11[b]	8[b]	13[b]	8[b]	12[b]	8[b]	50[b]	42[b]	49[b]	37[b]	50[b]	40[b]	38[b]	50[b]	38[b]	54[b]	38[b]	52[b]
	Türkiye	52[b]	35	62[b]	37	57[b]	36	28[b]	27	21[b]	21	25[b]	24	20[b]	38	18[b]	42	19[b]	40
	Royaume-Uni[3]	16[b]	15	16[b]	9	16[b]	12	39[b]	31	36[b]	30	37[b]	30	45[b]	54	48[b]	61	47[b]	57
	États-Unis	13	7	9	5	11	6	49	47	43	38	46	43	38	46	48	57	43	51
	Moyenne OCDE	21	16	17	12	19	14	47	44	40	35	44	39	33	41	43	53	38	47
	Moyenne UE22	19	14	14	10	16	12	51	48	44	37	48	42	30	39	42	53	36	46
Partenaires	Argentine	36	30	29	24	32	27	48	54	47	54	48	54	16	16	24	22	20	19
	Brésil	47[b]	32	40[b]	25	43[b]	29	42[b]	48	46[b]	49	44[b]	48	11[b]	20	15[b]	26	13[b]	23
	Chine[4]	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18	m
	Inde[1]	58	61	70	70	64	66	26	16	18	12	22	14	16	23	12	19	14	21
	Indonésie	57	42	61	43	59	42	34	43	28	36	31	39	9	16	11	22	10	19
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	44	48	43	44	44	46	49	39	51	39	50	39	7	13	6	17	7	15
	Moyenne G20	34	26	33	24	33	25	40	39	35	34	38	37	28	36	33	44	31	40

Remarque : la somme des moyennes n'équivaut pas nécessairement à 100% du fait du manque de données sur certains niveaux dans plusieurs pays. Dans la plupart des pays, il y a une rupture dans les séries chronologiques (indiquée par le code « b »), car les données sont basées sur la CITE 2011 en 2021, mais sur la CITE 97 en 2011. Les données des colonnes 2021 se rapportent à la CITE 2011 pour tous les pays sauf l'Argentine et l'Inde. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations et l'annexe 3. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud, au Chili et en Inde.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
3. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre et d'un niveau suffisant de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).
4. L'année de référence n'est pas 2011, mais 2010 en Chine.

Source : OCDE/OIT/ISU (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/zke5wq

Tableau A1.3. Domaines d'études des 25-64 ans diplômés du tertiaire (2021)

Pourcentage de diplômés du tertiaire

		Éducation	Lettres et arts, sciences sociales, journalisme et information			Commerce, administration et droit			Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale			Autres
			Arts	Lettres (sauf langues), sciences sociales, journalisme et information	Total	Commerce et administration	Droit	Total				Santé (dentisterie et médecine)	Santé (soins infirmiers et autres secteurs connexes)	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	10	x(4)	6	15	x(7)	x(7)	30	4	7	12	x(13)	x(13)	17	6
	Autriche	11	4	8	14	8	4	24	4	3	26	4	4	9	9
	Belgique	11	x(4)	12	23	x(7)	x(7)	22	5	4	12	x(13)	x(13)	17	5
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	16	3	4	8	23	3	26	1	5	20	3	11	17	8
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	20	x(4)	8	11	x(7)	x(7)	36	1	7	12	x(13)	x(13)	9	4
	République tchèque	16	4	24	23	11	5	0	6	6	21	5	7	16	10
	Danemark	9	3	12	21	12	3	17	5	5	13	x(13)	x(13)	26	5
	Estonie	17	4	8	15	21	4	25	5	4	21	x(13)	x(13)	9	3
	Finlande	6	4	8	16	21	2	23	4	7	19	2	10	17	8
	France	5	x(4)	7	17	x(7)	x(7)	33	7	5	14	x(13)	x(13)	14	6
	Allemagne	13	4	7	13	10	3	23	5	4	25	4	2	9	6
	Grèce	7	x(4)	12	26	x(7)	x(7)	17	7	5	14	x(13)	x(13)	12	13
	Hongrie	21	x(4)	17	22	x(7)	x(7)	16	3	6	16	x(13)	x(13)	8	8
	Islande[1]	18	x(4)	x(4)	23	x(7)	x(7)	23	4	4	10	x(13)	x(13)	13	4
	Irlande	9	x(4)	4	10	x(7)	x(7)	26	7	8	10	x(13)	x(13)	12	18
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	5	5	15	29	12	10	23	8	2	14	x(13)	x(13)	14	5
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	14	3	18	24	21	7	28	3	4	13	5	2	8	6
	Lituanie	9	3	15	20	21	x(7)	27	5	5	19	4	4	9	7
	Luxembourg	10	x(4)	5	18	x(7)	x(7)	37	6	7	10	x(13)	x(13)	8	4
	Mexique	14	3	9	13	25	9	34	3	7	15	5	5	10	4
	Pays-Bas	11	4	12	18	23	4	28	5	5	12	4	7	16	7
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	16	2	16	14	14	2	17	8	4	13	m	m	21	8
	Pologne	15	1	19	24	17	3	22	6	5	13	x(13)	x(13)	8	8
	Portugal	16	x(4)	11	20	x(7)	x(7)	21	4	3	15	x(13)	x(13)	15	7
	République slovaque	16	x(4)	15	20	x(7)	x(7)	13	6	4	18	x(13)	x(13)	14	9
	Slovénie	13	2	13	17	10	4	25	4	3	20	x(13)	x(13)	9	7
	Espagne	11	x(4)	5	13	x(7)	x(7)	28	6	6	15	x(13)	x(13)	13	7
	Suède	15	3	11	16	12	3	16	5	4	20	4	10	19	5
	Suisse	8	3	7	12	25	3	29	5	5	19	3	9	15	8
	Türkiye[1]	16	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	31	5	1	16	x(13)	x(13)	6	7
	Royaume-Uni	5	x(4)	3	14	x(7)	x(7)	26	2	4	19	x(13)	x(13)	17	13
	États-Unis[1, 2]	10	6	20	30	x(7)	x(7)	21	10	4	10	x(13)	x(13)	9	6
	Moyenne OCDE	12	m	11	18	m	m	24	5	5	16	m	m	13	7
	Moyenne UE22	12	m	12	19	m	m	22	5	5	16	m	m	13	7
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
	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : le total des catégories n'équivaut pas nécessairement à la somme des sous-catégories, car certains cursus ne sont pas classés dans des sous-catégories, mais sont inclus dans le total. En outre, les données sur les lettres (sauf langues), les sciences sociales, le journalisme et l'information peuvent se rapporter uniquement aux sciences sociales, au journalisme et à l'information. Pour de plus amples informations, consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2017 au Chili et aux États-Unis ; et 2016 en Islande et en République de Türkiye.
2. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même chez les diplômés d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/OIT/ISU (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/zmb13r

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

Faits marquants

- Un peu plus de la moitié des 18-24 ans étaient scolarisés ou en formation dans les pays de l'OCDE au premier trimestre 2021. Un tiers d'entre eux combine études ou formation avec une activité professionnelle. Cette activité professionnelle tend à être en lien avec les études ou la formation dans quelques pays (en Allemagne et en Suisse), mais est le plus souvent sans le moindre rapport dans les autres pays.
- Les jeunes qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont très exposés au risque d'être sans emploi et de n'être ni scolarisé, ni en formation (NEET, de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Au premier trimestre 2021, le pourcentage de NEET de 25-29 ans est près de quatre fois plus élevé dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Cependant, ce pourcentage varie sensiblement dans certains pays, même parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire : il passe la barre des 30 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire en Afrique du Sud et en Grèce. En revanche, dans certains pays, les personnes non-diplômées de l'enseignement tertiaire s'en sortent bien : la proportion de NEET n'atteint pas les 10 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Allemagne, en Danemark, aux Pays-Bas et en Suède.
- Les chiffres annuels, plus appropriés que les chiffres trimestriels pour comparer les conséquences de la pandémie de COVID-19, montrent que le pourcentage de jeunes NEET a retrouvé son niveau d'avant-COVID, voire y est inférieur, dans deux tiers environ des pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2021, près de 15% des 18-24 ans sont NEET.

Contexte

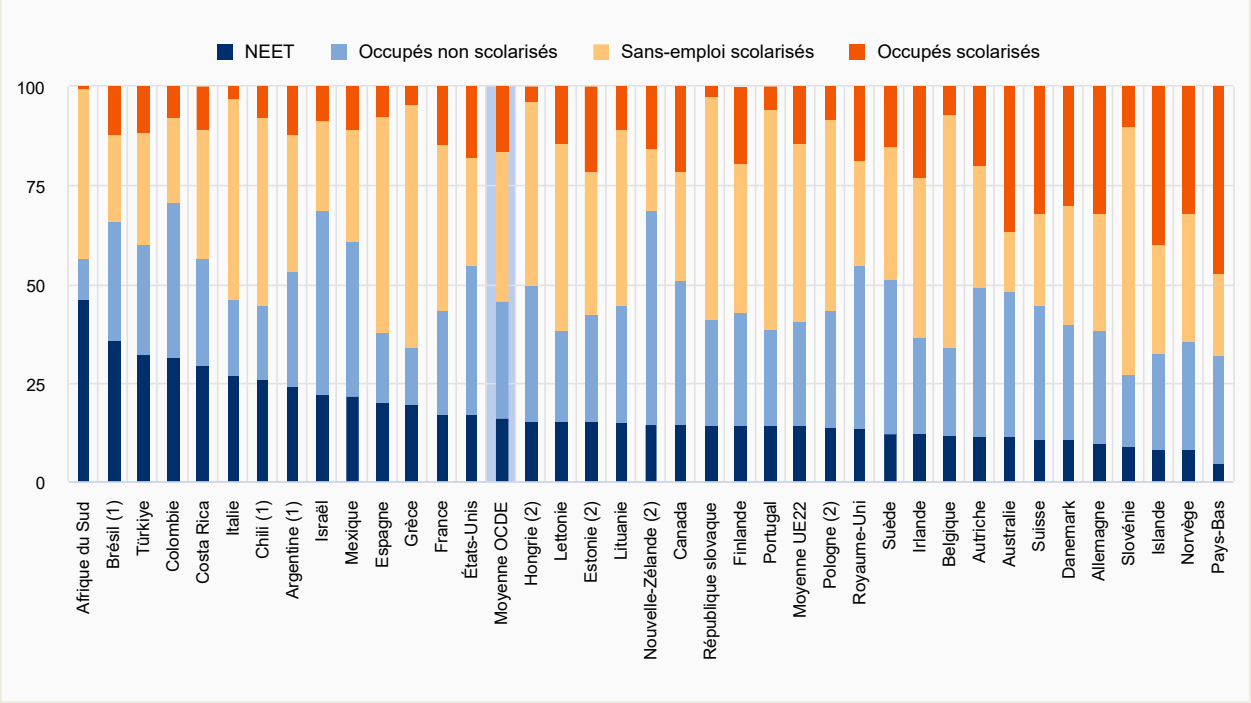
La longueur des études et la qualité de l'enseignement ont tous deux un impact sur la transition entre l'école et la vie active, au même titre que la situation sur le marché du travail, la conjoncture économique et le contexte culturel. Il est par exemple d'usage que les jeunes terminent leurs études avant de chercher du travail dans certains pays, alors que formation et activité professionnelle sont souvent concomitantes dans d'autres pays. Dans certains pays, la transition entre l'école et la vie active ne diffère guère entre les femmes et les hommes, alors que dans d'autres, les jeunes femmes ne font pas partie de la population active (OCDE, 2022[1]). Lorsque le marché du travail est morose, les jeunes ont un intérêt à prolonger leurs études, car des taux de chômage élevés diminuent le coût d'opportunité de l'éducation ; ces jeunes peuvent améliorer leurs compétences en attendant que la situation s'améliore.

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

Rester sans-emploi peut être lourd de conséquences à long terme, en particulier lorsque les périodes de chômage ou d'inactivité sont longues et que le découragement gagne. Les jeunes NEET, les sans-emploi ni scolarisés, ni en formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*), sont très préoccupants pour les responsables politiques, car leurs perspectives professionnelles et sociales sont bien sombres, y compris à long terme. Il est donc essentiel de prendre des mesures visant à empêcher avant tout les jeunes de devenir NEET et d'aider ceux qui le sont à retrouver le chemin de l'école ou à trouver du travail.

Graphique A2.1. Répartition des 18-24 ans, selon la scolarisation et la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles)

En pourcentage



Remarque : par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*).
1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données ne sont pas trimestrielles et se rapportent à une période plus longue. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 18-24 ans NEET.
Source : OCDE (2022), Tableau A2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/bv3wgd

Autres faits marquants

- L'Afrique du Sud, le Brésil, la Grèce et l'Italie ont la plus forte proportion de jeunes en chômage de longue durée : dans ces pays, le pourcentage des 18-24 ans ne suivant pas d'études et au chômage depuis au moins 12 mois y est égal ou supérieur à 5 % au premier trimestre 2021. Ces jeunes sont particulièrement exposés au risque de s'éloigner du marché du travail pour longtemps.
- Chez les jeunes NEET, le pourcentage d'inactifs n'a guère évolué ces 15 dernières années, contrairement au pourcentage de chômeurs, qui a fluctué au gré de la conjoncture économique. À la suite de la crise économique qui a éclaté en 2008, le pourcentage de NEET au chômage a atteint un niveau sans précédent au premier trimestre 2013, 9.6 %, chez les 25-29 ans dans les pays de l'OCDE disposant de données de tendance. Le taux de chômage des jeunes a alors commencé à diminuer avant la nouvelle crise que la pandémie de COVID-19 a entraînée.
- Une forte variation infranationale du phénomène des NEET s'observe dans certains pays, où le pourcentage de 18-24 ans concernés varie de plus de 20 points de pourcentage entre les régions les mieux loties et les plus mal loties. Ce constat montre à quel point il est important de concevoir des politiques en fonction des contextes locaux dans le domaine de l'éducation et du marché du travail.

Remarque

Cet indicateur analyse la situation des jeunes à l'âge de la transition entre l'école et le monde du travail : certains d'entre eux sont encore scolarisés, d'autres travaillent déjà et d'autres encore sont sans-emploi et ne sont ni scolarisés, ni en formation, ce que l'on appelle les NEET (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Les NEET regroupent à la fois ceux qui ne réussissent pas à trouver du travail (les chômeurs) et ceux qui n'en cherchent pas activement (les inactifs). Cette analyse fait la distinction entre les 18-24 ans, dont bon nombre sont encore scolarisés alors que la scolarité obligatoire ne les concerne plus, et les 25-29 ans.

L'analyse de cet indicateur est basée sur des données trimestrielles, sauf pour la section sur l'impact de la crise sanitaire du COVID-19. Pour plus d'informations sur les périodes de référence, voir la section « Méthodologie » et l'annexe 3.

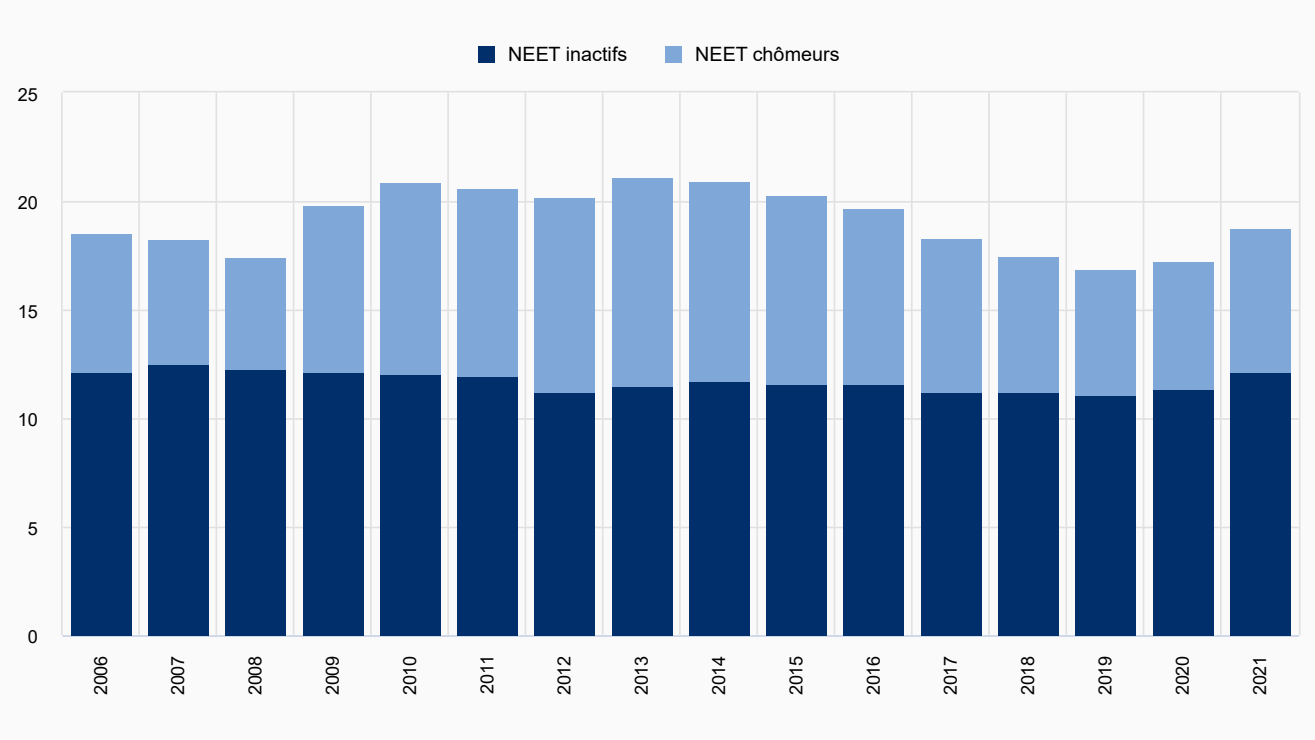
Analyse

Situation des jeunes à l'école et sur le marché du travail

En moyenne, la moitié environ des 18-24 ans sont encore scolarisés, à temps plein ou partiel, dans les pays de l'OCDE. Dans ce groupe d'âge, un tiers environ de l'effectif scolarisé travaille (voir le Graphique A2.1). Les jeunes encore scolarisés ont parfois une activité professionnelle en lien avec leurs études, ce qui leur permet d'acquérir de l'expérience et des compétences techniques et de faire la connaissance d'employeurs potentiels. Les formations dont la composante pratique en entreprise est rémunérée (les programmes « emploi-études » dans le Tableau A2.1) sont particulièrement courantes en Allemagne et en Suisse, où leur composante scolaire relève de la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2022[2]). Il est courant aussi que les 18-24 ans travaillent alors qu'ils sont encore scolarisés en Australie et en Norvège, à la différence près que leur activité (servir dans un restaurant sous statut d'étudiant, par exemple) est souvent sans lien avec leurs études. En Islande, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les étudiants conjuguent aussi fréquemment travail et études, mais les données ne font pas de distinction entre les programmes de formation en alternance et les autres types d'emploi (voir le Tableau A2.1). Même si leur activité n'a rien à voir avec leurs études, elle peut les aider à acquérir des compétences, par exemple en matière de travail en équipe ou de gestion des conflits, qui améliorent leur employabilité et, donc, facilitent leur entrée dans la vie active. Selon l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (EU-LFS), le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé chez ceux qui ont travaillé pendant leurs études que chez ceux qui n'ont pas travaillé (OCDE, 2022[2]).

Graphique A2.2. Évolution du pourcentage de 25-29 ans NEET, selon la situation au regard de l'emploi (entre 2006 et 2021, données trimestrielles)

En pourcentage ; moyenne de l'OCDE



Remarque : par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). La somme des NEET inactifs et chômeurs correspond au pourcentage total de NEET. Des pays sont exclus de la moyenne de l'OCDE en raison du manque de données relatives à de nombreuses années, à savoir le Chili, la Colombie, le Costa Rica, les États-Unis, la Lituanie, le Luxembourg et la Suisse.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/wgejix

Le pourcentage de jeunes sans-emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (NEET) est un indicateur clé de la facilité de la transition entre l'école et le monde du travail. Chez les 18-24 ans, le pourcentage de NEET s'élève en moyenne à 16.1 % dans les pays de l'OCDE ; il passe la barre des 25 % au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Italie et en République de Türkiye (voir le Graphique A2.1). Faire en sorte que les jeunes ne deviennent pas NEET et, s'ils le sont, qu'ils le restent le moins longtemps possible est essentiel. Les jeunes NEET sont perdants non seulement à court terme, parce qu'ils passent à côté d'occasions d'apprendre et de travailler, mais aussi à long terme, car ils garderont longtemps les séquelles de ce passage à vide. La condition de NEET a été associée à diverses retombées fâcheuses, par exemple à un taux d'emploi et à des revenus moindres l'âge venant (Helbling et Sacchi, 2014[3] ; Möller et Umkehrer, 2014[4] ; Ralston et al., 2021[5]), à une santé mentale fragile (Basta et al., 2019[6]) et à l'exclusion sociale (Bäckman et Nilsson, 2016[7]).

Pour décrire l'entrée dans la vie active des diplômés de l'enseignement tertiaire, il est préférable de s'intéresser aux 25-29 ans et au pourcentage de NEET inactifs et chômeurs parmi eux, car les 18-24 ans inscrits dans l'enseignement tertiaire sont encore scolarisés pour la plupart. Il est important d'interpréter les pourcentages de NEET et de NEET chômeurs compte tenu du taux de chômage global de chaque pays (voir l'indicateur A3). Le pourcentage de jeunes NEET chômeurs tend à être plus élevé dans les pays où le taux de chômage est élevé dans l'ensemble. Ces 15 dernières années, le pourcentage de jeunes inactifs n'a guère évolué, contrairement au pourcentage de jeunes chômeurs, qui tend à fluctuer au gré de la conjoncture économique. Le chômage de NEET a augmenté durant la crise économique qui a éclaté en 2008 et a atteint le taux record de 9.6 % des 25-29 ans en 2013 en moyenne dans les pays de l'OCDE avec des données de tendance disponibles. Il a fallu près d'une dizaine d'années pour que ce taux revienne à son niveau d'avant-crise (voir le Graphique A2.2). Les effets de cette crise majeure venaient à peine de s'estomper lorsque la pandémie de COVID-19 a ébranlé le marché du travail dans le monde entier. Toutefois, les chiffres de 2021 portent sur le premier trimestre de l'année dans la plupart des pays et ne rendent pas encore compte de l'impact de la pandémie de COVID-19 (voir la dernière section du chapitre consacrée à l'impact de la pandémie sur les pourcentages de NEET).

Pourcentage de NEET de longue durée

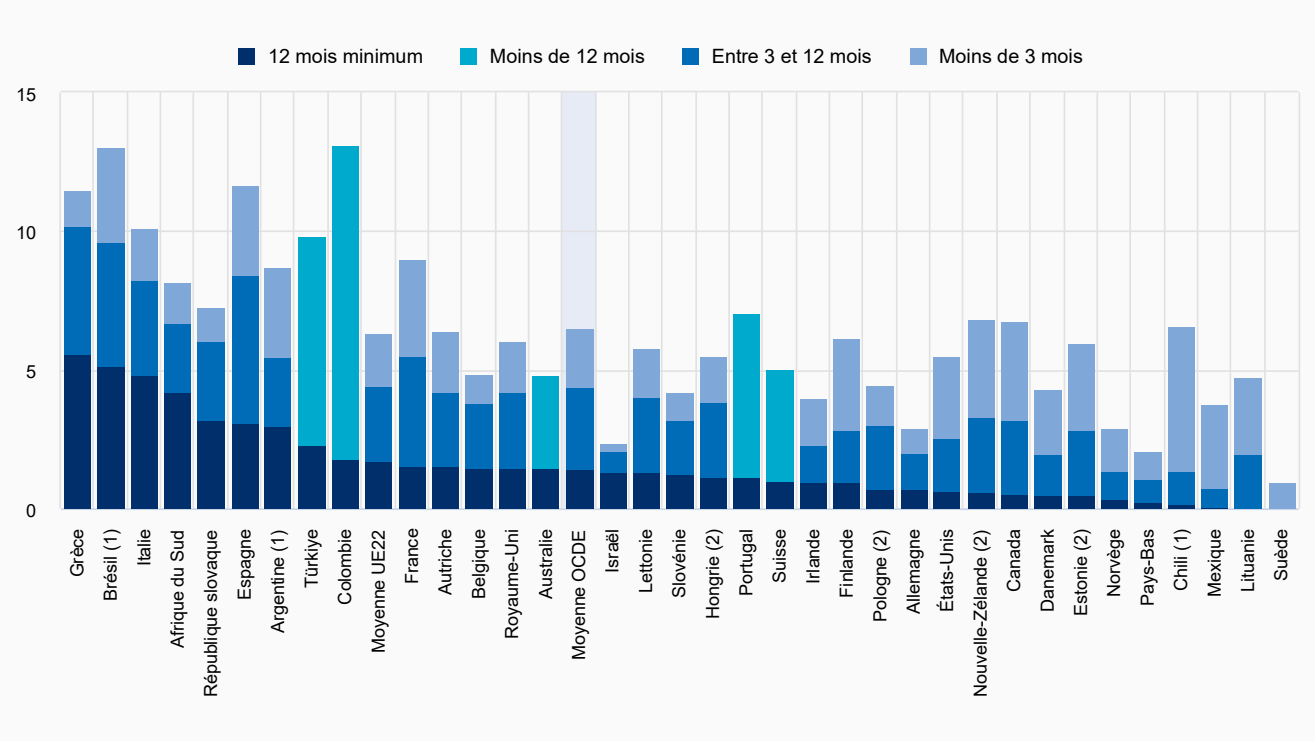
Le temps pendant lequel les jeunes sont NEET a de l'importance. Le chômage frictionnel est naturel et jusqu'à un certain point inévitable : trouver le poste qui convient peut prendre un certain temps aux jeunes, qu'ils soient ou non diplômés. Ceux d'entre eux qui travaillent déjà peuvent aussi vouloir changer de poste, ce qui peut impliquer une période de chômage. Les longs passages à vide caractéristiques des NEET sont toutefois révélateurs des difficultés ressenties pendant la transition entre l'école et le monde du travail. Le chômage de longue durée peut entraîner des difficultés financières et obliger les jeunes à accepter des emplois qui ne correspondent pas forcément à leurs compétences. Il peut également avoir des conséquences néfastes sur leurs futures perspectives d'emploi (OCDE, 2021[8]). Le pourcentage de NEET au chômage depuis 12 mois minimum est particulièrement élevé au Brésil, en Grèce, en Italie et en Afrique du Sud, où il est égal ou supérieur à 5 % chez tous les 18-24 ans. Il est relativement élevé aussi en Argentine, en Espagne et en République slovaque, où il est de l'ordre de 3 %, contre 1.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A2.3). Le pourcentage de jeunes au chômage depuis 12 mois minimum est révélateur du nombre de jeunes exposés au risque de s'éloigner durablement du marché du travail, sachant que l'on compte au nombre des NEET des inactifs (soit ceux qui ne travaillent pas et ne cherchent pas activement de travail) en plus des chômeurs de longue durée. En moyenne, les NEET inactifs (9.4 % des 18-24 ans) sont plus nombreux que les NEET chômeurs (6.4 %) dans les pays de l'OCDE dont les données sur la durée du chômage et de l'inactivité sont disponibles (voir le Tableau A2.2

L'impact du niveau de formation sur le risque de devenir NEET

La prévention est un enjeu majeur vu les piètres perspectives sociales et financières associées à la condition de NEET. L'élévation du niveau de formation, doublée d'un maintien d'enseignement de qualité, est un levier très efficace pour y parvenir. Le niveau de formation et la condition de NEET sont en étroite corrélation. Les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont les plus exposés au risque d'être NEET. En moyenne, 42.2 % des 25-29 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont NEET dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage est nettement plus élevé dans certains pays : 77.8 % en République slovaque et 60.9 % en Grèce. Le risque de devenir NEET est nettement moins élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (20.0 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE) (voir le Graphique A2.4). Faire en sorte que tous les jeunes soient au moins diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est donc une partie essentielle de la stratégie de prévention.

Graphique A2.3. Pourcentage de 18-24 ans chômeurs non scolarisés, selon la durée du chômage (2021, données trimestrielles)

En pourcentage de l'effectif total de 18-24 ans



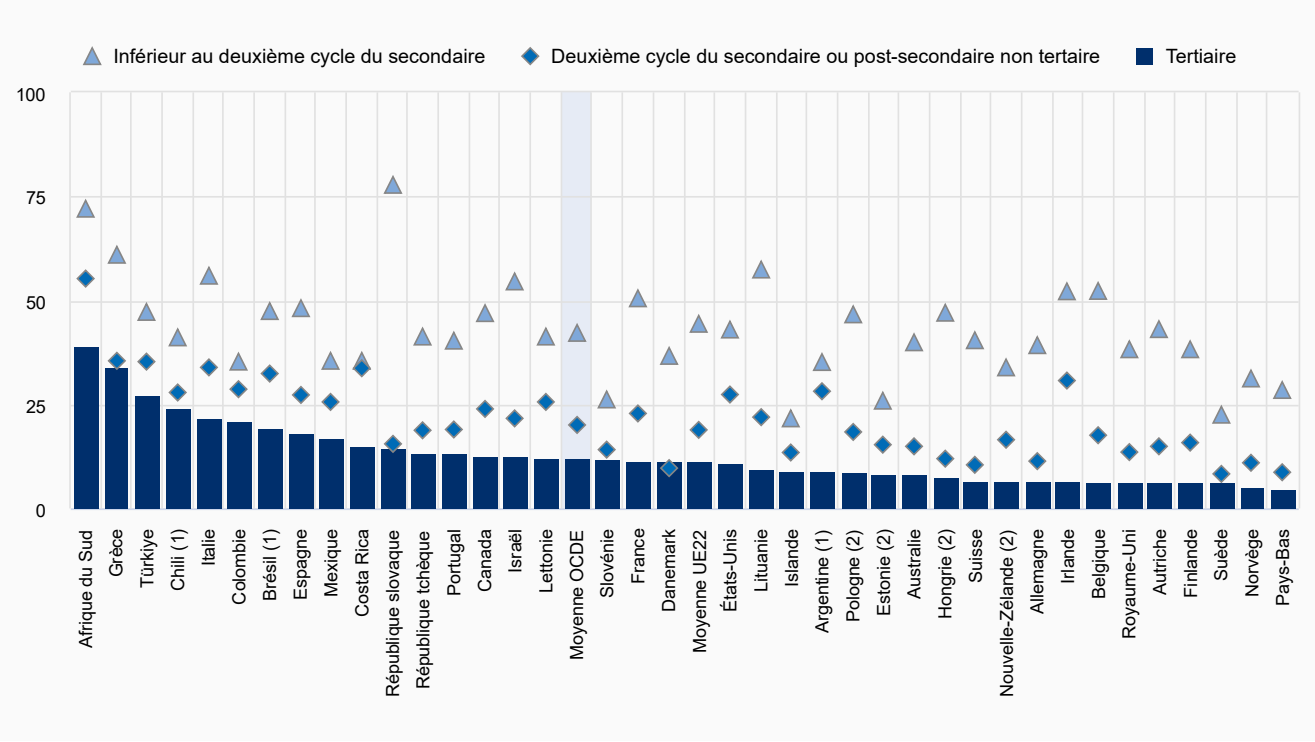
Remarque : la somme des pourcentages de 18-24 ans chômeurs par durée du chômage ne correspond pas nécessairement au total des chômeurs du fait de données manquantes. C'est le pourcentage de 18-24 ans non scolarisés au chômage depuis moins de 12 mois qui est indiqué dans cette catégorie dans les pays où les données ne sont pas désagrégées en fonction de la durée du chômage.
1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données ne sont pas trimestrielles et se rapportent à une période plus longue. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 18-24 ans non scolarisés au chômage depuis 12 mois minimum.
Source : OCDE (2022), Tableau A2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/afidp7

Le pourcentage de NEET est moins élevé encore dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire : 12.1 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE. De tous les pays de l'OCDE, c'est au Costa Rica, aux États-Unis et en Irlande que l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire réduit le plus le risque de devenir NEET. Un diplôme de l'enseignement tertiaire ne protège toutefois pas autant contre ce risque dans certains pays. Les jeunes sont à peu de choses près autant exposés au risque de devenir NEET s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en Grèce et en République slovaque (voir le graphique A2.4). Que les NEET soient nombreux dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire peut s'expliquer par différents facteurs, notamment une économie léthargique, un décalage entre l'offre et la demande de diplômés sur le marché du travail et la propension des diplômés à prendre le temps qu'il faut pour trouver l'emploi qui leur convient vu la longueur de leurs études. Le Danemark fait figure d'exception : le pourcentage de NEET est plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, mais il est relativement modéré dans les deux groupes. Le Danemark fait partie avec les Pays-Bas et la Suède du cercle très fermé où le pourcentage de NEET est inférieur à 10 % chez les 25-29 ans du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Graphique A2.4).

Graphique A2.4. Pourcentage de 25-29 ans NEET, selon le niveau de formation (2021, données trimestrielles)

En pourcentage



Remarque : par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*).
1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données ne sont pas trimestrielles et se rapportent à une période plus longue. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de NEET dans l'effectif total de 25-29 ans diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2022), Tableau A2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/5oenku

Variation infranationale du pourcentage de NEET

Le pourcentage de jeunes NEET varie souvent fortement entre les régions. Il est très élevé dans certaines régions. Étant donné que la définition des NEET utilisée par l'EFT-UE (l'enquête sur les forces de travail de l'Union européenne) pour la collecte de données infranationales est différente de celle utilisée par d'autres enquêtes (voir la section « Méthodologie »), l'analyse de cette section se concentre sur les variations par région infranationale au sein des pays.

Le pourcentage de NEET varie le plus entre les régions en Colombie, en Grèce, en Italie et en Türkiye. Dans ces pays, le pourcentage de 18-24 ans NEET varie de plus de 20 points de pourcentage au moins entre les entités infranationales les mieux loties et les plus mal loties. C'est au Danemark, en Norvège, aux Pays-Bas et en Slovénie que l'écart entre les deux régions extrêmes est le moins élevé : moins de 5 points de pourcentage (OCDE, 2022[9]).

Précisons que le nombre de régions répertoriées varie selon les pays. Dans l'ensemble, les pays dont le nombre de régions répertoriées est plus élevé tendent à compter parmi ceux où le pourcentage de jeunes NEET varie plus entre les régions où il est le plus et le moins élevé. Ce n'est pas le seul facteur expliquant ces résultats. Dans les 9 pays et pays partenaires de l'OCDE dont le nombre de régions varie entre 8 et 13, la différence de pourcentage est par exemple comprise entre 4 points de pourcentage aux Pays-Bas et 25 points de pourcentage en Grèce (OCDE, 2022[10]).

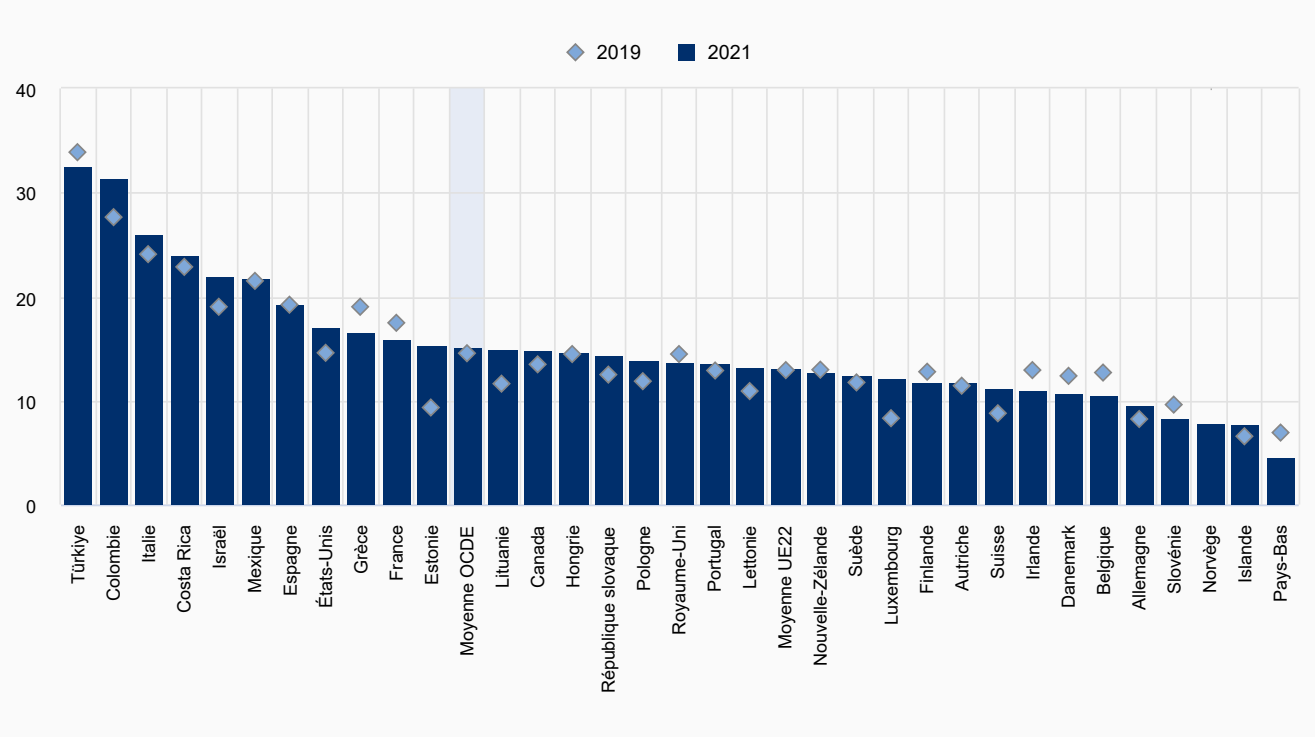
Impact du COVID-19 : constats sur la base des chiffres annuels

La pandémie de COVID-19 a commencé par affecter des pans entiers de l'économie des pays de l'OCDE du fait des mesures strictes qui ont réduit l'activité dans de très nombreux secteurs. Comme les mesures ont été progressivement plus ciblées, beaucoup ont pu reprendre leur activité professionnelle, mais la situation sur le marché du travail reste difficile, en particulier pour les jeunes. Les jeunes ainsi que d'autres groupes vulnérables sur le marché du travail ont été frappés de plein fouet par la crise du COVID-19. Les jeunes sont toujours plus touchés que leurs aînés (les 25-54 ans) par temps de récession : ils ont moins d'expérience et sont souvent les premiers licenciés puisqu'ils sont les derniers engagés. Par ailleurs, les mesures de confinement et de distanciation physique ont fortement affecté des secteurs où les jeunes sont nombreux à travailler (par exemple, l'hôtellerie-restauration). Les jeunes qui ont pu continuer leur activité professionnelle ont vu leur temps de travail diminuer bien plus rapidement avant qu'après l'âge de 25 ans (OCDE, 2021[8]). Ceux qui venaient de finir leurs études ont peiné à trouver du travail. Ceux qui étaient à la recherche d'un stage en entreprise ou autre n'ont pas eu la tâche plus facile, et bon nombre d'entre eux ont été privés d'une première expérience professionnelle.

Le Graphique A2.5 retrace l'évolution du pourcentage de 18-24 ans NEET au cours des trois dernières années sur la base de chiffres annuels. Les chiffres annuels ne rendent pas compte des fluctuations ponctuelles, qu'elles résultent de la pandémie ou d'autres facteurs. Ils sont toutefois plus probants dans l'analyse comparative que les chiffres trimestriels sur lesquels les autres graphiques de cet indicateur sont basés. Les chiffres trimestriels dépendent en effet fortement des vagues de la pandémie de COVID-19 qui ont frappé les pays avec une intensité et à des moments différents, ce qui fausse les comparaisons).

Graphique A2.5. Évolution du pourcentage de 18-24 ans NEET (entre 2019 et 2021, données annuelles)

En pourcentage



Remarque : par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*).
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 18-24 ans NEET en 2021.
Source : OCDE (2022), Tableau A2.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/gqe2bd

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de 18-24 ans NEET a augmenté, passant en moyenne de 14.6 % en 2019 à 16.6 % en 2020, avant de commencer à diminuer en 2021. Le pourcentage de NEET a retrouvé son niveau d'avant-pandémie dans la plupart des pays de l'OCDE et la part moyenne de jeunes NEET dans les pays de l'OCDE en 2021 n'a dépassé les niveaux de 2019 que d'1 point de pourcentage. Il est même moins élevé en 2021 qu'en 2019 dans 11 pays de l'OCDE (voir le Graphique A2.5 et le Tableau A2.4). Ces résultats sont cohérents avec d'autres analyses sur l'emploi des jeunes (OCDE, 2021[8]), ce qui donne à penser que les pouvoirs publics ont pris des mesures efficaces pour soutenir les jeunes et les ramener sur les bancs de l'école ou dans la vie active, ce qui a réduit l'ampleur des conséquences fâcheuses que le COVID-19 aurait pu avoir à long terme sur leur carrière.

Définitions

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

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

Par **individus scolarisés**, on entend les individus scolarisés ou en formation dans le cadre institutionnel.

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

Par NEET (de l'anglais *neither employed nor in education or training*), on entend les jeunes sans emploi qui ne sont ni scolarisés, ni en formation dans le cadre institutionnel. Toutefois, la définition des NEET est différente pour la collecte de données infranationales dans les pays participant à l'EFT-UE, où les jeunes adultes qui suivent une éducation ou une formation non formelle ne sont pas considérés comme NEET.

Par **programmes emploi-études**, on entend les programmes d'enseignement ou de formation dispensés dans le cadre institutionnel et combinant des périodes concomitantes d'études et d'emploi rémunéré.

Méthodologie

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

Dans le Tableau A2.2, la part des jeunes adultes sans emploi pendant au moins 3 mois, mais moins de 12 mois se réfère à la part de ceux sans emploi pendant moins de 12 mois en Australie, en Colombie, au Portugal, en Suisse et en Türkiye.

Dans la dernière section de cet indicateur relative aux conséquences de la pandémie de COVID-19 pour les jeunes, les chiffres de 2019, de 2020 et de 2021 proviennent d'enquêtes sur la population active (EFT-UE).

Les constats faits sur la base des chiffres annuels peuvent sous-estimer l'effectif scolarisé, car ces chiffres portent aussi sur les mois d'été, lorsque personne ou presque n'est scolarisé et considéré comme tel dans les collectes de données. Ce problème se pose entre autres aux États-Unis.

Comme le fait d'être scolarisé ou en formation implique ici de l'être dans le cadre institutionnel, les sans-emploi en formation en dehors du cadre institutionnel sont classés dans la catégorie des NEET. Cependant, la définition de NEET est différente pour la collecte de données infranationales pour les pays participant à l'EFT-UE, où les jeunes adultes scolarisés ou en formation non formelle ne sont pas considérés comme NEET. Pour les pays de l'UE-OCDE, les taux de NEET par région infranationale ne sont donc pas comparables au niveau national présenté dans cet indicateur.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2019[11]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2022[10]).

Références

Bäckman, O. et A. Nilsson (2016), « Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts », *European Societies*, vol. 18/2, pp. 136-157, https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699. [7]

Basta, M. et al. (2019), « NEET status among young Greeks: Association with mental health and substance use », *Journal of Affective Disorders*, vol. 253, pp. 210-217, https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.095. [6]

Helbling, L. et S. Sacchi (2014), « Scarring effects of early unemployment among young workers with vocational credentials in Switzerland », *Empirical Research in Vocational Education and Training*, vol. 6/12, https://doi.org/10.1186/s40461-014-0012-2. [3]

Möller, J. et M. Umkehrer (2014), « Are there long-term earnings scars from youth unemployment in Germany? », *ZEW Discussion Papers*, n° 14-089, Centre for European Economic Research, http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp14089.pdf. [4]

OCDE (2022), *Base de données régionales de l'OCDE - Education*, https://stats.oecd.org/. [9]

OCDE (2022), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE* (base de données), https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr (consulté le 24 octobre 2022). [10]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [2]

OCDE (2022), *Portail de données OCDE sur l'égalité femmes-hommes*, https://www.oecd.org/fr/parite/donnees/ (consulté le 30 juin 2022). [1]

OCDE (2021), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2021 : Affronter la crise du COVID-19 et préparer la reprise*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/40fac915-fr. [8]

OCDE (2019), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018: Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [11]

Ralston, K. et al. (2021), « Economic inactivity, not in employment, education or training (NEET) and scarring: The importance of NEET as a marker of long-term disadvantage: », *Work, Employment and Society*, vol. 36/1, pp. 59-79, https://doi.org/10.1177/0950017020973882. [5]

Tableaux de l'indicateur A2

Tableaux de l'indicateur A2. Transition entre les études et la vie active : où en sont les jeunes d'aujourd'hui ?

Tableau A2.1	Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles)
Tableau A2.2	Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi et la durée du chômage (2021, données trimestrielles)
Tableau A2.3	Pourcentage de 25-29 ans scolarisés et non scolarisés, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles)
Tableau A2.4	Évolution du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés, selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi (entre 2019 et 2021, données annuelles)

StatLink https://stat.link/s0x73z

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau A2.1. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles)

		Scolarisés						Non scolarisés					
		Occupés							NEET				
		Programmes « emploi-études »	Autre emploi	Total	Chômeurs	Inactifs	Total	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total	Total
		(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OCDE	Pays												
	Australie	5	31	36	2.9	13	52	37	4.5	6.8	11.3	48	100
	Autriche	9	11	20	2.3	28	50	38	6.4	5.2	11.6	50	100
	Belgique	1	6	7	1.8	57	66	22	5.1	6.9	12.0	34	100
	Canada	x(2)	21[d]	21	3.8	24	49	36	7.0	7.7	14.7	51	100
	Chili[1]	x(2)	8[d]	8	3.0	45	55	19	8.0	18.2	26.1	45	100
	Colombie	a	8	8	3.0	18	29	39	13.1	18.4	31.5	71	100
	Costa Rica	a	11	11	12.9	20	44	27	15.7	14.0	29.7	56	100
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	x(2)	30[d]	30	4.6	25	60	30	4.3	6.2	10.5	40	100
	Estonie[2]	c	21	21	2.9	34	58	27	6.0	9.3	15.3	42	100
	Finlande	x(2)	19[d]	19	5.2	33	57	29	6.9	7.4	14.3	43	100
	France	7	8	14	1.8	40	56	26	9.0	8.1	17.1	44	100
	Allemagne	15	17	32	1.9	28	62	28	3.0	7.1	10.0	38	100
	Grèce	a	4	4	2.4	59	66	14	11.7	8.2	19.9	34	100
	Hongrie[2]	0	3	4	0.3	46	50	34	5.5	10.0	15.5	50	100
	Islande	a	40	40	4.5	23	68	24	4.8	3.6	8.4	32	100
	Irlande	a	23	23	3.3	37	63	25	5.1	7.0	12.1	37	100
	Israël	x(2)	8[d]	8	0.8	22	31	47	3.3	18.8	22.1	69	100
	Italie	a	3	3	1.0	50	54	19	10.4	16.7	27.1	46	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	a	14	14	1.3	46	62	23	5.8	9.5	15.3	38	100
	Lituanie	1	10	11	1.0	44	55	30	7.7	7.3	15.0	45	100
	Luxembourg	a	13	13	c	50	66	26	c	c	c	34	100
	Mexique	a	11	11	0.8	28	39	39	4.0	17.7	21.7	61	100
	Pays-Bas	x(2)	47[d]	47	5.6	16	68	27	2.1	2.5	4.6	32	100
	Nouvelle-Zélande[2]	a	16	16	2.5	13	31	54	6.9	7.8	14.7	69	100
	Norvège	2	30	32	4.3	28	64	28	3.0	5.2	8.1	36	100
	Pologne[2]	a	8	8	0.8	47	57	30	4.4	9.4	13.8	43	100
	Portugal	a	5	5	2.3	53	61	25	7.1	7.2	14.3	39	100
	République slovaque	c	2	2	c	56	59	27	7.3	7.0	14.3	41	100
	Slovénie	x(2)	10[d]	10	1.1	62	73	18	4.2	5.0	9.2	27	100
	Espagne	x(2)	8[d]	8	4.2	50	62	18	11.7	8.6	20.3	38	100
	Suède	a	15	15	7.6	26	49	39	6.0	6.4	12.4	51	100
	Suisse	16	16	32	1.7	21	55	34	4.9	5.9	10.8	45	100
	Türkiye	a	11	11	3.8	25	40	28	9.8	22.5	32.2	60	100
	Royaume-Uni	5	14	19	1.9	25	45	42	6.0	7.4	13.4	55	100
	États-Unis	x(2)	18[d]	18	1.6	26	45	38	5.5	11.5	17.0	55	100
	Moyenne OCDE	m	15	17	3.0	35	54	30	6.7	9.4	16.1	46	100
	Moyenne UE22	m	13	15	2.7	42	60	26	6.5	7.7	14.2	40	100
Partenaires	Argentine[1]	a	12	12	4.3	31	47	29	8.8	15	24.1	53	100
	Brésil[1]	a	12	12	4.7	17	34	30	13.1	23	35.9	66	100
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	a	1	1	0.8	42	43	11	20.0	26	46.2	57	100
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Les données se rapportent au deuxième trimestre de l'année scolaire ou académique, qui correspond au premier trimestre de l'année civile dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile dans quelques pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Brésil et au Chili ; et 2018 en Argentine.
2. Les données portent sur la totalité de l'année en Estonie, en Hongrie et en Pologne ; et à la moyenne de mars à décembre en 2021 en Nouvelle-Zélande.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/2ax4py

Tableau A2.2. Pourcentage de 18-24 ans scolarisés et non scolarisés, selon la situation au regard de l'emploi et la durée du chômage (2021, données trimestrielles)

			Non scolarisés						
				Chômeurs					
		Scolarisés	Occupés	Moins de 3 mois	Entre 3 et 12 mois	12 mois minimum	Total	Inactifs	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	Pays								
	Australie	52	37	x(4)	3.3[d]	1.5	4.5	6.8	48
	Autriche	50	38	2.2	2.7	1.5	6.4	5.2	50
	Belgique	66	22	1.1	2.3	1.5	5.1	6.9	34
	Canada	49	36	3.6	2.6	0.6	7.0	7.7	51
	Chili[1]	50	28	5.2	1.2	0.2	6.6	15.3	50
	Colombie	29	39	x(4)	11.4[d]	1.8	13.1	18.4	71
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	60	30	2.4	1.5	0.5	4.3	6.2	40
	Estonie[2]	58	27	3.1	2.4	0.5	6.0	9.3	42
	Finlande	57	29	3.3	1.9	1.0	6.9	7.4	43
	France	56	26	3.5	4.0	1.5	9.0	8.1	44
	Allemagne	62	28	0.9	1.3	0.7	3.0	7.1	38
	Grèce	66	14	1.3	4.6	5.6	11.7	8.2	34
	Hongrie[2]	50	34	1.6	2.7	1.1	5.5	10.0	50
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	63	25	1.6	1.4	1.0	5.1	7.0	37
	Israël	31	47	0.3	0.8	1.3	3.3	18.8	69
	Italie	54	19	1.9	3.4	4.8	10.4	16.7	46
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	62	23	1.8	2.7	1.3	5.8	9.5	38
	Lituanie	55	30	2.8	2.0	c	7.7	7.3	45
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	39	39	3.1	0.7	0.1	4.0	17.7	61
	Pays-Bas	68	27	1.0	0.8	0.3	2.1	2.5	32
	Nouvelle-Zélande[2]	31	54	3.5	2.7	0.6	6.9	7.8	69
	Norvège	64	28	1.6	1.0	0.3	3.0	5.2	36
	Pologne[2]	57	30	1.4	2.3	0.7	4.4	9.4	43
	Portugal	61	25	x(4)	6.0[d]	1.1	7.1	7.2	39
	République slovaque	59	27	1.3	2.8	3.2	7.3	7.0	41
	Slovénie	73	18	1.0	2.0	1.2	4.2	5.0	27
	Espagne	62	18	3.3	5.4	3.1	11.7	8.6	38
	Suède	49	39	0.9	c	c	6.0	6.4	51
	Suisse	55	34	x(4)	4.0[d]	1.0	4.9	5.9	45
	Türkiye	40	28	x(4)	7.5[d]	2.3	9.8	22.5	60
	Royaume-Uni	45	42	1.8	2.7	1.5	6.0	7.4	55
	États-Unis	45	38	3.0	1.9	0.6	5.5	11.5	55
	Moyenne OCDE	54	31	2.2	3.0	1.4	6.4	9.4	46
	Moyenne UE22	59	26	1.9	2.7	1.7	6.5	7.7	41
Partenaires	Argentine[1]	47	29	3.3	2.5	3.0	8.8	15.3	53
	Brésil[1]	32	38	3.5	4.5	5.1	13.0	17.9	68
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	43	11	1.5	2.5	4.2	20.0	26.2	57
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : la somme des pourcentages de chômeurs par durée du chômage ne correspond pas nécessairement au total des chômeurs du fait de données manquantes. Les données se rapportent au deuxième trimestre de l'année scolaire ou académique, qui correspond au premier trimestre de l'année civile dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile dans quelques pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2018 en Argentine et au Brésil ; et 2017 au Chili.

2. Les données portent sur la totalité de l'année en Estonie, en Hongrie et en Pologne ; et à la moyenne de mars à décembre en 2021 en Nouvelle-Zélande.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/ze1cb6

Tableau A2.3. Pourcentage de 25-29 ans scolarisés et non scolarisés, selon le niveau de formation et la situation au regard de l'emploi (2021, données trimestrielles)

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
			Non scolarisés						Non scolarisés						Non scolarisés				
				NEET						NEET						NEET			
		Scolarisés	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total	Scolarisés	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total	Scolarisés	Occupés	Chômeurs	Inactifs	Total	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (3) + (4)	(6) = (2) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12) = (8) + (11)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17) = (15) + (16)	(18) = (14) + (17)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	8	52	8.0	31.9	39.9	92	20	65	3.4	11.5	14.9	80	21	71	2.9	5.3	8.2	79
	Autriche	4	53	16.5	26.5	43.0	96	14	71	7.4	7.5	14.9	86	28	65	3.2	3.2	6.4	72
	Belgique	7	41	17.0	35.2	52.3	93	14	69	7.9	9.8	17.6	86	13	81	3.2	3.3	6.5	87
	Canada	3	50	9.8	37.1	47.0	97	11	65	9.1	14.8	23.9	89	13	74	6.0	6.6	12.6	87
	Chili[1]	13	46	11.7	29.5	41.2	87	27	46	9.5	18.3	27.8	73	2	74	11.1	13.1	24.2	98
	Colombie	2	63	9.6	25.7	35.3	98	12	60	12.6	16.0	28.6	88	12	67	13.9	6.9	20.8	88
	Costa Rica	12	53	16.0	19.5	35.5	88	15	51	20.6	13.0	33.6	85	35	50	12.9	2.1	15.0	65
	République tchèque	3	56	6.7	34.6	41.4	97	5	76	4.6	14.2	18.8	95	16	70	1.8	11.5	13.3	84
	Danemark	26	38	6.4	30.2	36.7	74	32	58	3.5	6.2	9.7	68	26	62	7.7	3.9	11.5	74
	Estonie[2]	8	66	6.8	19.1	25.9	92	16	69	6.5	8.8	15.3	84	22	70	3.0	5.2	8.3	78
	Finlande	32	29	8.8	29.4	38.2	68	29	55	6.3	9.5	15.8	71	27	67	4.0	2.4	6.3	73
	France	3	46	13.0	37.5	50.5	97	9	68	10.7	12.1	22.8	91	12	76	6.9	4.7	11.6	88
	Allemagne	10	51	8.4	30.8	39.2	90	21	68	3.7	7.6	11.3	79	26	68	2.2	4.5	6.7	74
	Grèce	c	35	19.5	41.5	60.9	96	18	47	19.7	15.8	35.5	82	17	49	22.7	11.5	34.1	83
	Hongrie[2]	1	52	10.5	36.6	47.1	99	9	79	4.5	7.5	12.0	91	7	86	3.1	4.2	7.3	93
	Islande	26	52	c	18.2	21.7	74	32	55	c	9.9	13.4	68	26	65	4.8	c	9.1	74
	Irlande	7	41	9.8	42.3	52.1	93	17	52	9.7	21.1	30.8	83	18	76	2.4	4.2	6.6	82
	Israël	6	39	5.9	48.7	54.6	94	34	45	3.1	18.5	21.6	66	21	67	4.3	8.2	12.5	79
	Italie	3	41	18.5	37.5	55.9	97	16	50	11.0	22.9	33.9	84	27	51	7.7	14.1	21.9	73
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	c	59	c	35.6	41.3	100	10	64	8.9	16.7	25.6	90	11	77	5.6	6.8	12.4	89
	Lituanie	c	34	13.9	43.5	57.4	91	14	64	9.9	12.0	22.0	86	7	84	6.5	2.9	9.4	93
	Luxembourg	c	c	c	c	c	c	c	80	c	c	c	88	17	76	c	c	c	83
	Mexique	2	63	3.0	32.5	35.5	98	14	61	4.1	21.5	25.6	86	12	71	4.8	12.3	17.1	88
	Pays-Bas	14	58	5.3	23.2	28.5	86	25	67	1.6	7.2	8.7	75	22	73	3.0	1.6	4.6	78
	Nouvelle-Zélande[2]	7	59	8.4	25.5	33.9	93	11	72	5.2	11.3	16.5	89	15	79	1.9	4.8	6.7	85
	Norvège	17	51	9.2	22.0	31.2	83	21	68	3.3	7.6	11.0	79	28	67	2.2	2.8	5.0	72
	Pologne[2]	c	52	5.4	41.2	46.6	99	4	78	3.7	14.7	18.4	96	8	83	3.1	5.6	8.8	92
	Portugal	c	58	10.9	29.5	40.4	99	11	71	8.7	10.2	18.9	89	18	69	8.9	4.4	13.3	82
	République slovaque	c	22	19.7	58.1	77.8	100	4	81	6.1	9.4	15.5	96	14	72	6.5	8.1	14.6	86
	Slovénie	c	71[r]	c	23.0[r]	26.2[r]	97[r]	23	63	5.3	8.8	14.2	77	23	65	7.3	4.4	11.7	77
	Espagne	4	48	27.9	20.2	48.1	96	22	51	18.9	8.4	27.3	78	22	59	11.8	6.6	18.4	78
	Suède	25	52	10.8	11.8	22.6	75	25	67	2.7	5.5	8.3	75	24	70	3.4	2.8	6.2	76
	Suisse	15	44	10.4	30.0	40.4	85	23	66	5.3	5.2	10.5	77	20	73	4.0	2.9	6.9	80
	Türkiye	10	42	8.9	38.4	47.3	90	20	45	11.1	24.2	35.3	80	20	53	11.4	16.0	27.4	80
	Royaume-Uni	5	57	6.1	32.1	38.3	95	11	76	4.2	9.4	13.6	89	15	79	2.7	3.7	6.4	85
	États-Unis	7	50	7.8	35.1	43.0	93	10	63	8.2	19.2	27.4	90	14	75	3.8	7.2	11.0	86
	Moyenne OCDE	10	49	11.0	31.8	42.2	92	17	63	7.7	12.5	20.0	83	18	70	6.0	6.1	12.1	82
	Moyenne UE22	10	48	12.4	32.7	44.4	92	16	66	7.7	11.2	18.9	84	18	70	5.9	5.5	11.4	82
Partenaires	**Argentine**[1]	3	61	9.0	26	35.2	97	2	70	8.1	20	28.2	98	51	40	2.4	7	9.0	49
	Brésil[1]	5	47	12.5	35	47.4	95	17	50	10.7	22	32.4	83	18	62	8.4	11	19.4	82
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	2	26	33.7	38	72.0	98	11	33	31.2	24	55.3	89	10	51	29.2	10	39.1	90
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Les données se rapportent au deuxième trimestre de l'année scolaire ou académique, qui correspond au premier trimestre de l'année civile dans la plupart des pays, mais au deuxième trimestre de l'année civile dans quelques pays. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Brésil et au Chili ; et 2018 en Argentine.
2. Les données portent sur la totalité de l'année en Estonie, en Hongrie et en Pologne ; et à la moyenne de mars à décembre en 2021 en Nouvelle-Zélande.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/3jrk5u

Tableau A2.4. Évolution du pourcentage de jeunes scolarisés et non scolarisés, selon le groupe d'âge et la situation au regard de l'emploi (entre 2019 et 2021, données annuelles)

		18-24 ans									25-29 ans								
		2019			2020			2021			2019			2020			2021		
			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés			Non scolarisés	
		Scolarisés	Occupés	NEET	Scolarisés	Occupés	NEET	Scolarisés	Occupés	NEET	Scolarisés	Occupés	NEET	Scolarisés	Occupés	NEET	Scolarisés	Occupés	NEET
		(4)	(5)	(8)=(6)+(7)	(13)	(14)	(17)=(15)+(16)	(22)	(23)	(26)=(24)+(25)	(31)	(32)	(35)=(33)+(34)	(40)	(41)	(44)=(42)+(43)	(49)	(50)	(53)=(51)+(52)
OCDE	Pays																		
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	47	42	11.4	49	40	11.9	49	40	11.8	19	69	11.5	19	68	13.4	19	69	12.6
	Belgique	61	26	12.7	64	24	12.2	66	23	10.6	8	75	17.3	9	72	18.3	12	72	16.4
	Canada	39	47	13.5	40	41	19.7	41	44	14.9	10	75	14.3	10	70	19.8	11	73	15.9
	Chili	m	m	m	55	19	26.1	m	m	m	m	m	m	16	56	28.0	m	m	m
	Colombie	30	43	27.6	28	38	34.5	29	39	31.5	11	66	23.1	9	60	31.3	9	63	27.8
	Costa Rica	50	27	22.8	50	29	20.7	50	26	24.1	21	59	19.8	23	55	21.8	24	51	24.8
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9	75	16.0	9	73	17.8	8	74	18.2
	Danemark	57	31	12.4	58	30	11.7	58	31	10.8	26	58	16.0	26	56	17.6	28	58	13.9
	Estonie	56	35	9.3	57	30	12.6	58	27	15.3	17	68	14.9	18	66	16.7	17	69	13.5
	Finlande	55	32	12.8	55	31	14.8	58	30	11.9	28	59	13.4	28	59	13.5	29	57	14.0
	France	54	29	17.5	56	27	17.5	56	28	16.0	8	71	20.6	8	70	21.6	10	71	19.3
	Allemagne	62	29	8.2	62	28	9.4	61	29	9.7	21	68	11.7	21	66	13.0	21	66	12.9
	Grèce	65	16	19.0	64	16	20.7	69	14	16.6	15	57	28.0	17	53	29.6	17	53	29.5
	Hongrie	50	35	14.5	48	37	15.0	50	36	14.7	7	75	17.1	8	72	19.2	7	79	13.7
	Islande	56	37	6.6	60	31	9.0	59	33	7.7	28	63	9.0	28	61	11.2	26	62	12.6
	Irlande	54	33	12.9	56	29	15.2	59	29	11.1	13	72	15.3	12	68	19.7	16	68	15.4
	Israël	29	52	19.0	30	49	21.7	29	49	22.0	29	57	14.0	27	54	18.9	27	54	18.9
	Italie	53	23	24.1	53	21	25.8	53	21	26.0	16	53	30.7	17	50	33.3	16	53	31.2
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	61	28	10.9	60	29	10.7	59	28	13.2	10	76	14.6	9	70	20.4	10	70	19.9
	Lituanie	61	28	11.6	60	25	15.0	53	32	15.1	8	77	15.3	7	75	18.0	7	78	15.7
	Luxembourg	64	27	8.3	65	24	10.3	62	26	12.2	16	73	11.0	14	74	11.9	16	74	10.8
	Mexique	38	41	21.5	38	39	23.3	39	39	21.8	8	66	26.1	8	64	28.2	8	65	27.3
	Pays-Bas	65	28	6.9	66	27	7.6	69	27	4.5	22	69	9.4	22	69	9.2	23	70	7.7
	Nouvelle-Zélande	36	51	13.0	36	50	14.2	37	50	12.8	12	74	13.6	13	73	14.6	14	73	12.9
	Norvège	m	m	m	m	m	m	62	30	7.9	m	m	m	m	m	m	23	67	10.2
	Pologne	54	34	11.9	56	31	12.6	57	30	13.8	6	76	18.0	5	75	19.7	5	78	17.2
	Portugal	54	33	12.9	58	27	14.5	62	25	13.5	12	75	13.1	11	72	16.5	15	69	16.3
	République slovaque	56	32	12.5	57	29	13.8	59	27	14.3	6	73	20.8	6	71	22.1	7	73	19.4
	Slovénie	63	27	9.6	66	23	10.6	71	20	8.4	18	70	12.8	17	70	12.6	m	m	m
	Espagne	58	23	19.2	59	19	22.0	61	20	19.2	15	60	24.4	16	56	28.2	16	58	25.8
	Suède	49	40	11.7	50	36	13.7	49	39	12.4	23	67	9.6	24	65	10.5	25	65	9.8
	Suisse	56	35	8.8	57	34	8.7	54[b]	34[b]	11.2[b]	22	71	7.9	22	70	7.3	21[b]	68[b]	10.4[b]
	Türkiye	35	31	33.9	35	28	36.9	37	31	32.5	15	50	35.2	15	47	38.2	15	50	35.0
	Royaume-Uni	41	44	14.5	42	43	15.2	44	42	13.7	10	77	12.9	11	76	12.9	12	75	12.6
	États-Unis	43	42	14.6	43	38	19.3	42	41	17.0	11	73	16.2	11	67	21.7	11	70	19.0
	Moyenne OCDE	52	34	13.9	53	31	15.9	53	32	15.1	15	69	16.2	15	66	18.7	16	66	17.6
	Moyenne UE22	57	30	12.9	58	28	14.2	59	28	13.4	15	69	16.4	15	67	18.3	15	68	16.8
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	41	15	43.8	43	12	45.0	m	m	m	7	40	52.2	7	35	57.4	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : par NEET, on entend les jeunes sans emploi ne suivant ni études ni formation (de l'anglais *neither employed nor in education or training*). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).
Des colonnes supplémentaires sur les jeunes scolarisés selon leur situation au regard de l'emploi et le pourcentage de NEET chômeurs et inactifs peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/bpz7lm

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

Faits marquants

- L'élévation du niveau de formation procure de meilleures perspectives professionnelles. Dans les pays de l'OCDE, en 2021, le taux d'emploi des jeunes diplômés (25-64 ans) de l'enseignement tertiaire est en moyenne 8 points de pourcentage plus élevé que celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 26 points de pourcentage plus élevé que celui des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'élévation du niveau de formation est également en corrélation avec des taux de chômage et d'inactivité moins élevés.
- Chez les 25-34 ans, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a augmenté au cours des deux dernières décennies, sans toutefois que les qualifications associées à ce niveau perdent de valeur sur le marché du travail. Dans ce groupe d'âge, les diplômés de l'enseignement tertiaire se distinguent par un taux de chômage qui est en moyenne inférieur de 2 points de pourcentage à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et de 9 points de pourcentage à celui des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2021 pour les pays de l'OCDE. Ces différences sont presque identiques à celles de 2000.
- En moyenne dans les pays de l'OCDE, le taux d'emploi moyen des diplômés de l'enseignement tertiaire est le plus élevé après une formation en technologies de l'information et de la communication (TIC), mais le moins élevé après une formation en rapport avec les lettres et les arts, les sciences sociales, le journalisme et l'information. Ces différences doivent toutefois être relativisées : ceux qui ont opté pour les lettres et les arts affichent un taux d'emploi supérieur à celui des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.

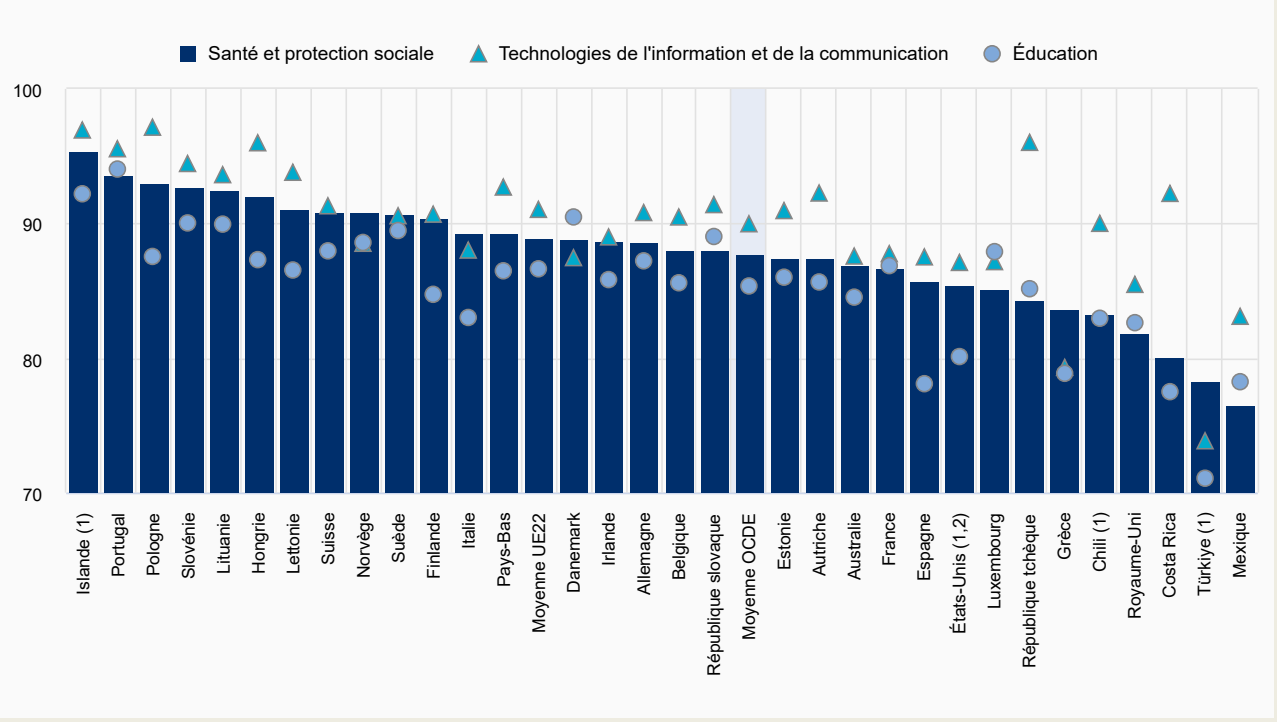
Contexte

Les économies modernes sont tributaires de la présence de travailleurs hautement qualifiés, lesquels jouissent des fruits de leur travail. La promesse de recueillir ces fruits combinée à la multiplication des possibilités de formation a accru la réserve de profils compétents dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Comme la demande de compétences augmente, les marchés du travail absorbent sans peine l'afflux de travailleurs hautement qualifiés, auxquels ils continuent d'offrir de meilleures perspectives professionnelles. Les travailleurs moins qualifiés sont en revanche plus mal lotis. Ils gagnent moins (voir l'indicateur A4) et sont plus exposés au risque de chômage. Dans les prochaines années, ils seront encore plus exposés au risque de chômage, car bon nombre d'entre eux font un travail qui pourrait être automatisé dans un avenir proche (Arntz, Gregory et Zierahn, 2016[1]). On estime à 14 % le nombre d'emplois qui pourraient disparaître du fait de l'automatisation dans les 15 à 20 prochaines années et à 32 % le nombre d'emplois supplémentaires qui pourraient radicalement changer du fait de l'automatisation de certaines fonctions (OCDE, 2019[2]).

Les systèmes d'éducation doivent réagir face aux défis du marché du travail et préparer les jeunes au marché du travail de demain. Les retombées professionnelles associées à chaque niveau de formation comptent parmi les indicateurs les plus importants de la relation entre l'éducation et les débouchés sur le marché du travail. Elles sont révélatrices des types de qualification demandés par les employeurs et peuvent aider les pouvoirs publics à mieux comprendre les tendances mondiales et à anticiper l'évolution possible de leur économie dans les prochaines années.

Graphique A3.1. Taux d'emploi des diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2021)

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



1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même chez les diplômés d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire dans le domaine de la santé et de la protection sociale.

Source : OCDE (2022), Tableau A3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/mcsxo6

Autres faits marquants

- L'enseignement tertiaire offre une très bonne protection contre les effets des crises économiques. Durant la crise financière de 2008 et la pandémie de COVID-19, le chômage a augmenté nettement moins chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez ceux dont le niveau de formation est inférieur. En 2021, dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables sur les tendances, les taux de chômage moyens des 25-34 ans ont commencé à diminuer dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, mais sont restés stables dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et ont continué à augmenter dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- L'élévation du niveau de formation est en étroite corrélation avec l'augmentation des taux d'emploi, même entre les niveaux de l'enseignement tertiaire. Les taux d'emploi des adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont les plus élevés après un doctorat ou équivalent ; ils sont également plus élevés après un master ou équivalent qu'après une licence.
- Le taux d'inactivité des diplômés de l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays de l'OCDE : il est inférieur à 5 % en Lituanie, mais passe la barre des 20 % en République tchèque et en Italie. Dans certains pays, une proportion considérable d'adultes diplômés de l'enseignement supérieur ne recherchent pas activement d'emploi.

Analyse

Niveau de formation et participation au marché du travail

Le niveau de formation et le taux d'emploi sont en forte corrélation. Dans l'ensemble, un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est souvent considéré comme le minimum requis pour réussir sur le marché du travail (OCDE, 2021[3]). Le taux d'emploi des 25-64 ans est nettement plus élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs occupés s'élève en moyenne à 58 % seulement dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 75 % dans l'effectif diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Le taux d'emploi de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire est plus élevé encore, 85 %, mais son écart par rapport à l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est moindre que celui qui s'observe entre ce dernier et l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A3.1).

L'activité reste en forte relation avec le niveau de formation que l'indicateur de référence soit le taux de chômage, d'emploi ou d'inactivité. Cette relation s'observe dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Très rares sont les pays où un groupe de la population moins qualifié affiche un taux d'activité supérieur à celui d'un groupe plus qualifié (Tableau A3.2 and Tableau A3.4). Cette relation positive reste stable depuis des décennies, malgré la forte élévation du niveau de formation dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2022[4]).

La relation entre le niveau de formation et le taux d'emploi s'observe à la fois chez les hommes et chez les femmes, mais elle est particulièrement intense chez les femmes. Le taux d'emploi des femmes âgées de 25 à 34 ans en 2021 s'élève à 43 % seulement dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais à 82 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Celui des hommes s'élève respectivement à 69 % et 88 %. Cette différence marquée entre les sexes qui s'observe chez les jeunes non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'est vraisemblablement pas imputable à la seule employabilité. Qu'elle soit liée à la persistance des rôles traditionnellement dévolus aux femmes et aux hommes est plus plausible. Comme les femmes qui prévoient de rester chez elles pour prendre soin de leur famille au lieu de travailler sont moins incitées à faire des études, leur niveau de formation risque d'être moins élevé. Cela se reflète dans les taux d'inactivité des jeunes femmes ayant un niveau d'études inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui sont en moyenne plus de deux fois supérieurs à ceux des hommes, et dans les faibles taux d'emploi qui en résultent dans l'ensemble de l'OCDE (voir le Tableau A3.2 et OCDE (2021[5])).

Effectif des diplômés de l'enseignement tertiaire et taux d'emploi

L'effectif des diplômés a fortement augmenté chez les jeunes dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE disposant de données comparables. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a atteint 48 % en 2021, alors qu'il était de l'ordre de 27 % seulement en 2000 (voir l'indicateur A1). L'élévation du niveau de formation suit l'évolution du marché du travail, où les compétences prennent une importance sans précédent et où les entreprises peinent à pourvoir des postes spécialisés. Ce phénomène met toutefois certains travailleurs à rude épreuve, en l'espèce ceux qui constatent que leurs qualifications qui étaient encore recherchées jusqu'il y a peu ne leur suffisent plus pour rivaliser avec des candidats plus qualifiés (Lauder et Mayhew, 2020[6]).

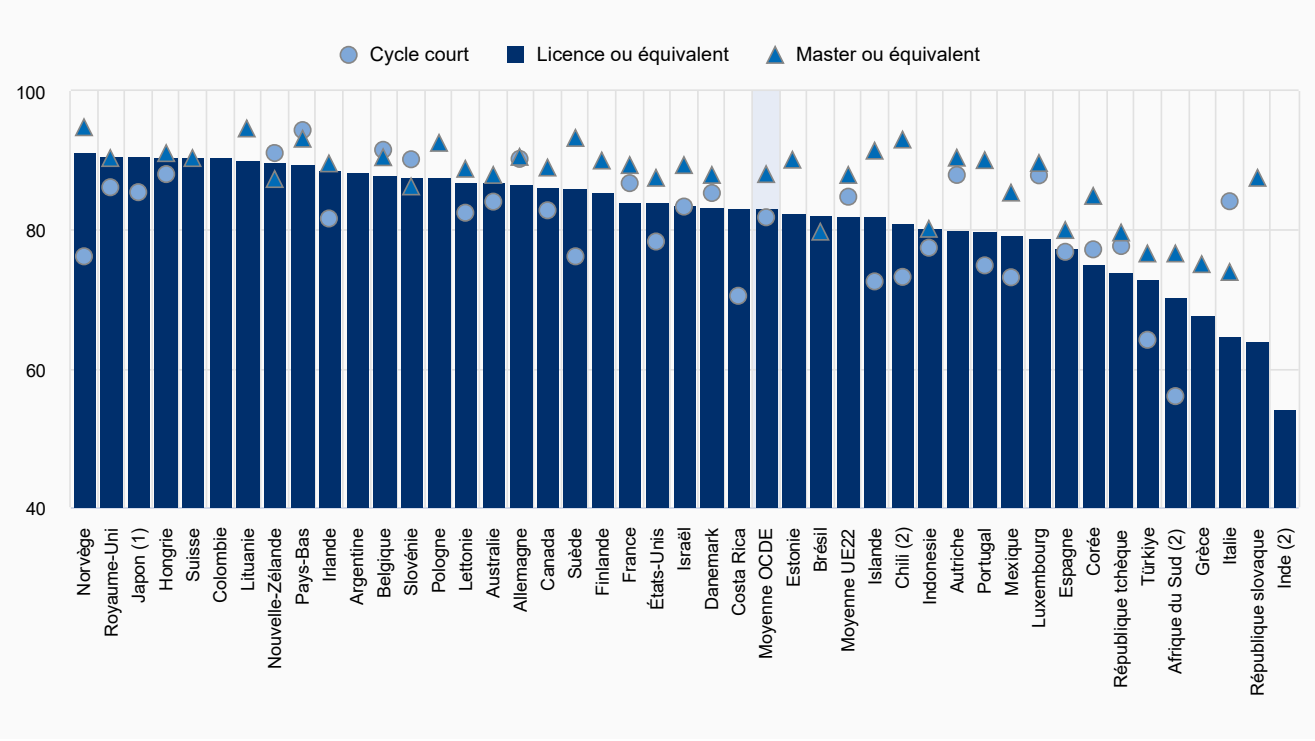
L'effectif des diplômés et le taux d'emploi sont également en corrélation positive aux différents niveaux de l'enseignement tertiaire. Les 25-64 ans affichent un taux d'emploi plus élevé après un doctorat ou équivalent qu'après tout autre niveau de la CITE dans tous les pays de l'OCDE, sauf en au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande. De même, le taux d'emploi est partout plus élevé après un master ou équivalent qu'après une licence ou équivalent, sauf en Nouvelle-Zélande. En moyenne, la probabilité de travailler est 5 points de pourcentage plus élevée après un master ou équivalent qu'après une licence ou équivalent. La différence de taux d'emploi persiste donc pendant toute la vie active dans la plupart de pays de l'OCDE. Elle ne s'explique pas uniquement par le fait que les diplômés trouvent plus facilement du travail après un master ou équivalent, puisqu'ils sont susceptibles d'avoir de l'expérience professionnelle, qu'après une licence ou équivalent (voir le Graphique A3.2 et le Tableau A3.2).

Dans le groupe d'âge des 25-34 ans, les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent dans l'ensemble le même taux d'emploi qu'ils aient opté pour un cursus de cycle court ou une licence, ou formation équivalente, dans les pays de l'OCDE.

Cette moyenne occulte toutefois de fortes différences entre les pays. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est plus élevé après une formation de cycle court qu'après une licence, un master ou équivalent dans certains pays, mais moins élevé dans d'autres. Comme les formations tertiaires de cycle court ont une vocation professionnelle, souvent associée à la promesse implicite d'une entrée plus aisée dans la vie active, leur efficacité semble varier selon les chiffres (voir le Graphique A3.2).

Graphique A3.2. Taux d'emploi des 25-34 ans diplômés du tertiaire, selon le niveau d'enseignement (2021)

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



1. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en licence, ou équivalent.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/im8fu5

À l'autre extrême du spectre de l'enseignement tertiaire, les différences de taux d'emploi sont nettement moindres entre les pays. Le taux d'emploi est plus élevé après un doctorat ou équivalent qu'à tout autre niveau de formation dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE. Dans le groupe d'âge des 25-64 ans, le pourcentage moyen d'actifs occupés s'élève à 93 % après un doctorat ou équivalent dans les pays de l'OCDE et n'est inférieur à 90 % que dans quatre pays (en Espagne, en Estonie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande). 99 % des adultes sont en activité après un doctorat ou équivalent (voir le Tableau A3.1).

Selon le domaine d'études

Les taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire sont élevés dans tous les domaines d'études. Dans l'ensemble, les domaines des STIM (sciences, technologie, ingénierie et mathématiques) ont les meilleurs résultats en matière d'emploi. Dans ces domaines, les TIC procurent les taux d'emploi les plus élevés : en moyenne, 90 % des diplômés de l'enseignement tertiaire dans ce domaine sont occupés dans les pays de l'OCDE. Le taux d'emploi moyen des diplômés qui ont opté pour

l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction est très élevé également (89 %). L'éducation, un domaine d'une importance particulière pour bon nombre de pays, présente un taux d'emploi qui est légèrement inférieur en moyenne, tout en restant très appréciable (85 %, en moyenne). C'est dans le domaine d'études qui regroupe les lettres et arts, les sciences sociales, le journalisme et l'information que le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est le moins élevé chez les 25-64 ans (83 %, en moyenne) (voir le Graphique A3.1). À titre de comparaison, il est toutefois 10 points de pourcentage plus élevé environ que dans l'effectif du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Cela montre bien que l'enseignement tertiaire procure un avantage sur le marché du travail même dans des domaines d'études où les étudiants ne sont pas directement formés à un poste déterminé (voir le Graphique A3.1 et le Tableau A3.3).

Les différences de taux d'emploi entre les domaines d'études sont ténues, mais elles sont très semblables dans les pays de l'OCDE. Les diplômés de l'enseignement tertiaire affichent un taux d'emploi aussi élevé, sinon plus élevé s'ils ont opté pour les TIC plutôt que pour les lettres et arts, les sciences sociales, ou le journalisme et l'information dans tous les pays de l'OCDE. Quant aux branches des STIM, les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques sont associées à un taux d'emploi qui tend à être inférieur à celui d'autres branches. Les différences sont particulièrement marquées au Chili, au Portugal, au Mexique et en République tchèque, où le taux d'emploi est en moyenne 10 points de pourcentage moins élevé dans ces branches que dans d'autres branches des STIM (voir le Tableau A3.3).

Il n'existe pas de données comparables au niveau international sur les taux d'emploi par domaine d'études pour les niveaux de formation inférieurs à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Cependant, les données suggèrent que le métier a un effet important sur les taux d'emploi des travailleurs peu qualifiés (Autor et Dorn, 2013[7]). De nombreux pays connaissent une pénurie de travailleurs ayant un niveau de formation inférieur à l'enseignement supérieur dans certains secteurs, même si le taux de chômage global des personnes ayant ce niveau de formation est élevé. Ainsi, le domaine d'études est également susceptible d'avoir une influence considérable sur les perspectives d'emploi, y compris pour les travailleurs avec un niveau d'études inférieur au niveau tertiaire.

Selon la région infranationale

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données infranationales sur la situation au regard de l'emploi sont disponibles, les taux d'emploi varient plus entre les régions aux niveaux de formation inférieurs. En Australie par exemple, le taux d'emploi des 25-64 ans varie entre 54 % (dans la région de Canberra) et 63 % (en Australie-Occidentale) dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais entre 82 % (en Tasmanie) et 89 % (dans le Territoire du Nord) dans l'effectif diplôme de l'enseignement tertiaire. La région de la capitale, pourtant pôle d'activité économique, n'est pas celle où le taux d'emploi est le plus élevé dans la plupart des pays. Le taux d'emploi de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire tend toutefois à être légèrement plus élevé dans la région de la capitale que la moyenne non pondérée de toutes les régions du pays. En Grèce par exemple, le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire est 3 points de pourcentage plus élevé dans la région de la capitale (l'Attique) que la moyenne non pondérée de toutes les régions du pays (OCDE, 2022[8]).

Niveau de formation et taux de chômage

Entre 2000 et 2021, le pourcentage de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire a augmenté, passant de 27 % à 48 % en moyenne dans les pays de l'OCDE avec des données de tendance disponibles (voir l'indicateur A1). Malgré cette forte augmentation, les avantages que procure l'enseignement tertiaire sur le marché du travail ne semblent pas diminuer. Dans le groupe d'âge des 25-34 ans, la différence de taux de chômage moyenne entre l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire et l'effectif non diplômé de ce niveau est presque la même en 2021 qu'en 2000. Tous pays de l'OCDE confondus, le marché du travail a absorbé l'afflux croissant de diplômés de l'enseignement tertiaire sans effet notable sur le taux de chômage associé à ce niveau de formation (voir le Graphique A3.3).

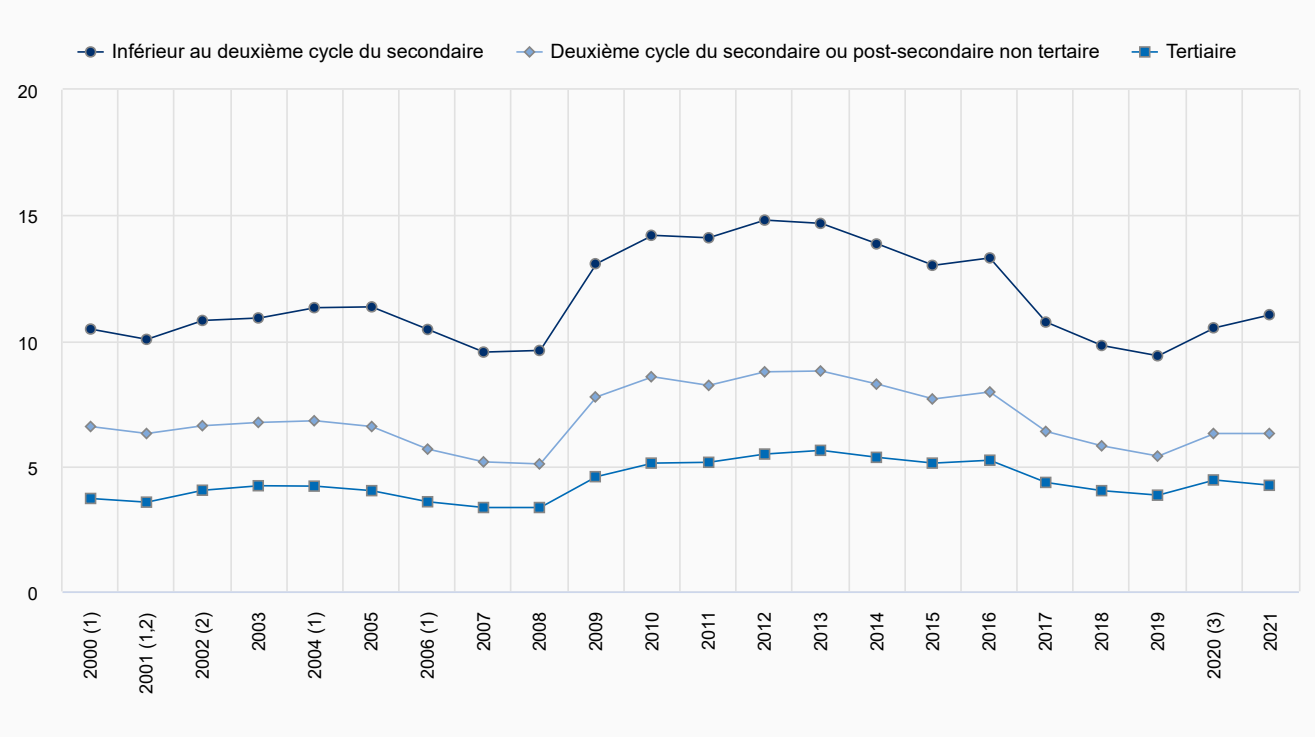
L'enseignement tertiaire offre aussi une très bonne protection contre les effets des crises économiques. Une forte augmentation du chômage a été constatée au lendemain de la crise financière de 2008 dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, dans celui de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. L'impact a été en revanche été nettement moindre chez les 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire. Une tendance similaire a pu s'observer durant la pandémie de COVID-19. Les taux de chômage ont augmenté pour les trois niveaux agrégés de formation en 2020, mais dans une mesure nettement moins forte chez les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire que chez ceux dont le niveau de formation est inférieur. En 2021, les taux de chômage ont commencé à diminuer pour les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire, mais ont continué à augmenter dans l'effectif

non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et sont restés stables dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Graphique A3.3).

Ces constats suggèrent que l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a des effets positifs sur le marché du travail, certes, mais deux mises en garde s'imposent. En premier lieu, on ne peut exclure au vu des tendances tous pays de l'OCDE confondus que dans certains pays, la part de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans la population soit supérieure à la part qui serait idéale selon la situation sur le marché du travail. Toute analyse un tant soit peu censée doit être faite compte tenu non seulement des effets que l'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire aura sur les nouveaux diplômés, mais aussi des effets qu'elle a sur la main-d'œuvre actuelle. En second lieu, ces constats n'impliquent pas que faire des études tertiaires est nécessairement la meilleure option pour chacun. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou l'enseignement post-secondaire non tertiaire peut procurer à certains de meilleurs débouchés professionnels et des postes plus épanouissants que l'enseignement tertiaire. À l'inverse, il ne fait aucun doute que la tendance à la diminution de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'est révélée positive partout et qu'il y a lieu de continuer à la promouvoir. Les différences de retombées socio-économiques qui sont décrites tout au long du chapitre A du présent rapport sont trop marquées pour qu'il soit plausible qu'une augmentation de l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire soit profitable dans le moindre pays de l'OCDE.

Graphique A3.3. Évolution des taux de chômage, selon le niveau de formation (de 2000 à 2021)

Pourcentage de 25-34 ans au chômage dans la population active de cet âge ; moyenne de l'OCDE



Remarque : des pays sont exclus de la moyenne de l'OCDE en raison du manque de données relatives à de nombreuses années, à savoir l'Autriche, le Chili, la Colombie, la France, l'Islande, le Japon, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège et la Slovénie. Il y a des ruptures dans les séries temporelles suite à des changements méthodologiques dans la classification CITE avec un impact mineur sur les niveaux agrégés de formation.
1. Données d'Israël manquantes.
2. Données de la Finlande manquantes.
3. Données de la République de Türkiye manquantes.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/ktzcyw

Encadré A3.1. Variation internationale du phénomène de surqualification chez les diplômés de l'enseignement tertiaire

Les qualifications des travailleurs et les exigences cognitives des postes doivent s'aligner sur le marché du travail. Veiller à l'adéquation entre le niveau de formation et les exigences des postes est essentiel pour promouvoir une croissance forte et inclusive (OCDE, 2013[9]).

Chez les diplômés de l'enseignement tertiaire, la surqualification signifie qu'un niveau de formation égal, voire inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire suffit pour exercer leurs fonctions (voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations). Sous l'effet de l'expansion de l'enseignement tertiaire, de nombreux diplômés de ce niveau d'enseignement occupent un poste où leurs qualifications ne semblent pas pleinement exploitées. Ce phénomène préoccupe de plus en plus les responsables politiques.

Comme indiqué dans l'édition de 2018 de *Regards sur l'éducation*, 15 % des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ont en moyenne déclaré être surqualifiés (c'est-à-dire être diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE et exercer des fonctions nécessitant au plus le niveau 3 de la CITE) dans les pays et économies de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC). C'est au Japon que le pourcentage de travailleurs concernés, supérieur à 25 %, est le plus élevé. En revanche, pas plus d'un diplômé de l'enseignement tertiaire sur dix se dit surqualifié au Danemark, en Finlande, en Slovénie, en Suède et en République de Türkiye (OCDE, 2018[10]).

Cette variation du phénomène entre les pays incite à analyser le classement des pays par rapport au taux moyen de surqualification des diplômés de l'enseignement tertiaire. Deux types de facteurs peuvent influer sur la variation du taux de surqualification entre les pays.

- **Facteurs personnels** : le pays de naissance compte parmi les facteurs déterminants de la surqualification dans la plupart des pays où la population issue de l'immigration est importante. En Norvège et en Suède, les travailleurs surqualifiés sont au moins trois fois plus nombreux parmi ceux nés à l'étranger que parmi ceux nés dans le pays. L'âge est un autre facteur qui intervient dans le phénomène de surqualification. Les jeunes sans expérience professionnelle sont plus enclins à accepter un poste inférieur à leur niveau de qualification pour entrer dans la vie active. Le sexe, le niveau de formation des parents, le domaine d'études, le secteur (public ou privé) et le type de contrat peuvent aussi influer sur la probabilité des travailleurs d'être surqualifiés. Une fois agrégées à l'échelle nationale, les différences dans la répartition des travailleurs concernés par ces facteurs personnels peuvent expliquer la variation du taux de surqualification entre les pays.
- **Facteurs nationaux :** en premier lieu, le cycle conjoncturel et la situation sur le marché du travail peuvent influer sur la probabilité de surqualification. Il est établi que ceux qui font leurs débuts dans la vie active en pleine récession sont plus exposés au risque de surqualification. Le même constat vaut pour ceux qui arrivent sur un marché du travail où les diplômés de l'enseignement tertiaire sont relativement trop nombreux. En deuxième lieu, la réglementation du marché du travail semble avoir une certaine importance. Enfin, les spécificités et la qualité globale du système d'éducation varient entre les pays. Selon des recherches empiriques, les diplômés doivent composer avec des conditions de travail plus difficiles dans les pays où le système d'éducation est d'une qualité plutôt médiocre (Verhaest et Van Der Velden, 2013[11]).

Le Graphique A3.4 montre dans quelle mesure le taux de surqualification des diplômés de l'enseignement tertiaire s'écarte dans chaque pays du taux moyen, calculé sur la base des pays retenus, et dans quelle mesure les facteurs personnels et nationaux contribuent à expliquer ces écarts par rapport au taux moyen. Le taux de surqualification est supérieur à la moyenne dans les pays dont le segment est supérieur à zéro et inférieur à la moyenne dans ceux dont le segment est inférieur à zéro. Ces estimations sont dérivées d'une régression logistique multiniveau dont le tableau est repris à l'annexe 3. Dans la régression, les facteurs nationaux ne sont pas contrôlés car il n'existe pas, en règle générale, d'indicateurs convenus à l'échelle internationale pour mesurer ces facteurs. Pour simplifier l'interprétation des résultats, l'analyse est faite partant du principe que les écarts non expliqués par les facteurs personnels susmentionnés sont à imputer directement à des différences nationales.

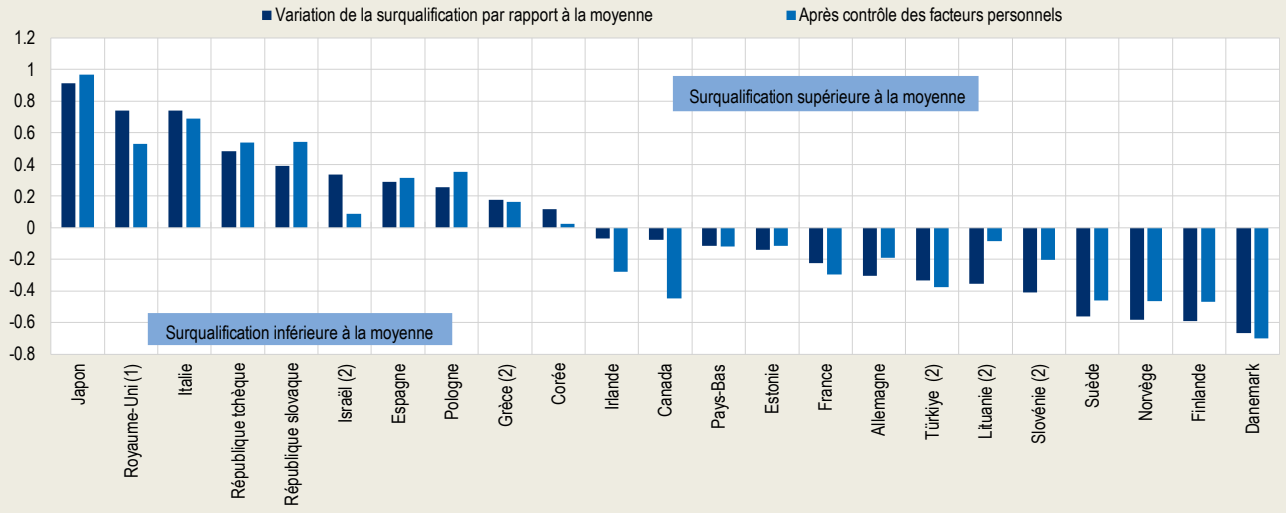
Dans le Graphique A3.4, les segments bleu foncé correspondent aux valeurs citées ci-dessus avant contrôle de l'effet des facteurs personnels. Le taux de surqualification est le plus élevé au Japon et le moins élevé au Danemark. C'est en Israël, en Lituanie, en Slovénie et au Royaume-Uni que les segments diminuent le plus après contrôle de l'effet des

facteurs personnels (voir le Graphique A3.4). Dans ces pays, des facteurs personnels contribuent à expliquer le fait que le taux de surqualification est inférieur ou supérieur à la moyenne. À l'inverse, la longueur des segments change à peine après contrôle de l'effet des facteurs personnels au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Italie et en République tchèque. Dans ces pays, le taux de surqualification n'est pas en forte corrélation avec les facteurs personnels susmentionnés et est plus vraisemblablement déterminé par les facteurs nationaux.

L'analyse plus précise de chaque facteur personnel montre que le risque de surqualification auquel les diplômés de l'enseignement tertiaire sont exposés diminue avec l'âge et le niveau de formation des parents, mais s'accroît avec l'immigration. De plus, le fait de travailler dans le secteur privé ou sous contrat temporaire accroît aussi le risque de surqualification. Le domaine d'études est également associé au risque de surqualification ; les diplômés qui ont opté pour une formation dans le domaine de la santé ou de la protection sociale sont moins exposés au risque de surqualification.

Graphique A3.4. Variation internationale de la surqualification des travailleurs du tertiaire (2012 ou 2015)

Chez les 25-64 ans occupés



Lecture du graphique : les variables ne sont pas exprimées en unités. La longueur des segments indique la mesure dans laquelle les pays sont proches de la surqualification moyenne. Si les segments sont moins longs après contrôle des facteurs personnels ou nationaux, cela signifie que ces facteurs personnels ou nationaux contribuent à expliquer pourquoi la surqualification est supérieure ou inférieure à la moyenne. Consulter la liste des facteurs personnels et nationaux et le tableau de la régression à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).
Remarque : on entend par travailleurs surqualifiés les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE qui exercent des fonctions requérant au plus le niveau 3 de la CITE. Le niveau de formation se base sur la CITE-97. Consulter les sections « Définitions », « Méthodologie » et « Source » pour de plus amples informations.
1. Les données relatives aux facteurs personnels se rapportent à des entités infranationales, à savoir l'Angleterre (RU) et l'Irlande du Nord (RU).
2. L'année de référence est 2015 ; l'année de référence est 2012 dans tous les autres pays et entités infranationales.
Les pays sont classés par ordre décroissant du degré relatif de surqualification.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/du0gm1

Chômage de longue durée

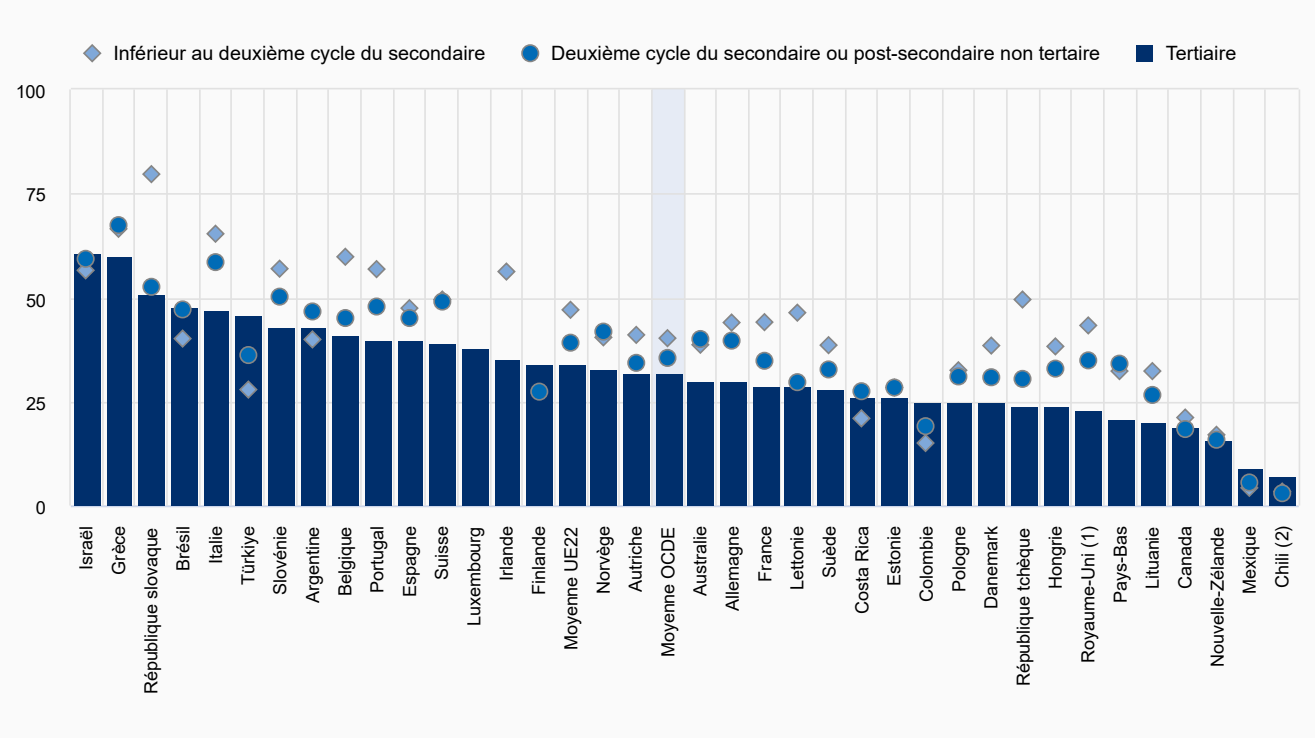
Le chômage est particulièrement préjudiciable lorsqu'il est de longue durée. Il est alors très lourd de conséquences pour le bien-être physique et mental des chômeurs et de leur famille. Il apparaît de surcroît que plus le chômage est de longue durée, plus trouver du travail est difficile. Les compétences non utilisées s'atrophient et de nombreux employeurs rechignent à engager des chômeurs de longue durée, même s'ils réunissent les conditions. À ces difficultés s'ajoute le fait que lorsque les chômeurs de longue durée trouvent du travail, le salaire qui leur est proposé tend à être moins élevé que celui proposé aux candidats qui sont au chômage depuis moins longtemps (Abraham et al., 2016[12]). Avec toutes ces conséquences, le chômage de longue durée mérite vraiment que les pouvoirs publics s'emploient à le prévenir.

L'élévation du niveau de formation réduit aussi le risque de chômage de longue durée. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs au chômage pendant plus de 12 mois s'élève en moyenne à 31 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, mais à 35 % dans celui diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et à 40 % dans celui non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Précisons que ces chiffres sous-estiment la variation du nombre de chômeurs de longue durée puisqu'ils ne tiennent pas compte du fait qu'avant tout, le taux de chômage est bien moins élevé chez les plus diplômés (voir le Tableau A3.5).

Cette tendance à un chômage de longue durée moindre aux niveaux de formation plus élevés s'observe dans la quasi-totalité des pays membres de l'OCDE. Les pays où le pourcentage de chômeurs de longue durée est plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans celui moins diplômé tendent à accuser un PIB par habitant nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE. Cela pourrait s'expliquer par le fait que dans ces pays, les régimes de protection contre le chômage sont moins efficaces et forcent les chômeurs à trouver du travail plus rapidement s'ils sont défavorisés et moins qualifiés. Les États-Unis sont le seul pays dont le PIB par habitant est supérieur à la moyenne où le chômage de longue durée est plus élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire ; c'est aussi un pays où le régime de protection contre le chômage est nettement moins généreux que dans de nombreux autres pays de l'OCDE (voir le Graphique A3.5).

Graphique A3.5. Chômage de longue durée (de 12 mois au moins) des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2021)

Pourcentage de chômeurs dans l'effectif de 25-64 ans au chômage



1. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre et niveau suffisants de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire au chômage depuis 12 mois au moins.
Source : OCDE (2022), Tableau A3.5. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/67xl01

Niveau de formation et inactivité

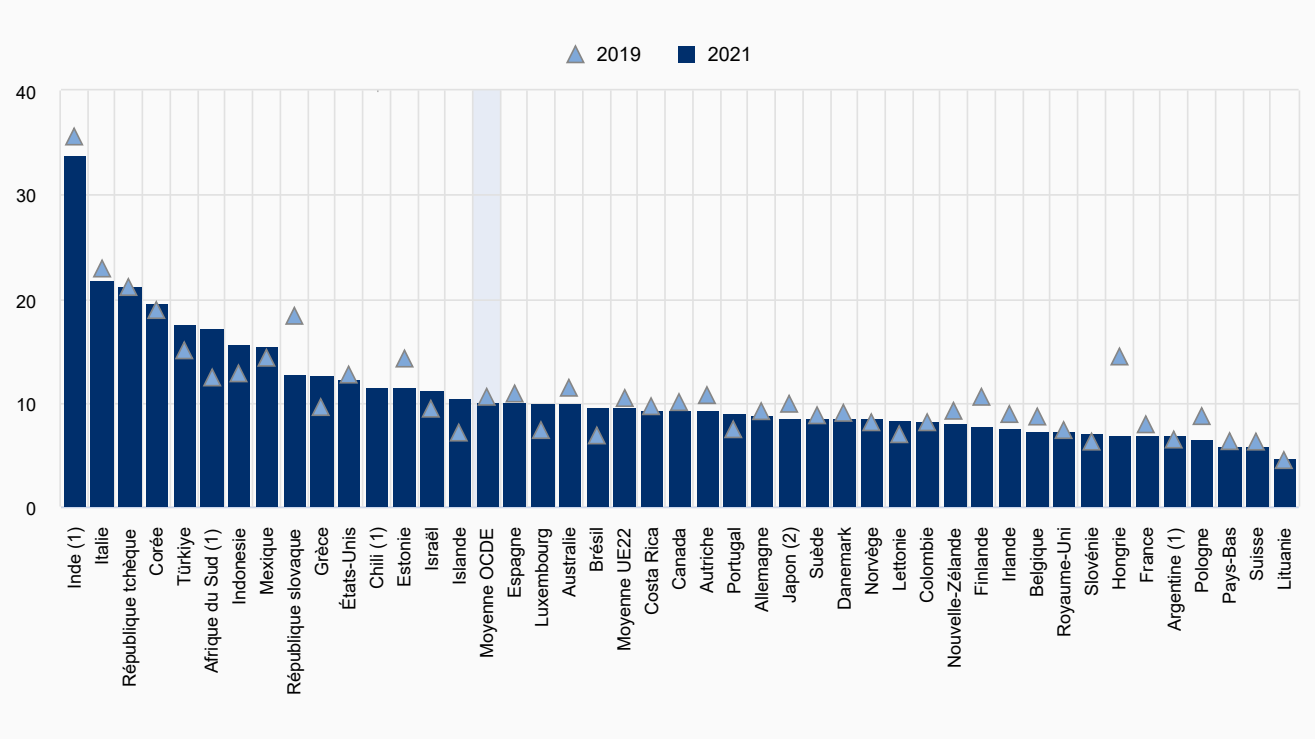
Le taux de chômage est très médiatisé, mais le taux d'inactivité — qui correspond au pourcentage de personnes en âge de travailler qui ne sont ni occupées, ni à la recherche active d'un emploi — est un autre indicateur important de l'offre de main-d'œuvre. Relèvent de la catégorie des inactifs non seulement les personnes qui s'occupent de leur famille ou qui sont incapables de travailler pour raisons de santé, mais aussi les sans-emploi qui ont cessé de chercher du travail. Le chômage de longue durée peut donc se muer en inactivité, auquel cas les personnes concernées disparaissent des statistiques sur le chômage sans toutefois cesser d'en subir les conséquences fâcheuses.

Les coûts sociétaux de l'inactivité des diplômés de l'enseignement tertiaire sont particulièrement élevés. Les pouvoirs publics consacrent énormément d'argent à la scolarisation jusqu'à l'enseignement tertiaire (voir le chapitre C). L'investissement public dans l'enseignement tertiaire ne se justifie pas uniquement par des considérations économiques, certes, mais il n'est soutenable que s'il procure un rendement sous forme de recettes fiscales plus élevées. De plus, l'inactivité de diplômés de l'enseignement tertiaire soustrait des compétences dans la main-d'œuvre, ce qui a aussi un impact indirect sur les moins diplômés car l'emploi hautement qualifié tend à avoir des effets d'entraînement positifs sur l'emploi peu qualifié (Mazzolari et Ragusa, 2013[13]).

Le taux d'inactivité des 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays de l'OCDE. Le pourcentage de jeunes inactifs dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire s'élève à 10 % en 2021 en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais est moitié moindre en Lituanie (5 %) et plus de deux fois la moyenne de l'OCDE en Italie et en République tchèque (voir le Graphique A3.6).

Graphique A3.6. Évolution des taux d'inactivité des 25-34 ans diplômés du tertiaire (2019 et 2021)

Pourcentage d'inactifs dans l'effectif total de 25-34 ans



1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inactifs dans l'effectif de 25-34 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en 2021.

Source : OCDE (2022), Tableau A3.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/poq287

Le taux d'inactivité moyen des 25-34 ans s'élève en moyenne à 17 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, s'élevant à 32 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Il est intéressant de constater que ces taux d'inactivité n'ont guère varié pendant la pandémie de COVID-19 et que dans la plupart des pays, ils n'ont pas augmenté comme on le craignait. Les taux d'inactivité ont augmenté dans certains pays, mais ont diminué dans les taux d'inactivité des diplômés de l'enseignement supérieur dans un nombre plus élevé de pays entre 2019 et 2021. Ils ont même sensiblement diminué chez les jeunes adultes diplômés de l'enseignement supérieur (plus de 5 points de pourcentage) dans quelques pays, en Hongrie et en République slovaque par exemple (voir le Graphique A3.6 et le Tableau A3.4).

Définitions

Par **main-d'œuvre (population active)**, 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 ; et l'expression **« jeunes (adultes) »**, la population âgée de 25 à 34 ans.

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

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

Les **domaines d'études** sont dérivés des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013). Voir la liste des domaines d'études cités dans le rapport dans le *Guide du lecteur*.

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

Niveaux de formation : les niveaux de la CITE 2011 sont tous décrits dans le *Guide du lecteur*, au début du présent rapport. La version précédente de la CITE (CITE 97) est utilisée dans les analyses des données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) dans l'encadré. Les niveaux de formation sont définis comme suit : le **niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspond aux niveaux 0, 1, 2 et 3C (formations courtes) ; le **niveau de formation égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire** correspond aux niveaux 3 et 4 ; et le **niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire** correspond aux niveaux 5A, 5B et 6. Le niveau 5A de la CITE désigne les cursus largement théoriques qui visent à préparer les étudiants à entamer un programme de recherche de haut niveau ou à exercer des professions exigeant un niveau élevé de compétence comme celles de médecin, de dentiste ou d'architecte. Ces cursus correspondent à au moins trois années d'études à temps plein, mais le plus souvent à quatre années d'études, voire davantage. Ils ne sont pas uniquement proposés à l'université et certains reconnus comme universitaires à l'échelle nationale ne réunissent pas les conditions pour être classés dans l'enseignement tertiaire de type A. Ils incluent les formations de deuxième cycle, comme le *master's degree* aux États-Unis. Le niveau 5B de la CITE désigne les cursus d'une durée généralement plus courte que ceux relevant de l'enseignement tertiaire de type A. Ces cursus sont axés sur des compétences pratiques ou techniques requises pour exercer immédiatement des métiers spécifiques, bien qu'ils contiennent parfois des volets plus théoriques. Ils correspondent à au moins deux années d'études à temps plein dans l'enseignement tertiaire. Le niveau 6 de la CITE désigne les programmes de recherche de haut niveau donnant directement lieu à la délivrance d'un titre qui équivaut au doctorat. Ces formations correspondent en théorie à trois années d'études à temps plein dans la plupart des pays (soit un total cumulé d'au moins sept années d'études à temps plein dans l'enseignement tertiaire), mais ils durent généralement plus longtemps. Ils sont consacrés à des études très poussées et à des recherches inédites.

Inadéquation des qualifications : dans l'analyse de l'encadré, on entend par travailleurs surqualifiés les diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE qui exercent des fonctions requérant au plus le niveau 3 de la CITE. Par **travailleurs sous-qualifiés**, on entend les travailleurs au plus diplômés du niveau 3 de la CITE dont les fonctions requièrent le niveau 5A ou 6 de la CITE.

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

Méthodologie

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

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[14]) pour plus d'informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

La répartition du chômage selon sa durée dans le Tableau A3.5 ne tient pas compte des adultes au chômage qui ont déclaré une durée de chômage inconnue. La part des adultes au chômage depuis au moins 3 mois mais moins de 12 mois fait référence à la part de ceux qui sont au chômage depuis moins de 12 mois en Argentine, Australie, Colombie, Finlande, Portugal, Suisse et Türkiye.

L'inadéquation des qualifications dont traite l'Encadré A3.1 ne reflète pas le fait que le domaine d'études des travailleurs ne correspond pas à leur poste. La définition de la surqualification peut varier entre les études sur le sujet. Lors de l'Évaluation des compétences des adultes, les personnes interrogées ont répondu à la question suivante à propos de leur emploi actuel : « Si une personne postulait aujourd'hui […] ce type d'emploi, quelles seraient les qualifications habituellement demandées, le cas échéant ? ». L'analyse compare les individus au plus diplômés du niveau 3 et ceux diplômés du niveau 5A ou 6 de la CITE et ne porte pas sur le niveau 5B de la CITE. Cette décision a été prise à cause de la limite floue entre les niveaux 5B et 5A ou 6 de la CITE et du fait que le niveau 4 de la CITE est mal défini sur le marché du travail.

Source

Voir les sources de l'indicateur A1.

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (2022[8]).

Références

Abraham, K. et al. (2016), « The consequences of long-term unemployment: Evidence from linked survey and administrative data », *NBER Working Papers*, n° 22665, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, https://doi.org/10.3386/w22665. [12]

Arntz, M., T. Gregory et U. Zierahn (2016), « The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 189, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en. [1]

Autor, D. et D. Dorn (2013), « The growth of low-skill service jobs and the polarization of the US labor market », *American Economic Review*, vol. 103/5, pp. 1553-1597, https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553. [7]

Lauder, H. et K. Mayhew (2020), « Higher education and the labour market: An introduction », *Oxford Review of Education*, vol. 46/1, pp. 1-9, https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714. [6]

Mazzolari, F. et G. Ragusa (2013), « Spillovers from high-skill consumption to low-skill labor markets », *Review of Economics and Statistics*, vol. 95/1, pp. 74-86, https://doi.org/10.1162/rest_a_00234. [13]

OCDE (2022), *Base de données de Regard sur l'éducation - Niveau de formation et situation au regard de l'emploi*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [4]

OCDE (2022), *Education au niveau régional*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT (consulté le 25 juin 2021). [8]

OCDE (2021), *Base de données de Regards sur l'éducation - Éducation et revenus*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=cc3342f7-080b-40de-97e7-603105b3654a&themetreeid=5. [5]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [3]

OCDE (2019), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 : L'avenir du travail*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b7e9e205-fr. [2]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [14]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [10]

OCDE (2013), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Evaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264204096-fr. [9]

Verhaest, D. et R. Van Der Velden (2013), « Cross-country differences in graduate overeducation », *European Sociological Review*, vol. 29/3, https://doi.org/10.1093/esr/jcs044. [11]

Tableaux de l'indicateur A3

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

Tableau A3.1	Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2021)
Tableau A3.2	Évolution des taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2011 et 2021)
Tableau A3.3	Taux d'emploi des 25-64 ans diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2021)
Tableau A3.4.	Évolution des taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (de 2019 à 2021)
Tableau A3.5	Taux de chômage selon le niveau de formation et répartition des chômeurs, selon la durée du chômage (2021)

StatLink https://stat.link/cyt6uv

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).

Tableau A3.1. Taux d'emploi des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2021)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Tous niveaux de formation
			Deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Total	Cycle court	Licence, ou équivalent	Master, ou équivalent	Doctorat, ou équivalent	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Pays										
	Australie	60	78	84	79	81	86	88	95	86	79
	Autriche	54	75	85	76	85	80	89	93	86	76
	Belgique	45	72	85	73	86	85	89	95	87	74
	Canada	56	69	79	72	79	83	87[d]	x(7)	82	77
	Chili[1]	52	63	a	63	73	83	91[d]	x(7)	80	65
	Colombie	65	76[d]	x(2)	68	x(6)	87[d]	x(6)	x(6)	77	69
	Costa Rica	60	66	c	66	72	83	89	c	81	66
	République tchèque	56	83[d]	x(2)	83	89	82	88	94	87	83
	Danemark	62	82	91	82	87	86	90	93	88	81
	Estonie	64	79	80	79	83	86	89	92	87	81
	Finlande	54	76	95	77	82	88	90	m	88	79
	France	53	74	61	74	85	84	89	91	86	75
	Allemagne	62	80	86	82	88	87	89	93	88	81
	Grèce	53	62	68	63	71	73	84	93	76	65
	Hongrie	59	81	91	82	91	89	92	99	91	82
	Islande	71	80	91	82	85	87	92	93	89	83
	Irlande	52	70	75	72	81	86	88	92	86	77
	Israël	48	70	a	70	84	86	90	92	87	76
	Italie	51	70	74	70	70	75	85	92	82	66
	Japon[2]	x(2)	82[d]	x(5)	m	82[d]	89[d]	x(6)	x(6)	86[d]	84
	Corée	61	70	a	70	76	77	86[d]	x(7)	77	73
	Lettonie	62	73	75	73	82	86	86	97[r]	86	77
	Lituanie	58	74	74	74	a	88	92	96	90	80
	Luxembourg	62	72	78	72	81	81	89	89	86	77
	Mexique	64	69	a	69	72	78	86	92	78	68
	Pays-Bas	66	83	79	83	90	87	91	96	89	82
	Nouvelle-Zélande	72	82	86	83	90	89	88	89	89	83
	Norvège	61	81	83	81	83	90	93	95	89	82
	Pologne	49	74	74	74	76	89	91	97	91	78
	Portugal	70	82	81	82	78	83	92	95	90	80
	République slovaque	30	79	82	79	c	76	90	92	88	78
	Slovénie	50	75	a	75	86	89	91	94	90	79
	Espagne	58	71	64	71	79	80	84	87	81	71
	Suède	62	85	82	84	82	89	93	94	89	83
	Suisse	67	82[d]	x(2)	82	x(6, 7, 8)	88[d]	89[d]	93[d]	89	83
	Türkiye	50	59	a	59	63	75	82	91	72	57
	Royaume-Uni[3]	64	79	a	79	82	87	88	91	86	80
	États-Unis	52	67[d]	x(2)	67	75	80	85	88	81	72
	Moyenne OCDE	58	75	80	75	81	84	89	93	85	76
	Moyenne UE22	56	76	79	76	82	84	89	93	87	77
Partenaires	Argentine	66	73	a	73	x(6)	85[d]	x(6)	93	86	74
	Brésil	55	68	a	68	x(6)	80[d]	83	90	80	65
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	61	63	75	64	x(6)	61[d]	x(6)	64	62	62
	Indonésie	73	73[d]	x(2)	73	75	82	82	89	81	74
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	40	53	m	53	67	77	84[d]	x(7)	73	49
	Moyenne G20	58	71	m	70	m	81	m	87	81	71

Remarque : les données sont basées sur la CITE 2011 dans tous les pays, sauf en Argentine et en Inde, où elles se basent sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud, au Chili et en Inde.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
3. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre et niveau suffisants de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE/OIT (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/9nshzv

Tableau A3.2. Évolution des taux d'emploi des 25-34 ans, selon le niveau de formation et le sexe (2011 et 2021)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire						Tertiaire					
		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total		Hommes		Femmes		Total	
		2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	78[b]	70	49[b]	47	65[b]	60	92[b]	89	69[b]	71	82[b]	82	92[b]	91	80[b]	84	85[b]	87
	Autriche	77	65	52	47	63	57	87	87	79	78	83	83	89	89	85	84	87	87
	Belgique	66[b]	57	41[b]	36	55[b]	47	86[b]	83	72[b]	70	79[b]	77	90[b]	90	88[b]	89	89[b]	89
	Canada	70	65	44	38	59	55	83	81	70	67	78	76	87	87	81	84	84	85
	Chili[1]	81[b]	68	43[b]	44	62[b]	56	81[b]	71	56[b]	51	68[b]	60	91[b]	83	81[b]	77	86[b]	79
	Colombie	m	87	m	42	m	68	m	84	m	52	m	68	m	85	m	72	m	78
	Costa Rica	83	81	39	39	62	62	90	83	63	50	76	66	86	85	82	74	84	79
	République tchèque	60[b]	73	34[b]	38	46[b]	56	91[b]	95	62[b]	60	78[b]	80	91[b]	94	63[b]	66	76[b]	78
	Danemark	70	67	45	45	60	58	83	85	75	71	80	79	87	87	84	84	85	86
	Estonie	64	80	46	55	58	71	83	89	67	72	76	83	89	92	72	81	78	85
	Finlande	64	57[b]	c	38[b]	56	48[b]	84	79[b]	70	72[b]	78	76[b]	91	89[b]	77	86[b]	83	87[b]
	France	68	62	43	39	56	52	87	82	68	71	79	77	90	89	84	86	87	87
	Allemagne	69[b]	70	43[b]	45	56[b]	59	84[b]	87	76[b]	81	80[b]	84	93[b]	91	86[b]	86	89[b]	88
	Grèce	72[b]	64	37[b]	20	59[b]	46	74[b]	71	54[b]	50	64[b]	62	73[b]	75	67[b]	65	69[b]	69
	Hongrie	56	70	25	45	41	59	82	90	59	79	72	85	91	93	72	89	80	91
	Islande	79	75	57	68	70	73	80	88	62	70	72	80	88	89	83	81	85	84
	Irlande	46[b]	56	36[b]	29	41[b]	45	68[b]	79	61[b]	64	65[b]	72	83[b]	90	81[b]	87	82[b]	88
	Israël	58[b]	58	27[b]	41	46[b]	51	72[b]	69	62[b]	60	68[b]	65	83[b]	86	81[b]	83	82[b]	85
	Italie	73[b]	64	38[b]	31	58[b]	50	78[b]	74	59[b]	52	69[b]	64	71[b]	71	66[b]	70	68[b]	70
	Japon[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	92[b,d]	94[d]	72[b,d]	84[d]	81[b,d]	89[d]
	Corée	69[b]	75	44[b]	56	58[b]	65	73[b]	68	51[b]	55	63[b]	63	85[b]	80	65[b]	73	75[b]	76
	Lettonie	57	74	44	32	53	60	78	81	65	69	72	76	90	91	82	84	85	87
	Lituanie	43[b]	62	41[b]	40[r]	43[b]	57	71[b]	86	67[b]	66	69[b]	79	91[b]	93	87[b]	90	89[b]	91
	Luxembourg	c	83	c	c	c	74	c	88	c	81	c	85	c	89	c	84	89[b]	86
	Mexique	90	89	41	44	64	65	88	88	55	54	71	70	87	86	75	74	81	79
	Pays-Bas	81[b]	77	58[b]	62	71[b]	71	89[b]	90	82[b]	81	85[b]	86	92[b]	93	92[b]	89	92[b]	91
	Nouvelle-Zélande	77	77	46	56	62	68	88	90	67	73	78	82	89	93	78	86	83	90
	Norvège	74	72	62	52	69	64	88	87	77	80	83	84	91	88	88	88	89	88
	Pologne	57[b]	60	35[b]	31	49[b]	50	85[b]	92	58[b]	65	73[b]	81	91[b]	95	82[b]	88	85[b]	91
	Portugal	79	74	67	63	74	70	81	81	79	77	80	79	80	80	83	86	82	84
	République slovaque	bc	33	bc	18	28[b]	26	82[b]	89	57[b]	73	71[b]	83	88[b]	90	69[b]	79	77[b]	83
	Slovénie	bc	68	bc	41[r]	c	58	83[b]	89	74[b]	72	79[b]	84	91[b]	90	87[b]	87	89[b]	88
	Espagne	63	66	51	49	58	59	71	71	63	67	67	69	79	80	75	77	77	78
	Suède	71[b]	71	45[b]	46	60[b]	60	87[b]	85	78[b]	76	83[b]	82	88[b]	87	85[b]	85	86[b]	86
	Suisse	78[b]	76[b]	62[b]	54[b]	70[b]	65[b]	90[b]	89[b]	81[b]	83[b]	86[b]	87[b]	92[b]	92[b]	82[b]	89[b]	87[b]	91[b]
	Türkiye	85[b]	79	25[b]	24	53[b]	51	88[b]	83	34[b]	32	66[b]	61	86[b]	83	66[b]	59	77[b]	71
	Royaume-Uni[3]	70[b]	72	41[b]	52	56[b]	64	87[b]	89	69[b]	77	78[b]	83	89[b]	93	83[b]	88	86[b]	90
	États-Unis	66	64	38	38	54	53	72	74	62	61	67	68	87	87	78	81	82	84
	Moyenne OCDE	70	69	44	43	57	58	82	83	66	67	75	76	88	88	79	82	83	84
	Moyenne UE22	65	66	43	40	54	56	82	84	68	70	75	78	87	88	79	83	83	85
Partenaires	Argentine	87	83	43	41	67	64	88	81	59	59	73	70	96	92	85	86	89	88
	Brésil	87[b]	75	53[b]	37	71[b]	58	91[b]	82	40[b]	55	64[b]	68	92[b]	87	85[b]	78	88[b]	82
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[1]	m	95	m	28	m	59	m	88	m	21	m	59	m	76	m	29	m	54
	Indonésie	93	88	50	47	70	67	91	86	50	50	72	70	87	87	74	74	80	80
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[1]	55	41	39	26	47	34	62	51	41	38	51	45	75	67	64	61	70	63
	Moyenne G20	m	73	m	39	m	57	m	80	m	56	m	69	m	85	m	75	m	80

Remarque : la somme des pourcentages par catégorie de rémunération selon le niveau de formation n'est pas nécessairement égale à 100% du fait des données manquantes. Le code ""b"" dans les colonnes pour l'année 2011 indique que les données se réfèrent à la CITE-97. Dans la plupart des pays, les données en 2021 sont basées sur la CITE 2011, sauf en Argentine et en Inde. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 en Afrique du Sud, au Chili et en Inde.
2. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).
3. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre et niveau suffisants de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (9 % des 25-34 ans se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE/OIT (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/uo0zbf

Tableau A3.3. Taux d'emploi des 25-64 ans diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2021)

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

		Éducation	Lettres et arts, sciences sociales, journalisme et information			Commerce, administration et droit			Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale			Total
			Arts	Lettres (sauf langues), sciences sociales, journalisme et information	Total	Commerce et administration	Droit	Total				Santé (dentisterie et médecine)	Santé (soins infirmiers et autres secteurs connexes)	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	85	x(4)	86	83	x(7)	x(7)	85	83	88	88	x(13)	x(13)	87	86
	Autriche	86	83	83	84	86	87	86	87	92	87	90	86	87	86
	Belgique	86	x(4)	85	84	x(7)	x(7)	87	89	90	90	x(13)	x(13)	88	87
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	83	84	89	86	83	85	83	78	90	89	92	83	83	84
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	78	x(4)	79	79	x(7)	x(7)	81	88	92	85	x(13)	x(13)	80	81
	République tchèque	85	86	84	84	83	91	64	83	96	92	88	84	84	87
	Danemark	90	77	86	84	90	92	90	82	87	90	m	m	89	88
	Estonie	86	81	88	85	88	89	88	91	91	87	x(13)	x(13)	87	87
	Finlande	85	85	85	85	86	95	85	89	91	90	96	90	90	88
	France	87	x(4)	84	81	x(7)	x(7)	86	87	88	88	x(13)	x(13)	87	86
	Allemagne	87	84	86	84	89	89	90	86	91	90	90	87	89	88
	Grèce	79	x(4)	81	74	x(7)	x(7)	75	75	79	81	x(13)	x(13)	84	76
	Hongrie	87	x(4)	93	91	x(7)	x(7)	90	89	96	93	x(13)	x(13)	92	91
	Islande[1]	92	x(4)	x(4)	92	x(7)	x(7)	95	92	97	93	x(13)	x(13)	95	93
	Irlande	86	x(4)	86	77	x(7)	x(7)	89	87	89	95	x(13)	x(13)	89	86
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	83	69	78	76	85	81	83	81	88	88	x(13)	x(13)	89	82
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	87	88	85	84	86	78	84	91	94	87	92	95	91	86
	Lituanie	90	88	92	90	89	x(7)	89	90	94	89	93	92	93	90
	Luxembourg	88	x(4)	85	82	x(7)	x(7)	89	83	87	87	m	m	85	86
	Mexique	78	77	74	75	78	80	78	73	83	81	77	77	77	78
	Pays-Bas	86	89	87	87	91	88	91	86	93	89	93	90	89	89
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	89	89	89	88	90	90	90	85	89	92	x(13)	x(13)	91	89
	Pologne	88	86	90	90	92	92	92	89	97	93	x(13)	x(13)	93	91
	Portugal	94	x(4)	91	87	x(7)	x(7)	89	83	96	89	x(13)	x(13)	94	90
	République slovaque	89	x(4)	89	86	x(7)	x(7)	90	87	91	89	x(13)	x(13)	88	88
	Slovénie	90	84	90	89	87	91	88	90	94	91	x(13)	x(13)	93	90
	Espagne	78	x(4)	80	78	x(7)	x(7)	80	82	88	83	x(13)	x(13)	86	81
	Suède	89	80	88	85	90	89	89	85	91	92	88	94	91	89
	Suisse	88	82	85	84	89	85	88	91	91	93	92	91	91	89
	Türkiye[1]	71	x(4)	x(4)	67	x(7)	x(7)	73	73	74	78	x(13)	x(13)	78	75
	Royaume-Uni	83	x(4)	85	83	x(7)	x(7)	84	83	85	87	x(13)	x(13)	82	86
	États-Unis[1, 2]	80	81	84	83	x(7)	x(7)	86	85	87	88	x(13)	x(13)	85	82
	Moyenne OCDE	85	m	86	83	m	m	86	85	90	89	m	m	88	86
	Moyenne UE22	87	m	86	84	m	m	86	86	91	89	m	m	89	87
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
	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données sur les lettres (sauf langues), les sciences sociales, le journalisme et l'information peuvent se rapporter uniquement au grand domaine des sciences sociales, du journalisme et de l'information. Les données de la colonne 14 peuvent différer de celles du Tableau A3.1, colonne 9, en raison de différences dans la couverture des pays et les années de référence. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2017 au Chili et aux États-Unis ; et 2016 en Islande et en Türkiye.
2. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même chez les diplômés d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/5eisan

Tableau A3.4. Évolution des taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des 25-34 ans, selon le niveau de formation (de 2019 à 2021)

Le taux d'inactivité des 25-34 ans correspond au pourcentage d'inactifs dans la population de cet âge ; le taux de chômage des 25-34 ans correspond au pourcentage de chômeurs dans la population active de cet âge

		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	
		2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021
		(1)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)
OCDE	Pays												
	Australie	10	10	5	5	3	4	32	33	15	14	11	10
	Autriche	15	23	4	7	4	4	31	27	10	12	11	9
	Belgique	17	23	6	9	4	4	38	38	14	15	9	7
	Canada	12	14	7	9	5	6	36	36	16	17	10	9
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	10	10	12	16	12	15	22	25	16	19	8	8
	Costa Rica	14	20	12	19	9	12	22	23	16	19	10	9
	République tchèque	13	14	2	4	1	1	34	35	16	17	21	21
	Danemark	10	10	6	4	7	6	37	35	16	17	9	9
	Estonie	7	11	5	6	3	3	26	20	14	12	14	11
	Finlande	17	16[b]	7	8[b]	5	5[b]	41	42[b]	17	17[b]	11	8[b]
	France	24	20	11	10	6	6	33	35	15	14	8	7
	Allemagne	12	11	3	4	3	3	33	34	13	13	9	9
	Grèce	30	29	26	20	19	20	23	35	16	22	10	13
	Hongrie	11	13	3	4	2	2	34	33	16	11	14	7
	Islande	6	10	5	7	4	6	16	19	12	14	7	10
	Irlande	13	15	6	9	4	4	44	47	19	21	9	8
	Israël	4	8	5	7	4	5	40	45	26	30	9	11
	Italie	21	21	14	14	12	10	33	36	25	26	23	22
	Japon[1]	m	m	x(7)	x(9)	3[d]	2[d]	m	m	x(16)	x(18)	10[d]	9[d]
	Corée	6	6	7	7	6	5	34	31	29	32	19	20
	Lettonie	14	15	7	10	4	5	24	30	14	15	7	8
	Lituanie	19	19	8	9	3	4	33	30	14	13	4	5
	Luxembourg	c	c	c	c	4	4	c	c	8	10	7	10
	Mexique	3	4	4	5	6	6	31	32	25	26	14	15
	Pays-Bas	7	6	3	4	2	3	31	24	12	11	6	6
	Nouvelle-Zélande	7	7	4	4	2	2	26	27	15	14	9	8
	Norvège	8	11	3	4	3	3	31	29	13	13	8	9
	Pologne	13	12	4	4	3	3	46	43	18	15	9	7
	Portugal	9	11	6	10	7	8	14	22	9	12	7	9
	République slovaque	37	39	6	8	3	5	47	58	14	10	18	13
	Slovénie	13	15	6	6	5	5	29	32	9	11	6	7
	Espagne	23	28	17	18	12	13	17	18	15	16	11	10
	Suède	17	25	5	6	4	6	22	19	13	13	9	9
	Suisse	10	14[b]	5	6[b]	4	4[b]	23	24[b]	9	8[b]	6	6[b]
	Türkiye	16	14	15	13	15	14	38	40	28	30	15	18
	Royaume-Uni[2]	7	9	3	4	2	3	28	30	13	13	7	7
	États-Unis	10	11	6	10	2	4	37	40	21	24	13	12
	Moyenne OCDE	13	15	7	8	5	6	31	32	16	17	11	10
	Moyenne UE22	16	18	7	8	5	6	32	33	14	15	11	10
Partenaires	Argentine	14	13	11	11	5	5	26	27	20	22	6	7
	Brésil	15	18	13	15	8	9	26	29	16	19	7	10
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	3	m	8	m	17	m	43	m	39	m	36	m
	Indonésie	3	3	4	5	5	6	28	30	23	26	13	16
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	43	m	33	m	21	m	31	m	24	m	12	m
	Moyenne G20	13	m	10	m	7	m	33	m	21	m	13	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/). Des colonnes supplémentaires présentant des données pour 2020 sur les taux de chômage et d'inactivité des 25-34 ans peuvent être consultées en ligne (voir lien StatLink ci-dessous).

1. Sont inclus dans les diplômés de l'enseignement tertiaire des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (moins de 5 % des adultes se classent dans cette catégorie).

2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre et niveau suffisants de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (9 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/retq1l

Tableau A3.5. Taux de chômage selon le niveau de formation et répartition des chômeurs, selon la durée du chômage (2021)

Pourcentage de 25-64 ans au chômage dans la population active de cet âge

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Tertiaire			
		Taux de chômage	Répartition selon la durée du chômage			Taux de chômage	Répartition selon la durée du chômage			Taux de chômage	Répartition selon la durée du chômage		
			Moins de 3 mois	De 3 à 12 mois	Plus de 12 mois		Moins de 3 mois	De 3 à 12 mois	Plus de 12 mois		Moins de 3 mois	De 3 à 12 mois	Plus de 12 mois
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	7	x(3)	61[d]	39	5	x(7)	60[d]	40	3	x(11)	70[d]	30
	Autriche	14	27	32	41	5	32	33	34	4	35	34	32
	Belgique	13	17	23	60	6	25	30	45	3	28	31	41
	Canada	11	46	33	21	8	46	36	18	5	46	35	19
	Chili[1]	6	73	23	3	7	73	24	3	6	68	25	7
	Colombie	8	x(3)	85[d]	15	14	x(7)	81[d]	19	12	x(11)	75[d]	25
	Costa Rica	14	58	21	21	15	46	27	27	8	40	33	26
	République tchèque	12	18	33	49	3	25	44	30	1	28	48	24
	Danemark	7	31	31	38	4	32	37	31	4	35	41	25
	Estonie	12	38	34	28	6	31	41	28	4	36	38	26
	Finlande	14[b]	x(3)	65[b, d]	35[b]	7[b]	x(7)	73[b, d]	27[b]	4[b]	x(11)	66[b, d]	34[b]
	France	12	26	30	44	7	33	32	35	5	35	36	29
	Allemagne	7	26	30	44	3	27	33	40	2	34	37	30
	Grèce	17	9	25	67	15	9	24	67	11	14	26	60
	Hongrie	10	30	32	38	3	32	35	33	1	39	37	24
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	9	17	27	56	6	26	32	42	4	31	35	35
	Israël	6	8	35	57	6	9	32	59	4	8	31	61
	Italie	12	15	20	65	8	19	23	59	5	25	28	47
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	14	20	33	46	8	31	40	30	5	28	43	29
	Lituanie	15	31	37	32	9	37	36	27	4	39	42	20
	Luxembourg	6	c	c	c	4	c	c	c	4	c	30	38
	Mexique	3	78	17	4	4	68	26	6	4	63	28	9
	Pays-Bas	4	30	37	32	3	34	31	34	3	45	34	21
	Nouvelle-Zélande	4	39	83	17	3	41	84	16	2	50	84	16
	Norvège	7	27	32	40	3	24	34	42	2	31	36	33
	Pologne	7	22	45	32	3	25	44	31	2	30	45	25
	Portugal	6	x(3)	43[d]	57	6	x(7)	52[d]	48	4	x(11)	60[d]	40
	République slovaque	38	4	17	80	6	13	34	53	3	11	38	51
	Slovénie	8	11	32	57	5	20	30	50	3	22	35	43
	Espagne	20	25	28	47	14	25	30	45	9	28	32	40
	Suède	21	19	43	39	5	31	36	33	4	35	37	28
	Suisse	10	x(3)	50[d]	50	5	x(7)	51[d]	49	3	x(11)	61[d]	39
	Türkiye	10	x(3)	72[d]	28	11	x(7)	64[d]	36	10	x(11)	54[d]	46
	Royaume-Uni[2]	6	23	33	43	3	31	34	35	3	39	39	23
	États-Unis	10	36	39	25	7	37	41	22	4	31	42	27
	Moyenne OCDE	11	29	38	40	6	32	40	35	4	34	42	31
	Moyenne UE22	13	22	33	47	6	27	37	39	4	30	39	34
Partenaires	Argentine	9	x(3)	60[d]	40	8	x(7)	54[d]	46	3	x(11)	56[d]	43
	Brésil	12	27	33	40	12	21	32	47	7	16	36	48
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	2	38	37	25	3	24	38	37	3	21	34	45
	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 : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2017 au Chili.

2. Sont inclus dans les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des diplômés d'un nombre et niveau suffisants de cursus qui, pris séparément, les classeraient dans une catégorie intermédiaire (12 % des 25-64 ans se classent dans cette catégorie).

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/s20tfc

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

Faits marquants

- L'élévation du niveau de formation entraîne l'augmentation de la rémunération, y compris dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les actifs occupés à temps plein toute l'année gagnent en moyenne 20 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2020. Cet avantage salarial augmente et passe à 44 % après une licence, ou équivalent, et à 88 % après un master ou un doctorat, ou équivalent.
- L'avantage salarial associé à la licence, ou équivalent, augmente avec l'âge, probablement du fait de l'expérience et de l'ancienneté. Dans les pays de l'OCDE, les 25-34 ans qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent en moyenne 39 % de plus s'ils sont titulaires d'au moins un diplôme de licence, ou équivalent, que s'ils sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage atteint 75 % chez les 45-54 ans.
- Dans l'enseignement tertiaire, la médecine et la dentisterie et les branches en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) sont les domaines d'étude associés à l'avantage salarial le plus élevé. C'est dans les soins infirmiers et autres que l'avantage salarial est le moins élevé, malgré le rôle essentiel des professionnels diplômés de ce domaine durant la pandémie de COVID-19 parmi les huit pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Contexte

Dans l'ensemble, l'élévation du niveau de formation entraîne l'amélioration des débouchés sur le marché du travail (voir l'indicateur A3) et l'augmentation de la rémunération. La perspective de gagner plus pendant toute la vie active peut en inciter beaucoup à faire des études et à accroître leur niveau de formation.

Les jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire n'ont jamais été aussi nombreux qu'aujourd'hui (voir l'indicateur A1) et l'expansion de l'enseignement tertiaire se poursuit. Dans l'ensemble, les marchés du travail continuent d'absorber cet afflux, mais la rémunération entre les diplômés de l'enseignement tertiaire varie sensiblement selon leur domaine d'études. En dehors des biais culturels, les différences de revenus par domaine d'études peuvent donnent à penser que certains profils sont plus recherchés que d'autres. Dans un monde imprévisible en constante mutation, il est important les jeunes acquièrent les connaissances et les compétences demandées sur le marché du travail et dans la société.

La rémunération varie aussi en fonction de facteurs autres que le niveau de formation. Hommes et femmes ne gagnent toujours pas autant, quels que soient le niveau de formation et le domaine d'études. Par ailleurs, l'enseignement tertiaire est encore plus rémunérateur dans les pays où les diplômés de ce niveau sont relativement peu nombreux que dans les autres pays, ce qui creuse les inégalités qui peuvent être liées aux questions relatives à la mobilité sociale.

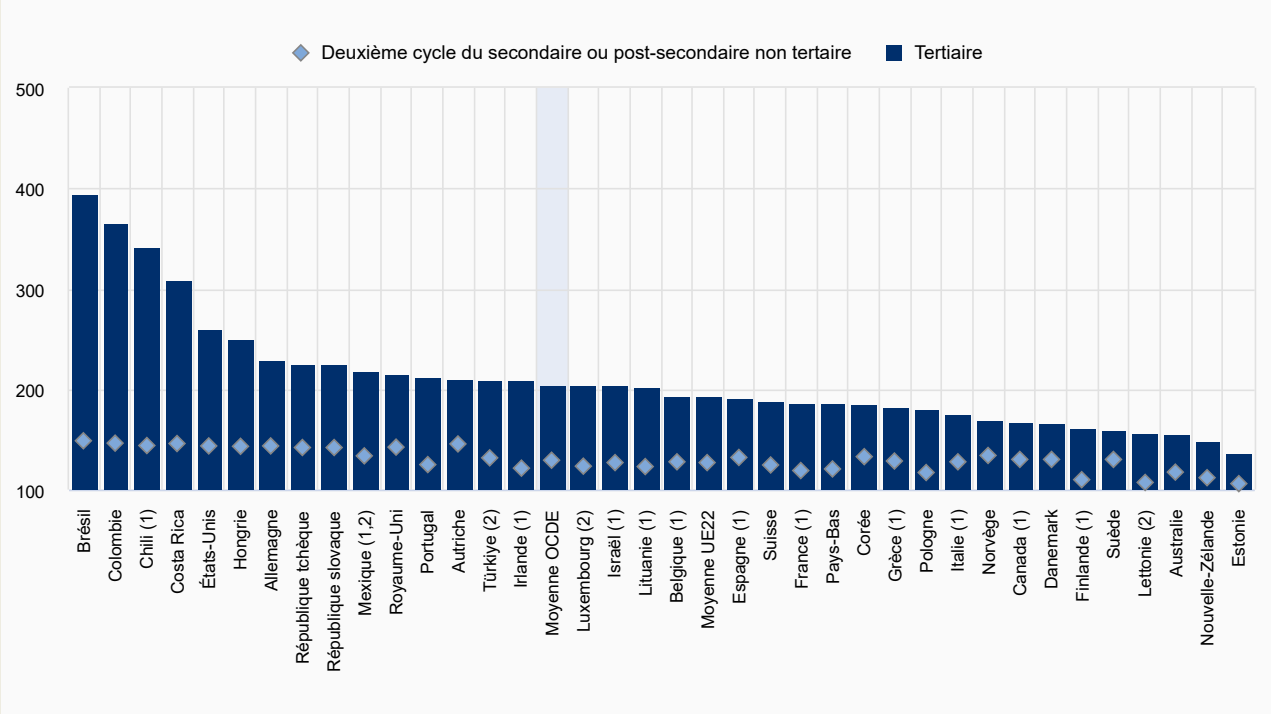
Autres faits marquants

- Les différentiels salariaux entre les hommes et les femmes persistent dans près de tous les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, ces écarts sont dans l'ensemble légèrement plus marqués dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, où la rémunération est plus variable. Ces dernières années, on a pris conscience des inégalités salariales entre les hommes et les femmes et celles-ci tendent à se réduire dans de nombreux pays de l'OCDE.
- Dans l'ensemble, la probabilité de gagner plus que la rémunération médiane augmente avec l'élévation du niveau de formation, surtout dans l'effectif qui gagne plus du double de la rémunération médiane. La répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire entre les catégories de rémunération est la plus asymétrique des pays de l'OCDE que sont le Chili, au Costa Rica et au Mexique.

- Dans certains pays, l'avantage salarial très élevé associé à l'enseignement tertiaire est en partie à imputer à la variation relativement forte des revenus, ce qui explique pourquoi les non-diplômés de ce niveau d'enseignement sont demandeurs de politiques plus intenses de redistribution.

Graphique A4.1. Rémunération relative des 25-64 ans, selon le niveau de formation (2020)

En pourcentage ; actifs occupés à temps plein et à temps partiel ; effectif non diplômé du deuxième cycle du secondaire = 100



Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des diplômés de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/92f7xj

Remarque

Cet indicateur présente trois rémunérations relatives différentes qui sont tour à tour utilisées comme valeur de référence. La première est celle des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la deuxième, celles des hommes et la troisième, celle des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans tous les cas, l'accent est mis sur la rémunération relative, de sorte que la variation des écarts à la hausse ou à la baisse peut s'expliquer par un changement dans le groupe à l'étude (le numérateur) ou le groupe de référence (le dénominateur).

Les personnes sans revenus ou ayant des revenus négatifs sont considérées comme des salariés et prises en compte dans le calcul des rémunérations relatives. Cet indicateur évalue dans quelle mesure les actifs occupés se concentrent autour de la rémunération médiane nationale pour déterminer le degré d'asymétrie de leur répartition selon les différents niveaux de formation. La rémunération médiane est calculée sur la base de la rémunération de tous les actifs occupés, sans contrôle des différences de temps de travail. Les personnes ayant des revenus négatifs doivent également être prises en compte dans le calcul des rémunérations globales médianes.

Analyse

Rémunération relative, selon le niveau de formation

Avantage salarial du niveau de formation

L'élévation du niveau de formation entraîne l'augmentation de l'avantage salarial. Dans les pays de l'OCDE, les 25-64 ans occupés gagnent en moyenne 29 % de plus s'ils sont diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire que s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet avantage salarial est inférieur à 10 % en Estonie et en Lettonie, mais supérieur à 45 % au Brésil, en Colombie et au Costa Rica (voir le Graphique A4.1).

L'enseignement tertiaire procure un avantage salarial nettement plus élevé. Dans les pays de l'OCDE, les diplômés de l'enseignement tertiaire gagnent deux fois plus que les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les différences de rémunération relative se creusent aussi entre les pays si l'analyse porte sur l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire sur les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire représente moins de 50 % en Estonie et en Nouvelle-Zélande, mais est supérieur à 100 % ou va jusqu'à frôler la barre des 200 % au Brésil, en Colombie, au Chili et au Costa Rica (voir le Graphique A4.1).

L'élévation du niveau de formation procure de toute évidence un avantage salarial, mais la prudence est de rigueur lors de l'interprétation de la variation de la rémunération relative selon le niveau de formation. En premier lieu, comme l'avantage salarial est relatif, l'accroissement du niveau de formation peut être très rémunérateur en valeur absolue même dans les pays où l'avantage est minime. C'est le cas aux Pays-Bas et en Suisse, où l'avantage salarial est inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais où les niveaux de salaire sont élevés : la différence de rémunération entre les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de l'enseignement tertiaire est en valeur absolue l'une des cinq les plus élevées de l'OCDE (voir le tableau X3.A4.4 à l'annexe 3 et le Graphique A4.1). En second lieu, l'offre et de la demande de diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail influent l'avantage salarial que procure l'élévation du niveau de formation. Le pourcentage de la population qui est diplômé de l'enseignement tertiaire tend à être moins élevé dans les pays où ce niveau de formation procure un avantage salarial très important (voir l'indicateur A1). En troisième lieu, la législation sur le salaire minimal, la puissance des syndicats, le champ d'application des conventions collectives, la fréquence relative du travail saisonnier et du travail à temps partiel et le temps de travail influent vraisemblablement sur le niveau de rémunération. La façon dont les non-diplômés de l'enseignement tertiaire perçoivent leur écart salarial par rapport aux diplômés de ce niveau d'enseignement est décrite dans l'Encadré A4.1.

L'analyse présentée dans cette section donne un aperçu de l'avantage salarial de l'élévation du niveau de formation et porte sur tous les actifs rémunérés. La suite de l'analyse sur l'avantage salarial se concentre sur l'effectif occupé à temps plein toute l'année pour améliorer la comparabilité internationale.

Différentiels salariaux femmes-hommes dans l'effectif occupé à temps plein toute l'année

Ces dix dernières années, la féminisation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a contribué à la féminisation de la main-d'œuvre dans le monde (voir les indicateurs A1 et A3). Les différentiels salariaux persistent toutefois dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, où les femmes continuent de gagner moins que les hommes.

L'élévation du niveau de formation réduit les différences de taux d'emploi entre les femmes et les hommes (voir l'indicateur A3), mais pas le différentiel salarial qui varie peu entres les niveaux. Chez les actifs occupés à temps plein toute l'année, les femmes ne gagnent en moyenne que 77 % de la rémunération des hommes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 80 % dans celui diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 79 % dans celui non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire selon les chiffres de 2020 dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau A4.3). La seule exception est le Costa Rica, où les femmes diplômées de l'enseignement supérieur travaillant à temps plein toute l'année gagnent légèrement plus que leurs homologues masculins. Comme les femmes sont plus susceptibles de travailler à temps partiel ou une partie de l'année seulement, les différentiels salariaux sont plus élevés tous actifs occupés confondus que dans l'effectif occupé à temps plein toute l'année (OCDE, 2022[1]).

Les différences de domaine d'études entre les hommes et les femmes comptent souvent au nombre des raisons avancées pour expliquer la variation de la rémunération entre les sexes chez les diplômés de l'enseignement tertiaire. Il apparaît par exemple que les hommes sont plus nombreux à choisir les domaines plus rémunérateurs en rapport avec la science, la

technologie, l'ingénierie ou les mathématiques (STIM), alors que les femmes sont plus nombreuses à choisir des domaines moins rémunérateurs comme l'éducation et les lettres et arts (voir l'indicateur B4). Il reste que les femmes gagnent moins que les hommes dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire dans le même domaine d'études (OCDE, 2022[1]).

Il ressort d'études empiriques qu'au-delà des normes sociales et des stéréotypes sexistes, la maternité semble contribuer largement au différentiel salarial entre femmes et hommes dans de nombreux pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le différentiel salarial entre les sexes tend dans l'ensemble à être moins élevé chez les 25-34 ans que chez leurs aînés dans l'effectif occupé à temps plein toute l'année, quel que soit le niveau de formation (voir le Tableau A4.3 et OCDE (2022[1])). De nombreux pays ont pris un éventail de mesures en vue de combler le différentiel salarial entre les hommes et les femmes : ils ont par exemple adopté des lois sur la transparence des salaires, instauré le congé de paternité non transférable ou réduit le taux marginal d'imposition du deuxième salaire des ménages (Ciminelli, Schwellnus et Stadler, 2021[2]). Ces dernières années, les différentiels salariaux entre les femmes et les hommes ont eu tendance à diminuer dans les pays de l'OCDE (2022[1]).

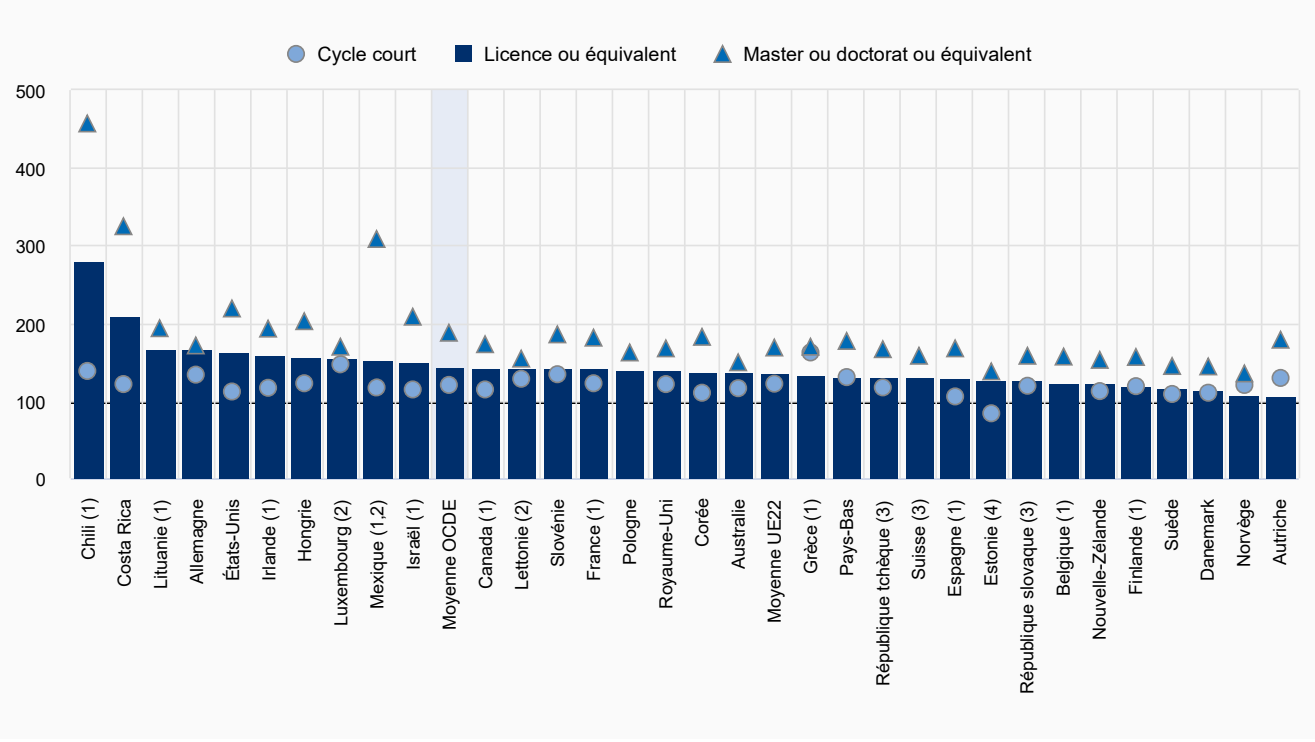
Rémunération relative des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année

Selon le niveau de l'enseignement tertiaire

L'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire varie sensiblement entre les niveaux de l'enseignement tertiaire. Vu les différentiels salariaux marqués entre les diplômés de l'enseignement tertiaire et les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, c'est la rémunération des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui sert de référence dans l'analyse qui suit pour mieux rendre compte du rang de chaque pays dans le classement.

Graphique A4.2. Rémunération relative des diplômés du tertiaire, selon le niveau du tertiaire (2020)

25-64 ans occupés à temps plein toute l'année ; en pourcentage ; effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire = 100



Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
3. L'indice 100 correspond à l'effectif diplômé des niveaux 3 et 4 de la CITE 2011. Voir la liste des niveaux de la CITE dans le Guide du lecteur.
4. Gains relatifs de l'éducation tertiaire à cycle court à interpréter avec prudence. Il n'y a pas eu de diplômés avec ce niveau depuis 2013/14.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-64 ans titulaires d'une licence, ou équivalent.
Source : OCDE (2022), Tableau A4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/c1dmx5

Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE, l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire tend à augmenter aussi avec le niveau d'enseignement. Selon les chiffres de 2020, les actifs occupés à temps plein toute l'année qui sont au plus diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court gagnent en moyenne 20 % de plus que ceux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. L'avantage salarial augmente et passe à 44 % après une licence, ou équivalent, et à 88 % après un master ou un doctorat, ou équivalent (voir le Graphique A4.2).

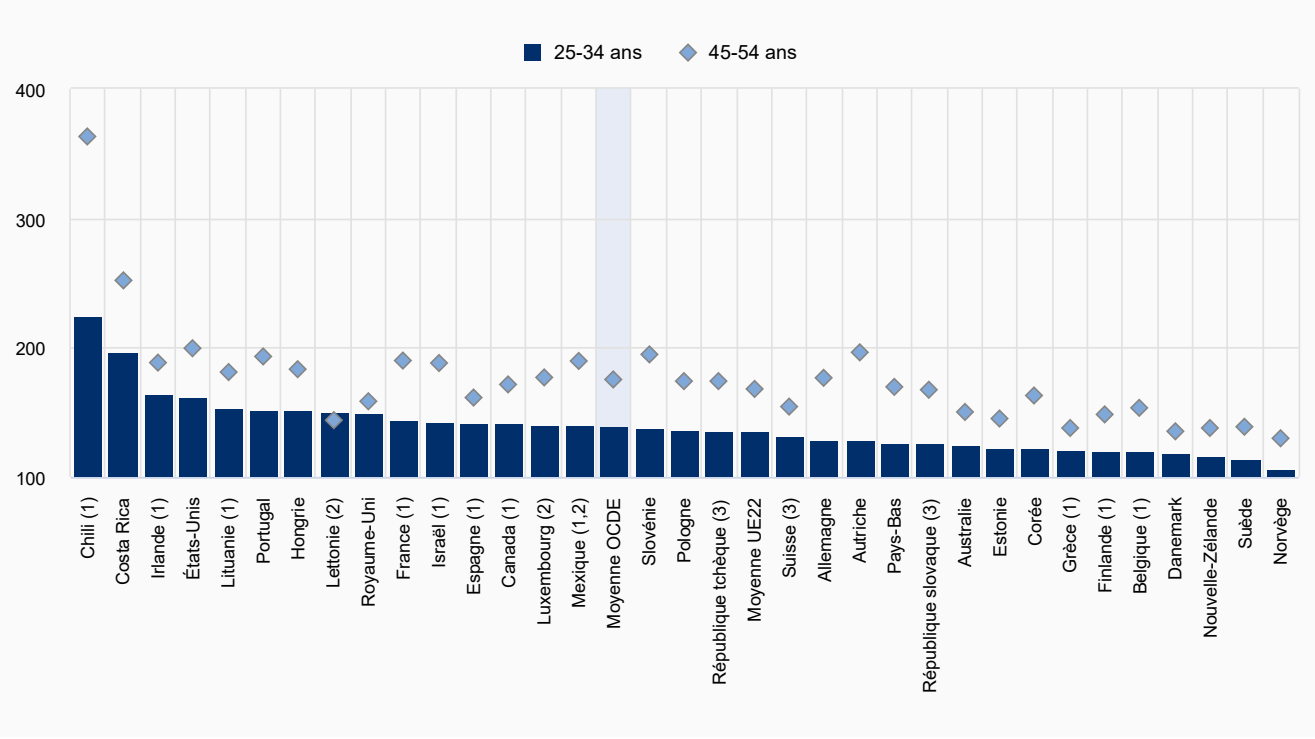
Cette tendance générale souffre quelques exceptions. L'Estonie est le seul pays où les actifs occupés à temps plein toute l'année gagnent moins s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court plutôt que du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Toutefois, il convient de noter qu'il n'y a pas eu de diplômés de l'enseignement tertiaire à cycle court en Estonie depuis 2013/14. Les diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent moins après une licence, ou équivalent, qu'après une formation de cycle court en Autriche, en Grèce et en Norvège (voir le Graphique A4.2).

Selon le groupe d'âge

L'avantage salarial que procure l'élévation du niveau de formation tend à augmenter pendant toute la vie active. Dans certains pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire de cycle court est souvent le prélude à un niveau supérieur d'enseignement et il devient moins courant de ne pas aller au-delà de ce niveau d'enseignement dans les générations plus jeunes (voir l'indicateur A1 et (OCDE, 2022[3])). L'analyse de cette section compare l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire hors cycle court, c'est-à-dire à partir de la licence, ou équivalent, sur les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre les groupes d'âge.

Graphique A4.3. Rémunération relative de l'effectif disposant d'au moins un diplôme de licence, ou équivalent, selon le groupe d'âge (2020)

En pourcentage ; effectif à temps plein toute l'année, diplômé du deuxième cycle du secondaire = 100



Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
3. L'indice 100 correspond à l'effectif diplômé des niveaux 3 et 4 de la CITE 2011. Voir la liste des niveaux de la CITE dans le Guide du lecteur.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-34 ans disposant d'au moins un diplôme de licence, ou équivalent.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/f6zct2

Dans la plupart des pays, les revenus augmentent avec l'âge pour les travailleurs, tous niveaux d'instruction confondus, mais l'augmentation de la rémunération est plus prononcée chez les travailleurs ayant une formation tertiaire (annexe 3, tableaux X3.A4.4 et A4.5). Selon les chiffres de 2020, les jeunes (les 25-34 ans) qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent en moyenne 39 % de plus s'ils disposent d'un diplôme de licence, ou équivalent, que s'ils sont au plus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE. Cet avantage salarial atteint 75 % chez les 45-54 ans. La Lettonie est le seul pays où une licence, ou équivalent, procure un avantage salarial plus élevé chez les jeunes que chez leurs aînés. Dans les autres pays de l'OCDE, l'avantage salarial augmente avec l'âge, mais il varie sensiblement de pays en pays : il est inférieur à 20 points de pourcentage entre les deux groupes d'âge au Danemark, en Grèce et au Royaume-Uni alors qu'il est supérieur à 50 points de pourcentage en Autriche, au Costa Rica et en Slovénie et même à 100 points de pourcentage au Chili (voir le Graphique A4.3).

Que l'avantage salarial augmente avec l'âge peut s'expliquer par l'accumulation de l'expérience et la multiplication des responsabilités (OCDE, 2019[4]). Un diplôme tertiaire est souvent indispensable pour être promu, et certains reprennent parfois des études pour en décrocher un au cours de leur carrière (voir l'indicateur A7). Tous ces facteurs contribuent à pousser l'avantage salarial des diplômés de l'enseignement tertiaire à la hausse au fil du temps. Comme l'avantage salarial est relatif, il est possible aussi qu'il ait diminué dans les générations plus jeunes du fait de l'afflux de diplômés de l'enseignement tertiaire sur le marché du travail. Il apparaît toutefois qu'entre 2013 et 2020, l'avantage salarial des jeunes disposant d'au moins un diplôme de licence, ou équivalent, a varié de moins de 5 points de pourcentage dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données de cette période sont disponibles (OCDE, 2022[1]). Ces chiffres portent sur moins d'une décennie, certes, mais le différentiel salarial favorable aux générations plus âgées tend à être davantage lié à l'ancienneté.

Selon le domaine d'études

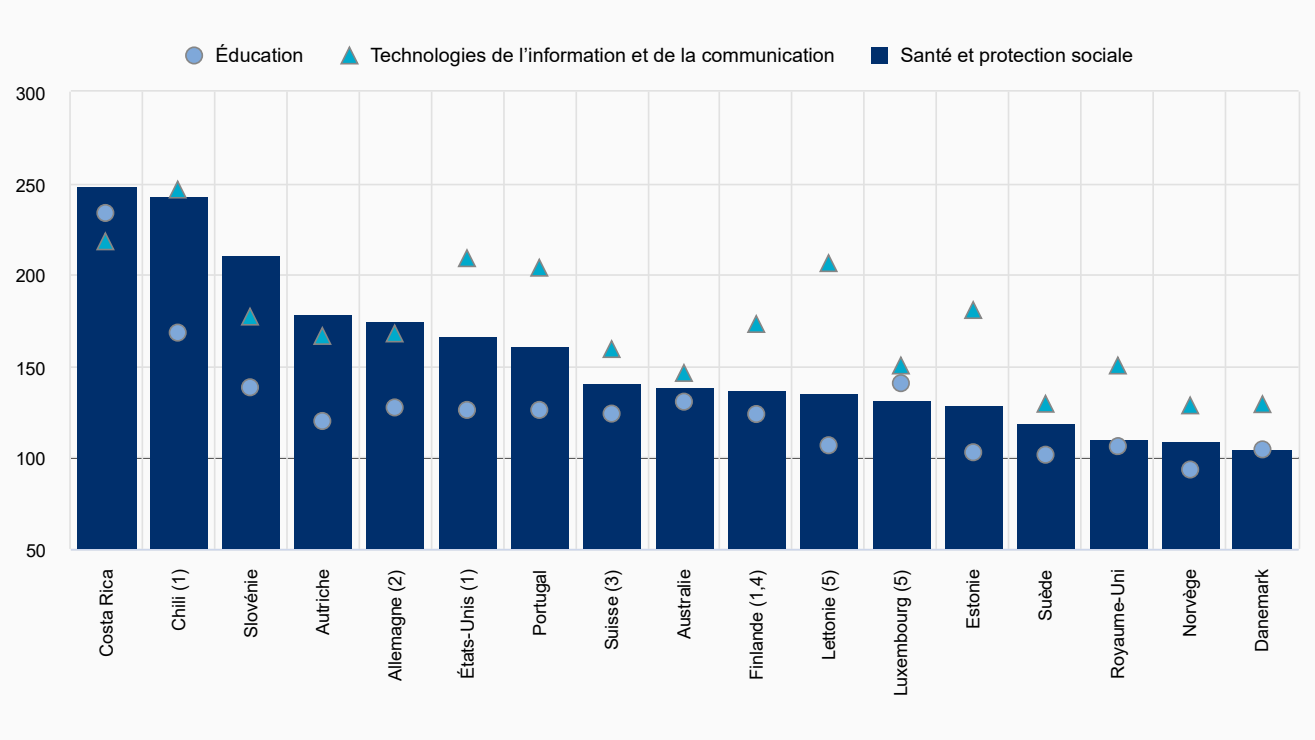
Les diplômés de l'enseignement tertiaire sont mieux rémunérés, mais la mesure dans laquelle ils le sont varie sensiblement selon leur domaine d'études. Dans les 17 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, ce sont souvent les domaines liés aux STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) qui sont les plus rémunérateurs. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ne sont mieux rémunérés s'ils ont opté pour la santé ou la protection sociale plutôt que pour une branche des STIM qu'en Autriche, au Costa Rica et en Slovénie. À titre de comparaison, l'éducation et les lettres (sauf langues) et arts, les sciences sociales, le journalisme et l'information sont des domaines relativement peu rémunérateurs (voir le Graphique A4.4 et le Tableau A4.4).

Désagréger l'avantage salarial par branche révèle les différences qui existent entre les branches du même domaine d'études. Dans les huit pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, le différentiel salarial varie relativement peu entre les branches des STIM, sauf au Luxembourg, mais fortement entre les branches de la santé et de la protection sociale. Dans le domaine de la santé, les diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année gagnent 50 % de plus après des études de médecine ou de dentisterie qu'après une formation en soins infirmiers ou autres, sauf en Allemagne et en Lettonie. En Norvège, les diplômés de l'enseignement tertiaire en soins infirmiers ou autres secteurs connexes gagnent même à peine plus que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (tous domaines confondus). La pandémie de COVID-19 met les systèmes de santé à rude épreuve dans de nombreux pays et a révélé au grand jour la pénurie de professionnels de santé. Malgré son importance, l'avantage salarial associé à des études tertiaires en soins infirmiers ou autres secteurs connexes compte parmi les trois moins élevés par comparaison avec tous les domaines d'études (voir le Tableau A4.4).

La rémunération élevée associée à certains domaines d'études pourrait être liée à un décalage entre l'offre et la demande de diplômés sur le marché du travail. À l'heure de l'informatisation galopante, la rémunération relativement élevée que promet une formation en technologies de l'information et de la communication (TIC) pourrait s'expliquer par le fait que les travailleurs en TIC sont très recherchés, mais très rares sur le marché du travail (voir l'indicateur A1). Déterminer des profils susceptibles de se substituer aux diplômés en TIC pourrait contribuer à équilibrer l'offre et la demande sur le marché du travail. Il ressort par exemple d'une étude sur les offres d'emploi que des diplômés de l'enseignement tertiaire en ingénierie ou en gestion pourraient avoir les compétences techniques requises pour pourvoir des postes vacants dans certains domaines des TIC (Brüning et Mangeol, 2020[5]).

Graphique A4.4. Rémunération relative des diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2020)

25-64 ans occupés à temps plein toute l'année ; en pourcentage ; effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire (tous domaines d'études) = 100



Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération des diplômés de cursus académiques uniquement.
3. L'indice 100 correspond à l'effectif diplômé des niveaux 3 et 4 de la CITE 2011. Voir la liste des niveaux de la CITE dans le Guide du lecteur.
4. Rémunération des actifs occupés à temps plein et à temps partiel.
5. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la rémunération relative des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire dans le domaine de la santé et de la protection sociale.
Source : OCDE (2022), Tableau A4.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/du0195

Encadré A4.1. Différentiels salariaux selon le niveau de formation et appui à la redistribution de la richesse

L'avantage salarial que procure l'élévation du niveau de formation en incite certains à consacrer les premières années de l'âge adulte à faire des études supérieures. Ces dernières décennies, les différentiels salariaux se sont creusés sous l'effet des progrès technologiques et de la mondialisation dans la plupart des pays développés. Selon les chiffres de 2020, les actifs occupés à temps plein toute l'année gagnent en moyenne 63 % de plus s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils ne le sont pas dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A4.5). Ces écarts salariaux associés à la variation du niveau de formation sont connus de tous, certes, mais comment sont-ils perçus ?

Lors de l'Enquête de l'OCDE « Des risques qui comptent » (2020), des citoyens ont répondu à la question de savoir s'ils pensaient que leur gouvernement devrait augmenter les impôts et les prestations sociales pour réduire les inégalités entre les riches et les pauvres. En moyenne, 62 % des personnes interrogées ont estimé que leur gouvernement devrait en faire plus, voire beaucoup plus pour réduire les inégalités financières dans les pays où cette enquête a été administrée.

Elles pouvaient soit s'abstenir de répondre à cette question, soit choisir une option allant de beaucoup moins à beaucoup plus, en passant par rien de plus (OCDE, 2021[6]).

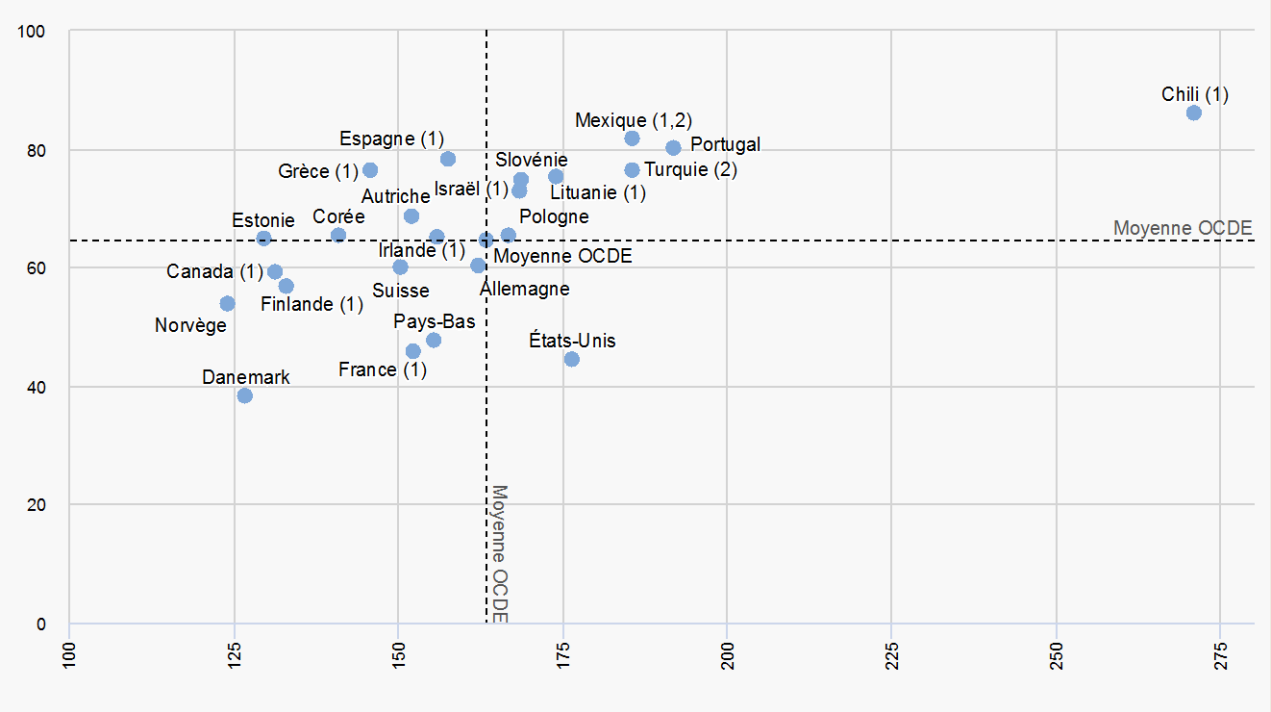
Les réponses à cette question varient jusqu'à un certain point selon le niveau de formation : les personnes interrogées sont plus favorables à une meilleure redistribution de la richesse si elles n'ont pas fait d'études universitaires (65 %) que si elles en ont fait (61 %) (OCDE, 2021[6]). Précisons que les niveaux de formation ne sont pas les mêmes dans cette enquête que dans l'analyse principale. Il est possible en effet que certaines des personnes qui ont fait des études universitaires ne les aient pas réussies et ne soient donc pas diplômées de l'enseignement tertiaire.

Les inégalités financières renvoient à un concept plus vaste que les différentiels salariaux, mais la rémunération reste le principal facteur d'inégalité des revenus (y compris du capital) avant impôts (OCDE, 2012[7]). Les notions de "riche" et de "pauvre" utilisées dans l'enquête « Des risques qui comptent » sont conceptuelles et ne sont pas définies. Le Graphique A4.5 montre sur la base des écarts salariaux entre les diplômés et les non-diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année que dans l'ensemble, plus l'avantage salarial procuré par l'enseignement tertiaire est élevé, plus les diplômés de ce niveau d'enseignement sont favorables à une meilleure redistribution de la richesse.

Au Danemark et en France, où l'enseignement tertiaire procure un avantage salarial relativement peu élevé, les personnes qui n'ont pas fait d'études universitaires comptent parmi les moins susceptibles de vouloir que leur gouvernement en fasse plus, voire beaucoup plus pour réduire les inégalités entre riches et pauvres. Cette tendance s'observe aussi en Allemagne, au Canada, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse : les différentiels salariaux sont relativement peu élevés et les mesures visant à combler les inégalités entre les riches et les pauvres sont moins plébiscitées (voir le Graphique A4.5). Ces pays tendent à se distinguer par le fait que la redistribution de la richesse est déjà relativement forte ou que les inégalités de revenus avant impôt sont relativement moindres, alors que les non-diplômés de l'enseignement tertiaire sont relativement bien rémunérés (voir le tableau X3.A4.4 à l'annexe 3 et (OCDE, 2021[8])).

Graphique A4.5. Rémunération relative des diplômés du tertiaire et pourcentage de non-diplômés du tertiaire favorables à une meilleure redistribution de la richesse (2020)

Rémunération des non-diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année = 100



1. L'année de référence de la rémunération relative n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2022), Enquête « Des risques qui comptent » (http://oe.cd/RTM) et Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.OCDE.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/ayi9es

L'inverse s'observe au Chili, en Israël, en Lituanie, au Mexique, en Pologne, au Portugal, en République de Türkiye et en Slovénie. Au Chili, l'avantage salarial que procure l'enseignement tertiaire est le plus élevé (supérieur à 170 %) de tous les pays repris dans le graphique et près de neuf non-diplômés de ce niveau d'enseignement sur dix souhaitent que leur gouvernement prenne des mesures supplémentaires de redistribution. Cela s'explique probablement par le fait que le Chili est le pays de l'OCDE où la redistribution de la richesse est la moindre après intervention des pouvoirs publics (OCDE, 2021[8]). Les États-Unis font figure d'exception : l'amélioration de la redistribution de la richesse est relativement peu plébiscitée par les non-diplômés de l'enseignement tertiaire alors que les différentiels salariaux sont relativement élevés (voir le Graphique A4.5). Selon un sondage mené en 2019 aux États-Unis, l'opinion donne plus de poids à d'autres questions telles l'accessibilité des soins de santé et la répression de la violence armée qu'à la réduction des inégalités financières (Pew Research Center, 2020[9]).

Pourcentage d'actifs occupés dans l'effectif scolarisé, selon le groupe d'âge

Certains jeunes concilient études et travail et sont rémunérés avant d'être diplômés (voir l'indicateur A2). En moyenne, 40 % des 15-24 ans travaillent contre rémunération alors qu'ils sont scolarisés dans les pays de l'OCDE sur plus d'un an. Ce pourcentage varie sensiblement entre les pays : il est inférieur à 10 % en Belgique et au Luxembourg, mais supérieur à 70 % au Canada, au Costa Rica, au Danemark, au Mexique et en Türkiye (OCDE, 2022[1]).

Le coût de la poursuite des études est susceptible d'augmenter avec l'âge, ce qui peut expliquer pourquoi les actifs rémunérés sont plus nombreux dans l'effectif scolarisé chez les 25-29 ans que chez les 15-24 ans. En moyenne, 67 % des étudiants de 25-29 ans travaillent contre rémunération dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage peut en partie s'expliquer par le fait qu'avec l'âge, certains parviennent à des niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire ; dans plusieurs pays, les frais de scolarité sont plus élevés en master ou en doctorat, ou équivalent, qu'aux niveaux inférieurs (voir l'indicateur C5). Il pourrait aussi s'expliquer par le fait que des 25-29 ans qui étaient déjà entrés dans la vie active reprennent des études, mais continuent de travailler. Le pourcentage d'actifs rémunérés dans l'effectif scolarisé varie moins entre les pays chez les 25-29 ans que chez les 15-24 ans : dans le premier groupe d'âge, il est compris entre 31 % en Belgique et 90 % en Norvège (OCDE, 2022[1]).

Variation de la rémunération par rapport à la rémunération médiane, selon le niveau de formation

Comme la rémunération relative, la probabilité de gagner plus que la rémunération médiane augmente avec le niveau de formation. Le pourcentage moyen d'actifs qui gagnent plus que la rémunération médiane s'élève à 26 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 43 % dans l'effectif diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage atteint 68 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2022[1]).

Les différences sont plus marquées si l'analyse porte sur les actifs qui gagnent plus du double de la rémunération médiane. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'actifs qui gagnent plus du double de la rémunération médiane s'élève en moyenne à 23 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre seulement 7 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 3 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau A4.2).

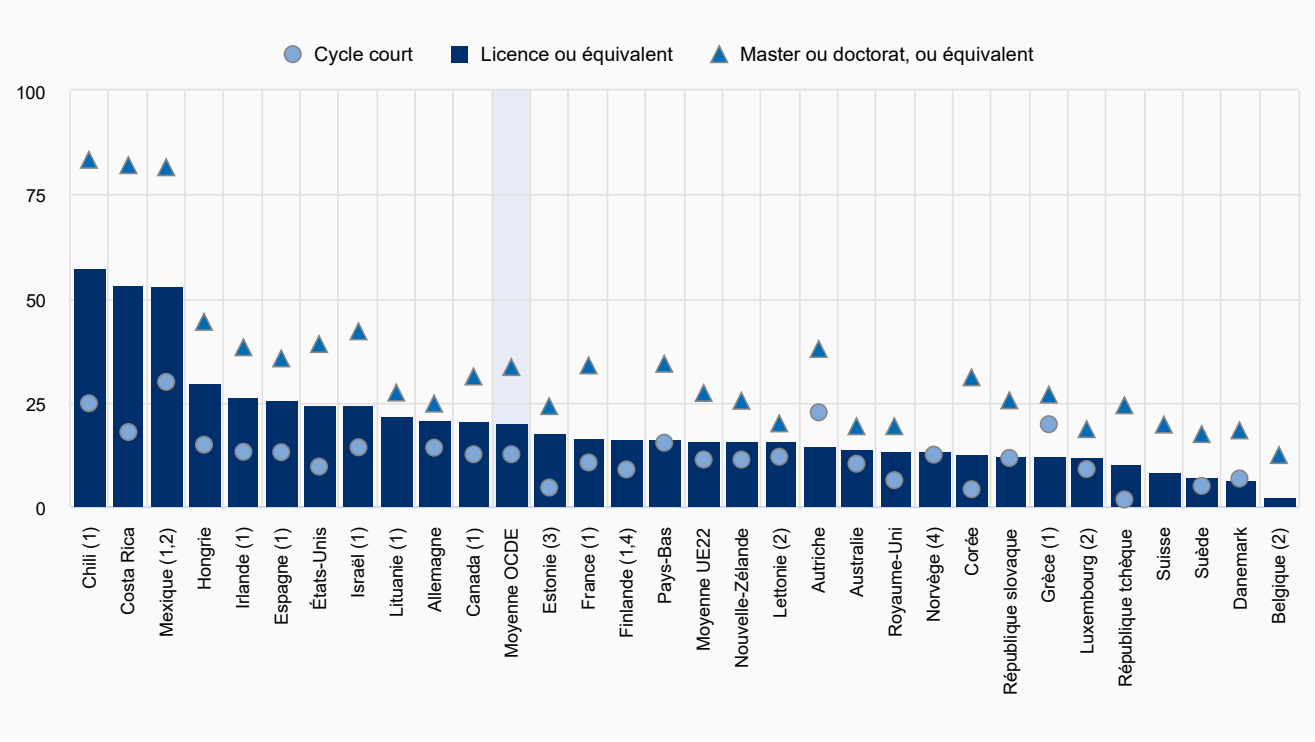
La répartition des diplômés de l'enseignement tertiaire entre les catégories de rémunération varie parfois sensiblement selon les niveaux de l'enseignement tertiaire. Dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE, le pourcentage d'actifs gagnant plus du double de la rémunération médiane augmente de niveau en niveau dans l'enseignement tertiaire : cycle court, licence, master et doctorat, ou équivalent. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent plus du double de la rémunération médiane s'élève à 13 % après une formation de cycle court, à 20 % après une licence, ou équivalent, et à 33 % après un master ou un doctorat, ou équivalent (voir le Graphique A4.6).

La répartition des actifs occupés entre les catégories de rémunération est plus asymétrique dans certains pays que dans d'autres. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire qui gagnent plus de deux fois la rémunération médiane représente par exemple au moins le double de la moyenne de l'OCDE au Chili, au Costa Rica et au Mexique (46 % au moins, contre 23 % en moyenne) (voir le Tableau A4.2). Dans ces pays, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire est

aussi nettement moins élevé que la moyenne de l'OCDE (voir l'indicateur A1). Une répartition très asymétrique des diplômés de l'enseignement tertiaire entre les catégories de rémunération peut indiquer des obstacles à la poursuite des études pour les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Graphique A4.6. Pourcentage de diplômés du tertiaire gagnant plus du double de la rémunération médiane, selon le niveau du tertiaire (2020)

25-64 ans occupés à temps plein et à temps partiel



Remarque : la rémunération médiane est calculée sur la base de la totalité des 25-64 ans rémunérés (qu'ils travaillent à temps plein ou à temps partiel) à tous les niveaux de formation. Les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
3. Pourcentage associé à l'enseignement supérieur à cycle court à interpréter avec prudence. Il n'y a pas eu de diplômés avec ce niveau depuis 2013/14.
4. Des diplômés de niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire sont inclus dans les données relatives aux titulaires d'un diplôme de licence, ou équivalent.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de titulaires d'une licence, ou équivalent, gagnant plus du double de la rémunération médiane.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/mcri9e

Définitions

Le terme « adultes » désigne la population âgée de 25 à 64 ans ; et l'expression **« jeunes (adultes) »**, la population âgée de 25 à 34 ans.

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

Les **domaines d'études** sont dérivés des domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F 2013). Voir la liste des domaines d'études cités dans le rapport dans le *Guide du lecteur* et l'annexe 3 pour plus de détails.

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

Les **actifs occupés dont la rémunération est nulle** sont ceux qui perçoivent des revenus, mais le résultat de leur activité professionnelle est nul.

Les **actifs occupés dont la rémunération est négative** sont ceux dont l'activité professionnelle est déficitaire.

Méthodologie

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

La période de référence des données sur les rémunérations est annuelle, mensuelle ou hebdomadaire, selon les pays. Cet indicateur présente des données annuelles ; les données sur les revenus dont la période de référence est inférieure à un an sont ajustées (voir le tableau X3.A4.1 de l'annexe 3 pour plus d'informations sur les méthodes d'ajustement). Dans la plupart des pays, les données se rapportent aux revenus avant impôts. La rémunération des travailleurs indépendants est exclue des chiffres de nombreux pays ; il n'existe pas de méthode simple et comparable qui permette de faire la distinction entre la rémunération et le rendement du capital investi dans l'activité.

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

Les données nationales portent sur la rémunération moyenne, qui peut varier fortement entre les travailleurs. Le Tableau A4.2 « Répartition des actifs occupés selon le niveau de formation et la catégorie de rémunération par rapport à la rémunération médiane (2020) » montre dans quelle mesure la rémunération varie entre les actifs. La rémunération médiane est calculée tous actifs rémunérés confondus, quel que soit le niveau de formation.

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

La somme des catégories pour les domaines d'études n'est pas systématiquement équivalente à la somme des sous-catégories car certains programmes ne peuvent être classés dans une sous-catégorie précise et sont donc inclus dans le total. En outre, seules les données de l'Australie, de l'Autriche, du Chili, du Luxembourg et du Royaume-Uni sur les sciences humaines (à l'exception des langues), les sciences sociales, le journalisme et l'information se reportent au domaine des sciences sociales, du journalisme et de l'information.

Dans les données sur la rémunération, les actifs dont la rémunération est nulle ou négative doivent être considérés comme des actifs rémunérés. Les actifs à rémunération négative sont aussi à prendre en considération dans le calcul de la rémunération médiane. Les données sur les actifs dont la rémunération est nulle ou négative ne sont toutefois pas disponibles dans tous les pays. Les actifs à rémunération nulle sont inclus en Allemagne, en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en Irlande, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Suède, en Suisse et en Türkiye. Les actifs à rémunération négative sont inclus en Belgique, au Canada, au Danemark, en Espagne, aux États-Unis, en Italie, en Norvège, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Voir la définition des actifs à rémunération nulle et négative dans la section « Définitions ».

Les parts d'étudiants actifs ne sont pas comparables aux valeurs présentées dans l'indicateur A2, en raison de différences de période de référence, de groupe d'âge et de définition du statut d'étudiant (voir le tableau X3.A4.2 pour plus d'informations).

Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf). Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[10]) pour de plus amples informations complémentaires.

Source

Cet indicateur est basé sur la collecte de données sur l'enseignement et les rémunérations du réseau LSO (Labour Market and Social Outcomes of Learning) de l'OCDE qui est chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'éducation sur l'économie, le marché du travail et la société. La collecte de données porte sur la rémunération des actifs occupés à temps plein ou à temps partiel toute l'année ou une partie de l'année durant la période de référence. Cette base de données contient des données sur la dispersion des rémunérations ainsi que sur la rémunération des actifs scolarisés et non scolarisés. Les données de la plupart des pays proviennent d'enquêtes nationales auprès des ménages, telles que les enquêtes sur la population active, les Statistiques communautaires sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) et d'autres collectes de données spécifiques sur la rémunération. Un quart environ des pays utilisent les données fiscales ou autres. Voir les remarques sur les sources nationales à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

Références

Brüning, N. et P. Mangeol (2020), « What skills do employers seek in graduates?: Using online job posting data to support policy and practice in higher education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 231, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/bf533d35-en. [5]

Ciminelli, G., C. Schwellnus et B. Stadler (2021), « Sticky floors or glass ceilings? The role of human capital, working time flexibility and discrimination in the gender wage gap », *Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE*, n° 1668, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/02ef3235-en. [2]

OCDE (2022), *Base de données de Regards sur l'éducation*, https://stats.oecd.org (consulté le 17 juin 2022). [1]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [3]

OCDE (2021), *Main Findings from the 2020 Risks that Matter Survey*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b9e85cf5-en. [6]

OCDE (2021), *Panorama des administrations publiques 2021*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9556b25a-fr. [8]

OCDE (2019), *Working Better with Age*, Ageing and Employment Policies, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/c4d4f66a-en. [4]

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

OCDE (2012), *Réformes économiques 2012 : Objectif croissance*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/growth-2012-fr. [7]

Pew Research Center (2020), « Most Americans say there is too much income inequality in the U.S. but fewer than half call it a top priority », Pew Research Center website, https://www.pewresearch.org/social-trends/2020/01/09/most-americans-say-there-is-too-much-economic-inequality-in-the-u-s-but-fewer-than-half-call-it-a-top-priority/ (consulté le 23 mai 2022). [9]

Tableaux de l'indicateur A4

Tableaux de l'indicateur A4. Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ?

Tableau A4.1	Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2020)
Tableau A4.2	Répartition des actifs occupés selon le niveau de formation et la catégorie de rémunération par rapport à la rémunération médiane (2020)
Tableau A4.3	Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2020)
Tableau A4.4	Rémunération relative des diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2020)

StatLink https://stat.link/4rtikm

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau A4.1. Rémunération relative des actifs occupés, selon le niveau de formation (2020)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire			
				Cycle court	Licence, ou équivalent	Master et doctorat, ou équivalent	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Pays						
	Australie	89	108	116	137	150	135
	Autriche	79	114	129	106	178	149
	Belgique[1]	90	109[r]	c	123	157	139
	Canada[1]	85	120	114	143	173	137
	Chili[1]	71	a	138	279	457	241
	Colombie[2]	71	m	x(6)	x(6)	x(6)	237
	Costa Rica	73	c	122	209	325	208
	République tchèque[2]	67	m	117	131	167	159
	Danemark	89	123	110	114	144	124
	Estonie	94	91	84	128	138	127
	Finlande[1]	100	114	119	119	156	134
	France[1]	90	m	122	142	181	149
	Allemagne	78	116	133	167	171	162
	Grèce[1]	81	102	162	132	170	138
	Hongrie	82	122	122	157	203	173
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	98	111	116	158	193	161
	Israël[1]	77	a	115	151	208	160
	Italie[1]	83	m	x(6)	x(6)	x(6)	137
	Japon	m	m	m	m	m	m
	Corée	78	a	110	138	182	135
	Lettonie[3]	93	97	128	143	154	147
	Lituanie[1]	92	106	a	167	193	180
	Luxembourg[3]	85	107	147	155	170	163
	Mexique[1, 3]	80	a	117	153	308	158
	Pays-Bas	86	105	131	132	177	149
	Nouvelle-Zélande	90	96	112	122	152	127
	Norvège	85	100	120	107	135	119
	Pologne	86	101	m	140	162	157
	Portugal	81	112	103	x(6)	x(6)	170
	République slovaque[2]	80	m	119	126	158	154
	Slovénie	83	a	134	142	186	165
	Espagne[1]	81	125[r]	105	130	168	141
	Suède	87	117	109	116	145	126
	Suisse[2]	80	m	x(4, 5)	131[d]	158[d]	145
	Türkiye[3]	78	a	x(6)	x(6)	x(6)	160
	Royaume-Uni	73	a	121	140	168	145
	États-Unis	74	m	112	163	219	171
	Moyenne OCDE	83	m	120	144	188	155
	Moyenne UE22	86	110	122	136	168	150
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	72	m	x(6)	x(6)	x(6)	267
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 en Belgique, au Canada, en Espagne, en Finlande, en Irlande et en Israël ; 2018 en France, en Grèce, en Italie, en Lituanie et au Mexique ; et 2017 au Chili.
2. L'indice 100 correspond à l'effectif diplômé des niveaux 3 et 4 de la CITE 2011. Les niveaux de la CITE sont listés dans le Guide du lecteur.
3. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/om1rvw

Tableau A4.2. Répartition des actifs occupés selon le niveau de formation et la catégorie de rémunération par rapport à la rémunération médiane (2020)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire					Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire					Tertiaire				
		Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane	Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane	Inférieure ou égale à la moitié de la rémunération médiane	Supérieure à la moitié de la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à la rémunération médiane	Supérieure à la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 1.5 fois la rémunération médiane	Supérieure à 1.5 fois la rémunération médiane, mais inférieure ou égale à 2 fois la rémunération médiane	Supérieure à 2 fois la rémunération médiane
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	16	51	22	6	5	12	46	24	10	8	10	32	27	17	14
	Autriche	34	43	17	4	2	17	33	30	12	8	14	17	21	19	29
	Belgique[1]	11	64	22	3	c	5	60	31	4	1	2	30	49	13	6
	Canada[2]	38	30	18	8	5	27	31	21	11	10	21	23	22	15	19
	Chili[2]	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
	Colombie	42	32	20	4	2	25	25	33	10	7	9	11	22	13	45
	Costa Rica	28	45	22	3	2	14	35	31	9	10	6	11	20	14	50
	République tchèque	22	64	13	1	0	4	51	34	8	3	2	19	39	19	21
	Danemark	33	39	22	4	2	18	38	33	7	4	15	23	39	14	10
	Estonie	16	52	6	17	8	15	46	8	22	9	10	32	10	29	19
	Finlande[2]	30	37	24	6	3	21	40	29	7	3	12	23	33	17	15
	France[2]	31	40	21	4	4	21	39	28	7	5	11	20	32	17	20
	Allemagne	37	41	16	3	2	20	38	29	9	4	12	20	26	20	21
	Grèce[2]	33	38	21	5	3	18	34	34	10	5	10	21	35	19	14
	Hongrie	27	46	19	5	2	9	40	30	13	8	3	13	28	21	35
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[2]	41	34	13	6	6	27	34	25	7	7	15	19	21	18	27
	Israël[2]	24	56	12	4	4	19	43	20	9	8	12	25	22	14	27
	Italie[2]	29	34	25	8	4	18	30	29	12	10	15	21	26	15	23
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	26	61	11	2	0	14	53	22	8	3	6	34	28	20	12
	Lettonie[1]	8	60	24	c	4	5	57	27	8	4	2	30	33	17	17
	Lituanie[2]	27	47	19	5	c	17	46	22	10	5	13	22	23	18	25
	Luxembourg[1]	22	63	11	3	1	10	54	26	8	2	3	29	32	21	16
	Mexique[1, 2]	32	31	21	8	8	16	21	25	15	24	6	10	15	16	53
	Pays-Bas	32	35	23	7	2	23	34	27	11	6	13	20	26	18	22
	Nouvelle-Zélande	23	39	26	7	5	21	35	27	9	8	14	25	29	15	17
	Norvège	52	26	16	4	2	25	29	31	10	5	17	17	38	15	13
	Pologne	0	75	20	4	1	0	61	27	7	4	0	29	35	17	19
	Portugal	10	56	25	6	4	6	44	30	10	10	3	15	24	20	37
	République slovaque	34	43	17	5	1	17	36	30	11	6	11	16	27	21	24
	Slovénie	0	85	14	1	0	0	65	27	6	2	0	23	32	25	21
	Espagne[2]	33	34	23	5	4	22	32	24	10	11	15	21	20	17	27
	Suède	27	44	24	4	1	16	36	35	9	4	15	24	37	15	10
	Suisse	29	52	17	1	1	22	40	30	5	2	10	23	34	19	14
	Türkiye[1]	27	49	20	3	1	16	37	30	11	6	11	15	21	28	25
	Royaume-Uni	20	56	19	4	2	14	51	23	7	4	7	34	31	15	14
	États-Unis	47	37	12	3	2	30	37	20	7	7	14	21	24	14	26
	Moyenne OCDE	27	46	19	5	3	16	41	27	9	7	10	22	27	18	23
	Moyenne UE22	24	49	19	5	3	14	43	28	9	6	9	22	29	19	21
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	63	22	8	4	3	42	26	14	8	9	24	11	12	13	41
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. La somme des pourcentages par catégorie de rémunération selon le niveau de formation n'est pas nécessairement égale à 100% du fait des données manquantes. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada, en Espagne, en Finlande, en Irlande et en Israël ; 2018 en France, en Grèce, en Italie, en Lituanie et au Mexique ; et 2017 au Chili.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/z78ptg

Tableau A4.3. Rémunération des femmes en pourcentage de celle des hommes, selon le niveau de formation et le groupe d'âge (2020)

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

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire			Tertiaire		
		25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans	25-64 ans	35-44 ans	55-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Australie	90	85	87	89	89	83	84	79	85
	Autriche	79	73	73	86	83	89	75	80	81
	Belgique[1]	79	c	c	78	79[r]	80[r]	84	92	89
	Canada[1]	68	73	72	67	59	71	75	79	72
	Chili[1]	81	89	74	76	76	71	68	71	68
	Colombie	85	83	81	85	82	78	84	82	83
	Costa Rica	88	89	77	87	86	c	101	97	109
	République tchèque	89	92	90	84	78	92	75	71	87
	Danemark	84	83	84	82	81	82	78	80	72
	Estonie	59	58	77	66	62	73	77	77	78
	Finlande[1]	82	84	80	78	75	78	78	77	75
	France[1]	82	c	c	81	83	81	74	79	65
	Allemagne	76	69	c	81	81	80	68	76	65
	Grèce[1]	72	64	70	83	85	78	78	80	81
	Hongrie	87	89	84	88	84	91	71	66	79
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	76[r]	c	c	76	80	70	75	84	75
	Israël[1]	66	65	62	70	66	69	68	72	69
	Italie[1]	78	73	83	83	80	87	71	74	63
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	78	75	77	72	76	71	74	77	76
	Lettonie[2]	70	69	c	73	71	77	75	76	79
	Lituanie[1]	85	85	91	80	78	83	76	75	78
	Luxembourg[2]	77	58	c	84	87	82[r]	80	83	64
	Mexique[1, 2]	66	66	68	72	72	78	75	77	71
	Pays-Bas	83	85	87	84	89	84	78	90	79
	Nouvelle-Zélande	88	84	91	85	82	84	82	86	82
	Norvège	81	79	81	79	76	80	76	77	74
	Pologne	78	77	79	82	75	90	74	71	76
	Portugal	79	80	77	77	77	69	73	75	71
	République slovaque	79	81	78	81	77	88	75	71	84
	Slovénie	88	84	88	89	85	95	84	81	89
	Espagne[1]	80	86	82	72	70	66	81	80	76
	Suède	86	84	86	84	83	83	81	81	76
	Suisse	81	81	81	84	86	80	79	85	83
	Türkiye[2]	73	74	57	82	79	92	82	83	70
	Royaume-Uni	78	70	74	70	72	65	78	79	79
	États-Unis	71	74	63	76	71	78	70	72	64
	Moyenne OCDE	79	78	79	80	78	80	77	79	77
	Moyenne UE22	80	77	82	81	79	82	76	78	76
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	76	79	73	69	70	66	63	66	60
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 en Belgique, au Canada, en Espagne, en Finlande, en Irlande et en Israël ; 2018 en France, en Grèce, en Italie, en Lituanie et au Mexique ; et 2017 au Chili.

2. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/3lo2bf

Tableau A4.4. Rémunération relative des diplômés du tertiaire, selon le domaine d'études (2020)

25-64 ans rémunérés (occupés à temps plein toute l'année) ; effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire (tous domaines d'études) = 100

			Lettres et arts, sciences sociales, journalisme et information			Commerce, administration et droit						Santé et protection sociale			
		Éducation	Arts	Lettres (sauf langues), sciences sociales, journalisme et information	Total	Commerce et administration	Droit	Total	Sciences naturelles, mathéma-tiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication (TIC)	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé (dentisterie et médecine)	Santé (soins infirmiers et autres secteurs connexes)	Total	Autres
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	131	x(4)	141	132	x(7)	x(7)	155	152	146	163	x(13)	x(13)	139	124
	Autriche	120	x(4)	158	137	x(7)	x(7)	168	156	166	147	x(13)	x(13)	178	114
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	168	x(4)	273	227	x(7)	x(7)	257	270	246	300	x(13)	x(13)	243	192
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	234	c	213	195	184	258	195	c	218	184	x(13)	x(13)	249	166
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	105	x(4)	x(4)	121	x(7)	x(7)	148	138	129	136	x(13)	x(13)	105	116
	Estonie	103	106	147	132	125	147	129	143	181	119	189	118	129	118
	Finlande[1, 2]	124[b]	100[b]	142[b]	125[b]	146[b]	225[b]	151[b]	147[b]	173[b]	180[b]	273[b]	117[b]	137[b]	133[b]
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne[3]	127	120	135	130	184	189	184	170	168	211	244	206	175	138
	Grèce	m	m	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	m	m
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	m	m	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	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie[4]	107	112	148	144	160	154	158	150	206	159	147	137	135	147
	Lituanie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg[4]	141	x(4)	141	135	x(7)	x(7)	157	134	150	173	x(13)	x(13)	131	c
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	93	90	123	117	130	136	131	132	128	141	167	99	109	120
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal[5]	126	126	162	168	194	203	195	183	204	195	x(13)	x(13)	162	141
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie	138	146	157	156	160	182	163	178	177	172	279	185	211	147
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède	101	102	115	112	148	155	149	126	129	141	168	111	120	117
	Suisse[6]	124	109	153	139	157	185	160	158	159	137	197	117	141	115
	Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni	106	x(4)	117	102	x(7)	x(7)	138	118	150	156	x(13)	x(13)	110	107
	États-Unis[1, 7]	126	145	187	178	x(7)	x(7)	201	230	209	233	x(13)	x(13)	167	148
	Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne UE22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les différences entre les pays sont en partie imputables à la prise en compte ou non des actifs dont la rémunération est nulle ou négative. Par ailleurs, les données sur les lettres (sauf langues), les sciences sociales, le journalisme et l'information peuvent se rapporter uniquement au grand domaine des sciences sociales, du journalisme et de l'information. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 en Finlande ; et 2017 au Chili et aux États-Unis.
2. Rémunération des actifs occupés à temps plein et à temps partiel.
3. Rémunération des diplômés de cursus académiques uniquement.
4. Rémunération nette d'impôts sur le revenu.
5. Abstraction faite des langues dans les lettres et arts, sciences sociales, journalisme et information.
6. L'indice 100 correspond à l'effectif diplômé des niveaux 3 et 4 de la CITE 2011. Les niveaux de la CITE sont listés dans le Guide du lecteur.
7. Les données se rapportent au domaine d'études choisi en licence, même chez les diplômés d'autres niveaux de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/pkgw1y

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

Faits marquants

- L'élévation du niveau de formation est associée à l'utilisation plus fréquente d'Internet. En moyenne, le pourcentage de 25-54 ans qui ont utilisé Internet une fois par semaine au moins en 2021 frôle les 100 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, mais atteint 85 % seulement dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'Enquête de l'Union européenne sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les ménages et par les particuliers (EU-TIC). La mesure dans laquelle l'utilisation d'Internet varie selon le niveau de formation est plus importante chez les 55-74 ans que chez les 25-54 ans.
- Internet permet aux personnes âgées d'entretenir des relations sociales et leur sert de protection contre la solitude. Ce sont toutefois les plus qualifiés qui bénéficient de ce potentiel. Dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC, le pourcentage de 55-74 ans qui ont déclaré passer des appels téléphoniques ou vidéo via Internet en 2021 s'élève en moyenne à 71 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 34 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au cours de cette même année.
- Les parents peuvent aider leurs enfants à acquérir les compétences et à adopter les attitudes dont ils ont besoin pour évoluer dans le monde hyperconnecté d'aujourd'hui. Selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire s'intéressent plus à la découverte d'autres cultures et se distinguent par des attitudes plus positives à l'égard des immigrants et une plus grande ouverture au monde.

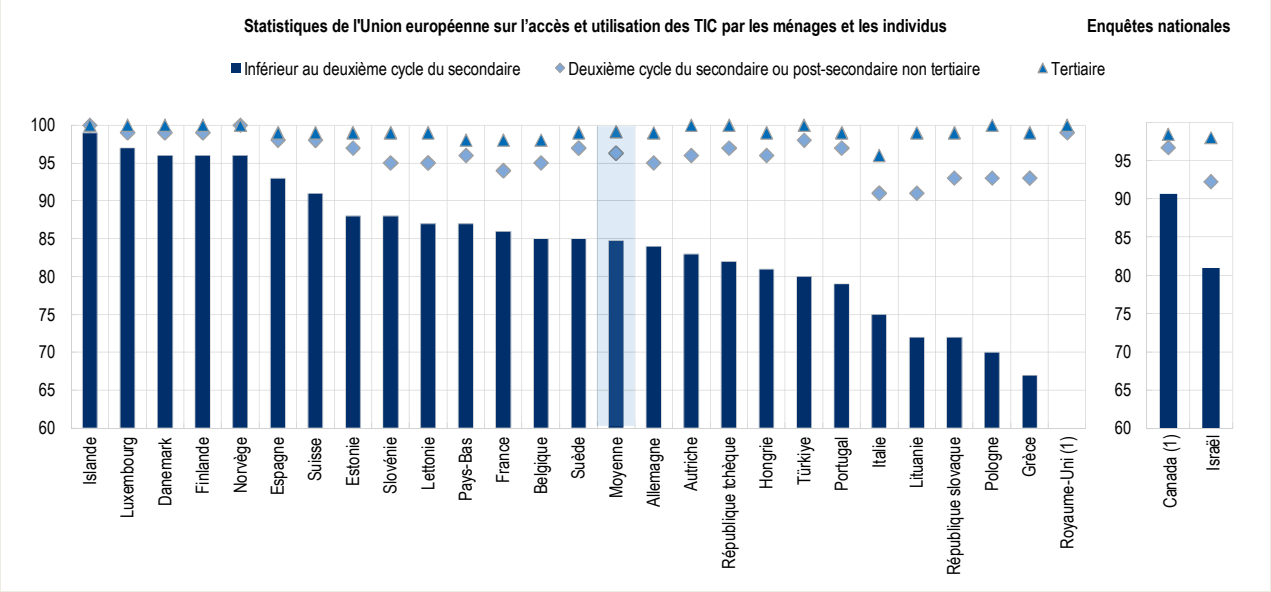
Contexte

Dans les pays de l'OCDE, l'intérêt porté au bien-être social et aux indicateurs y afférents n'a fait que croître ces dix dernières années. Les nouvelles sources de données qui se multiplient à l'initiative d'un certain nombre de pays au sujet de diverses retombées sociales permettent d'explorer des relations entre des domaines de l'action publique autrefois séparés. Cette tendance est allée de pair avec la constitution d'un corpus de connaissances sur l'importance d'aspects non économiques du bien-être et du rôle de l'école. L'indicateur A6 de *Regards sur l'éducation* se base sur ces avancées pour analyser une série de retombées sociales possibles de l'éducation, compte tenu des thématiques retenues dans le cadre de l'OCDE sur le bien-être. Dans la présente édition, cet indicateur s'intéresse en particulier aux relations sociales entre adultes et à la tolérance sociale des adolescents dans ce monde hyperconnecté.

Les êtres humains sont en soi des créatures sociales. L'informatique peut réduire les obstacles entravant les interactions sociales traditionnelles et favoriser les activités sociales. Sous l'effet de la généralisation rapide de l'Internet et de son utilisation, les réseaux sociaux en ligne ont pris de l'importance dans nos sociétés et sont le théâtre d'une part croissante de nos interactions personnelles. Selon plusieurs études, il existe une forte relation inverse entre l'utilisation d'Internet et la solitude : la solitude ressentie tend à être moindre dans les pays où le taux d'accès à Internet est plus élevé (OCDE, 2019[1]). La capacité de l'informatique de réduire le sentiment de solitude des aînés revêt une importance particulière. Cet indicateur montre toutefois que l'accès à Internet ne suffit pas à lui seul pour tirer pleinement parti de toutes les possibilités positives qu'offre l'informatique, sachant que les moins qualifiés sont souvent exclus des relations sociales en ligne l'âge venant.

Le monde est devenu hyperconnecté en quelques décennies sous l'effet de la mondialisation alimentée par la numérisation rapide et de la mobilité croissante des biens, des services, des capitaux et des travailleurs. Les élèves doivent non seulement acquérir des connaissances académiques, en mathématiques et en sciences par exemple, mais aussi apprendre à voir le monde sous des angles différents, à s'ouvrir à d'autres cultures et à promouvoir plus activement le bien-être collectif et le développement durable. L'élévation du niveau de formation est associée à une plus grande tolérance et à une meilleure connaissance des enjeux mondiaux (Brennan et al., 2015[2]). Comme les parents éduquent leurs enfants et leur servent de modèle, ceux d'entre eux qui sont plus diplômés transmettent vraisemblablement ces valeurs à leurs enfants. La deuxième grande section de cet indicateur analyse en quoi la tolérance sociale des élèves et leur ouverture au monde sont liés au niveau de formation de leur mère.

Graphique A6.1. Pourcentage de 25-54 ans utilisant Internet une fois par semaine au moins, selon le niveau de formation (2021)



Remarque : la période de référence de l'utilisation d'Internet correspond aux trois mois précédant l'administration de l'enquête. En règle générale, il s'agit du premier trimestre de l'année de référence.
1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-54 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui utilisent Internet au moins une fois par mois.
Source : OCDE (2022),
Tableau A6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/36ga9t

Autres faits marquants

- Selon les chiffres de 2021 ou l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles, plus de neuf ménages sur dix avaient accès à Internet. Ce pourcentage est compris entre 85 % en Grèce et 99 % au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse, parmi les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC. L'accès des ménages à Internet est comparable dans des pays qui n'ont pas administré l'EU-TIC : le pourcentage de ménages concernés s'élève à 84 % en Israël, à 89 % aux États-Unis et à 95 % au Canada
- Les plateformes en ligne et les applications sur téléphone mobile spécialisées dans la santé sont de nouvelles sources d'information. En moyenne, en 2021, le pourcentage de 55-74 ans qui consultent des informations sur la santé en ligne est deux fois plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC.
- Le COVID-19 a renforcé l'adhésion au télétravail, ce qui a accéléré la transformation numérique dans le cadre professionnel. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont plus souvent télétravaillé que les moins qualifiés pendant la pandémie, et l'écart entre ces deux groupes s'est creusé depuis lors dans de nombreux pays. La relation entre le niveau de formation et la probabilité de télétravailler s'explique vraisemblablement par la différence des fonctions entre les secteurs et les domaines d'activité, car les diplômés de l'enseignement tertiaire sont plus susceptibles de travailler dans des secteurs axés sur le savoir, où le pourcentage de postes qui se prêtent au télétravail est élevé.

Remarque

Les différences par niveau de formation présentées dans cet indicateur sont calculées abstraction faite du milieu socio-économique et d'autres facteurs susceptibles d'intervenir. Dans ce contexte, il y a lieu de ne pas interpréter le gradient du niveau de formation comme l'effet de l'éducation sur les retombées sociales à l'étude.

Analyse

Accessibilité et utilisation d'Internet, selon le niveau de formation et le groupe d'âge

Un nombre croissant d'activités de tous les jours migrent en ligne, et l'accès à Internet est devenu essentiel à l'heure numérique. En moyenne, 93 % des ménages ont déclaré avoir accès à Internet en 2021 ou l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'Enquête de l'Union européenne sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers (EU-TIC). Ce pourcentage ne varie pas sensiblement entre les pays : il est compris entre 85 % en Grèce et 99 % au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas et en Suisse. L'accès des ménages à Internet est comparable dans des pays qui n'ont pas administré l'EU-TIC : le pourcentage de ménages concernés s'élève à 84 % en Israël, à 89 % aux États-Unis et à 95 % au Canada (voir le Tableau A6.1).

Le pourcentage de 25-54 ans qui utilisent Internet au moins une fois par semaine tend à augmenter avec le niveau de formation. Selon les chiffres de 2021, leur pourcentage atteint 85 % chez les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 96 % chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 99 % chez les diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'EU-TIC. Les chiffres sont similaires aux données nationales recueillies au Canada et en Israël. La différence entre l'utilisation d'internet des diplômés de l'enseignement tertiaire et celle des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est inférieure à 10 points de pourcentage dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. La différence entre les non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les diplômés de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est plus marquée : elle est supérieure à 20 points de pourcentage en Grèce, en Pologne et en République slovaque, mais inférieure à 5 points de pourcentage au Danemark, en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège (voir le Graphique A6.1).

La mesure dans laquelle l'utilisation d'Internet varie selon le niveau de formation est plus importante chez les 55-74 ans que chez les 25-54 ans. En moyenne, 57 % des 55-74 ans non diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré utiliser Internet au moins une fois par semaine en 2021 dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC. Leur pourcentage augmente pour atteindre 80 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 95 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A6.1).

La situation est très différente chez les jeunes, où le niveau de formation joue à peine. Presque tous les 16-24 ans utilisent Internet une fois par semaine au moins dans tous les pays qui ont administré l'UE-TIC, quel que soit leur niveau de formation. Israël est le seul pays où chez les 16-24 ans, la différence est supérieure à 10 points de pourcentage entre l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (79 %) et l'effectif diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (97 %) (voir le Tableau A6.1).

Relations sociales des aînés sur Internet, selon le niveau de formation

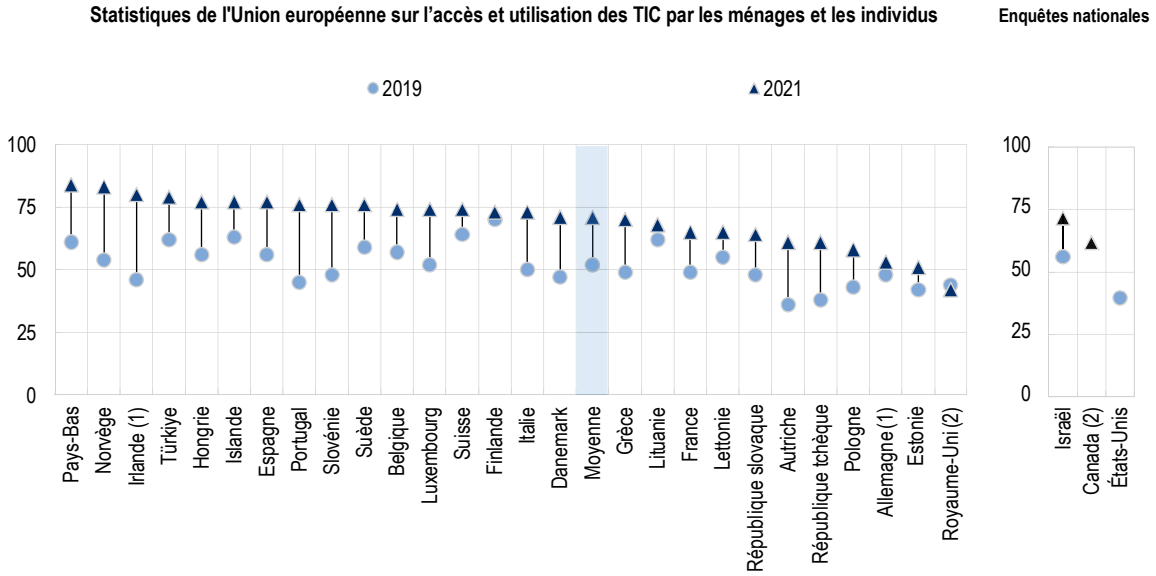
Le potentiel d'Internet en matière de relations sociales pourrait être particulièrement important pour les aînés. L'allongement de l'espérance de vie et l'évolution des modes de vie contribuent à l'isolement social et à la solitude l'âge venant ; ce phénomène est de plus en plus préoccupant. L'isolement et la solitude peuvent être lourds de conséquences pour la santé physique et mentale (OMS, 2021[3]). Passer des appels téléphoniques ou vidéo en ligne permet aux plus âgés de garder des relations sociales. Les aînés ont plus tendance à utiliser Internet pour garder le contact s'ils sont plus diplômés que s'ils le sont moins. Dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC, le pourcentage de 55-74 ans qui ont déclaré passer des appels téléphoniques ou vidéo via Internet en 2019 s'élève en moyenne à 20 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, contre 35 % dans l'effectif diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 52 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. La même tendance s'observe au Canada, aux États-Unis et en Israël (voir le Graphique A6.2 et le Tableau A6.2).

La pandémie de COVID-19 a accru la propension des 55-74 ans à passer des appels téléphoniques ou vidéo via Internet. De nombreux pays ont imposé distanciation physique et confinement au début de la pandémie, et les obstacles aux contacts directs ont aggravé le sentiment de solitude et d'isolement social. La mesure dans laquelle les 55-74 ans ont utilisé ces les possibilités offertes par internet pour rester connecté varie également selon le niveau de formation. Dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC, le pourcentage de 55-74 ans qui ont déclaré passer des appels téléphoniques ou vidéo via Internet a augmenté en 2021 pour atteindre en moyenne 34 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 51 % dans l'effectif diplômé de ce niveau ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et

71 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. C'est au Portugal que le pourcentage de 55-74 ans diplômés de l'enseignement tertiaire utilisant Internet à cet effet a le plus augmenté, de plus de 30 points de pourcentage, entre 2019, où il était inférieur à la moyenne, et 2021 (voir le Graphique A6.2 et le Tableau A6.2).

Dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf l'Espagne, la Finlande et la Lettonie, le pourcentage de 55-74 ans passant des appels téléphoniques ou vidéo via Internet a progressé à un rythme constant entre 2019 et 2021. Le pourcentage de 55-74 ans connectés a atteint un record en 2020 et a légèrement diminué en 2021 à tous les niveaux de formation en Espagne et en en Finlande, tandis qu'en Lettonie, le pourcentage a diminué entre 2019 et 2020, mais augmenté en 2021 (voir le Tableau A6.2).

Graphique A6.2. Pourcentage de 55-74 ans diplômés du tertiaire adeptes des appels téléphoniques ou vidéo via Internet (2019 et 2021)



Remarque : la période de référence correspond aux trois mois précédant l'administration de l'enquête. En règle générale, il s'agit du premier trimestre de l'année de référence. Voir des informations plus détaillées par pays à l'annexe 3.
1. Rupture des séries chronologiques. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 55-74 ans diplômés de l'enseignement tertiaire adeptes des appels téléphoniques ou vidéo via Internet en 2021.
Source : OCDE (2022), Tableau A6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/q5oc2e

La transformation numérique en cours affecte la vie de tous à de nombreux égards, et les plus âgés semblent mieux profiter de ses avantages s'ils sont plus diplômés.

La tendance des aînés à rechercher en ligne des informations relatives à la santé est analysée dans l'Encadré A6.1

Encadré A6.1. Internet, source d'information sur la santé pour les 55-74 ans

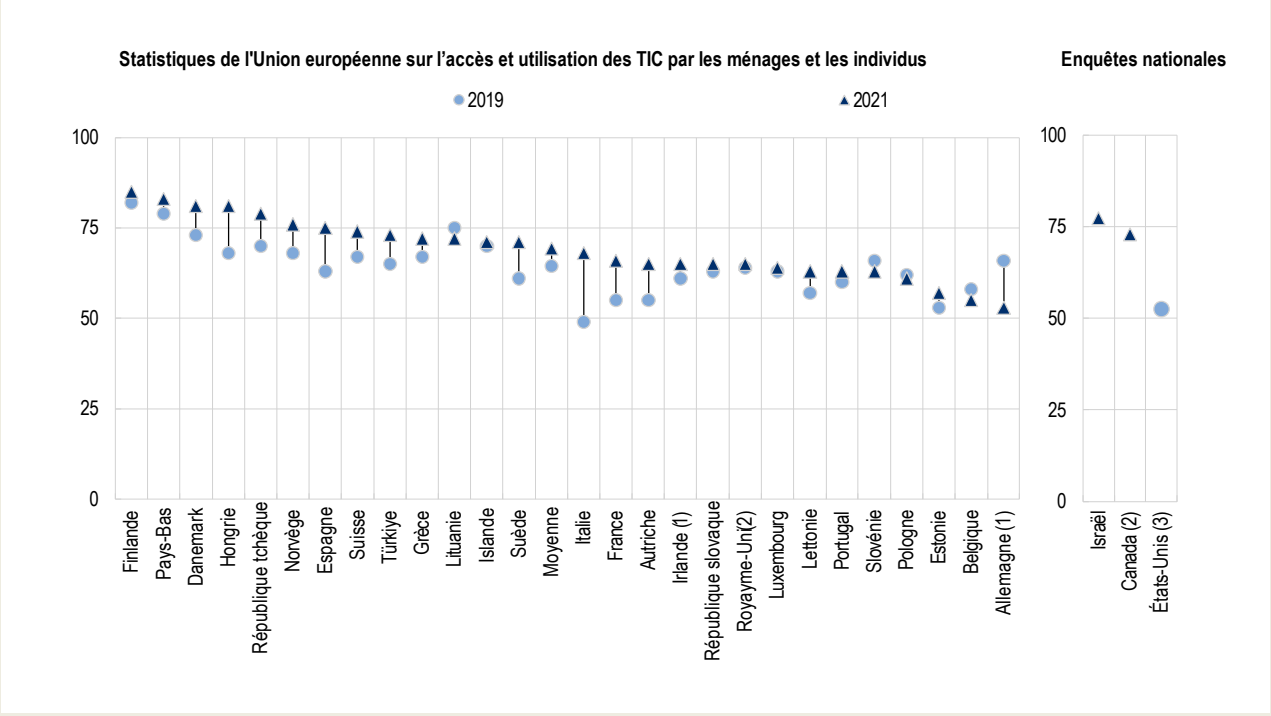
Les innovations en matière numérique peuvent contribuer à améliorer l'état de santé et le vécu des patients et à accroître l'efficience des services de santé. L'impact le plus direct que la numérisation a sur la santé réside pour le plus grand nombre dans le foisonnement d'informations disponibles en ligne sur le sujet (OCDE, 2019[1]).

Les problèmes de santé sont plus courants l'âge venant. Internet offre à chacun des possibilités sans précédent de s'informer pour se soigner par automédication et de se renseigner sur des traitements pour prendre des décisions médicales en meilleure connaissance de cause, mais comme d'autres aspects des activités en ligne, la façon dont les

plus âgés s'en servent varie selon le niveau de formation. Il y a lieu de rappeler que tout ce qui se trouve sur Internet n'est pas nécessairement été vérifié et que le phénomène de désinformation a pris de l'ampleur en ligne lors de la pandémie de COVID-19 (OCDE, 2020[4]). Pour utiliser à bon escient le potentiel de source d'information sur la santé qu'est Internet, il faut savoir évaluer la qualité de l'information. Il faut pouvoir porter un œil critique sur ce qui s'y trouve, une compétence qui est vraisemblablement en relation positive avec le niveau de formation. Selon les chiffres de 2019, les 55-74 ans sont en moyenne plus de deux fois plus susceptibles de chercher des informations sur la santé en ligne s'ils sont diplômés de l'enseignement tertiaire que s'ils ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC. La tendance est similaire au Canada et en Israël (voir le Tableau A6.2 en ligne).

Le pourcentage de 55-74 ans qui vont sur Internet pour chercher des informations sur la santé a augmenté entre 2019 et 2021 (voir le Tableau A6.2 en ligne) Cela s'explique vraisemblablement en partie par le fait que les consultations médicales et les soins non urgents ont été limités, voire suspendus pendant la pandémie, en particulier dans les premiers temps (OCDE, 2021[5]). Le pourcentage moyen de 55-74 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont utilisé Internet pour chercher des informations sur la santé a augmenté, passant de 64 % en 2019 à 69 % en 2021, dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-TIC. Il a augmenté de plus 10 points de pourcentage en Espagne, en France, en Hongrie et en Italie. Le pourcentage de 55-74 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui ont cherché des informations sur la santé en ligne a en revanche diminué durant cette période en Belgique, en Lituanie, en Pologne et en Slovénie (voir le Graphique A6.3).

Graphique A6.3. Pourcentage de 55-74 ans diplômés du tertiaire ayant recherché des informations sur la santé en ligne (2019 et 2021)



Remarque : la période de référence correspond aux trois mois précédant l'administration de l'enquête. En règle générale, il s'agit du premier trimestre de l'année de référence. Voir des informations plus détaillées par pays à l'annexe 3.
1. Rupture des séries chronologiques. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Le pourcentage de 55-74 ans qui ont recherché des informations relatives à la santé sur Internet correspond à ceux d'entre eux qui ont consulté Internet et dont une personne du ménage a recherché ce type d'informations en ligne.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 55-74 ans diplômés de l'enseignement tertiaire ayant recherché en ligne des informations sur la santé en 2021.
Source : OCDE (2022), Tableau A6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/razu60

Les mesures de confinement ont réduit l'activité économique, mais le passage rapide au télétravail a permis à certaines catégories d'actifs de continuer à travailler pendant la pandémie de COVID-19.

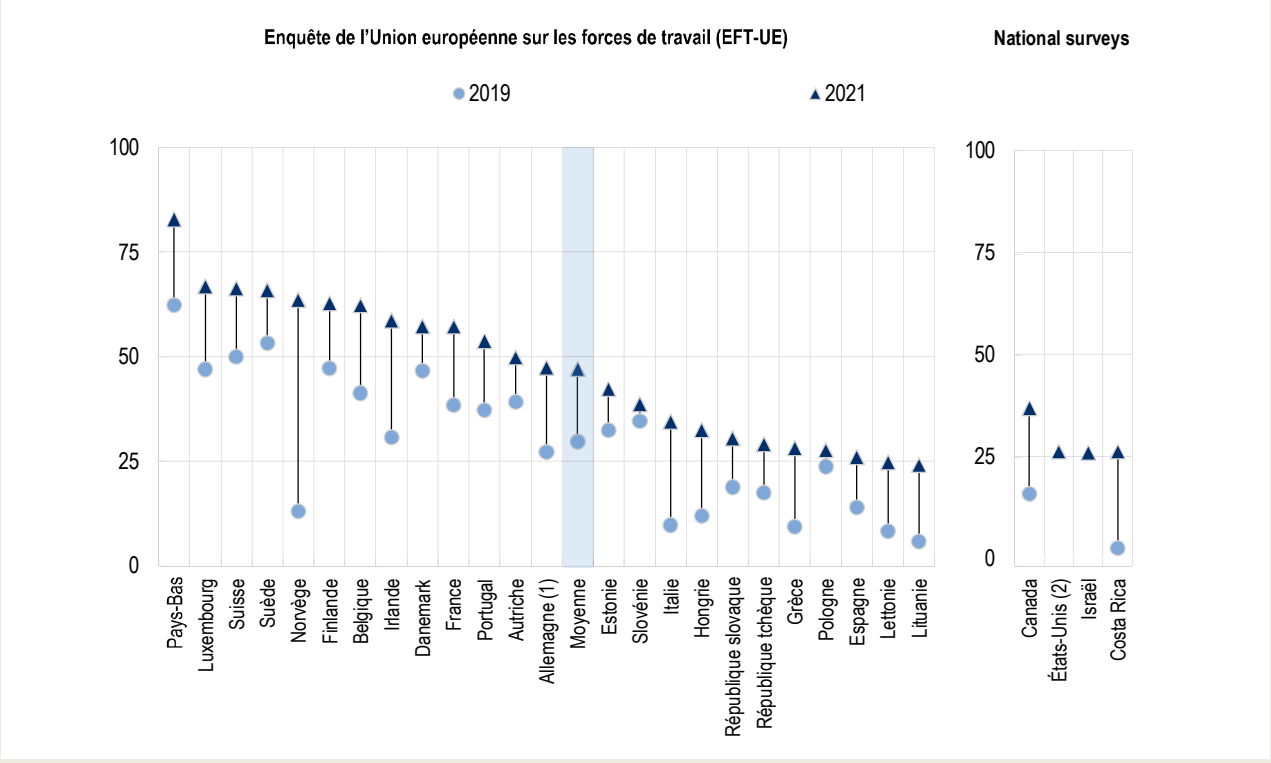
L'Encadré A6.2 retrace l'évolution du télétravail pendant la pandémie selon les niveaux de formation dans différents pays.

Encadré A6.2. Envolée du télétravail pendant la pandémie de COVID-19

La crise sanitaire mondiale a transformé la façon de travailler dans de nombreux secteurs. En moyenne, le pourcentage de 25-64 ans occupés qui ont déclaré avoir souvent ou parfois travaillé à domicile (pendant une heure au moins au cours des quatre semaines précédentes) a augmenté, passant de 19 % en 2019 à 24 % en 2020 et à 30 % en 2021, dans les pays de l'OCDE qui administrent l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-EFT). Comme les données se rapportent toutes à la même période de référence, la fréquence du télétravail peut être sous-estimée dans les pays qui n'en étaient pas au plus fort de la crise sanitaire à ce moment-là. Le pourcentage d'actifs occupés qui ont déclaré avoir souvent ou parfois télétravaillé pendant la pandémie a également augmenté ailleurs selon d'autres enquêtes, par exemple au Canada and au Costa Rica (voir le tableau A6.7 en ligne).

Graphique A6.4. Pourcentage de diplômés du tertiaire parfois ou souvent en télétravail (2019 et 2021)

Dans l'effectif de 25-64 ans occupés



Remarque : par être parfois ou souvent en télétravail, on entend le fait d'avoir travaillé à domicile une heure au moins dans les quatre semaines précédant la fin de la période de référence. Voir des informations plus détaillées par pays à l'annexe 3.
1. Rupture des séries chronologiques. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Les données représentent le pourcentage d'adultes occupés ayant travaillé à domicile à un moment quelconque au cours des quatre dernières semaines en raison de la pandémie de coronavirus. Les personnes qui travaillaient exclusivement à domicile avant la pandémie sont exclues de ces estimations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire parfois ou souvent en télétravail en 2021.
Source : OCDE (2022), tableau A6.7 en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/mshcpk

Le pourcentage de télétravailleurs a augmenté pendant la pandémie dans tous les pays de l'OCDE, mais dans une mesure qui varie sensiblement selon le niveau de formation. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont nettement plus

tendance à télétravailler que les non-diplômés de ce niveau, et la pandémie a creusé cet écart. Le pourcentage moyen de non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui ont déclaré avoir souvent ou parfois travaillé à domicile a augmenté de 1 point de pourcentage entre 2019 (9 %) et 2021 (10 %) dans les pays de l'OCDE qui ont administré l'UE-EFT. Le pourcentage de télétravailleurs a augmenté de 6 points de pourcentage dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (passant de 12 % à 19 %) et de 17 points de pourcentage dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire (passant de 30 % à 47 %) (voir le Graphique A6.4 et le tableau A6.7 en ligne).

Ces pourcentages moyens occultent des différences sensibles entre les pays. Entre 2019 et 2021, la probabilité des diplômés de l'enseignement tertiaire de télétravailler souvent ou parfois est passée du simple à plus du double en Grèce, en Hongrie, en Italie, en Lettonie, en Lituanie et la Norvège, mais a augmenté de moins de 20 points de pourcentage en Pologne et en Slovénie. À l'autre extrême du spectre, la probabilité des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de télétravailler souvent ou parfois a diminué entre 2019 et 2021 en Autriche, en Grèce, au Luxembourg, en Pologne et en Suède (voir le Graphique A6.4 et le tableau A6.7 en ligne).

La relation entre le niveau de formation et la probabilité de télétravailler s'explique vraisemblablement par la différence des fonctions entre les secteurs et les domaines d'activité. Le travail intellectuel, qui est caractéristique des secteurs axés sur le savoir, peut s'effectuer à distance sur un ordinateur portable, tandis que de nombreuses fonctions de production ou de fabrication, où la main-d'œuvre est moins diplômée dans l'ensemble, se prêtent moins au télétravail (OCDE, 2020[6]).

Tolérance sociale des élèves de 15 ans, selon le niveau de formation maternel

Les parents peuvent aider leurs enfants à acquérir les compétences et à adopter les attitudes dont ils ont besoin pour évoluer dans le monde hyperconnecté d'aujourd'hui. Cette section analyse la mesure dans laquelle les élèves s'intéressent à d'autres cultures et perçoivent les immigrants est déterminée par le niveau de formation de leur mère sur la base de leurs réponses au questionnaire PISA sur les compétences globales de 2018. C'est la première fois que ces résultats désagrégés en fonction du niveau de formation maternel sont publiés.

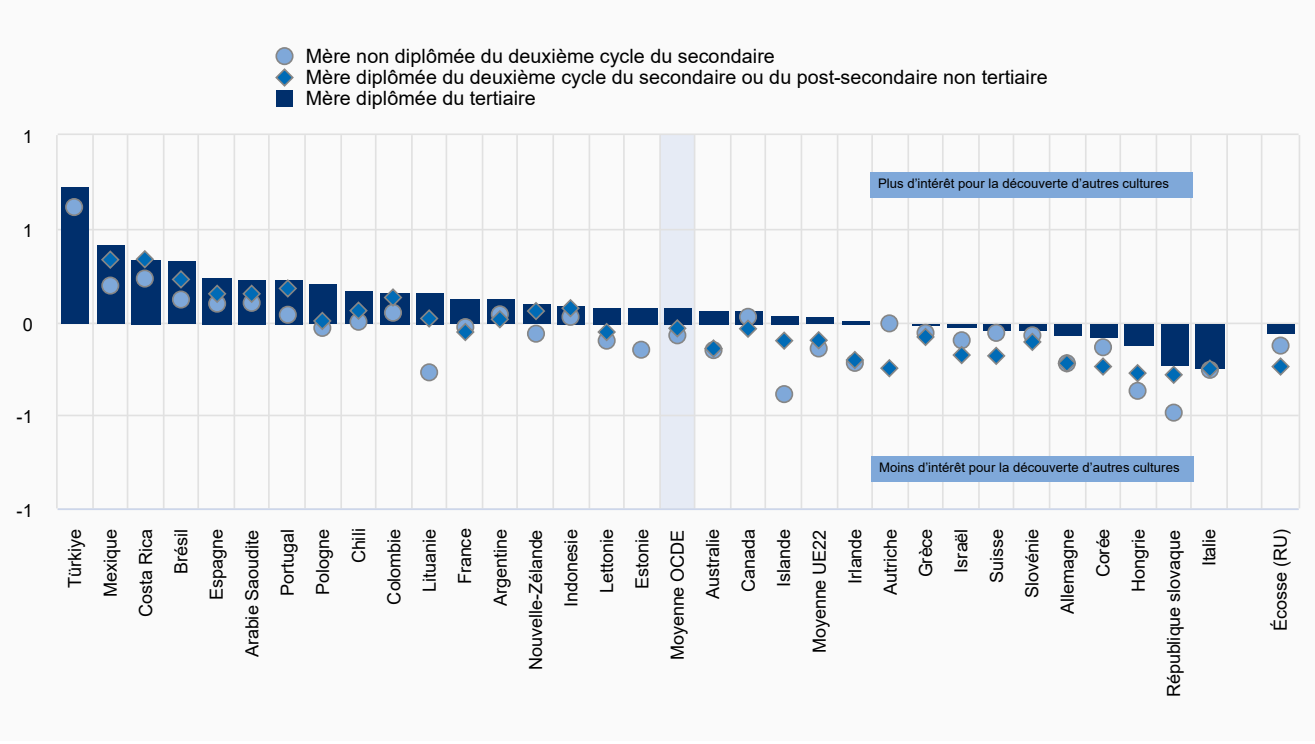
Intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures

En 2018, les élèves de 15 ans ont été priés d'indiquer dans quelle mesure les descriptions suivantes leur ressemblaient dans le module PISA sur les compétences globales : « Je voudrais apprendre comment les gens vivent dans différents pays » ; « Je voudrais en apprendre davantage sur les religions du monde » ; « Je m'intéresse à la façon dont les personnes de différentes cultures voient le monde » et « J'ai de l'intérêt pour découvrir les traditions des autres cultures ». Ils avaient le choix entre cinq options de réponse, allant de la plus négative à la plus positive. Ces descriptions ont été combinées pour créer un indice d'intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures, avec des valeurs positives qui indiquent que les élèves ont montré un plus grand intérêt pour l'apprentissage des autres cultures que l'élève moyen au sein des pays de l'OCDE.

L'indice est le plus élevé en République de Türkiye, où les élèves de 15 ans sont les plus curieux à l'égard d'autres cultures, et le moins élevé en Italie et en République slovaque (voir le Tableau A6.3). L'intérêt que les élèves portent à la découverte d'autres cultures est directement lié au le niveau de formation de leur mère dans la quasi-totalité des pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités. Ce sont uniquement les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire qui sont plus curieux que la moyenne de tous les élèves des pays et économies de l'OCDE dans certains pays, par exemple en Australie, en Estonie, en France, en Irlande, en Islande et en Lettonie. L'Italie est le seul pays où le niveau de formation maternel n'a pratiquement aucune influence sur l'intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures (voir le Graphique A6.5).

Graphique A6.5. Intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures, selon le niveau de formation maternel (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ; indice moyen



Remarque : lors de l'enquête PISA de 2018, les élèves de 15 ans ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils se retrouvaient ou non dans les descriptions suivantes : « Je voudrais apprendre comment les gens vivent dans différents pays » ; « Je voudrais en apprendre davantage sur les religions du monde » ; « Je m'intéresse à la façon dont les personnes de différentes cultures voient le monde » et « J'ai de l'intérêt pour découvrir les traditions des autres cultures ». Leurs réponses ont été combinées dans l'indice d'intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures dont la moyenne a été fixée à 0 et l'écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Si l'indice est positif, les élèves font preuve d'un plus grand intérêt pour la découverte d'autres cultures que la moyenne des élèves dans les pays de l'OCDE. Si l'indice est négatif, ils font preuve d'un intérêt moindre pour la découverte d'autres cultures que la moyenne des élèves dans les pays de l'OCDE.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de l'intérêt des élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire pour la découverte d'autres cultures.

Source : OCDE (2022), Tableau A6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/pqc3kv

Il ressort de l'analyse des quatre descriptions choisies pour évaluer la curiosité à l'égard d'autres cultures que les élèves font une distinction entre les concepts de culture et de religion, la religion étant vraisemblablement une notion plus délicate que la culture (OCDE, 2020[7]). En moyenne, plus de 50 % des élèves disent vouloir découvrir comment les gens vivent et voient le monde ailleurs et s'intéresser aux traditions d'autres cultures dans les pays et économies de l'OCDE. À titre de comparaison, 40 % seulement d'entre eux voudraient en apprendre davantage sur les religions du monde. Contrairement aux trois items axés sur la notion de culture, les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire ne sont pas ceux qui s'intéressent le plus aux autres religions. Ce sont les élèves dont la mère n'est pas diplômée du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui font état de la plus grande curiosité à l'égard des religions du monde en Autriche, au Canada, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Israël, en Italie, en Slovénie et en Suisse (voir le tableau A6.4 en ligne).

Attitudes à l'égard des immigrants

La population issue de l'immigration a augmenté ces dernières années dans de nombreux pays, la guerre en Ukraine contribuant à cette tendance. En moyenne, près d'un cinquième des 25-64 ans ne sont pas nés dans le pays où ils vivent dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Les attitudes des élèves à l'égard des immigrants sont donc en passe de devenir déterminantes pour l'édification de sociétés harmonieuses et ouvertes à tous.

En 2018, il a été demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec les affirmations suivantes dans le module PISA sur les compétences mondiales pour explorer leurs attitudes à l'égard des immigrants : « Les enfants d'immigrants devraient avoir les mêmes possibilités d'éducation que les autres enfants du pays » ; « Les immigrants qui habitent dans un pays depuis plusieurs années devraient avoir la possibilité de voter aux élections », « Les immigrants devraient avoir la possibilité de conserver leurs propres coutumes et mode de vie » et « Les immigrants devraient avoir les mêmes droits que toute autre personne dans le pays ». Quatre options de réponse y étaient associées : « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » et « Tout à fait d'accord ». Si l'indice est supérieur à zéro, il indique que les attitudes des élèves à l'égard des immigrants sont plus positives qu'elles ne le sont en moyenne dans les pays de l'OCDE et autres entités. Un indice résumant les attitudes des élèves à l'égard des immigrants a été constitué sur la base des réponses à ces quatre items.

Les attitudes des élèves à l'égard des immigrants sont les plus positives au Canada, en Corée et au Portugal et les moins positives en Hongrie. Il est en particulier intéressant de constater qu'il n'y a pas d'association nette entre le pourcentage d'adultes nés à l'étranger et les attitudes des élèves à l'égard des immigrants. Par exemple, en Suisse, 37 % des 25-64 ans sont nés à l'étranger, mais les étudiants ne font pas état d'attitudes plus positives que la moyenne des étudiants de l'OCDE. En revanche, le Portugal compte une proportion relativement faible d'adultes nés à l'étranger (11 %), mais les étudiants font état des attitudes les plus positives à l'égard des immigrants (voir le Tableau A6.3).

Le niveau de formation maternel a un impact positif sur les attitudes des élèves à l'égard des immigrants, mais la relation perd de son intensité si les réponses sont analysées item par item. Les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire sont les plus susceptibles de défendre le droit des enfants issus de l'immigration à l'éducation dans 17 des 30 pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. Le niveau de formation maternel n'a pas d'effet déterminant sur les réponses des élèves aux items sur l'identité ou les droits politiques. Il reste que les réponses sont plus diversifiées à ces items qu'aux autres (voir le tableau A6.5 en ligne).

Ouverture au monde des élèves de 15 ans, selon le niveau de formation maternel

Dans ce monde hyperconnecté, on attend des jeunes non seulement qu'ils soient tolérants à l'égard des autres cultures et des personnes d'autres milieux, mais aussi qu'ils promeuvent plus activement le bien-être collectif et le développement durable. Par ouverture au monde, on entend ici l'intérêt des élèves pour les enjeux mondiaux et leur capacité d'agir les concernant. Ce concept renvoie à la capacité de chacun de trouver sa place dans le monde et à sa responsabilité de s'investir pour relever les défis de la planète.

Dans le questionnaire PISA sur les compétences globales qui a été administré en 2018, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils se retrouvaient (« Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » ou « Tout à fait d'accord ») dans les descriptions suivantes : « Je me perçois comme un citoyen du monde » ; « Lorsque je vois les conditions difficiles dans lesquelles certaines personnes du monde vivent, je sens que j'ai la responsabilité de faire quelque chose pour les aider » ; « Je pense que mon comportement peut avoir un impact sur les personnes des autres pays » ; « Il est justifié de boycotter certaines compagnies qui sont reconnues pour offrir des conditions de travail difficiles à leurs employés » ; « Je peux faire quelque chose au sujet des problèmes dans le monde » ; et « Il est important pour moi de faire attention à l'environnement mondial ». Si cet indice est positif, il indique que les élèves se distinguent par une plus grande ouverture au monde que la moyenne des élèves dans les pays et économies de l'OCDE.

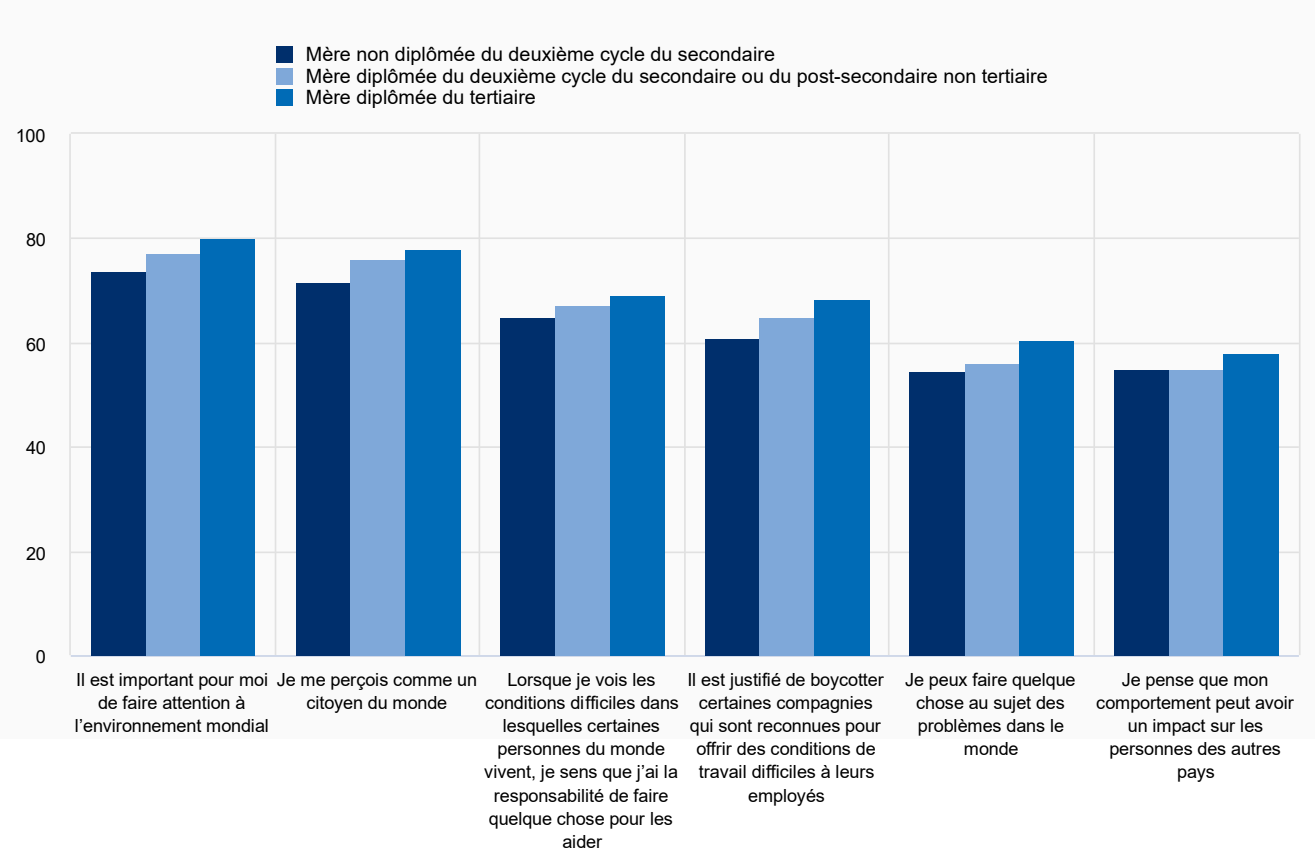
Selon l'indice créé à partir de leurs réponses fournies par les participants, l'ouverture des élèves au monde est la plus élevée en Corée, au Costa Rica, en Espagne, au Portugal et en Türkiye et le moins élevé en Allemagne, en Autriche, en Hongrie, en Lettonie et en République slovaque (voir le Tableau A6.3). Les élèves semblent douter davantage de leur capacité d'agir si les défis sont généraux plutôt que spécifiques. En moyenne, ils sont en effet moins portés à croire que leur comportement « peut avoir un impact sur les personnes des autres pays » ou qu'ils peuvent « faire quelque chose au sujet des problèmes dans le monde » par comparaison avec les autres items dans les pays de l'OCDE. Ce constat vaut dans tous les pays et autres entités, sauf en Colombie et au Costa Rica, où les élèves sont les moins susceptibles de répondre positivement à l'affirmation « Il est juste de boycotter les entreprises qui sont connues pour offrir de mauvaises conditions de travail à leurs employés » (voir le Graphique A6.6 et le tableau A6.6 en ligne).

Les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire se distinguent par la plus grande ouverture au monde dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités, sauf en Italie (voir le Tableau A6.3). L'impact positif du niveau de formation maternel sur les convictions des élèves à propos des défis mondiaux varie toutefois entre les items. Les élèves sont par exemple les plus enclins à se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'item « Je peux faire quelque chose

au sujet des problèmes dans le monde » si leur mère est diplômée de l'enseignement tertiaire dans tous les pays et autres entités ayant administré le module PISA cités dans *Regards sur l'éducation*, sauf en République slovaque. À titre de comparaison, ce ne sont pas les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement tertiaire qui sont les plus enclins à se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'item « Lorsque je vois les conditions difficiles dans lesquelles certaines personnes du monde vivent, je sens que j'ai la responsabilité de faire quelque chose pour les aider » dans 12 des pays et autres entités à l'étude (voir le tableau A6.6 en ligne).

Graphique A6.6. Ouverture des élèves au monde, selon le niveau de formation maternel (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), moyenne de l'OCDE ; en pourcentage



Remarque : l'indice d'ouverture au monde est dérivé du pourcentage d'élèves de 15 ans qui se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les items cités.
Source : OCDE (2022), tableau A6.6 en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/7a3g9r

Définitions

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

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

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

La version précédente de la CITE (CITE 97) est utilisée dans les analyses des données du Programme pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : le **niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire** correspond aux niveaux 0, 1, 2 et 3C (formations courtes) de la CITE 97 ; le **niveau de formation égal au deuxième cycle de**

l'enseignement secondaire ou à l'enseignement post-secondaire non tertiaire correspond aux niveaux 3C (formations longues), 3B, 3A et 4 de la CITE 97 ; et le **niveau de formation égal à l'enseignement tertiaire** correspond aux niveaux 5B, 5A et 6 de la CITE 97.

Méthodologie

Le Tableau A6.1 et le Tableau A6.2 et, en ligne, le tableau A6.7 combinent des données de sources de différences, ce qui peut porter atteinte à la comparabilité internationale dans certains cas. Voir les remarques au bas des tableaux et les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3.

La construction des indices PISA est décrite de façon plus détaillée dans le rapport technique (https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018_Technical-Report-Chapter-16-Background-Questionnaires.pdf).

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[8]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

Source

- Les données du Tableau A6.1 (sur l'utilisation d'Internet selon le niveau de formation et le groupe d'âge) proviennent de l'Enquête de l'UE sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers (UE-TIC) dans les pays européens membres de l'OCDE ; de l'Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet (ECUI) au Canada, de l'American Community Survey (ACS) aux États-Unis et de l'Enquête sociale en Israël.
- Les données du Tableau A6.2 (sur l'évolution des activités des 55-74 ans sur Internet selon le niveau de formation) proviennent de l'UE-TIC dans les pays européens membres de l'OCDE ; de l'ECUI au Canada, du module Computer and Internet Use de la Current Population Survey (CPS) aux États-Unis et de l'Enquête sociale en Israël.
- Les données du Tableau A6.3 (sur la tolérance sociale des élèves selon le niveau de formation maternel), et des tableaux A6.4 en ligne (sur l'intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures selon le niveau de formation maternel), A6.5 en ligne (sur les attitudes des élèves à l'égard des immigrants selon le niveau de formation maternel) et A6.6 en ligne (sur l'ouverture des élèves au monde selon le niveau de formation maternel) proviennent du module PISA sur les compétences globales.
- Les données du tableau A6.7 en ligne (sur le pourcentage de télétravailleurs selon le groupe d'âge et le niveau de formation) proviennent de l'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-EFT) ou d'enquêtes nationales dans les pays européens membres de l'OCDE, au Canada et en Israël ; de l'Enquête sur l'emploi au Costa Rica et de la CPS aux États-Unis.

Références

Brennan, J. et al. (2015), « The effects of higher education on graduates attitudes: Secondary analysis of the British Social Attitudes Survey », *BIS Research Paper*, n° 200, Department for Business Innovation and Skills, http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/24684. [2]

OCDE (2021), *Panorama de la santé 2021: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/fea50730-fr. [5]

OCDE (2020), « Combattre la désinformation sur le COVID-19 sur les plateformes en ligne », *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/e17b4532-fr. [4]

OCDE (2020), « Effets positifs potentiels du télétravail sur la productivité à l'ère post-COVID-19 : quelles politiques publiques peuvent aider à leur concrétisation ? », *Les réponses de l'OCDE face au coronavirus (COVID-19)*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/effets-positifs-potentiels-du-teletravail-sur-la-productivite-a-l-ere-post-covid-19-quelles-politiques-publiques-peuvent-aider-a-leur-concretisation--a43c958f/ (consulté le 10 février 2022). [6]

OCDE (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d5f68679-en. [7]

OCDE (2019), *How's Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264311800-en. [1]

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

OMS (2021), « Social isolation and loneliness among older people », *Advocacy Brief*, Organisation mondiale de la santé, https://www.who.int/publications/i/item/9789240030749. [3]

Tableaux de l'indicateur A6

Tableaux de l'indicateur A6. En quoi les retombées sociales sont-elles liées à l'éducation ?

Tableau A6.1	Utilisation d'Internet, selon le groupe d'âge et le niveau de formation (2021)
Tableau A6.2	Évolution des activités des 55-74 ans sur Internet, selon le niveau de formation (entre 2019 et 2021)
Tableau A6.3	Tolérance sociale des élèves, selon le niveau de formation maternel (2018)
WEB Tableau A6.4	*Intérêt des élèves pour la découverte d'autres cultures, selon le niveau de formation maternel (2018)*
WEB Tableau A6.5	*Attitudes des élèves à l'égard des immigrants, selon le niveau de formation maternel (2018)*
WEB Tableau A6.6	*Ouverture au monde des élèves, selon le niveau de formation maternel (2018)*
WEB Tableau A6.7	*Pourcentage de télétravailleurs, selon le groupe d'âge et le niveau de formation (en 2019 et 2021)*

StatLink https://stat.link/wc5d70

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau A6.1. Utilisation d'Internet, selon le groupe d'âge et le niveau de formation (2021)

Enquête de l'UE sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers ou enquêtes nationales ; 16-74 ans

		Enquête de l'UE sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers									
			Pourcentage de la population utilisant Internet au moins une fois par semaine								
			16-24 ans			25-54 ans			55-74 ans		
		Pourcentage de ménages ayant accès à Internet	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Pays										
	Autriche	95	99	99	100	83	96	100	43	72	95
	Belgique	92	96	99	100	85	95	98	71	84	94
	République tchèque	89	99	100	c	82	97	100	32	66	93
	Danemark	96	99	100	c	96	99	100	88	95	99
	Estonie	92	100	100	100	88	97	99	43	68	87
	Finlande	97	100	99	c	96	99	100	71	89	99
	France	93	96	98	99	86	94	98	62	80	94
	Allemagne	92	96	98	100	84	95	99	59	78	93
	Grèce	85	95	99	99	67	93	99	24	63	87
	Hongrie	91	97	100	99	81	96	99	33	68	93
	Islande	98	100	99	c	99	100	100	94	96	100
	Irlande	97	c	c	c	c	99	99	95	94	98
	Italie	90	95	95	94	75	91	96	47	79	89
	Lettonie	91	98	100	100	87	95	99	38	72	94
	Lituanie	87	100	100	100	72	91	99	16	58	89
	Luxembourg	99	100	100	100	97	99	100	85	93	98
	Pays-Bas	99	94	95	100	87	96	98	84	95	96
	Norvège	99	98	100	100	96	100	100	90	94	99
	Pologne	92	97	99	100	70	93	100	22	56	93
	Portugal	87	100	99	100	79	97	99	39	88	94
	République slovaque	90	92	99	93	72	93	99	44	70	94
	Slovénie	93	100	99	c	88	95	99	51	74	96
	Espagne	96	98	100	100	93	98	99	66	91	96
	Suède	93	99	99	93	85	97	99	74	90	96
	Suisse	99	99	98	100	91	98	99	86	91	98
	Türkiye	88	90	98	100	80	98	100	37	80	93
	Royaume-Uni[1]	97	c	100	100	c	99	100	c	89	97
	Moyenne	93	97	99	99	85	96	99	57	80	95

		Enquêtes nationales									
			Pourcentage de la population utilisant Internet au moins une fois par semaine								
			16-24 ans			25-54 ans			55-74 ans		
		Pourcentage de ménages ayant accès à Internet	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	Pays										
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada[1, 2]	95	99	98	99	91	97	98	67	86	96
	Chili	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
	Israël[3]	84	79	97	90	81	92	98	62	85	96
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis[1]	89	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : la période de référence de l'utilisation d'Internet correspond aux trois mois précédant l'administration de l'enquête, sauf mention contraire. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne s'écarte de celle publiée par Eurostat, car elle n'est pas pondérée et est calculée sur la base de pays différents.

1. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2020 au Canada et au Royaume-Uni ; et 2019 aux États-Unis.
2. Les chiffres portent sur l'utilisation d'Internet au cours des trois mois précédents, mais pas nécessairement au moins une fois par semaine.
3. Les 16-24 ans correspondent aux 20-24 ans.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/ye5sdm

Tableau A6.2. Évolution des activités des 55-74 ans sur Internet, selon le niveau de formation (entre 2019 et 2021)

Enquête de l'UE sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers ou enquêtes nationales ; en pourcentage des personnes déclarant des activités privées sur Internet

		Enquête de l'UE sur l'utilisation des TIC dans les ménages et par les particuliers								
		Passer des appels téléphoniques ou vidéo via Internet								
		2019			2020			2021		
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Autriche	14	20	36	22	31	59	22	37	61
	Belgique	28	40	57	35	53	69	39	54	74
	République tchèque	8	21	38	11	26	47	17	33	61
	Danemark	26	36	47	36	48	61	38	52	71
	Estonie	12	31	42	19	28	52	19	33	51
	Finlande	31	43	70	39	59	79	36	48	73
	France	19	27	49	m	m	m	33	43	65
	Allemagne	31	38	48	36	46	56	30[b]	37[b]	53[b]
	Grèce	10	32	49	13	34	54	17	45	70
	Hongrie	11	34	56	17	41	71	23	50	77
	Islande	35	47	63	55	62	69	52	60	77
	Irlande	15	30	46	44	56	60	59[b]	63[b]	80[b]
	Italie	19	38	50	30	57	69	34	58	73
	Lettonie	10	29	55	13	37	54	23	45	65
	Lituanie	9	29	62	3	31	61	12	41	68
	Luxembourg	32	39	52	58	54	72	46	57	74
	Pays-Bas	34	49	61	59	74	86	58	78	84
	Norvège	46	37	54	43	54	69	62	62	83
	Pologne	6	21	43	5	25	51	9	26	58
	Portugal	10	34	45	18	45	62	27	65	76
	République slovaque	9	28	48	9	41	53	27	42	64
	Slovénie	11	21	48	13	27	59	30	39	76
	Espagne	24	47	56	46	67	79	45	66	77
	Suède	29	45	59	43	54	74	38	57	76
	Suisse	37	47	64	m	m	m	62	55	74
	Türkiye	16	48	62	25	63	77	31	68	79
	Royaume-Uni	15	27	44	c	30	42	m	m	m
	Moyenne	20	35	52	29	46	63	34	51	71

		Enquêtes nationales								
		Passer des appels téléphoniques ou vidéo via Internet								
		2019			2020			2021		
		Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	28	38	62	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	c	33	56	23	41	67	28	56	72
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis[1]	11	22	40	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : la période de référence des activités porte sur les trois mois précédant l'administration de l'enquête. Des colonnes supplémentaires où le pourcentage de 55-74 ans qui utilisent Internet pour trouver des informations sur la santé peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne s'écarte de celle publiée par Eurostat, car elle n'est pas pondérée et est calculée sur la base de pays différents.
1. Le pourcentage de 55-74 ans qui ont recherché des informations relatives à la santé sur Internet correspond à ceux d'entre eux qui ont consulté Internet et dont une personne du ménage a recherché ce type d'informations en ligne.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/0bn5sh

Tableau A6.3. Tolérance sociale des élèves, selon le niveau de formation maternel (2018)

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ; élèves de 15 ans

		Pourcentage d'adultes nés à l'étranger	Intérêt pour la découverte d'autres cultures				Attitudes à l'égard des immigrants				Ouverture au monde			
			Niveau de formation maternel				Niveau de formation maternel				Niveau de formation maternel			
			Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Tous niveaux de formation
			Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen	Indice moyen
		(1)	(2)	(4)	(6)	(8)	(10)	(12)	(14)	(16)	(18)	(20)	(22)	(24)
OCDE	**Pays**													
	Australie	34	-0.15	-0.14	0.07	-0.03	0.20	0.22	0.39	0.31	-0.05	0.00	0.18	0.09
	Autriche	25	-0.01	-0.25	0.00	-0.14	0.04	-0.20	-0.01	-0.11	-0.38	-0.25	-0.08	-0.20
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	30	0.03	-0.04	0.07	0.04	0.35	0.37	0.50	0.46	-0.02	0.05	0.21	0.16
	Chili	3	0.00	0.06	0.17	0.08	0.13	0.25	0.27	0.22	-0.11	-0.01	0.03	-0.02
	Colombie	m	0.05	0.13	0.16	0.11	0.00	0.04	0.09	0.04	0.13	0.19	0.20	0.17
	Costa Rica	12	0.23	0.34	0.34	0.30	0.13	0.13	0.22	0.17	0.21	0.29	0.35	0.29
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	13	-0.15	-0.04	0.09	0.02	-0.29	-0.29	-0.27	-0.28	-0.39	-0.22	-0.14	-0.19
	Finlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	France	15	-0.03	-0.06	0.13	0.06	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	21	-0.22	-0.22	-0.07	-0.18	0.09	0.05	0.21	0.12	-0.35	-0.32	-0.10	-0.27
	Grèce	8	-0.06	-0.08	-0.01	-0.04	-0.10	-0.09	-0.03	-0.06	-0.11	0.03	0.12	0.06
	Hongrie	3	-0.37	-0.28	-0.12	-0.21	-0.87	-1.00	-0.81	-0.90	-0.42	-0.28	-0.18	-0.25
	Islande	m	-0.39	-0.10	0.04	-0.05	0.06	0.23	0.33	0.27	-0.21	-0.07	0.03	-0.02
	Irlande	22	-0.22	-0.20	0.01	-0.10	0.29	0.26	0.38	0.33	-0.05	-0.10	0.08	0.00
	Israël	23	-0.10	-0.18	-0.03	-0.09	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	15	-0.26	-0.25	-0.25	-0.25	-0.20	-0.22	-0.23	-0.22	-0.13	-0.09	-0.11	-0.10
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	-0.14	-0.24	-0.07	-0.14	0.42	0.41	0.48	0.45	0.39	0.42	0.58	0.51
	Lettonie	10	-0.10	-0.05	0.09	0.02	-0.48	-0.47	-0.41	-0.44	-0.46	-0.29	-0.18	-0.24
	Lituanie	5	-0.27	0.02	0.16	0.09	-0.29	0.03	0.07	0.04	-0.18	0.03	0.14	0.09
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	1	0.19	0.33	0.42	0.29	0.18	0.28	0.28	0.23	0.01	0.15	0.24	0.11
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	35	-0.06	0.06	0.11	0.03	0.24	0.30	0.40	0.32	-0.03	0.08	0.16	0.08
	Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pologne	1	-0.03	0.00	0.21	0.05	-0.45	-0.49	-0.44	-0.47	-0.20	-0.20	-0.09	-0.17
	Portugal	11	0.04	0.18	0.23	0.14	0.43	0.49	0.49	0.47	0.24	0.36	0.38	0.32
	République slovaque	1	-0.49	-0.28	-0.22	-0.27	-0.58	-0.51	-0.45	-0.49	-0.34	-0.33	-0.26	-0.30
	Slovénie	12	-0.07	-0.11	-0.04	-0.07	-0.09	-0.07	-0.03	-0.05	-0.20	-0.15	-0.05	-0.10
	Espagne	19	0.10	0.15	0.24	0.18	0.37	0.44	0.40	0.39	0.15	0.20	0.29	0.24
	Suède	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suisse	37	-0.06	-0.18	-0.04	-0.10	0.09	-0.08	0.03	0.00	-0.28	-0.30	-0.04	-0.18
	Türkiye	m	0.61	0.67	0.73	0.65	-0.34	-0.33	-0.43	-0.36	0.28	0.25	0.32	0.28
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autre entité													
	Écosse (RU)	m	-0.13	-0.24	-0.06	-0.16	0.18	0.27	0.42	0.34	-0.03	-0.08	0.01	-0.05
	Moyenne OCDE	17	-0.07	-0.04	0.08	0.01	-0.02	0.00	0.07	0.03	-0.10	-0.03	0.08	0.01
	Moyenne UE22	15	-0.14	-0.10	0.03	-0.05	-0.15	-0.15	-0.08	-0.12	-0.20	-0.12	-0.01	-0.08
Partenaires	Argentine	m	0.04	0.01	0.13	0.08	0.02	0.09	0.10	0.07	-0.09	-0.07	-0.02	-0.05
	Brésil	m	0.12	0.23	0.33	0.22	-0.02	0.12	0.12	0.07	-0.09	-0.01	0.00	-0.04
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	0.03	0.07	0.09	0.05	-0.32	-0.24	-0.30	-0.29	-0.05	0.00	0.04	-0.02
	Arabie saoudite	m	0.10	0.15	0.23	0.15	-0.32	-0.29	-0.30	-0.31	-0.04	-0.03	0.02	-0.02
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : l'année de référence du pourcentage d'adultes (les 25-64 ans) nés à l'étranger est 2020 dans la plupart des pays ; voir la section « Source » pour de plus amples informations. Si l'indice est négatif, les élèves ont répondu moins favorablement ou moins positivement que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE, pas nécessairement par la négative. Il en va de même si l'indice est positif, auquel cas les élèves ont répondu plus favorablement ou plus positivement que la moyenne de l'OCDE. Le niveau de formation maternel se base sur la CITE 97. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne de l'OCDE s'écarte de celle publiée dans l'Enquête PISA, car elle est calculée sur la base de pays différents.

Des colonnes supplémentaires où sont indiquées les erreurs-types (Er.-T.) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/9v5lhm

Indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des activités de formation ?

Faits marquants

- En moyenne, le pourcentage d'adultes en formation formelle ou non formelle au cours des quatre semaines précédentes a diminué, passant de 14 % en 2019 à 12 % en 2020, avant de revenir à 14 % en 2021 dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.
- Le taux de participation à des activités non formelles de formation est plus élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur. En moyenne, le pourcentage de 25-64 ans en formation non formelle au cours des quatre semaines précédant l'enquête en 2021 s'élève à 16 % dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire, contre 4 % seulement dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- Les aides financières sont en grande partie réservées aux étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur traditionnel. Ces aides sont destinées aux étudiants scolarisés à temps plein dans l'enseignement supérieur dans 19 au moins des 28 pays et autres juridictions infranationales de l'OCDE, mais ne sont disponibles pour les étudiants suivant des formations de moins de 2 ans que dans 8 pays et les juridictions infranationales seulement.

Contexte

La fin de la formation initiale ne devrait pas marquer la fin de l'apprentissage : investir dans la formation pour adultes est essentiel pour actualiser les compétences de la main-d'œuvre et les aligner sur les besoins du marché du travail. Un certain nombre de tendances marquées à l'échelle mondiale confirment que continuer à apprendre à l'âge adulte est essentiel pour permettre aux économies et aux sociétés des pays de l'OCDE de s'adapter en vue de relever les nouveaux défis et d'exploiter de nouvelles possibilités. Mondialisation et progrès technologique vont de pair avec délocalisation et automatisation. Comme moins de jeunes entrent dans la vie active du fait de l'évolution démographique, il faut actualiser les compétences de la main-d'œuvre pour répondre à la demande. Ces tendances ont déjà un impact majeur sur les marchés du travail, et les analyses donnent à penser que les compétences demandées continueront d'évoluer rapidement durant les prochaines décennies (OCDE, 2019[1]).

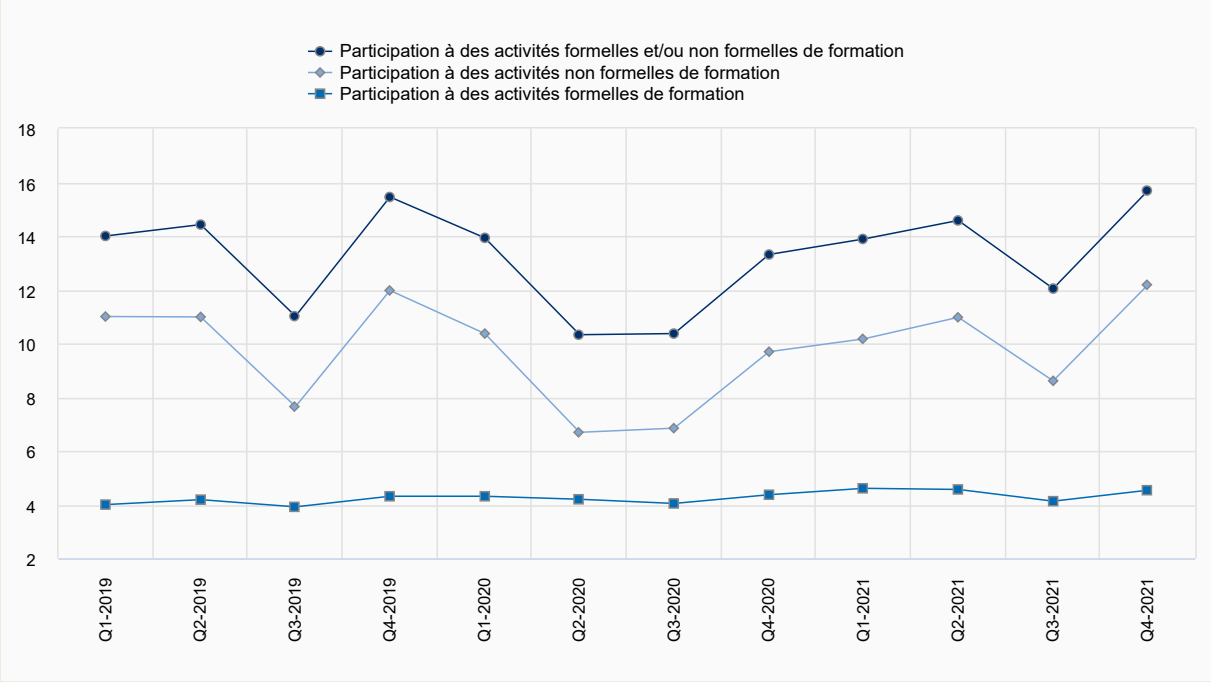
Les moins diplômés sont très susceptibles d'être peu compétents en littératie et en numératie et risquent fort de voir leurs fonctions délocalisées ou automatisées. Comme ils sont cantonnés dans des postes sans grandes perspectives de promotion, ils se retrouvent bien souvent pris au piège du manque de qualification (OCDE, 2019[1]). Ils sont nettement moins susceptibles que ceux plus diplômés qu'eux de continuer à apprendre à l'âge adulte alors qu'ils en ont grand besoin (OCDE, 2021[2]).

L'apprentissage à l'âge adulte n'a pas que des avantages économiques, loin de là. Il peut aussi contribuer à atteindre des objectifs non économiques, par exemple aider chacun à s'épanouir sur le plan personnel, à être en bonne santé, à s'intégrer dans la société et à participer à la vie publique (Ruhose, Thomsen et Weilage, 2019[3]). Toutefois, la forte variation des activités de formation pour adultes et de l'engouement qu'elles suscitent 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[4]).

Cet indicateur analyse une des tendances en matière de formation (formelle et non-formelle) à l'âge adulte et s'attarde en particulier sur le profil des adeptes de la formation continue ainsi que sur la nature des activités qui leur sont proposées. Il explore la relation entre l'apprentissage à l'âge adulte et l'enseignement tertiaire et étudie les facteurs déterminants de formation à l'âge adulte, les compétences requises en technologies de l'information et de la communication (TIC) pour progresser sur la voie des objectifs de développement durable (ODD) et l'importance naissante des micro-qualifications dans la formation pour adultes.

Graphique A7.1. Évolution de la participation à des activités formelles ou non formelles de formation, par trimestre (2019, 2020 et 2021)

Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (UE-EFT) ou enquêtes nationales ; moyenne de l'OCDE ; chez les 25-64 ans



Remarque : participation à des activités formelles ou non formelles de formation au cours des quatre semaines précédentes.
Source : OCDE (2022), Tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/iypxm6

Autres faits marquants

- Le pourcentage d'adultes en formation non formelle diminue avec l'âge dans tous les pays de l'OCDE, quelle que soit la méthodologie des enquêtes. De même, le taux d'inscription dans l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les 25-29 ans que chez les 40-64 ans.
- Les caractéristiques professionnelles, plus que les caractéristiques personnelles et le niveau de formation, sont les principaux facteurs déterminants de formation à l'âge adulte dans la majorité des pays de l'OCDE avec des données disponibles.
- Le manque de compétences en informatique reste l'un des obstacles majeurs à la pleine exploitation du potentiel des technologiques numériques, y compris des possibilités d'apprentissage en ligne.

Remarque

Les données sur la participation à des activités formelles ou non formelles de formation des adultes proviennent d'enquêtes différentes. La principale différence entre ces enquêtes réside dans la période de référence de la formation – dans les 4 semaines ou les 12 mois précédents l'enquête ; Cette différence de période de référence entraîne une forte variation du taux de participation. De plus, les données sont annuelles dans certaines enquêtes, auquel cas les fluctuations intervenues dans l'année ne sont pas visibles, mais trimestrielles dans d'autres, auquel cas elles sont plus pertinentes dans l'analyse de l'impact du COVID-19.

Dans le cadre de suivi du quatrième ODD, chaque cible est associée à au moins un indicateur mondial et à plusieurs indicateurs thématiques connexes conçus pour compléter l'analyse et l'évaluation de la cible. Au total, 11 indicateurs mondiaux et 32 indicateurs thématiques sont retenus pour suivre l'évolution des progrès relatifs à ce quatrième objectif. La liste de tous ces indicateurs, accompagnés de leur méthodologie, peut être consultée sur le site de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (http://SDG4monitoring.uis.unesco.org). Cet indicateur évalue le pourcentage de jeunes et d'adultes compétents en TIC, par type de compétence.

Analyse

Évolution du pourcentage d'adultes en formation formelle ou non formelle

L'apprentissage à l'âge adulte, qui relève de l'apprentissage tout au long de la vie, peut aider chacun à évoluer sur le plan professionnel et à s'adapter à un monde entouré d'incertitudes et en pleine mutation. Cet indicateur porte sur la formation des adultes sans tenir compte du statut professionnel des individus. La formation pour adultes s'inscrit souvent dans des activités informelles et/ou non formelles de formation, contrairement à la scolarisation formelle, qui est plus courante pendant l'enfance et l'adolescence (voir le Tableau A7.1). La participation à des activités formelles de formation est restée très stable entre le premier trimestre de 2019 et le quatrième trimestre de 2021, mais la pandémie de COVID-19 a fortement perturbé la participation à des activités non formelles. Les taux de participation ont tendance à chuter chaque année pendant le troisième trimestre (qui correspond aux mois d'été dans la plupart des pays de l'OCDE). En 2020 toutefois, ils ont chuté plus tôt, pendant le deuxième trimestre, sous l'effet de la pandémie (voir le Graphique A7.1).

Dans l'ensemble, les taux de participation des adultes aux activités formelles et non formelles de formation ont retrouvé leurs niveaux d'avant la pandémie en 2021 (une année où les taux ont chuté comme à l'accoutumée pendant les mois d'été). En moyenne, 14 % des adultes ont suivi des activités formelles ou non formelles de formation dans les quatre semaines précédentes dans les pays dont les données de 2021 sont disponibles (voir le Graphique A7.1). Le pourcentage d'adultes qui y ont participé est égal ou inférieur à 5 % en Grèce, en Pologne et en République slovaque, mais égal ou supérieur à 25 % ou plus en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède (voir le Tableau A7.1). L'Encadré A7.1 analyse les facteurs déterminants de la participation à des activités formelles ou non formelles de formation pour adultes dans les États membres de l'Union européenne (UE).

La formation à l'âge adulte s'est surtout concrétisée par des activités non formelles entre 2019 et 2021 (voir le Graphique A7.1). En 2021, 10 % des adultes ont en moyenne assisté à des activités non formelles de formation durant les quatre semaines précédentes. Ce pourcentage d'adultes qui ont participé à des activités non formelles de formation durant cette période atteint 22 % en Finlande et même 28 % en Suède, mais s'élève à 1 % seulement d'adultes ayant participé à des activités non-formelles de formation au Costa Rica, en Grèce et en République de Türkiye. Les activités formelles de formation pour adultes sont moins prisées : en moyenne, 4 % des adultes disent en avoir suivi durant la période de référence dans les pays à l'étude, avec le taux de participation à des activités formelles de formation pour adultes le plus élevé en Finlande (12 %) et en Suède (10 %) (voir le Tableau A7.1 en ligne).

De plus, le pourcentage d'adultes suivant une formation formelle et/ou non formelle est plus élevé si les activités sont non formelles plutôt que formelles dans les pays où les données proviennent de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) de 2019, dont la période de référence s'étale sur les 12 mois avant le sondage. Le pourcentage d'adultes suivant une formation formelle et/ou non formelle est supérieur à 50 % au moins au Canada, en Corée, en Israël et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau A7.1).

Encadré A7.1. Facteurs déterminants de la participation à la formation à l'âge adulte

Des éditions précédentes de *Regards sur l'éducation* ont exploré les facteurs influant sur la probabilité de participer à des activités de formation à l'âge adulte, par exemple le lien avec l'emploi, la taille de l'organisation, le secteur d'activité, le sexe et la présence d'enfants en bas âge dans le ménage. La présente analyse porte sur la contribution de chaque facteur déterminant, une fois tous les facteurs réunis.

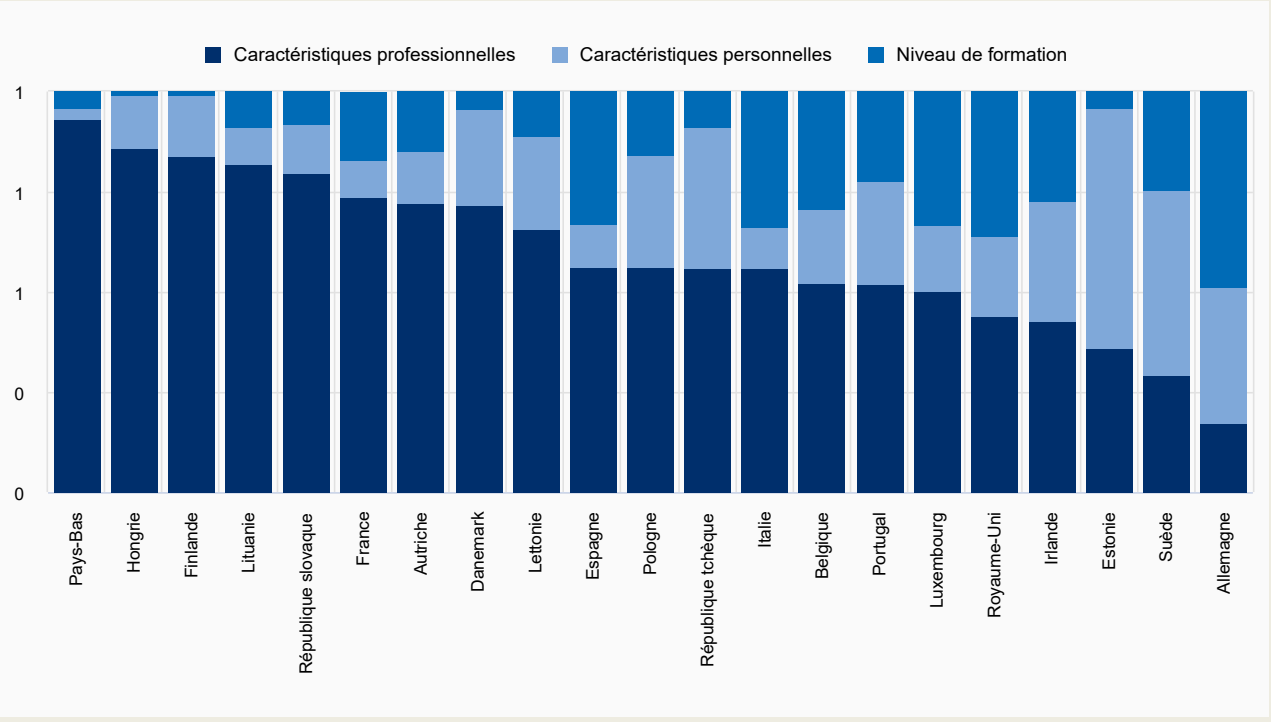
Cette analyse se base sur des données provenant de l'Enquête sur l'éducation des adultes de 2016 entreprise par l'Union européenne, en l'espèce le pourcentage de travailleurs âgés de 25 à 64 ans suivant une formation formelle ou non formelle durant les 12 mois précédents l'enquête. Les facteurs déterminants sont répartis en trois catégories : les caractéristiques personnelles (à savoir le sexe, l'âge, le fait d'être ou non issu de l'immigration, la situation matrimoniale et le degré d'urbanisation du lieu de résidence), le niveau de formation (peu élevé, moyen ou élevé) et les caractéristiques professionnelles (à savoir la profession, la taille de l'organisation, la situation au regard de l'emploi, le statut professionnel et le secteur d'activité).

Dans l'ensemble, les caractéristiques professionnelles tendent à avoir plus d'influence que les caractéristiques personnelles et le niveau de formation. Elles ne sont toutefois pas aussi déterminantes dans certains pays que dans

d'autres. En Allemagne et en Suède par exemple, le niveau de formation et les caractéristiques personnelles ont plus d'importance que les caractéristiques professionnelles, essentiellement la profession et la taille de l'organisation. En Finlande et en France par contre, les caractéristiques professionnelles, surtout le statut professionnel, prévalent (voir le Graphique A7.2).

Graphique A7.2. Facteurs déterminants de la participation à la formation à l'âge adulte, selon les caractéristiques professionnelles et personnelles et le niveau de formation (2016)

Contribution relative de chaque groupe de caractéristiques à la probabilité de l'apprentissage à l'âge adulte ; en pourcentage



Remarque : par apprentissage à l'âge adulte, on entend le fait d'être en formation formelle ou non formelle. L'analyse porte sur le travailleur type ayant déclaré avoir été en formation formelle ou informelle au cours des 12 mois précédant l'enquête dans le groupe d'âge des 25-64 ans. Cette figure est basée sur les résultats des modèles de régression logistique. Elle montre les proportions de l'amélioration globale de l'ajustement du modèle, attribuable à un ensemble donné de déterminants. *Les pays sont classés par ordre décroissant de la contribution relative (en pourcentage) des caractéristiques professionnelles à la probabilité de l'apprentissage à l'âge adulte.*
Source : Eurostat, Enquête sur l'éducation des adultes de 2016.

StatLink https://stat.link/1iqd9x

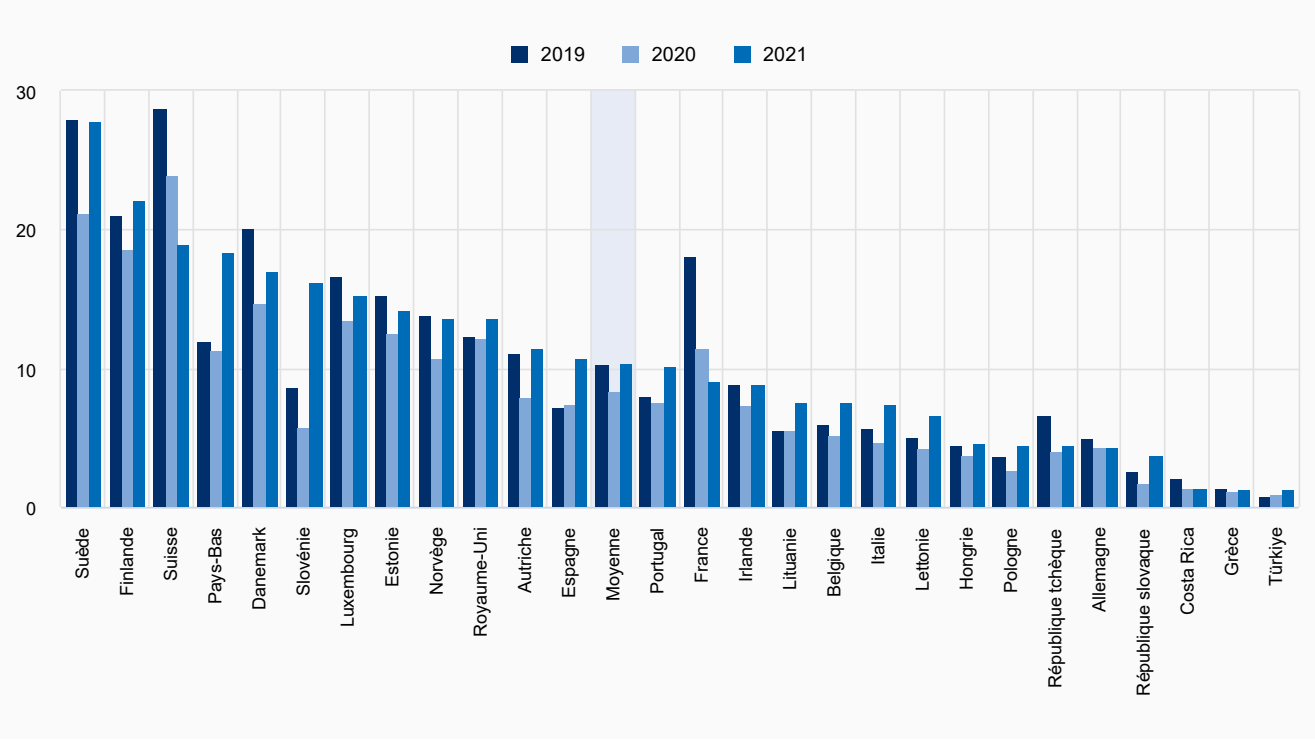
Participation à des activités non formelles de formation lors de la pandémie de COVID-19

Les mesures de distanciation physique prises durant les premiers mois de la pandémie de COVID-19 ont donné lieu à des confinements stricts et à l'adoption généralisée du télétravail. Le pourcentage moyen des 25-64 ans en formation non formelle au cours des quatre semaines précédentes a diminué de 2 points de pourcentage en 2020 par rapport à 2019 dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique A7.3). En moyenne, le taux de participation des adultes à des activités non formelles de formation a diminué de 4 points de pourcentage entre le premier et le deuxième trimestre de 2020 dans les pays où la période de référence des données s'étale sur quatre semaines. Les tendances for formation formelle ou non formelle à l'âge adulte montrent que la participation a diminué durant les premiers trimestres de 2020, surtout aux activités non formelles. Elles témoignent de la diminution de l'apprentissage qui a marqué les premières vagues de la pandémie de COVID-19 (voir le Tableau A7.1 en ligne).

En 2021, le taux de participation à des activités non formelles de formation pour adultes a retrouvé son niveau d'avant la pandémie dans la plupart des pays. Le recours généralisé à la formation à distance a pu bénéficier de l'expansion des technologies numériques. De plus, le fait que les enfants aient retrouvé le chemin de l'école peut avoir levé un des obstacles à la formation des adultes ayant des enfants en bas âge. En moyenne, le pourcentage d'adultes en formation non formelle au cours des quatre semaines précédentes a augmenté de 2 points de pourcentage entre 2020 et 2021. Dans 12 pays sur 28, le pourcentage d'adultes en formation non formelle en 2021 a même dépassé celui enregistré avant la pandémie. Le taux de participation n'est cependant pas revenu à celui d'avant la pandémie dans tous les pays (voir le Graphique A7.3).

Graphique A7.3. Évolution de la participation à des activités non formelles de formation (2019, 2020 et 2021)

Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne (UE-EFT) ou enquêtes nationales ; moyenne annuelle des chiffres trimestriels ; chez les 25-64 ans



Remarque : le taux de participation à des activités non formelles de formation est évalué au cours des 4 semaines précédentes dans l'UE-EFT et les enquêtes nationales au Costa Rica, au Royaume-Uni et en Türkiye.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la participation des 25-64 ans à des activités non formelles de formation en 2021.
Source : OCDE (2022), Tableau A7.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/nofzhs

La pandémie de COVID-19 a eu un impact variable sur les activités non formelles de formation, et ce sont les moins qualifiés avec un niveau d'éducation plus faible qui ont été les plus durement touchés. La participation des adultes à des activités non formelles de formation est fortement liée à l'emploi, qui a lui aussi été affecté par la pandémie. En 2020, les travailleurs ont été plus exposés au risque de licenciement ou de réduction du temps de travail s'ils n'étaient pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que s'ils l'étaient ; ce sont les diplômés de l'enseignement tertiaire qui y ont été les moins exposés (OCDE, 2021[5]). Les travailleurs étaient aussi plus susceptibles de travailler dans les secteurs les plus touchés par des scénarios de confinement s'ils n'étaient pas diplômés de l'enseignement tertiaire (25 %) que s'ils l'étaient (22 %). Les différences sont encore plus importantes d'un pays à l'autre, atteignant au moins 10 points de pourcentage en Australie et en Norvège (OCDE, 2021[6]).

L'impact de la pandémie et l'arrêt des activités qu'elle a entraînées ont eu des conséquences variables selon la capacité de télétravailler, qui dépendait elle aussi du niveau de formation. En moyenne, 18 % des non-diplômés de l'enseignement

tertiaire avaient la possibilité de télétravailler, contre 54 % des diplômés de ce niveau parmi les pays ayant participé à l'enquête sur les compétences des adultes (PIAAC) entre 2011 et 2017 (Espinoza et Reznikova, 2020[7]). De même, selon l'analyse incluse dans l'indicateur A6, 10 % seulement des non-diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré avoir télétravaillé souvent ou parfois en 2021, contre 46 % des diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur A6).

À tout cela vient s'ajouter un problème supplémentaire, en l'espèce le fait qu'un pourcentage élevé d'adultes avec un niveau d'éducation plus faible manque des compétences requises pour suivre des cours à distance. La capacité de suivre des cours à distance était utile avant la pandémie, mais elle est bien souvent devenue absolument indispensable au passage, même partiel, des salles de formation aux plateformes en ligne. Les non-diplômés de l'enseignement tertiaire sont moins bien préparés à l'informatisation (voir l'indicateur A6). Avec l'utilisation généralisée des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans tous les secteurs d'activité, les compétences en TIC sont exigées dans la majorité des fonctions. Évaluer les compétences des jeunes et des adultes en informatique aide les pouvoirs publics à concevoir des politiques ciblées en vue de les améliorer (voir l'Encadré A7.2). Faire en sorte que le plus grand nombre ait au moins des compétences élémentaires en informatique est un défi majeur.

Encadré A7.2. Évaluer les compétences en technologies de l'information et de la communication

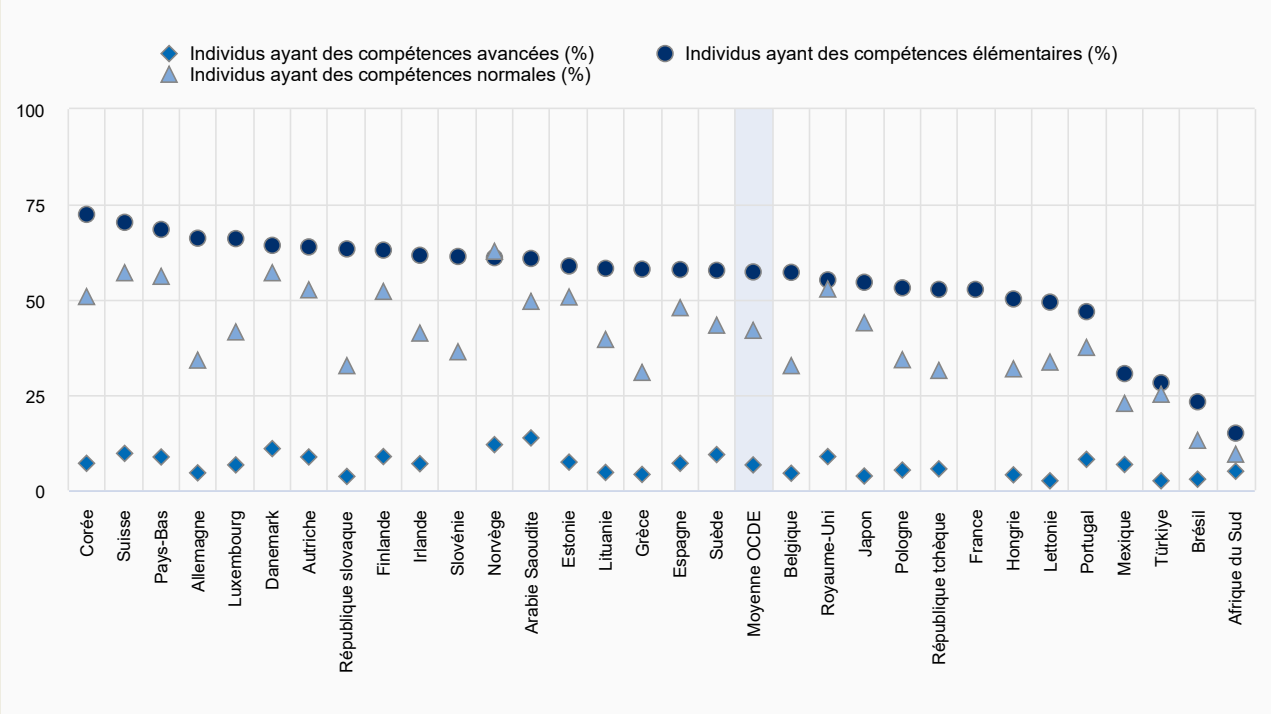
Le manque de compétences en informatique reste l'un des obstacles majeurs à la pleine exploitation du potentiel des technologiques numériques. L'indicateur 4.4.1 des objectifs de développement durable chiffre le pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en TIC, par type de compétence. Il correspond au pourcentage d'individus dans une population donnée qui répondent par l'affirmative à un certain nombre de questions sur l'utilisation de compétences en TIC dans divers domaines ou secteurs et sur l'utilisation de celles-ci indépendamment de leur activité ainsi que sur le temps qu'ils consacrent au minimum à l'utilisation de leurs compétences en TIC et sur la possibilité de se connecter à Internet à l'école ou au travail au cours des trois mois précédents.

Comme les réponses à ces questions peuvent être subjectives, l'indicateur évalue les compétences en TIC selon que les individus concernés se sont ou non livrés à certaines activités requérant un niveau déterminé de compétence. Pour faciliter la présentation des résultats, ces activités sont réparties selon qu'elles requièrent des compétences élémentaires, normales ou avancées. Les activités requérant des compétences élémentaires sont relativement simples et consistent par exemple à déplacer un fichier ou un dossier ou à envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe. Par compétences normales, on entend le fait d'utiliser un tableur, de créer des présentations sur ordinateur ou encore d'installer et de configurer un logiciel. Quant aux compétences avancées, ce sont celles qu'il faut posséder pour faire de la programmation ou du codage.

En moyenne, 55 % des personnes interrogées ont dit s'être livrées à une des activités requérant des compétences élémentaires, par exemple envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe, au cours des trois mois précédents, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Une activité requérant des compétences élémentaires a été déclarée par une moyenne d'au moins 70 % des personnes interrogées en Corée et en Suisse, mais par moins de 30 % d'entre elles en Afrique du Sud, au Brésil et en République de Türkiye. En moyenne, 42 % d'entre elles ont dit avoir utilisé des compétences normales durant cette période dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage de personnes qui ont déclaré des activités de cette catégorie est supérieur à 60 % en Norvège, mais ne représente pas plus de 13 % au Brésil et 10% en Afrique du Sud. Enfin, 7 % seulement des personnes interrogées ont dit avoir utilisé des compétences avancées pendant cette période, par exemple pour écrire un programme au moyen d'un langage de programmation spécialisé ; ce pourcentage est de 3 % au Brésil, en Lettonie et en Türkiye, mais supérieur à 10 % en Arabie saoudite, au Danemark et en Norvège (voir le Graphique A7.4).

Graphique A7.4. Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), selon le niveau des compétences

Indicateur 4.4.1 des objectifs de développement durable ; en pourcentage



Remarque : les chiffres sur les compétences élémentaires sont estimés dans chaque pays sur la base de la moyenne des données récentes relatives à quatre activités, à savoir copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser les fonctions « copier » et « coller » pour copier ou déplacer des passages dans un document ; envoyer des courriers électroniques avec pièces jointes ; et transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils. Les chiffres sur les compétences normales sont estimés sur la base de la moyenne des données récentes relatives à quatre activités, à savoir utiliser des formules arithmétiques élémentaires dans un tableur ; brancher et installer de nouveaux périphériques ; créer des présentations sur ordinateur ; et trouver, télécharger, installer et configurer des logiciels. Les chiffres sur les compétences avancées sont estimés sur la base de la moyenne relative à l'utilisation d'un langage spécialisé pour faire de la programmation.
Le groupe d'âge visé dans cet indicateur est celui des 16-74 ans, sauf au Brésil et au Japon (15-74 ans) et en Corée (15-49 ans).
Les données de l'UIT sur les pays européens proviennent d'Eurostat. Il est possible que les données d'Eurostat et de l'UIT sur les compétences numériques ne concordent pas systématiquement du fait de différences dans la façon de regrouper les compétences et de la nature des compétences retenues dans les calculs.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes et d'adultes ayant des compétences élémentaires en TIC.
Source : Union internationale des télécommunications (UIT). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

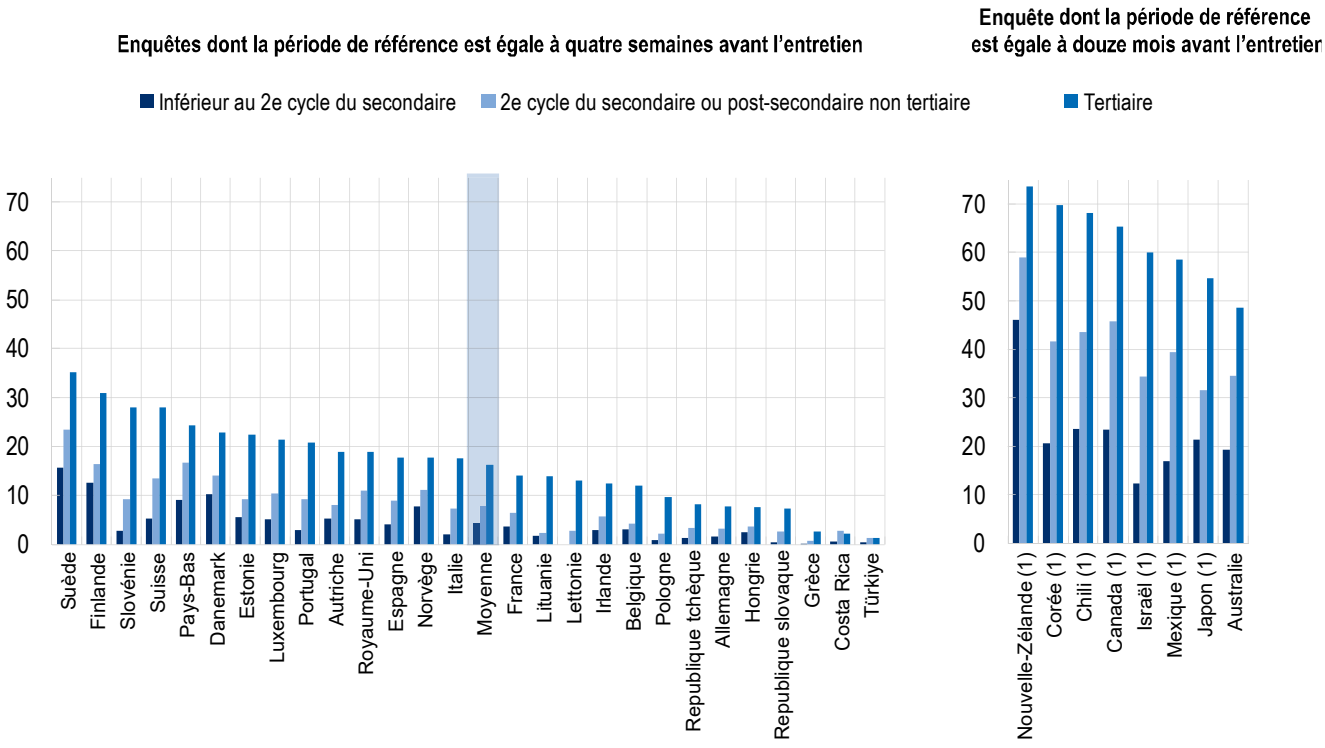
StatLink https://stat.link/tjkou6

Participation à des activités non formelles de formation, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation

Le taux de participation à des activités non formelles de formation est plus élevé chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les adultes dont le niveau de formation est inférieur. En moyenne, en 2021, le pourcentage de 25-64 ans en formation non formelle au cours des quatre semaines précédant l'enquête s'élève à 4 % dans l'effectif non diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Ce pourcentage augmente pour atteindre 8 % dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 16 % dans celui diplômé de l'enseignement tertiaire. Le taux de participation varie fortement entre les pays même chez les diplômés de l'enseignement tertiaire : il est de l'ordre de 3 % ou moins au Costa Rica, en Grèce et en Türkiye, mais atteint 35 % en Suède (voir le Graphique A7.5).

Graphique A7.5. Participation à des activités non formelles de formation, selon le niveau de formation (2021)

En pourcentage de l'effectif de 25-64 ans



Remarque : le graphique de gauche porte sur une période de référence de 4 semaines (les données proviennent de l'UE-EFT ou, au Costa Rica, au Royaume-Uni et en Türkiye, d'enquêtes nationales). Le graphique de droite porte sur une période de référence de 12 mois (les données proviennent du PIAAC et, en Australie, d'une enquête nationale).

1. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire en formation non formelle.

Source : OCDE (2022), Tableau A7.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/u1crsz

Le taux de participation à des activités non formelles varie selon le niveau de formation même dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire en formation non formelle au cours des quatre semaines précédant l'enquête s'élève à 22 % chez ceux qui ont opté pour un doctorat, ou équivalent, mais à 12 % seulement chez ceux qui ont opté pour un cursus de cycle court. Les chiffres de participation sont similaires dans les enquêtes où la période de référence des données s'étale sur 12 mois (voir le Tableau A7.2). La différence dans la période de référence pour la participation (les 4 semaines précédentes ou les 12 mois précédents), ainsi que la fréquence des données (annuelle ou trimestrielle) expliquent les grandes différences dans les taux de participation à la formation des adultes entre les pays participant à l'enquête EU-FLS, à l'enquête sur les compétences des adultes (PIAAC) ou aux enquêtes nationales (coir le Tableau A7.2 et le Graphique A7.5).

Comme l'a montré l'analyse de la participation à la formation des adultes par genre à l'aide des données de l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) de l'Union européenne (UE) dans *Regards sur l'éducation 2021*, les taux de participation à la formation non formelle ne varie pas sensiblement entre les hommes et les femmes (OCDE, 2021[8]). En moyenne, le taux de participation à des activités non formelles de formation est environ 2 points de pourcentage plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans les pays où la période de référence des données s'étale sur quatre semaines. L'écart entre les sexes ne dépasse 7 points de pourcentage (en faveur des femmes) qu'au Danemark, en Finlande et en Suède. La différence est favorable aux hommes dans des pays où la période de référence s'étale sur 12 mois, par exemple au Canada, au Chili, en Corée, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande. En moyenne, 23 % des femmes et 25 % des hommes ont suivi des activités non formelles de formation durant les 12 mois précédents (voir le Tableau A7.2).

Les adultes plus âgés sont moins susceptibles de s'inscrire en formation non formelle que leurs cadets (OCDE, 2021[6]), quel que soit leur statut au sein de la population active. Dans l'ensemble des pays, que la période de référence des enquêtes s'étale sur 4 semaines ou 12 mois, le taux de participation à des activités non formelles de formation diminue à partir de l'âge de 40 ans. Le pourcentage d'adultes en formation non formelle au cours des quatre semaines précédant l'enquête s'élève par exemple à 12 % chez les 25-34 ans, mais à 7 % seulement chez les 55-64 ans (voir le Tableau A7.2).

L'Encadré A7.3 analyse le soutien visant à promouvoir des possibilités novatrices d'apprendre, autres que les cursus classiques dans le cadre institutionnel, par exemple les micro-qualifications. Selon certaines études, ceux qui optent pour des micro-qualifications tendent à être plus diplômés et plus qualifiés (OCDE, 2021[9]).

Encadré A7.3. La micro-qualification, une alternative aux cursus institutionnels classiques

L'obsolescence toujours plus rapide des compétences et le coût croissant de l'enseignement supérieur, tant pour ceux qui s'y inscrivent que pour ceux qui l'organisent, incitent les systèmes d'éducation à proposer des possibilités plus souples de formation dans de nombreux pays. De nombreuses formations avec ou sans attestation ont vu le jour, en guise d' « alternatives » aux cursus institutionnels classiques. Les titres académiques, les certifications sectorielles et les justificatifs numériques sont autant d'attestations alternatives. Un autre type d'attestation, la micro-qualification, suscite de plus en plus d'intérêt chez les responsables politiques. La micro-qualification est défini de façon très différente selon les cas, mais il s'applique aux programmes de formation organisées qui valident une compétence, une connaissance ou une expérience spécifique (OCDE, 2021[9]). Le terme de « micro-qualification » s'emploie couramment pour désigner à la fois les attestations elles-mêmes et les formations qu'elles sanctionnent.

Les services de l'OCDE ont identifié 8 types de micro-qualification selon les caractéristiques des 118 formations retenues dans un certain nombre d'institutions européennes, à savoir :

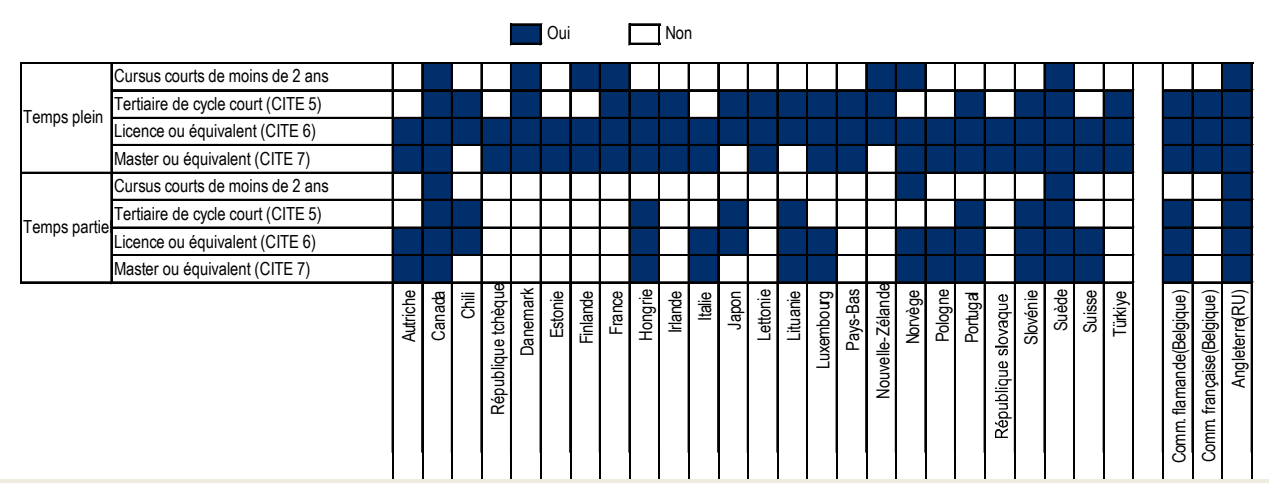
- les cours ou modules de cursus plus vastes qui sont suivis individuellement
- les cours supplémentaires ou complémentaires pour étudiants
- les spécialisations (acquisition de connaissances ou de compétences spécialisées)
- les cours de développement professionnel
- les cours de formation continue ou apprentissage tout au long de la vie
- les cours gratuits en ligne (MOOC) et les formations asynchrones
- les micro-qualifications spécifiques à des organismes
- les formations partielles de troisième cycle.

L'Enquête 2020 de l'OCDE sur les politiques d'enseignement supérieur vise à conseiller les décideurs sur les méthodes d'attribution, de gestion et d'utilisation des ressources financières et humaines dans les systèmes d'enseignement supérieur afin d'améliorer les performances de l'enseignement supérieur (Golden, Troy et Weko, 2021[10]).

Les responsables politiques en viennent à considérer les micro-qualifications comme un moyen de donner à chacun des possibilités importantes d'élever son niveau de formation, de s'épanouir sur le plan personnel, d'améliorer ses compétences ou de se reconvertir. Les pouvoirs publics voient aussi dans les micro-qualifications un moyen de promouvoir l'accès à l'enseignement supérieur, y compris dans des groupes qui en sont peu coutumiers. Un large éventail d'organismes, pas nécessairement des établissements d'enseignement et des organismes de formation traditionnels, peuvent proposer des micro-qualifications. Citons à titre d'exemple des établissements d'enseignement, y compris d'enseignement supérieur, et des organismes privés de formation. Dans l'ensemble, les micro-qualifications tendent à attirer des personnes en âge de travailler, déjà diplômées de l'enseignement supérieur et issues de groupes socio-démographiques plus privilégiés, qui sont souvent plus compétentes que la normale en informatique et familiarisées avec le thème de la formation qu'elles ont choisie.

Un mécanisme global de financement public peut aider les candidats moins favorisés à accéder à des micro-qualifications. Force est toutefois de constater que pour l'heure, le soutien des apprenants aux micro-qualifications est loin d'être global – du moins dans les politiques de soutien financier propres à l'enseignement supérieur. Il ressort de l'Enquête de l'OCDE sur les politiques relatives à l'enseignement supérieur (2020) que les aides financières aux étudiants sont en grande partie réservées aux cursus classiques.

Graphique A7.6. Pays et juridictions infranationales accordant des bourses d'études, selon le niveau d'enseignement et l'intensité de la scolarisation (2020)



Source : enquête sur les politiques en matière d'enseignement supérieur, 2020. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https://stat.link/6172im

Dans la plupart des pays et des juridictions infranationales, les bourses d'études sont nettement plus susceptibles d'être accordées à l'inscription en licence à temps plein plutôt qu'à l'inscription en formations courtes qui ne donnent pas lieu à la délivrance d'un diplôme. Elles sont également moins accessibles aux étudiants à temps partiel, ce qui est bien souvent le cas de ceux qui s'inscrivent en micro-qualification (voir le Graphique A7.6). Les formations flexibles et ciblées proposées dans l'enseignement supérieur tendent à être associées à des frais d'inscription qui sont à charge de ceux qui les suivent ou de leur employeur plutôt que financés par des dispositifs publics de soutien. On ne peut donc écarter le risque que la prolifération des micro-qualifications creuse encore les inégalités en matière de formation et de promotion, ces micro-qualifications étant en tout état de cause réservées à des candidats relativement aisés dont l'employeur finance généreusement l'apprentissage.

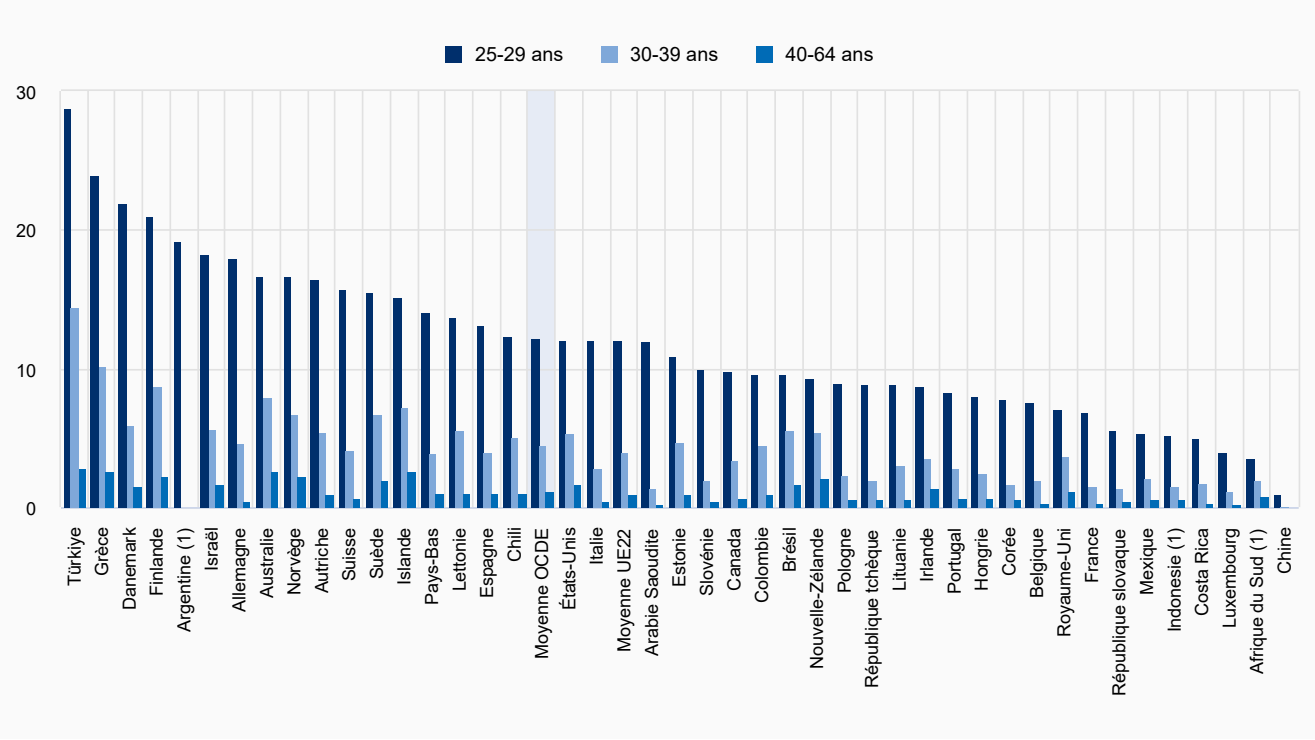
Scolarisation formelle, selon le groupe d'âge et le niveau de formation

Il est moins fréquent d'être scolarisé l'âge venant, car les jeunes finissent leurs études, quittent le système d'éducation institutionnel et entrent dans la vie active. La scolarisation formelle dans l'enseignement tertiaire tend à s'appliquer aux jeunes (voir l'indicateur B1). Dans les pays de l'OCDE, en 2020, le taux de scolarisation formelle dans l'enseignement tertiaire s'établit en moyenne à 12 % chez les 25-29 ans, mais à seulement 4 % chez les 30-39 ans et 1 % chez les 40-64 ans. Dans les pays de l'OCDE et ses pays partenaires, le taux de scolarisation formelle des 25-29 ans dans l'enseignement tertiaire ne représente pas plus de 4 % en Afrique du Sud et au Luxembourg, mais passe la barre des 25 % en Türkiye. Pas moins de 7 % des 30-39 ans sont formellement inscrits dans l'enseignement tertiaire en Australie, en Finlande, en Grèce, en Islande, en Norvège, en Suède et en Türkiye. Les aînés sont tout au plus 3 % des 40-64 ans à être formellement inscrits dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, comme en Australie, en Grèce, en Islande et en République de Türkiye (voir le Graphique A7.7).

Les adultes sont plus susceptibles d'opter pour des niveaux supérieurs d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'effectif formellement scolarisé représente moins d'1 % des 25-64 ans dans les niveaux inférieurs au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 1 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire et 3 % dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau A7.3). Les taux de scolarisation des adultes aux niveaux inférieurs à l'enseignement tertiaire peuvent être révélateurs de la mesure dans laquelle les formations pour adultes offrent effectivement une seconde chance.

Graphique A7.7. Taux de scolarisation dans le tertiaire, selon le groupe d'âge (2020)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2020. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de 25-29 ans scolarisés dans l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2022), Tableau A7.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https ://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

StatLink https ://stat.link/tienro

Définitions

Le terme « **adultes** » désigne la population âgée de 25 à 64 ans ; le terme « **jeunes** » désigne la population âgée de 25-34 ans ; le terme « **adultes plus âgées** » désigne la population âgée de 55-64 ans.

Par **apprentissage à l'âge adulte**, on entend l'apprentissage en filière générale ou professionnelle dans le cadre institutionnel (formel) et non institutionnel (non formel ou informel).

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

Les activités de formation sont toutes les activités d'un individu organisées dans l'intention d'améliorer ses connaissances, ses aptitudes et ses compétences. Deux critères fondamentaux distinguent les activités de formation des autres : elles doivent être intentionnelles et organisées. La formation intentionnelle (par opposition à la formation aléatoire) est définie comme une recherche délibérée de connaissances, d'aptitudes, de compétences ou d'attitudes ayant une valeur durable. La formation organisée est définie comme formation planifiée selon un modèle ou une séquence ayant des objectifs explicites ou implicites.

Les activités de formation sont définies au sein d'une classification nommée classification des activités d'apprentissage (CLA en anglais) (Eurostat, 2016[11]). La version actuelle de la CLA (édition 2016) est alignée sur la CITE (Classification internationale type de l'éducation) 2011 :

- **La formation formelle** se définit comme « enseignement institutionnalisé, intentionnel et planifié par des organisations publiques et des organismes privés reconnus, et qui - dans sa totalité - constitue le système d'enseignement formel d'un pays. Les programmes de formation formelle sont donc reconnus comme tels par les autorités compétentes en matière d'enseignement national ou équivalent, par exemple toute autre institution en

coopération avec les autorités éducatives nationales ou infranationales. La formation formelle consiste principalement en une formation initiale [...]. L'enseignement professionnel, l'enseignement spécialisé et certaines parties de formation des adultes sont souvent reconnus comme faisant partie du système de formation formelle. Les qualifications issues de la formation formelle sont par définition reconnues et, par conséquent, entrent dans le champ d'application de la CITE. Il y a enseignement institutionnalisé lorsqu'une organisation fournit des dispositifs éducatifs structurés, tels que des relations et/ou des interactions entre étudiants et enseignants, qui sont spécialement conçus pour la formation et l'apprentissage » (ISU, 2012[12]).

- **La formation non formelle** se définit comme « enseignement institutionnalisé, intentionnel et planifié par un établissement de formation. La caractéristique déterminante de la formation non formelle est qu'elle constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à la formation formelle dans le cadre du processus de formation tout au long de la vie des individus. Elle est souvent dispensée afin de garantir le droit d'accès à la formation pour tous. Elle s'adresse à des personnes de tous âges mais n'applique pas nécessairement une structure de parcours continu ; elle peut être de courte durée et/ou de faible intensité ; et elle est généralement dispensée sous la forme de cours, d'ateliers ou de séminaires de courte durée. La formation non formelle débouche le plus souvent sur des diplômes qui ne sont pas reconnus comme formels ou équivalents aux qualifications formelles par les autorités éducatives nationales ou infranationales compétentes, ou sur aucun diplôme. Néanmoins, des diplômes formels et reconnus peuvent être obtenus par la participation exclusive à des programmes spécifiques de formation non formelle ; cela se produit souvent lorsque le programme non formel complète les compétences obtenues dans un autre contexte » (ISU, 2012[12]).
- L'enseignement informel est « intentionnel, mais il est moins organisé et moins structuré [...] et peut inclure par exemple des événements (activités) de formation qui se produisent au sein de la famille, sur le lieu de travail et dans la vie quotidienne de chaque personne, sur une base autodirigée, familiale ou sociale » (Eurostat, 2016[11]).
- La formation non formelle liée à l'emploi : participation à une activité de formation non formelle afin d'obtenir des connaissances et/ou d'acquérir de nouvelles compétences nécessaires à un emploi actuel ou futur, d'augmenter les revenus, d'améliorer les possibilités d'emploi et/ou de carrière dans un domaine actuel ou autre et, de manière générale, d'améliorer ses opportunités d'avancement et de promotion.
- La formation non formelle liée à l'emploi et subventionnée par l'employeur : toutes les activités de formation non formelle liées à l'emploi et payées au moins partiellement par l'employeur et/ou effectuées pendant les heures de travail rémunérées.

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

La formation tout au long de la vie englobe toutes les activités de formation entreprises tout au long de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses aptitudes et ses compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale ou liée à l'emploi. L'intention ou l'objectif d'apprendre est le point critique qui distingue ces activités des activités non liées à la formation, telles que les activités culturelles ou sportives.

Méthodologie

Dans les données de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC), les chiffres dont le numérateur est inférieur à 5 observations ou dont le dénominateur est inférieur à 30 observations multipliées par le nombre de catégories sont remplacés par la lettre « c » dans les tableaux.

Dans cet indicateur, les données sur la participation à des activités formelles ou non formelles de formation proviennent de diverses enquêtes dont la période de référence varie, soit 4 semaines, soit 12 mois.

L'Enquête de l'Union européenne sur les forces de travail (UE-EFT) estime tous les trimestres le pourcentage d'adultes en formation formelle ou non formelle au cours des quatre semaines précédentes, à l'exclusion des formations sur le lieu de travail. La méthodologie de l'EFT est décrite à l'adresse https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php ?title=EU_labour_force_survey_-_methodology.

Le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation est estimé selon une période de référence de 12 mois dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et les enquêtes nationales en Australie et en Colombie, mais selon une période de référence de 4 semaines au Costa Rica, au Royaume-Uni et en Türkiye.

Les chiffres du Graphique A7.2 correspondent aux résultats d'une régression (faite séparément par pays), où la variable dépendante est le fait de suivre ou non des activités de formation pour adultes. Les variables indépendantes sont réparties en trois catégories : les caractéristiques personnelles, le niveau de formation et les caractéristiques professionnelles. L'influence des facteurs de chacune de ces catégories sur la participation à des activités de formation pour adultes est évaluée par la comparaison de la diminution de la variation imputable à toutes les variables indépendantes de chaque catégorie. La contribution relative de chaque groupe de facteurs déterminants ne peut être présentée sous le concept de variance expliquée, car celui-ci n'est pas bien défini dans le cadre des régressions logistiques (Commission européenne, 2020[13]).

La méthodologie de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) est décrite à l'adresse : https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/manual/ITUManualHouseholds2020_E.pdf (ITU, 2020[14]).

L'Enquête sur les politiques en matière d'enseignement supérieur (Higher Education Policy Survey, HEPS) sur laquelle se base le Graphique A7.6 renvoie à la collecte de données administrée au second semestre de 2020 par l'équipe de l'OCDE chargée de l'enseignement supérieur. Au total, 29 pays et autres entités de l'OCDE ont répondu à au moins un module de l'enquête et 27 d'entre eux ont répondu à tous les modules (Golden, Troy et Weko, 2021[10]).

Source

- Les chiffres du Tableau A7.1 et du Tableau A7.2 sur la formation formelle ou non formelle proviennent de l'EFT dans les pays de l'OCDE membres de l'UE (c'est-à-dire l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède et la Suisse) ; de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) au Canada, au Chili, en Corée, en Israël, au Japon, au Mexique et en Nouvelle-Zélande ; et de sources nationales en Australie (Enquête ABS sur la formation continue des adultes), en Colombie (Grande enquête intégrée auprès des ménages), au Costa Rica (Enquête sur la formation continue des actifs), au Royaume-Uni (Enquête sur la main-d'œuvre) et en Türkiye (enquête sur la main-d'œuvre).
- Les chiffres du Tableau A7.3 sur la participation à des activités formelles de formation proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020 dans tous les pays ; les données se rapportent toutes à l'année académique 2019/20 (voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf] pour plus de précisions).
- Les chiffres du Graphique A7.2 sur les facteurs déterminants de la formation pour adultes proviennent de l'Enquête sur l'éducation des adultes (EEA) dans les pays européens de l'OCDE.
- Les chiffres du Graphique A7.4 sur les compétences en TIC des jeunes et des adultes proviennent de la base de données de l'Union internationale des télécommunications dans tous les pays.
- Les chiffres du Graphique A7.6 sur les bourses d'études proviennent de l'Enquête de l'OCDE sur les politiques en matière d'enseignement supérieur (HEPS) dans 28 pays et juridictions infranationales de l'OCDE.

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, https://doi.org/10.1787/5k4c0vxjlkzt-en. [4]

Commission européenne (2020), *Education and Training Monitor 2020: Teaching and Learning in a Digital Age*, Office des publications de l'Union européenne, https://data.europa.eu/doi/10.2766/917974. [13]

Espinoza, R. et L. Reznikova (2020), « Who can log in? The importance of skills for the feasibility of teleworking arrangements across OECD countries », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 242, Éditions OCDE, https://doi.org/10.1787/3f115a10-en. [7]

Eurostat (2016), *Classification of learning activities (CLA) - manual - 2016 edition*, https://doi.org/10.2785/874604. [11]

Golden, G., L. Troy et T. Weko (2021), « How are higher education systems in OECD countries resourced?: Evidence from an OECD Policy Survey », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 259, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en. [10]

ISU (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en. [12]

ITU (2020), *Manual for Measuring ICT Access and Use by Households and Individuals: 2020 Edition*, International Telecommunication Union, https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/manual/ITUManualHouseholds2020_E.pdf. [14]

OCDE (2021), « Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing? », *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/56a96569-en. [6]

OCDE (2021), « Micro-credential innovations in higher education: Who, what and why? », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 39, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/f14ef041-en. [9]

OCDE (2021), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2021 : Affronter la crise du COVID-19 et préparer la reprise*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/40fac915-fr. [5]

OCDE (2021), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2021 : Se former pour la vie*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/fc97e6d3-fr. [2]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [8]

OCDE (2019), *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/els/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf. [1]

Ruhose, J., S. Thomsen et I. Weilage (2019), « The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings », *Economics of Education Review*, vol. 72, pp. 166-186, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.010. [3]

Tableaux de l'indicateur A7

Tableaux de l'indicateur A7. Dans quelle mesure les adultes suivent-ils des activités de formation ?

Tableau A7.1	Évolution de la participation à des activités formelles ou non formelles de formation, par an et par trimestre (2019, 2020 et 2021)
Tableau A7.2	Participation à des activités non formelles de formation, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation (2021)
Tableau A7.3	Taux de scolarisation formelle, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2020)

StatLink https://stat.link/aj6ef5

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau A7.1. Évolution de la participation à des activités formelles ou non formelles de formation, par an et par trimestre (2019, 2020 et 2021)

En pourcentage de l'effectif de 25-64 ans

		Enquêtes dont la période de référence porte sur les 4 semaines précédentes														
		Participation à des activités formelles ou non formelles de formation														
		2019					2020					2021				
		Moyenne annuelle	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Quatrième trimestre	Moyenne annuelle	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Quatrième trimestre	Moyenne annuelle	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Quatrième trimestre
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)	(29)
OCDE	Pays															
	Autriche	15	16	16	11	16	12	14	9	10	13	15[b]	14[b]	16	12	16
	Belgique	8	9	9	5	10	7	9	7	6	9	10[b]	10[b]	11	8	11
	Costa Rica	9	8	9	10	9	8	9	8	9	8	8	7	8	8	8
	République tchèque	8	9	9	6	8	6	8	4	5	5	6[b]	5[b]	6	6	7
	Danemark	25	27	26	21	27	20	25	15	18	22	22[b]	17[b]	22	22	28
	Estonie	20	19	22	16	24	17	20	13	15	21	18[b]	19[b]	18	16	20
	Finlande	29	30	29	23	33	27	30	25	22	33	31[b]	32[b]	32	25	34
	France	20	21	21	14	23	13	21	8	10	13	11[b]	11[b]	11	9	14
	Allemagne	8	8	9	7	9	8	9	8	7	8	8[b]	7[b]	8	7	8
	Grèce	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3[b]	4[b]	4	3	3
	Hongrie	6	7	5	4	7	5	6	4	4	7	6[b]	6[b]	5	5	6
	Irlande	13	12	13	11	15	11	14	9	9	12	14[b]	15[b]	14	12	13
	Italie	8	9	9	6	9	7	8	7	6	8	10[b]	11[b]	11	7	10
	Lettonie	7	8	7	6	8	7	8	4	6	8	9[b]	10[b]	9	7	9
	Lituanie	7	8	7	5	7	7	8	7	6	7	8[b]	9[b]	10	7	9
	Luxembourg	19	20	20	14	22	16	18	15	12	20	18[b]	19[b]	19	13	20
	Pays-Bas	19	20	20	18	21	19	20	18	18	20	27[b]	27[b]	28	24	28
	Norvège	19	20	21	14	23	16	19	15	12	20	20[b]	19[b]	19	16	24
	Pologne	5	5	5	4	5	4	5	3	3	3	5[b]	5[b]	5	5	6
	Portugal	11	11	12	8	12	10	10	9	9	12	13[b]	13[b]	14	11	14
	République slovaque	4	5	3	3	4	3	4	2	2	3	5[b]	4[b]	5	5	5
	Slovénie	11	12	12	8	13	8	11	6	8	9	19[b]	17[b]	21	15	22
	Espagne	11	11	12	8	12	11	11	11	9	13	14[b]	15[b]	15	12	16
	Suède	34	37	35	27	38	29	34	27	24	30	35[b]	33[b]	36	29	41
	Suisse	32	31	35	26	37	28	31	23	25	32	23[b]	21[b]	24	20	26
	Türkiye	6	6	6	5	6	6	6	5	5	6	6	7	6	6	7
	Royaume-Uni	15	15	15	14	16	15	15	14	15	16	17	17	16	16	17
	Moyenne	14	14	14	11	15	12	14	10	10	13	14[b]	14[b]	15	12	16

		Enquêtes dont la période de référence porte sur les 12 mois précédents														
		Participation à des activités formelles ou non formelles de formation														
		2019					2020					2021				
		Moyenne annuelle	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Quatrième trimestre	Moyenne annuelle	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Quatrième trimestre	Moyenne annuelle	Premier trimestre	Deuxième trimestre	Troisième trimestre	Quatrième trimestre
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)	(29)
OCDE	Pays															
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	39	m	m	m	m
	Canada[1]	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[1]	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël[1]	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon[1]	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée[1]	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique[1]	31	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande[1]	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation est évalué au cours des 4 semaines précédentes dans l'UE-EFT et les enquêtes nationales au Costa Rica, au Royaume-Uni et en Türkiye, mais au cours des 12 mois précédents dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et l'enquête nationale en Australie. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne s'écarte de celle publiée par Eurostat, car elle n'est pas pondérée et est calculée sur la base de pays différents.

Des colonnes supplémentaires où sont indiquées les erreurs-types (S.E.) ainsi que des données par type de formation peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).

1. L'année de référence n'est pas 2019, mais 2017 au Mexique ; 2015 au Chili, en Israël et en Nouvelle-Zélande ; et 2012 au Canada, en Corée et au Japon.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/vkpuob

Tableau A7.2. Participation à des activités non formelles de formation, selon le sexe, le groupe d'âge et le niveau de formation (2021)

En pourcentage

		Enquêtes dont la période de référence porte sur les 4 semaines précédentes													
			Sexe		Groupe d'âge				Niveau de formation						
											Tertiaire				
		Total	Hommes	Femmes	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Cycle court	Licence, ou équivalent	Master, ou équivalent	Doctorat, ou équivalent	Total
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)
OCDE	Pays														
	Autriche	11	10	13	15	13	12	7	5	8	14	22	24	23	19
	Belgique	8	8	7	9	10	7	5	3	4	8 r	10	15	20	12
	Costa Rica	1	1	2	3	2	1	0	1	3	2	2	4	m	2
	République tchèque	5	5	5	6	5	5	3	1 r	3	6	6	9	8 r	8
	Danemark	17	14	21	18	18	18	15	10	14	20	22	24	28	23
	Estonie	14	11	17	16	16	14	10	6 r	9	13 r	23	25	c	22
	Finlande	22	18	27	22	25	25	17	13	16	24	29	36	43	31
	France	9	8	10	11	11	9	5	4	7	12	14	17	15	14
	Allemagne	4	4	5	6	5	4	3	2	3	5	6	10	13	8
	Grèce	1	1	1	3	1	1	0	0	1	2	2	4	5	3
	Hongrie	5	5	5	5	5	5	3	3	4	7	7	8	13	8
	Irlande	9	8	10	10	10	9	7	3	6	9	12	16	19	13
	Italie	7	8	7	7	8	8	6	2	7	9	13	19	24	18
	Lettonie	7	4	9	7	8	7	4	c	3	10 r	12	15	c	13
	Lituanie	8	6	9	9	10	7	5	2	2	c	11	20	28	14
	Luxembourg	15	15	16	18	18	13	c	5 r	10 r	11	23	22	22	21
	Pays-Bas	18	18	18	19	20	19	16	9	17	25	22	27	24	24
	Norvège	14	13	14	15	15	14	11	8	11	15	18	21	19	18
	Pologne	5	4	5	5	6	5	2	1	2	3	7	10	18	10
	Portugal	10	9	11	12	12	11	6	3	9	18	15	23	26	21
	République slovaque	4	4	4	4	4	4	2	1	3	6	6	8	9	7
	Slovénie	16	15	18	18	20	17	10	3	9	19	27	31	37	28
	Espagne	11	10	12	15	13	11	6	4	9	13	19	20	22	18
	Suède	28	23	33	28	29	31	24	16	23	31	36	37	38	35
	Suisse	19	18	19	21	21	20	14	5	13	c	25	29	42	28
	Türkiye	1	1	1	2	1	1	0	1	1	2	4	4	5	1
	Royaume-Uni	14	12	15	15	15	14	10	5	11	17	18	22	23	19
	Moyenne	10	9	12	12	12	11	7	4	8	12	15	18	22	16

		Enquêtes dont la période de référence porte sur les 12 mois précédents													
			Sexe		Groupe d'âge				Niveau de formation						
											Tertiaire				
		Total	Hommes	Femmes	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans	Inférieur au deuxième cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire	Cycle court	Licence, ou équivalent	Master, ou équivalent	Doctorat, ou équivalent	Total
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
		(1)	(3)	(5)	(7)	(9)	(11)	(13)	(15)	(17)	(19)	(21)	(23)	(25)	(27)
OCDE	Pays														
	Australie[1]	39	37	42	47	41	37	30	19	35	44	49	54	51	49
	Canada[2]	54	54	53	59	59	55	41	23	46	m	m	m	m	65
	Chili[2]	44	50	38	57	47	39	29	24	44	m	m	m	m	68
	Israël[2]	45	43	46	47	47	44	39	12	34	m	m	m	m	60
	Japon[2]	41	47	35	48	43	45	30	21	32	m	m	m	m	55
	Corée[2]	49	53	45	60	55	44	32	21	42	m	m	m	m	70
	Mexique[2]	29	32	26	36	29	27	15	17	39	m	m	m	m	59
	Nouvelle-Zélande[2]	63	64	63	65	67	64	57	46	59	m	m	m	m	74

Remarque : le taux de participation à des activités formelles ou non formelles de formation est évalué au cours des 4 semaines précédentes dans l'UE-EFT et les enquêtes nationales au Costa Rica, au Royaume-Uni et en Türkiye, mais au cours des 12 mois précédents dans l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) et l'enquête nationale en Australie. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. La moyenne s'écarte de celle publiée par Eurostat, car elle n'est pas pondérée et est calculée sur la base de pays différents.
Des colonnes supplémentaires où sont indiquées les erreurs-types (S.E.) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous).
1. Les données sur le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire non tertiaire portent sur l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. L'année de référence n'est pas 2021, mais 2017 au Mexique ; 2015 au Chili, en Israël et en Nouvelle-Zélande ; et 2012 au Canada, en Corée et au Japon.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/gkve42

Tableau A7.3. Taux de scolarisation formelle, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2020)

Effectif scolarisé dans la population totale

		Inférieur au deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire				Tertiaire			
		25-64 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans	25-64 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans	25-64 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	1	1	1	1	5	8	6	3	6	17	8	3
	Autriche	0	0	0	0	0	1	1	0	4	16	6	1
	Belgique	1	2	2	1	2	3	3	2	2	8	2	0
	Canada	0	0	0	0	m	m	m	m	3	10	3	1
	Chili	0	0	0	0	0	1	1	0	4	12	5	1
	Colombie	0	0	0	0	0	1	0	0	3	10	5	1
	Costa Rica	m	m	m	m	0	3	0	1	0	5	2	0
	République tchèque	0	0	0	0	0	1	1	0	2	9	2	1
	Danemark	0	0	0	0	2	6	3	1	5	22	6	2
	Estonie	0	0	0	0	1	3	2	1	3	11	5	1
	Finlande	0	0	0	0	5	8	7	3	6	21	9	2
	France	0	0	0	0	0	1	0	0	1	7	2	0
	Allemagne	0	0	0	0	1	3	1	0	3	18	5	0
	Grèce	0	0	0	0	1	2	1	0	7	24	10	3
	Hongrie	0	0	0	0	1	2	1	1	2	8	2	1
	Islande	0	0	0	0	2	6	3	1	6	15	7	3
	Irlande	0	0	0	0	2	3	2	1	3	9	4	1
	Israël	0	0	0	0	0	0	0	0	5	18	6	2
	Italie	0	1	1	0	0	0	0	0	2	12	3	1
	Japon	0	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	0	1	1	0	0	0	0	0	4	8	2	1
	Lettonie	0	0	0	0	0	1	1	0	4	14	6	1
	Lituanie	0	0	0	0	1	1	1	0	2	9	3	1
	Luxembourg	0	0	0	0	0	1	1	0	1	4	1	0
	Mexique	2	2	2	1	0	2	0	0	2	5	2	1
	Pays-Bas	0	0	0	0	1	4	2	1	3	14	4	1
	Nouvelle-Zélande	0	0	0	0	5	8	6	3	4	9	5	2
	Norvège	0	0	0	0	1	3	1	0	5	17	7	2
	Pologne	0	0	0	0	1	1	1	0	2	9	2	1
	Portugal	0	0	0	0	1	1	1	0	2	8	3	1
	République slovaque	0	0	0	0	0	1	1	0	1	6	1	0
	Slovénie	0	0	0	0	0	2	0	0	2	10	2	0
	Espagne	0	1	1	0	1	2	1	1	3	13	4	1
	Suède	3	5	5	2	3	6	4	1	5	16	7	2
	Suisse	0	0	0	0	0	2	1	0	3	16	4	1
	Türkiye	0	0	1	0	1	3	2	0	10	29	14	3
	Royaume-Uni	0	0	0	0	1	2	2	1	3	7	4	1
	États-Unis	0	0	0	0	0	1	0	0	4	12	5	2
	Moyenne OCDE	0	0	0	0	1	3	2	1	3	12	4	1
	Moyenne UE22	0	0	0	0	1	2	1	1	3	12	4	1
Partenaires	Argentine[1]	m	m	m	m	m	1	0	0	m	19	m	m
	Brésil	1	1	1	0	1	2	1	0	4	10	6	2
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1	0	0
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	m	m	m	m	m	0	0	0	m	5	2	1
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	1	0	0	m	12	1	0
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m	m	3	0	0	m	4	2	1
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).

1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 en Afrique du Sud, en Argentine et en Indonésie.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-A.pdf).

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

StatLink https://stat.link/z2rwod

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

Indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?

Faits marquants

- En moyenne, 63 % des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire sont inscrits en licence dans les pays de l'OCDE. Les étudiants de licence ne constituent moins de la moitié de l'effectif de l'enseignement tertiaire qu'en Autriche, en France et au Luxembourg. C'est dans l'enseignement tertiaire de cycle court que la plus grande diversité s'observe : l'effectif de l'enseignement tertiaire inscrit en cursus de cycle court s'élève à 38 % en République de Türkiye et à 32 % aux États-Unis, mais est inférieur à 5 % dans 13 autres pays de l'OCDE.
- Un cinquième environ des étudiants est scolarisé à temps partiel dans l'enseignement tertiaire, mais leur proportion varie sensiblement entre les pays de l'OCDE. Faire des études à temps partiel est particulièrement courant dans de nombreux pays nordiques ainsi qu'en Australie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. Cette pratique permet aux étudiants de se former dans l'enseignement tertiaire tout en travaillant ou en assumant leurs responsabilités familiales ; c'est un moyen important d'améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire. Cependant, moins de 5 % des étudiants sont scolarisés à temps partiel dans certains pays, comme en Grèce et en République tchèque.
- Dans l'enseignement tertiaire, les établissements privés accueillent un pourcentage d'étudiants qui atteint ou passe la barre des 80 % dans certains pays, au Chili, en Corée, en Israël, au Japon, en Lettonie et au Royaume-Uni par exemple, mais sont quasiment inexistants dans de nombreux autres pays. La nature des établissements privés varie toutefois fortement entre les pays, de sorte que le pourcentage d'étudiants qui y sont inscrits doit être interprété compte tenu des spécificités du réseau privé d'enseignement tertiaire de chaque pays.

Contexte

Les parcours scolaires peuvent varier tant entre les pays qu'au sein même de ceux-ci. Ce que vivent les élèves est probablement le plus similaire dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. La scolarité obligatoire est relativement homogène dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Comme chacun se distingue par des préférences, des besoins et des aptitudes propres, la plupart des systèmes d'éducation tentent toutefois de proposer des formations et des modes de scolarisation variés, en particulier aux niveaux supérieurs d'enseignement, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire.

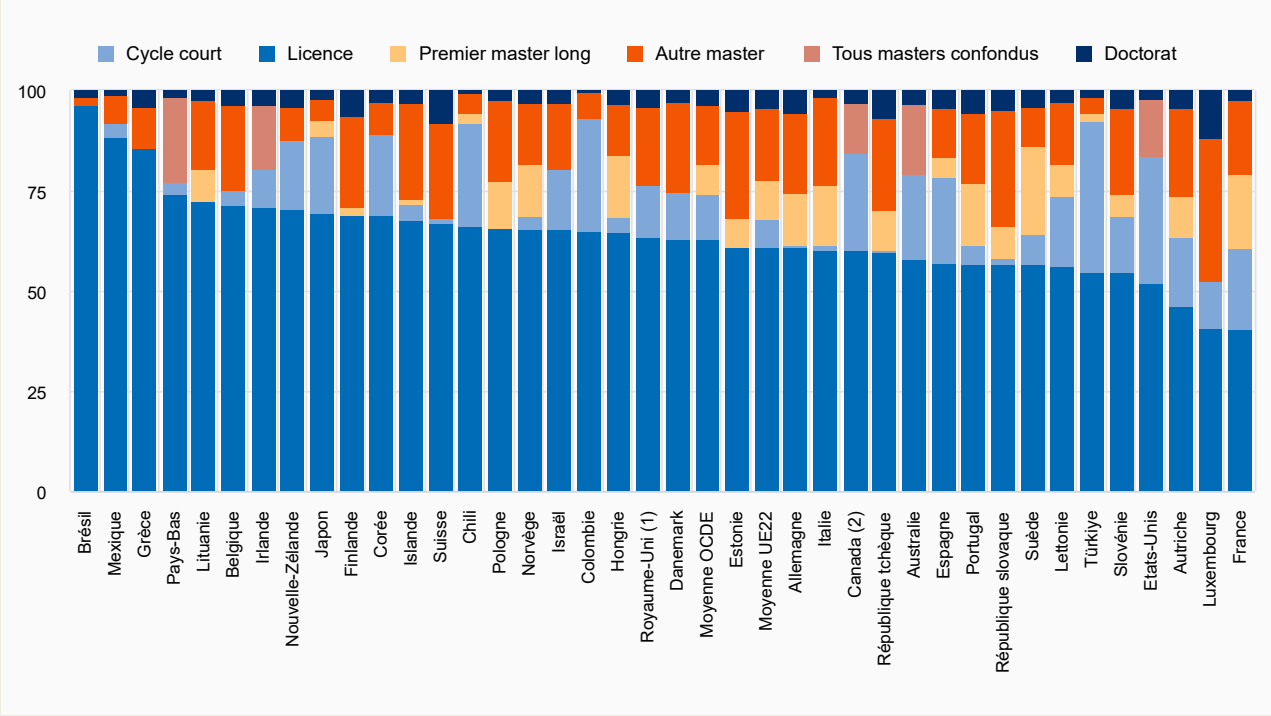
Offrir à tous la possibilité d'acquérir les compétences nécessaires à une bonne intégration sur le marché du travail est un enjeu capital. L'augmentation de l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire va de pair avec la diversification du profil des étudiants, de sorte que l'enseignement tertiaire doit composer avec un plus large éventail de trajectoires possibles. Les systèmes d'éducation ont relevé ce défi en proposant dans l'enseignement tertiaire de nouvelles formations (voir l'indicateur B4) qui sont à l'origine de différences sensibles entre les pays. La structure et la durée des cursus varient, tout comme le pourcentage de jeunes qui s'y inscrivent. De même, l'organisation de l'enseignement tertiaire et le rôle que les pouvoirs publics y jouent varient entre les pays.

Il est important de proposer des voies alternatives pour permettre à chacun de réussir sa vie professionnelle, même si l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire augmente. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la filière professionnelle peut être particulièrement attractive pour les jeunes plus intéressés par des cours concrets ou plus pressés d'entrer sur le marché du travail (OCDE, 2019[1]). Dans de nombreux systèmes d'éducation, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) peuvent aussi ouvrir la voie à des études supérieures et permettre à des adultes de reprendre le chemin de l'école pour acquérir des compétences qui améliorent leur employabilité.

Dans une certaine mesure, la filière choisie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire influe sur la suite du parcours scolaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (si ce niveau existe) et à l'enseignement tertiaire. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle et ceux de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, qui est essentiellement à vocation professionnelle, ont la possibilité d'entrer plus tôt dans la vie active. Il est toutefois important de proposer de bonnes passerelles entre la filière professionnelle et l'enseignement supérieur, car l'élévation du niveau de formation se traduit souvent par de meilleures perspectives financières et de meilleurs débouchés sur le marché du travail (voir les indicateurs A3 et A4).

Graphique B1.1. Répartition des étudiants entre les niveaux du tertiaire (2020)

En pourcentage



1. Sont inclus dans l'enseignement tertiaire de cycle court un petit nombre d'étudiants inscrits en licence ou en master professionnel.
2. À l'exclusion des établissements privés dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'effectif de l'enseignement tertiaire inscrit en licence, ou équivalent.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022), Tableau B1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/15vqjf

Autres faits marquants

- Dans l'enseignement tertiaire, le taux brut de scolarisation ne représente pas plus de 18 % au Luxembourg, mais passe la barre des 100 % en Australie, en Grèce et en Türkiye. Il est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf en Corée, au Japon et en Türkiye (voir l'Encadré B1.1).
- Dans la plupart des pays, les élèves ont connu des perturbations importantes de leur apprentissage en raison de la pandémie de COVID-19. Dans la moitié des pays disposant de données pour l'année scolaire 2019/20, les écoles ont été entièrement fermées pendant au moins 45 jours dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et 50 jours dans le deuxième cycle du secondaire (voir le chapitre sur le COVID-19).

Analyse

Scolarité obligatoire

La scolarité obligatoire est d'une durée très variable entre les pays de l'OCDE. L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont obligatoires, parfois dès l'âge de trois ans, dans certains pays. La scolarité n'est toutefois obligatoire qu'à partir de l'enseignement primaire, parfois pas avant l'âge de sept ans, dans d'autres pays. De même, la scolarité obligatoire se termine dès l'âge de 14 ans dans certains pays de l'OCDE, mais pas avant l'âge de 18 ans dans de nombreux autres pays (voir le tableau X1.5). L'âge auquel la scolarité obligatoire prend fin peut dépendre de l'obtention d'un diplôme particulier. Aux Pays-Bas par exemple, les jeunes ne sont plus soumis à l'obligation scolaire dès 16 ans s'ils obtiennent un diplôme élémentaire, mais y restent soumis jusqu'à 18 ans s'ils ne l'obtiennent pas. Dans les pays où il existe un système de formation en alternance, les élèves peuvent suivre le volet pratique de leur cursus en entreprise pendant les dernières années de leur scolarité obligatoire (Commission européenne, 2021[2]).

Lorsque la scolarité obligatoire a été instaurée à la fin du XVIII^{e} siècle ou au XIX^{e} ou au XX^{e} siècle, elle se limitait souvent à des périodes relativement brèves pendant l'enseignement primaire (Lee et Lee, 2016[3]). Sa durée a augmenté progressivement, une tendance qui s'est poursuivie jusqu'à nos jours. La préscolarisation a été déclarée obligatoire à partir de l'âge de 5 ans en Autriche en 2010 et dès l'âge de 3 ans en France en septembre 2019. L'âge auquel la scolarité obligatoire prend fin a progressivement augmenté. Il a été porté à 18 ans au Royaume-Uni en 2015 ainsi qu'en Autriche en 2017, où la scolarité formelle ou non formelle est obligatoire jusqu'à 18 ans, sauf obtention du diplôme de fin d'études secondaires avant cet âge.

Les âges auxquels la scolarité est obligatoire ne sont toutefois qu'un indicateur approximatif des tendances en matière de scolarisation. Les taux de scolarisation sont déjà élevés avant le début de la scolarité obligatoire dans de nombreux pays de l'OCDE et le restent dans la plupart des pays après la fin de la scolarité obligatoire, puisqu'une grande majorité des élèves poursuivent leurs études au-delà (voir l'indicateur B2). Par voie de conséquence, les âges entre lesquels plus de 90 % de la population est scolarisée représentent donc une période plus longue que la durée de la scolarité obligatoire. De tous les pays de l'OCDE, c'est en Corée et en Slovénie que la scolarité obligatoire est la plus courte, entre l'âge de 6 et 14 ans (voir le tableau X1.5). Dans ces deux pays toutefois, plus de 90 % de la population est scolarisée pendant 15 ans, une durée parmi les plus élevées dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B1.1). La plupart des enfants et des jeunes sont scolarisés avant et après la scolarité obligatoire, mais certains ne le sont pas alors qu'ils sont en âge d'être soumis à l'obligation scolaire. Les taux de scolarisation des 6-14 ans sont inférieurs à 100 % dans plus de deux tiers des pays membres et partenaires de l'OCDE. Le pourcentage d'enfants et d'adolescents qui ne sont pas scolarisés est très nettement inférieur à 10 % dans la majorité des pays, mais il n'est pas négligeable dans quelques pays (voir le Tableau B1.1). En Hongrie par exemple, la scolarité est obligatoire dès l'âge de 3 ans, mais le taux de scolarisation à cet âge est inférieur à 90 %. À l'autre extrême, le taux de scolarisation est inférieur à 90 % dès l'âge de 14 ans au Mexique, où la scolarité est pourtant obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation* et le tableau X1.5).

Dans certains pays, le redoublement peut avoir un effet sensible sur la durée de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire. Le nombre d'élèves scolarisés un an de plus que d'ordinaire du fait du redoublement qui leur est imposé varie sensiblement entre les pays. Le redoublement n'est pas d'usage dans tous les pays de l'OCDE, mais il est courant dans certains pays, notamment en Belgique, qui compte 15 % de redoublants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2022[4]). Le redoublement semble peu efficace, malgré son usage courant dans certains pays (Goos, Pipa et Peixoto, 2021[5]).

De la scolarité obligatoire jusqu'à l'enseignement tertiaire

Ces dernières années, des pays ont modifié l'offre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en réponse à la demande accrue de formations à ce niveau, des aspirations des élèves et des besoins sur le marché du travail. La filière professionnelle doit de plus en plus comporter une bonne composante générale pour permettre aux jeunes d'acquérir les compétences dont ils auront besoin pour continuer à apprendre et s'adapter à l'évolution des savoir-faire recherchés tout au long de leur carrière. De nombreux pays ont adopté des formations de transition, y compris en filière professionnelle, entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et les niveaux supérieurs d'enseignement et le marché du travail, ainsi qu'entre la filière professionnelle et la filière générale. Cette complexité croissante a sur le parcours scolaire des adolescents et des jeunes adultes un effet des plus sensibles entre l'âge de 17 et 20 ans et se reflète dans la variation des taux de scolarisation entre les pays.

Taux de scolarisation entre l'âge de 17 et 20 ans

En moyenne, plus de 50 % des jeunes âgés de 17 ans sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, tandis que 30 % d'entre eux le sont au même niveau en filière professionnelle dans les pays de l'OCDE. Certains d'entre eux arrivent dans l'enseignement tertiaire dans quelques pays, mais leur pourcentage reste minime, sauf en Autriche et en Colombie, où 13 % des jeunes de 17 ans sont inscrits dans l'enseignement tertiaire. C'est à l'âge de 18 ans que les taux de scolarisation varient le plus dans les pays à l'étude. Plus de 50 % des jeunes de 18 ans sont inscrits dans l'enseignement tertiaire en Corée, en France et en Grèce, alors que leur pourcentage est pratiquement nul dans de nombreux autres pays de l'OCDE. Cette différence peut s'expliquer par le fait soit que les études durent plus longtemps dans l'enseignement primaire et secondaire, soit que l'enseignement primaire débute plus tard. En Suisse par exemple, l'enseignement primaire débute à l'âge de 7 ans et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se termine à 19 ans. À l'âge de 19 ans, le taux de scolarisation est déjà le plus élevé dans certains pays, mais reste très peu élevé dans d'autres pays ; au Danemark, 6 % seulement des jeunes de 19 ans sont inscrits dans l'enseignement tertiaire. À l'âge de 20 ans, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est presque terminé dans la plupart des pays de l'OCDE et le taux de scolarisation à ce niveau d'enseignement est inférieur à 10 % en filière générale et professionnelle (voir Tableau B1.3).

À mesure que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se termine, le taux de scolarisation diminue plus rapidement en filière générale qu'en filière professionnelle à ce niveau d'enseignement. En moyenne, 54 % des jeunes sont scolarisés en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge de 17 ans, contre 8 % seulement à l'âge de 19 ans. À titre de comparaison, ils sont 30 % à l'être en filière professionnelle à l'âge de 17 ans et 15 % à l'âge de 19 ans. Ces pourcentages varient toutefois sensiblement entre les pays. Dans certains pays, au Japon par exemple, le taux de scolarisation est pratiquement nul dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle au-delà de l'âge de 18 ans, même s'il n'est pas très élevé avant cet âge. Par contre, le taux de scolarisation est le plus élevé à l'âge de 19 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle en Australie (voir le Tableau B1.3).

La structure de l'enseignement et les possibilités de changer de filière expliquent la variation des taux de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre la filière générale et la filière professionnelle. En Allemagne par exemple, une partie non négligeable des jeunes diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale s'orientent ensuite vers la filière professionnelle au même niveau d'enseignement (Dohmen, 2022[6]). Ils tendent à s'inscrire plus tard que ceux qui ont opté pour la filière professionnelle à ce niveau d'enseignement dès la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est pourquoi le taux de scolarisation reste élevé chez les élèves plus âgés : 18 % des Allemands de 20 ans sont inscrits en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau B1.3).

En Norvège, l'accès à l'enseignement tertiaire est dans l'ensemble conditionné par un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Il y existe toutefois des voies alternatives d'accès à l'enseignement tertiaire. Certains cursus de la filière professionnelle se terminent par une année en filière générale, de sorte que les élèves sont diplômés en filière générale alors qu'ils ont commencé en filière professionnelle. Cette organisation de l'enseignement et les possibilités de changer de filière sont courantes dans de nombreux pays, ce qui explique la variation des taux de scolarisation. Israël fait vraiment figure d'exception : les taux de scolarisation toutes filières confondues sont très peu élevés entre l'âge de 18 et 20 ans, car la plupart des jeunes de cet âge font leur service militaire.

Enseignement tertiaire

Âges typiques de scolarisation

Les cursus sont d'une diversité plus grande encore dans l'enseignement tertiaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. C'est particulièrement vrai dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Les formations de ce niveau sont courantes dans certains pays, mais très rares dans d'autres (voir le Graphique B1.1). Il existe souvent dans l'enseignement tertiaire de cycle court un large éventail de cursus différents à vocation professionnelle qui sont proposés dans divers types d'établissements, par exemple à l'université, dans des établissements de formation professionnelle, etc. Ces cursus peuvent non seulement servir à préparer les jeunes à exercer une profession ou à s'inscrire en licence (comme dans les *associate degrees* aux États-Unis), mais aussi permettre aux adultes qui ont déjà de l'expérience de se perfectionner (les formations de maître ouvrier en Allemagne, par exemple). Ils comportent souvent des modules de formation en entreprise (OCDE, 2022[7]). Leur diversité se reflète dans la forte variation des âges typiques de scolarisation. Les étudiants s'y inscrivent

généralement au début de la vingtaine, mais les âges typiques de scolarisation peuvent aller jusque dans la trentaine, voire dans la quarantaine dans certains pays (voir le Tableau B1.2).

Les cursus sont d'une durée plus longue et d'une nature plus théorique en licence que dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Les licences durent entre trois et quatre ans et sont généralement proposées à l'université. Comme il s'agit souvent de la première formation que les étudiants suivent dans l'enseignement tertiaire à la fin de leurs études secondaires, l'âge typique de scolarisation en licence se situe entre un peu avant et après le début de la vingtaine dans la plupart des pays. L'âge typique de scolarisation en licence peut toutefois aller jusqu'au milieu de la trentaine dans certains pays, dans les pays nordiques par exemple. Dans ces pays, il est plus fréquent de s'inscrire dans l'enseignement tertiaire pour la première fois après avoir travaillé pendant plusieurs années (voir le Tableau B1.2). Certains pays ont par ailleurs étoffé l'éventail de cursus et proposent des formations appliquées, plus pratiques, en licence. Citons par exemple les licences professionnelles au Danemark, en France et aux Pays-Bas (OCDE, 2022[7]). L'âge typique de scolarisation varie selon que les étudiants s'inscrivent en licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou après une incursion dans le monde du travail.

Les masters sont souvent une deuxième formation après une licence. Les cursus tendent à être plus spécialisés et plus académiques en master qu'en licence. Certains pays ont ajouté en master des cursus à vocation professionnelle ; c'est le cas en Allemagne et aux Pays-Bas, ainsi qu'en Suisse, où ces cursus font l'objet d'examens fédéraux (OCDE, 2022[7]). Les âges typiques de scolarisation en master débutent entre le début et le milieu de la vingtaine. Ils se terminent à la fin de la vingtaine dans les pays où les étudiants tendent à s'inscrire en master dès la fin de leur licence (dans de nombreux pays d'Europe centrale, par exemple). Ils peuvent en revanche se terminer dans la trentaine, voire dans la quarantaine dans les pays où les étudiants tendent à s'inscrire en master un certain temps après avoir terminé leur première formation tertiaire (voir le Tableau B1.2).

Les premiers masters longs se classent dans la catégorie des masters, même si certains de leurs éléments sont caractéristiques de la licence. Comme leur nom l'indique, il s'agit de premiers cursus tertiaires qui se suivent après le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais qui sont d'une durée de plus de quatre ans, ce qui est comparable à des études combinant une licence et un master. Ces cursus tendent à être plus complexes et plus spécialisés qu'en licence, ce qui justifie qu'ils se classent dans la catégorie des masters (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[8]).

Le doctorat est le niveau le plus élevé de l'enseignement tertiaire. Les doctorants doivent ouvrir le champ de la connaissance par leurs recherches personnelles et font généralement leurs études dans des universités et autres établissements à vocation de recherche. Il faut en règle générale avoir fait un master pour s'inscrire en doctorat (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[8]). Le doctorat dure d'ordinaire trois ans, mais de nombreux doctorants ont besoin de plus de temps pour terminer leurs études à ce niveau d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les âges typiques en doctorat vont de la moitié de la vingtaine jusqu'à la fin de la trentaine, voire de la quarantaine (voir le Tableau B1.2).

Encadré B1.1. Contribution de l'enseignement tertiaire à la réalisation des objectifs de développement durable

L'enseignement supérieur est tout à fait déterminant pour la réalisation des objectifs de développement durable. L'enseignement tertiaire est considéré comme un moteur de changement et un catalyseur dans les questions de développement durable, car il a un effet important sur la sensibilisation des étudiants et leur contribution à l'édification d'une société prospère (Žalėnienė et Pereira, 2021[9]). L'enseignement tertiaire peut aussi avoir un impact sensible sur la façon dont les générations futures abordent les questions environnementales et sociales (voir le graphique A6.6 dans l'indicateur A6).

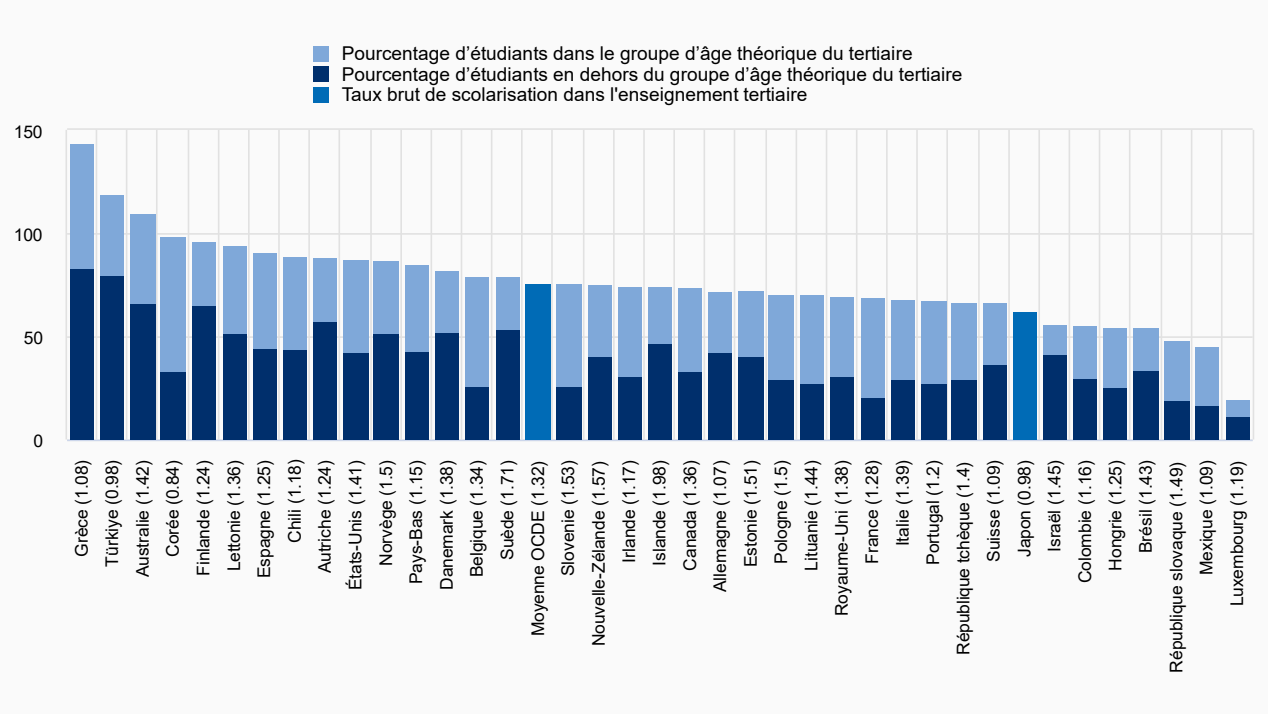
L'objectif de développement durable relatif à l'éducation (l'ODD 4) reconnaît le rôle central de l'enseignement supérieur dans l'indicateur 4.3.2 sur l'effectif scolarisé dans l'enseignement tertiaire. Cet indicateur évalue le taux brut de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, soit le nombre total d'étudiants scolarisés à ce niveau d'enseignement, quel que soit leur âge, en pourcentage de l'effectif du groupe d'âge de cinq ans à compter de l'âge à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (il s'agit typiquement des 18-22 ans, mais le groupe d'âge varie selon les pays). Le taux brut de scolarisation peut être supérieur à 100 % puisqu'il n'indique pas si les étudiants se situent ou non dans le groupe d'âge théorique de l'enseignement tertiaire, mais il permet d'évaluer la partie de l'effectif de l'enseignement tertiaire qui est à la fois plus et moins âgée, du fait d'une inscription plus et moins tardive et du redoublement. Cet indicateur est

cependant révélateur de la capacité des pays de prendre en charge la totalité de l'effectif scolarisé à un niveau d'enseignement donné.

Dans les pays de l'OCDE, le nombre total d'étudiants s'élève en moyenne à 76 % de l'effectif total du groupe d'âge théorique de l'enseignement tertiaire, mais ce pourcentage varie fortement selon les pays. Le taux brut de scolarisation ne représente pas plus de 18 % au Luxembourg, mais passe la barre des 100 % en Australie, en Grèce et en Türkiye (voir le Graphique B1.2). Ces chiffres doivent toutefois être interprétés avec prudence, car le taux brut de scolarisation n'est qu'un indicateur approximatif de l'effectif scolarisé dans l'enseignement tertiaire qui ne tient pas compte de la durée des études, des années d'interruption ou des parcours entre les différents types de cursus.

Graphique B1.2. Indicateur 4.3.2 des objectifs de développement durable : taux brut de scolarisation dans le tertiaire (2020)

En pourcentage



Lecture du graphique : en Grèce, le taux brut de scolarisation, qui est dérivé du nombre total d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire, s'élève à 144 % de l'effectif total des 18-22 ans (le groupe d'âge théorique en Grèce). Que le taux soit supérieur à 100 % s'explique par le fait que de nombreux étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire sont âgés de moins de 18 ans ou de plus de 22 ans. La section bleu foncé du segment indique le pourcentage de 18-22 ans scolarisés dans l'enseignement tertiaire (60 % en Grèce), et la section bleu clair, le pourcentage d'étudiants dont l'âge est inférieur ou supérieur aux âges théoriques dans l'effectif total du groupe d'âge théorique. Si le segment est gris, cela signifie que le pourcentage d'étudiants dont l'âge est inférieur, égal ou supérieur aux âges théoriques est inconnu.
Remarque : le groupe d'âge théorique est défini en fonction du groupe d'âge de 5 ans qui suit immédiatement la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Si l'âge officiel à l'inscription dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 15 ans et que les études durent 3 ans à ce niveau d'enseignement, le groupe d'âge théorique de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire est celui des 18-22 ans. However, this age group does not always capture the reality of the students' age range enrolled in tertiary education (theoretical age for tertiary education). In fact, master's and doctoral students are usually older than the theoretical age group. Furthermore, there are several reasons for a delayed entry to tertiary education (see Box B4.1 in Indicator B4).
Les chiffres entre parenthèses correspondent à l'indice de parité femmes-hommes, où le numérateur correspond au taux brut de scolarisation des femmes et le dénominateur, à celui des hommes.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux brut de scolarisation dans l'enseignement tertiaire en 2020.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/3b6u4q

Dans certains cas, le taux brut est élevé alors que le pourcentage d'étudiants en dehors du groupe d'âge théorique est relativement peu élevé, ce qui peut s'expliquer par d'autres raisons structurelles. C'est le cas en Corée par exemple, où le pourcentage d'étudiants en dehors du groupe d'âge théorique est relativement peu élevé (32 %), mais où le taux brut est proche des 100 %. Dans ce pays, cela s'explique par le fait qu'une grande majorité du groupe d'âge théorique est scolarisée dans l'enseignement tertiaire. Un grand nombre d'étudiants en mobilité internationale peut aussi expliquer le taux de scolarisation élevé dans l'enseignement tertiaire. En Australie par exemple, les étudiants en mobilité internationale constituent 28 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*) et gonflent le taux brut de scolarisation.

L'indice de parité femmes-hommes d'un indicateur correspond au ratio de cet indicateur entre les femmes et les hommes. La parité femmes-hommes est considérée comme atteinte si l'indice est compris entre 0.97 et 1.03. Le défaut de parité est favorable aux hommes si l'indice est inférieur à 0.97, mais aux femmes s'il est supérieur à 1.03 (ISU, 2018[10]). Dans les pays de l'OCDE, l'indice de parité est égal à 1.3 ; en d'autres termes, il y a 1.3 femme inscrite par homme inscrit.

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. C'est l'inverse qui s'observe – les hommes sont plus nombreux que les femmes dans l'effectif scolarisé – en Corée, au Japon et en Türkiye. L'indice de parité s'établit à 0.81 en Corée et à 0.93 en Türkiye, où la parité n'est pas encore atteinte dans l'effectif scolarisé, et à 0.98 au Japon, où elle est atteinte. Des informations contextuelles peuvent aider à mieux comprendre ces résultats. En Corée par exemple, le service militaire obligatoire pour les hommes explique pourquoi ces derniers sont scolarisés plus longtemps dans l'enseignement tertiaire. Les femmes sont particulièrement bien loties en Estonie, en Islande, en Israël, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque, en Slovénie et en Suède, où elles sont au moins 30 % plus susceptibles de faire des études tertiaires que les hommes (voir le Graphique B1.3).

Répartition des étudiants entre les niveaux de l'enseignement tertiaire

Plus de 50 % des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire sont inscrits en licence dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Autriche, en France et au Luxembourg. Viennent ensuite les étudiants inscrits en master, dont le pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays de l'OCDE. C'est toutefois le pourcentage d'étudiants en formation tertiaire de cycle court qui varie le plus entre les pays. L'effectif de l'enseignement tertiaire inscrit en cursus de cycle court est supérieur à 30 % aux États-Unis et en Türkiye, mais nettement inférieur à 10 % dans de nombreux autres pays membres et partenaires de l'OCDE. L'enseignement tertiaire de cycle court peut jouer un rôle comparable à la filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire puisqu'il prépare les étudiants à exercer des professions spécifiques dans des pays comme le Canada et les États-Unis, où il est relativement populaire. Il fait partie de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) dans d'autres pays, tels que l'Allemagne, l'Autriche et le Danemark, où il est courant de s'y inscrire à la fin des études secondaires en filière professionnelle. Dans l'ensemble, les pays où la scolarisation en filière professionnelle est courante à l'âge de 18 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire comptent parmi ceux où le pourcentage d'étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire de cycle court est légèrement supérieur (voir le Graphique B1.1)

Le taux de scolarisation est un indicateur important dans la description de l'effectif scolarisé, mais il convient de garder présent à l'esprit le fait qu'il tend à être plus élevé dans les cursus plus longs que plus courts, étant donné que les étudiants y restent inscrits plus longtemps. Le pourcentage d'étudiants inscrits en licence est le plus élevé dans les pays où les cursus de ce niveau durent quatre ans (au Brésil et au Mexique), mais le moins élevé où ils durent trois ans seulement (en France et au Luxembourg). Précisons que dans le Graphique B1.1, les taux de scolarisation sont exprimés en pourcentage de l'effectif scolarisé dans l'enseignement tertiaire. Ils ne reflètent donc pas la variation sensible du pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement tertiaire. En Australie par exemple, le pourcentage d'étudiants inscrits en licence est inférieur à la moyenne de l'OCDE, mais le pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement tertiaire est nettement plus élevé que dans la plupart des autres pays de l'OCDE (voir le Tableau B1.3).

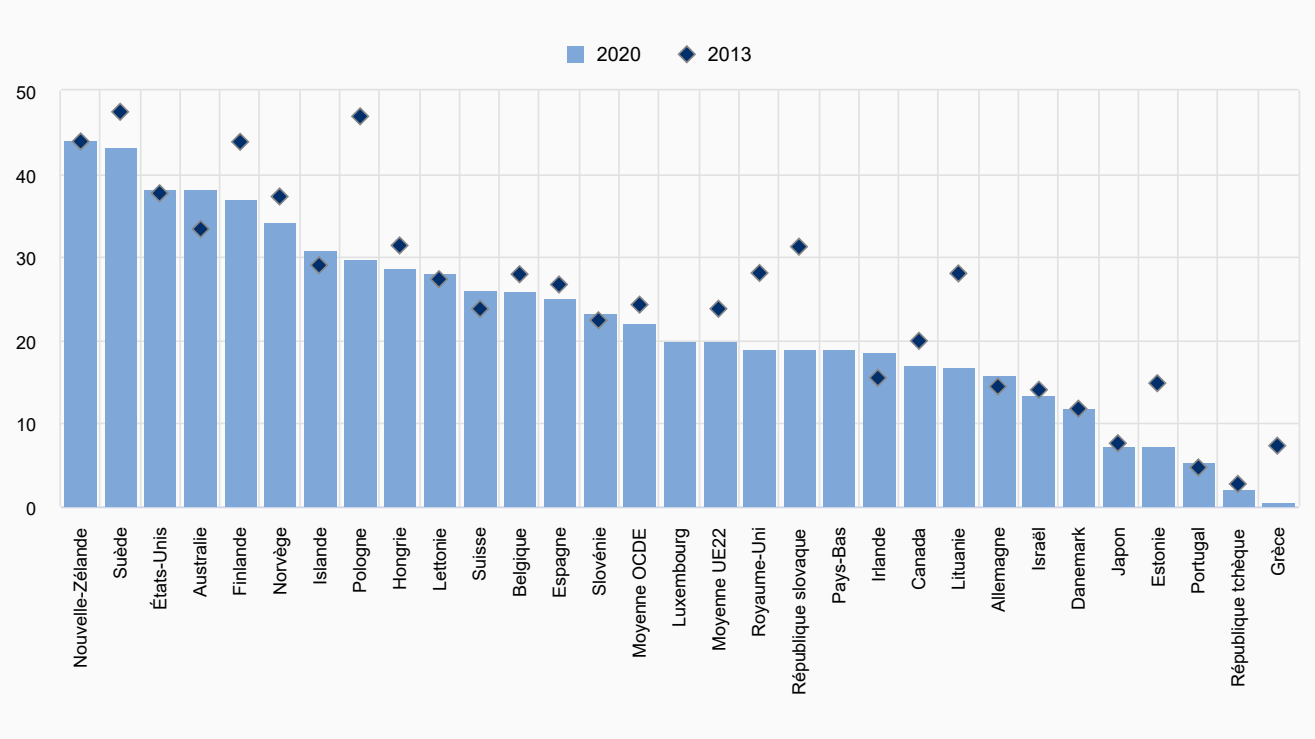
Pourcentage d'étudiants à temps partiel

Faire des études tertiaires à temps partiel est courant dans la plupart des pays de l'OCDE : 22 % des étudiants sont scolarisés à temps partiel en moyenne. Cette pratique est particulièrement répandue dans les pays nordiques (sauf au Danemark) ainsi qu'en Australie, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. Dans l'ensemble, le pourcentage d'étudiants à temps partiel n'a

guère évolué entre 2013 et 2020. Le pourcentage d'étudiants à temps partiel a toutefois diminué dans quelques pays, notamment en Estonie, en Lituanie et en Pologne, dans une mesure comprise entre 7 et 17 points de pourcentage (voir le Graphique B1.3). Cette diminution est vraisemblablement imputable à des facteurs nationaux spécifiques, par exemple des réformes engagées pour réduire le soutien aux étudiants à temps partiel ou encore les formations en entreprise proposées par des employeurs. Au Royaume-Uni, la diminution du nombre d'étudiants à temps partiel a été en partie attribuée à l'augmentation des frais de scolarité applicables à ce mode de scolarisation et à la suppression du financement institutionnel des deuxièmes formations de premier cycle ainsi qu'à la réduction des aides des employeurs à la scolarisation à temps partiel (Bolton et Hubble, 2022[11] ; Tazzyman et al., 2019[12]).

Certains étudiants peuvent choisir de faire des études à temps partiel pour concilier leur formation avec leur travail. Les étudiants concernés sont souvent issus de milieux socio-économiques moins favorisés (Hayden et Long, 2006[13]). Aux États-Unis par exemple, le pourcentage d'étudiants à temps plein toute l'année académique qui dépendent financièrement de leurs parents est inférieur à 45 % s'ils sont issus d'un ménage de condition modeste, mais supérieur à 55 % s'ils sont issus d'un ménage dont le revenu est supérieur au seuil fédéral de pauvreté (Chen et Nunnery, 2019[14]). Les étudiants sont également plus susceptibles d'être scolarisés à temps partiel s'ils sont plus âgés et qu'ils financent eux-mêmes leurs études (Heagney et Benson, 2017[15]). Ils peuvent de surcroît avoir à financer la garde – souvent onéreuse – de leurs enfants s'ils en ont (Noll, Reichlin et Gault, 2017[16]). La scolarisation à temps plein peut être impossible sur le plan financier pour ces étudiants. La scolarisation à temps partiel peut faciliter l'accès à l'enseignement tertiaire dans des groupes où il serait difficile d'envisager une scolarisation à temps plein. Des groupes particuliers de la population pourraient bien être privés par la force des choses de l'accès à l'enseignement tertiaire dans les pays où le pourcentage d'étudiants à temps partiel diminue fortement ou est minime de longue date.

Graphique B1.3. Pourcentage d'étudiants à temps partiel dans le tertiaire (2013 et 2020)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants scolarisés à temps partiel dans l'enseignement tertiaire en 2020.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022), Base de données *Regards sur l'éducation*. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

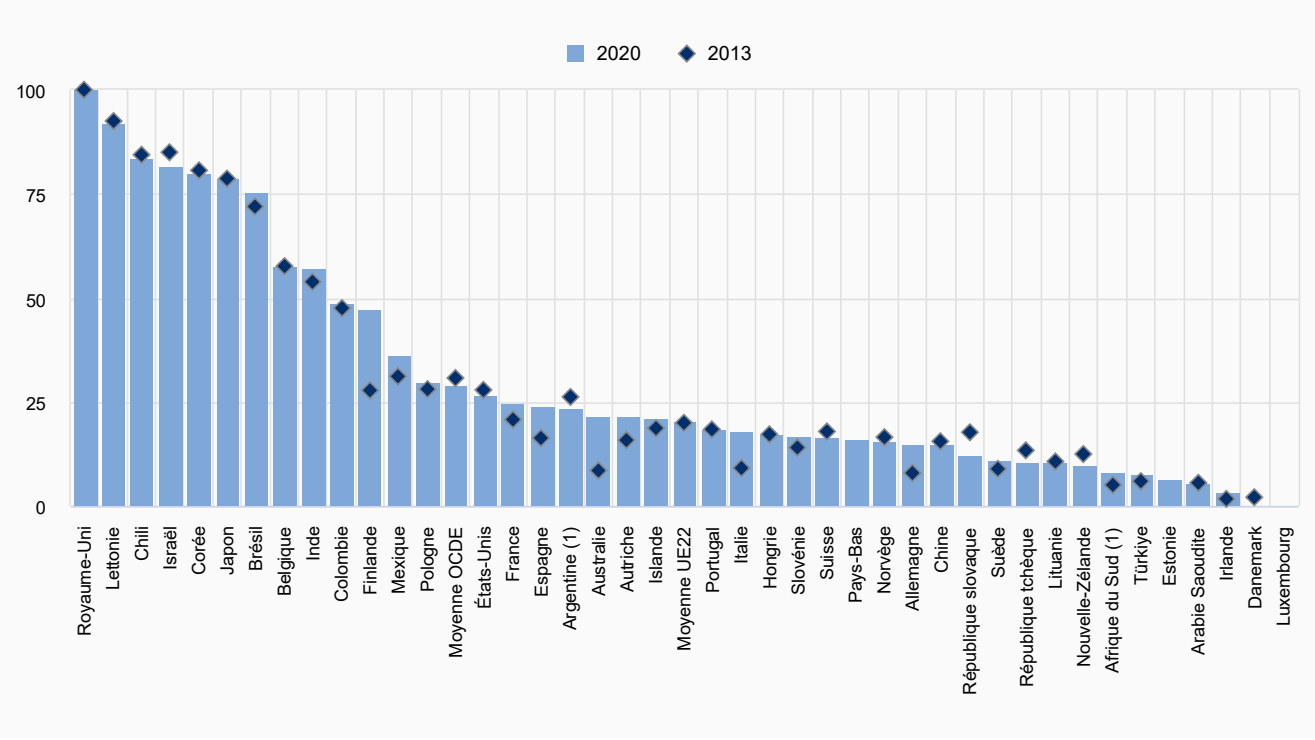
StatLink https://stat.link/s5fwrk

Par type d'établissements

Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage d'étudiants scolarisés dans le secteur privé varie fortement entre les pays. Il atteint 100 % au Royaume-Uni, mais est nul ou presque au Canada, au Danemark, en Grèce et au Luxembourg. À ce niveau d'enseignement, le pourcentage d'étudiants scolarisés dans le secteur privé est nettement supérieur à 50 % dans quelques pays, mais il est compris entre 10 % et 30 % dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de l'effectif de l'enseignement tertiaire qui est scolarisé dans le secteur privé s'élève à 29 % en moyenne et n'a guère évolué depuis 2013 (voir le Graphique B1.4).

Des différences importantes s'observent entre établissements privés dans l'enseignement tertiaire. La plupart des établissements privés sont subventionnés par l'État dans certains pays où le pourcentage d'étudiants scolarisés dans le secteur privé est élevé. Ces établissements ont beau être des entités privées, leur budget est largement financé par les dotations régulières des pouvoirs publics, qui restent très influents les concernant. C'est particulièrement vrai en Belgique, en Finlande, en Israël, en Lettonie et au Royaume-Uni. Dans d'autres pays, les établissements privés sont moins dépendants des pouvoirs publics sur le plan financier (voir l'indicateur C3). Ils constituent leur budget grâce à la contribution de diverses entités privées, notamment par les frais de scolarité et les dons. Bon nombre d'entre eux sont sans but lucratif. Un pourcentage non négligeable d'étudiants sont toutefois scolarisé dans des établissements à but lucratif dans certains pays (NCES, 2022[17]). Le Graphique B1.4 doit donc être interprété compte tenu des spécificités du réseau privé d'enseignement tertiaire de chaque pays vu la grande diversité des types d'établissements privés.

Graphique B1.4. Pourcentage d'étudiants du tertiaire dans le secteur privé (2013 et 2020)



1. Année de référence : 2019.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants scolarisés dans le secteur privé dans l'enseignement tertiaire en 2020.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022), Tableau B1.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/d4bxi1

La principale raison de financer le réseau privé d'enseignement tertiaire réside dans le souci d'accorder aux établissements plus d'autonomie qu'ils n'en auraient s'ils étaient sous le contrôle direct des pouvoirs publics. C'est par exemple ce qui a motivé la grande réforme qui a transformé les universités en entités privées indépendantes en Finlande en 2010 (Aarrevaara,

Dobson et Elander, 2009[18]). Ce changement de statut juridique est l'une des raisons principales de la forte augmentation du pourcentage d'étudiants scolarisés dans le secteur privé en Finlande. La nature des universités concernées par la réforme est toutefois diamétralement différente d'autres établissements privés, tels que les universités à but lucratif.

Une forte prévalence d'établissements privés dans l'enseignement tertiaire peut nuire à l'équité. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de scolarité typiques à charge des étudiants sont plus élevés dans les établissements privés que dans les établissements publics dans tous les pays dont les données sont disponibles (OCDE, 2021[19]). La différence de frais de scolarité est particulièrement marquée, car les bourses d'études et la réduction des frais de scolarité ne sont pas toujours accordées aux étudiants scolarisés dans les établissements privés. Par ailleurs, les critères d'admission ne sont pas nécessairement les mêmes dans les établissements publics et privés, de sorte que des étudiants marginalisés peuvent éprouver des difficultés à être admis dans le secteur privé même s'ils en ont les moyens financiers (Hossler et al., 2019[20]).

Variation infranationale des taux de scolarisation

Les variations infranationales dans les schémas de scolarisation sont un indicateur important de l'équité dans la participation à l'éducation et peuvent refléter l'égalité d'accès à l'éducation et aux opportunités du marché du travail dans un pays. Dans la plupart des pays, les différences infranationales dans la scolarisation sont faibles chez les 6-14 ans (la tranche d'âge qui couvre la quasi-totalité de l'enseignement obligatoire dans la plupart des pays) et chez les 15-19 ans (lorsque les étudiants commencent la transition vers le marché du travail ou l'enseignement supérieur). En revanche, les différences infranationales augmentent dans les groupes d'âge plus élevés. Les différences régionales chez les 20-29 ans sont relativement faibles dans certains pays comme le Danemark et le Royaume-Uni, où la différence entre les taux de scolarisation les plus élevés et les plus bas dans les régions infranationales est inférieure à 10 points de pourcentage. Toutefois, cette différence entre les taux de scolarisation régionaux des 20-29 ans est supérieure à 60 points de pourcentage en République tchèque, en Pologne et en Espagne, tandis qu'elle est de 94 points de pourcentage en Türkiye. Les taux de scolarisation les plus élevés pour les 20-29 ans se trouvent dans les capitales ou leurs régions dans plus de 40% des pays pour lesquels des données sont disponibles. Cela peut s'expliquer par le fait que les capitales et leurs régions constituent les plus grandes zones urbaines de ces pays et attirent donc une plus grande proportion de personnes poursuivant des études supérieures. Les zones urbaines ont tendance à offrir de meilleurs salaires et de meilleures opportunités d'emploi une fois que les étudiants ont obtenu leur diplôme, et à avoir plus d'établissements d'enseignement supérieur que les régions plus rurales (voir l'indicateur A1). Il existe également des disparités infranationales dans la scolarisation des 30-39 ans. La variation est particulièrement élevée en Türkiye, où la différence entre les régions ayant le taux d'inscription le plus élevé et le plus bas est de 99 points de pourcentage (OCDE, 2021[21]).

Définitions

Les données de cet indicateur se rapportent aux formations institutionnelles d'une durée minimale de l'équivalent d'un semestre (ou d'une moitié d'année scolaire ou académique) qui sont dispensées exclusivement dans des établissements d'enseignement ou qui comportent en plus un stage en entreprise (les programmes « emploi-études »).

Par **scolarisation généralisée**, on entend un taux de scolarisation supérieur à 90 % dans cet indicateur.

Les **formations de la filière générale** sont conçues pour développer les connaissances, compétences et facultés générales des individus, souvent dans le but de les préparer à suivre des études en filière générale ou professionnelle au même niveau d'enseignement ou à un niveau supérieur. Elles n'ont pas vocation à préparer les jeunes à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques.

Les **formations de la filière professionnelle (enseignement et formation professionnels, EFP)** préparent les jeunes à exercer une profession spécifique dès l'obtention de leur diplôme, sans qu'ils aient à suivre une formation complémentaire. Elles sont conçues pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique valorisable sur le marché du travail.

Par **effectif scolarisé à temps plein**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude prévue est au moins égale à 75 % de la charge d'étude annuelle à temps plein. Par **effectif scolarisé à temps partiel**, on entend les individus scolarisés dont la charge d'étude est inférieure à 75 % de la charge d'étude annuelle à temps plein.

Méthodologie

Sauf mention contraire, les chiffres sont basés sur les nombres d'individus, à cause de la difficulté qu'éprouvent certains pays à chiffrer la scolarisation à temps partiel. Les taux nets de scolarisation sont calculés comme suit : les effectifs de tous les niveaux d'enseignement dans le groupe d'âge considéré sont divisés par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la scolarisation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données expliquent pourquoi les taux de scolarisation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[22]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2021_Annex3_ChapterB.pdfhttps://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2018/19 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2020 (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf]).

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (2021[21]).

Références

Aarrevaara, T., I. Dobson et C. Elander (2009), « Brave new world: Higher education reform in Finland », *Higher Education Management and Policy*, vol. 21/2, https://doi.org/10.1787/hemp-21-5ksj0twnffvl. [18]

Bolton, P. et S. Hubble (2022), « Part-time undergraduate students in England », *House of Commons Research Briefing*, House of Commons Library, https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7966/CBP-7966.pdf. [11]

Chen, X. et A. Nunnery (2019), « Profile of very low- and low-income undergraduates in 2015-16 », *Statistics in Brief*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020460. [14]

Commission européenne (2021), *Compulsory Education in Europe: 2021/22*, Office des publications de l'Union européenne, https://data.europa.eu/doi/10.2797/659411. [2]

Dohmen, D. (2022), « Konsequenzen aus Corona - Wie können die Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden? », Friedrich Ebert Stiftung, https://www.fes.de/landesbuero-nrw/artikelseite-landesbuero-nrw/konsequenzen-aus-corona-wie-koennen-aus-bildungschancen-in-nordrhein-westfalen-verbessert-werden. [6]

Goos, M., J. Pipa et F. Peixoto (2021), « Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis », *Educational Research Review*, vol. 34, p. 100401, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401. [5]

Hayden, M. et M. Long (2006), « A profile of part-time undergraduates in Australian universities », *Higher Education Research and Development*, vol. 25/1, pp. 37-52, https://doi.org/10.1080/07294360500453137. [13]

Heagney, M. et R. Benson (2017), « How mature-age students succeed in higher education: Implications for institutional support », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 39/3, pp. 216-234, https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1300986. [15]

Hossler, D. et al. (2019), « A study of the use of nonacademic factors in holistic undergraduate admissions reviews », *The Journal of Higher Education*, vol. 90/6, pp. 833-859, https://doi.org/10.1080/00221546.2019.1574694. [20]

ISU (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf. [10]

Lee, J. et H. Lee (2016), « Human capital in the long run », *Journal of Development Economics*, vol. 122, pp. 147-169, https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006. [3]

NCES (2022), « Undergraduate enrollment », dans *Condition of Education*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cha. [17]

Noll, E., L. Reichlin et B. Gault (2017), *College Students with Children: National and Regional Profiles*, Institute for Women's Policy Research, https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21338.75205. [16]

OCDE (2022), *Base de données de Regards sur l'éducation*, OECD.Stat, https://stats.oecd.org/. [4]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [7]

OCDE (2021), « Éducation au niveau régional »*, Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr (consulté le 25 juin 2021). [21]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [19]

OCDE (2019), « Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire »*, Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/86bda228-fr. [1]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [22]

OCDE/Eurostat/ISU (2015), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [8]

Tazzyman, S. et al. (2019), *Understanding Effective Part-time Provision for Undergraduates from Under-represented and Disadvantaged Backgrounds*, Office for Students, https://www.officeforstudents.org.uk/publications/understanding-effective-part-time-provision-for-undergraduates-from-underrepresented-and-disadvantaged-backgrounds/. [12]

Žalėnienė, I. et P. Pereira (2021), « Higher education for sustainability: A global perspective », *Geography and Sustainability*, vol. 2/2, pp. 99-106, https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001. [9]

Tableaux de l'indicateur B1

Tableaux de l'indicateur B1. Quels sont les effectifs scolarisés ?

Tableau B1.1	Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2013 et 2019)
Tableau B1.2	Profil de l'effectif du tertiaire (2020)
Tableau B1.3	Évolution du taux de scolarisation des 17-20 ans, selon le niveau d'enseignement (2020)

StatLink https://stat.link/dqu38g

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau B1.1. Taux de scolarisation, par groupe d'âge (2005, 2013 et 2020)

Effectifs scolarisés à temps plein et à temps partiel dans des établissements publics ou privés

		2020								2013			2005		
		Nombre d'années pendant lequel 90 % au moins de la population d'âge scolaire est scolarisée	Groupe d'âge dont 90 % au moins de la population est scolarisée	Effectif scolarisé en pourcentage de la population de chaque groupe d'âge											
				6-14 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-39 ans	40-64 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	13	5-17	100	86	53	26	15	6	86	48	21	82	44	21
	Autriche	13	4-16	99	80	36	18	6	1	79	35	18	m	m	m
	Belgique	15	3-17	99	93	48	13	6	3	92	51	18	94	42	15
	Canada[1]	12	5-16	100	73	36	11	5	1	73	33	11	m	m	m
	Chili	13	5-17	98	82	42	13	6	1	78	41	16	m	m	m
	Colombie	10	5-14	95	61	24	11	5	1	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	10	4-13	95	63	24	9	2	0	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	13	5-17	98	90	43	10	3	1	90	43	11	91	34	10
	Danemark	15	3-17	100	87	53	28	9	2	88	57	32	84	48	27
	Estonie	14	4-17	97	87	38	14	7	2	89	44	17	91	40	12
	Finlande	14	5-18	98	87	48	29	16	6	86	51	31	87	55	30
	France	15	3-17	100	88	38	8	2	0	85	35	7	84	32	7
	Allemagne	15	3-17	99	87	51	21	5	1	90	48	21	88	41	18
	Grèce	13	5-17	96	83	55	26	11	3	86	41	34	m	m	m
	Hongrie	13	4-16	95	83	35	10	4	1	87	42	12	87	38	13
	Islande	16	2-17	99	85	42	21	10	4	88	52	28	85	49	25
	Irlande	15	3-17	100	90	43	12	6	3	94	37	9	89	32	10
	Israël	15	3-17	96	67	21	19	6	2	65	22	22	m	m	m
	Italie	15	3-17	99	86	37	13	4	1	78	37	14	82	33	10
	Japon[2]	14	4-17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	15	2-16	99	86	50	8	2	1	87	53	10	87	46	9
	Lettonie	15	4-18	99	92	47	15	6	1	94	46	12	m	m	m
	Lituanie	15	4-18	100	94	43	10	4	1	94	52	15	98	49	15
	Luxembourg	13	4-16	99	78	20	6	2	0	78	20	6	m	m	m
	Mexique	9	5-13	99	61	26	9	4	2	54	21	6	48	17	5
	Pays-Bas	14	4-17	100	92	54	18	6	2	91	49	13	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	12	5-16	99	81	41	18	12	5	82	40	18	74	41	21
	Norvège	17	2-18	99	88	48	20	8	3	87	43	18	89	46	20
	Pologne	15	4-18	97	92	47	11	3	1	90	56	13	92	50	10
	Portugal	14	4-17	100	90	38	10	4	1	88	37	10	74	35	12
	République slovaque	11	6-16	95	84	32	6	2	1	85	35	8	m	m	m
	Slovénie	15	4-18	99	94	55	12	2	1	93	57	15	93	50	17
	Espagne	15	3-17	98	87	46	16	6	2	87	46	15	78	34	11
	Suède	17	2-18	99	87	45	26	16	5	86	42	28	m	m	m
	Suisse	13	5-17	100	85	42	18	5	1	86	38	16	83	31	13
	Türkiye[3]	10	6-15	100	69	50	32	17	4	69	42	20	m	m	m
	Royaume-Uni	15	3-17	97	83	33	10	6	2	81	31	11	m	m	m
	États-Unis	13	5-17	100	84	38	13	6	2	81	36	16	77	32	13
	Moyenne OCDE	14	4-17	98	83	41	15	6	2	84	42	16	84	40	15
	Moyenne des pays dont les données de toutes les années de référence sont disponibles				87	44	15			86	45	16	84	40	15
	Moyenne UE22	13	4-16	98	88	43	15	6	2	88	44	16	88	41	15
Partenaires	Argentine[4]	13	4-16	100	76	42	22	m	m	72	37	20	65	30	16
	Brésil	11	5-15	96	70	26	13	8	3	69	24	12	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	90	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[4]	m	m	m	m	m	a	m	m	70	24	2	m	m	m
	Arabie saoudite	11	7-17	96	91	40	8	2	1	93	37	8	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	4	11-14	87	77	30	7	2	2	m	m	4	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. À l'exclusion de l'enseignement post-secondaire non tertiaire.
2. Les données ne sont pas désagrégées par groupe d'âge après l'âge de 15 ans.
3. Sont inclus dans les 6-14 ans un certain nombre d'élèves âgés de plus de 14 ans scolarisés dans l'enseignement primaire.
4. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/hj8x2n

Tableau B1.2. Profil de l'effectif du tertiaire (2020)

		Âges typiques de scolarisation[1]				Répartition de l'effectif du tertiaire entre niveaux d'enseignement					Pourcentage d'étudiants par type d'établissements			Pourcentage d'étudiants à temps partiel		
								Master				Privé				
		Cycle court	Licence	Master	Doctorat	Cycle court	Licence	Total	Dont premiers masters longs	Doctorat	Public	Privé subventionné par l'État	Privé indépendant	Hommes	Femmes	Total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	21 - 39	19 - 29	23 - 35	27 - 43	21	58	18	a	3	78	m	m	36	39	38
	Autriche	18 - 26	20 - 28	24 - 34	28 - 39	17	47	32	10	5	78	m	m	a	a	a
	Belgique	20 - 32	19 - 22	22 - 27	26 - 35	4	71	21	a	3	42	57	0	28	25	26
	Canada[2]	19 - 27	19 - 24	23 - 35	27 - 38	24	60	12	m	3	100	a	a	16	18	17
	Chili	20 - 31	20 - 26	23 - 37	28 - 38	26	66	8	3	0	16	14	70	a	a	a
	Colombie	19 - 30	19 - 27	27 - 40	31 - 46	28	65	7	a	0	51	a	49	a	a	a
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
	République tchèque	20 - 25	20 - 25	22 - 28	27 - 36	0	60	33	10	7	89	2	9	1	3	2
	Danemark	22 - 36	22 - 30	24 - 30	27 - 36	11	63	22	a	3	100	0	0	11	13	12
	Estonie	a	20 - 31	23 - 36	28 - 38	a	61	34	7	5	93	0	7	8	7	7
	Finlande	a	21 - 32	25 - 39	30 - 48	a	69	25	2	6	53	47	a	41	33	37
	France	18 - 21	18 - 22	20 - 26	25 - 34	20	41	37	19	2	75	3	22	a	a	a
	Allemagne	22 - 34	20 - 28	22 - 29	27 - 36	0	61	33	13	6	85	m	m	17	15	16
	Grèce	a	20 - 34	26 - 42	29 - 45	a	86	10	a	4	100	a	a	1	1	1
	Hongrie	20 - 25	20 - 29	21 - 29	26 - 37	4	65	28	15	3	82	8	9	25	32	29
	Islande	24 - 43	21 - 32	26 - 43	29 - 48	4	68	25	1	3	79	21	0	28	33	31
	Irlande	22 - 44	19 - 23	23 - 41	26 - 41	10	71	16	m	4	96	0	4	18	19	19
	Israël	19 - 28	22 - 29	27 - 41	29 - 43	15	66	16	a	3	18	70	12	14	13	13
	Italie	20 - 25	20 - 27	22 - 29	26 - 32	1	60	37	15	2	82	0	18	a	a	a
	Japon	m	m	m	m	19	70	9	4	2	21	a	79	6	8	7
	Corée	19 - 22	19 - 23	25 - 42	27 - 45	21	69	8	a	3	20	a	80	m	m	m
	Lettonie	21 - 37	20 - 29	23 - 33	28 - 43	17	56	23	8	3	8	69	23	25	30	28
	Lituanie	a	20 - 25	22 - 30	27 - 37	a	72	25	8	3	89	a	11	17	16	17
	Luxembourg	20 - 23	20 - 24	24 - 35	26 - 33	11	41	36	a	12	100	a	0	20	20	20
	Mexique	18 - 21	19 - 24	25 - 38	29 - 44	4	89	7	a	1	64	a	36	a	a	a
	Pays-Bas	20 - 29	19 - 25	23 - 34	26 - 32	3	74	21	m	2	84	a	16	17	20	19
	Nouvelle-Zélande	20 - 42	19 - 30	24 - 41	27 - 43	17	71	9	a	4	90	10	0	43	45	44
	Norvège	22 - 34	21 - 35	22 - 33	29 - 42	3	66	28	13	3	84	6	10	31	36	34
	Pologne	25 - 47	20 - 27	22 - 27	26 - 34	0	66	32	11	2	70	a	30	31	29	30
	Portugal	19 - 23	19 - 24	20 - 29	28 - 45	5	57	33	16	6	81	0	19	6	4	5
	République slovaque	20 - 29	20 - 24	22 - 27	26 - 39	2	57	37	8	5	88	1	12	17	20	19
	Slovénie	20 - 29	19 - 23	23 - 26	27 - 40	14	55	27	6	4	83	6	11	24	23	23
	Espagne	19 - 31	19 - 27	22 - 32	27 - 44	22	57	17	5	4	76	2	22	25	25	25
	Suède	23 - 36	22 - 36	22 - 33	28 - 41	8	57	32	22	4	89	10	0	40	46	43
	Suisse	24 - 44	21 - 28	24 - 32	27 - 35	1	67	24	0	8	84	8	8	31	21	26
	Türkiye	21 - 34	21 - 33	22 - 30	28 - 38	38	55	6	2	2	92	a	8	a	a	a
	Royaume-Uni[3]	21 - 41	19 - 23	22 - 37	24 - 38	13	63	19	a	4	a	100	a	18	20	19
	États-Unis	19 - 31	19 - 26	24 - 39	26 - 42	32	52	15	a	2	73	a	27	36	40	38
	Moyenne OCDE					11	63	22	8	4	71	12	17	22	22	22
	Moyenne UE22					7	61	28	10	4	79	10	11	20	20	20
Partenaires	Argentine[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76	m	m	m	m	m
	Brésil	18 - 31	20 - 35	25 - 39	28 - 41	0	97	2	a	1	25	a	75	a	a	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	43	m	m	m	m	m
	Indonésie	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	95	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	m	m	m	m	m
	Moyenne G20					m	m	m	m	m	67	6	21	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les âges typiques de scolarisation sont ceux de 60 % au moins des étudiants du niveau d'enseignement considéré, entre le 20e et le 80e percentile de l'effectif scolarisé dont l'âge est connu.
2. À l'exclusion des établissements privés dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
3. Sont inclus dans l'enseignement tertiaire de cycle court un petit nombre d'étudiants inscrits en licence ou en master professionnel.
4. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/duyoeq

Tableau B1.3. Évolution du taux de scolarisation des 17-20 ans, selon le niveau d'enseignement (2020)

Effectif inscrit à temps plein ou partiel dans le réseau public et privé

		17 ans				18 ans				19 ans				20 ans			
		Deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
		Filière générale	Filière professionnelle	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Filière générale	Filière professionnelle	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Filière générale	Filière professionnelle	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire	Filière générale	Filière professionnelle	Post-secondaire non tertiaire	Tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	82	6	1	2	21	11	2	34	3	13	3	48	2	12	3	50
	Autriche	24	50	0	13	12	33	1	29	3	19	1	32	1	10	1	32
	Belgique	42	m	0	1	11	m	2	40	3	m	3	53	2	m	4	56
	Canada	72	m	m	3	18	m	m	38	6	m	m	45	3	m	m	46
	Chili	64	28	a	0	21	12	a	31	6	4	a	51	3	1	a	52
	Colombie	22	8	0	13	12	3	0	23	6	1	0	27	3	0	0	28
	Costa Rica	m	m	a	1	m	m	a	9	m	m	a	13	m	m	a	14
	République tchèque	m	66	m	0	m	59	m	1	m	33	m	26	m	11	m	44
	Danemark	67	14	a	0	72	15	a	1	40	14	a	6	12	13	a	17
	Estonie	65	24	0	0	63	22	0	1	17	13	1	25	3	8	2	35
	Finlande	53	43	0	0	52	43	0	1	9	20	0	14	3	14	0	25
	France	59	32	0	6	11	18	0	51	2	8	0	57	0	5	0	52
	Allemagne	51	19	4	1	33	24	8	9	12	23	11	22	3	18	13	30
	Grèce	69	m	0	2	3	m	1	52	1	m	12	54	0	m	14	52
	Hongrie	42	44	0	0	37	28	5	6	13	8	15	25	4	3	10	34
	Islande	78	13	0	0	71	11	0	1	34	10	0	14	15	8	1	24
	Irlande	86	4	0	3	44	10	2	25	2	9	4	53	0	4	5	55
	Israël	54	37	0	1	10	7	1	9	1	0	1	14	1	0	1	16
	Italie	45	47	0	0	38	41	0	5	5	14	0	37	1	5	0	41
	Japon	76	21	0	0	2	0	1	m	1	0	0	m	m	m	m	m
	Corée	65	14	a	1	11	2	a	64	0	0	a	78	0	0	a	70
	Lettonie	58	33	0	1	56	29	0	5	10	25	2	39	4	6	3	48
	Lituanie	78	15	0	1	72	16	1	6	4	14	7	46	2	3	6	50
	Luxembourg	34	43	0	0	24	45	0	2	6	33	0	6	2	20	0	9
	Mexique	35	21	a	5	10	7	a	25	3	2	a	32	1	1	a	32
	Pays-Bas	33	43	a	8	13	44	a	27	3	34	a	40	1	23	a	46
	Nouvelle-Zélande	74	8	4	2	18	8	10	29	3	6	11	39	1	4	11	41
	Norvège	54	41	0	0	62	29	0	0	7	32	0	18	5	16	0	34
	Pologne	43	50	0	1	44	46	0	3	8	35	2	34	6	3	5	47
	Portugal	57	35	0	0	20	27	0	34	7	14	0	44	3	7	0	47
	République slovaque	27	55	0	1	26	51	2	2	11	23	4	21	1	5	3	34
	Slovénie	33	63	a	0	32	59	a	1	4	26	a	56	1	13	a	58
	Espagne	65	22	0	0	15	19	0	41	6	13	0	51	3	8	0	51
	Suède	65	32	0	0	62	32	0	1	16	12	1	15	12	8	1	22
	Suisse	35	54	0	0	26	51	1	5	14	33	1	13	7	17	1	23
	Türkiye	46	36	a	0	13	12	a	13	6	4	a	34	4	2	a	48
	Royaume-Uni	40	39	a	3	4	21	a	38	0	13	a	48	0	8	a	49
	États-Unis	89	a	0	2	29	a	2	40	5	a	3	53	0	a	3	50
	Moyenne OCDE	55	31	0	2	30	25	1	19	8	15	2	35	3	8	2	39
	Moyenne UE22	52	37	0	2	35	33	1	16	9	20	3	34	3	9	3	40
Partenaires	Argentine[1]	72	a	a	1	29	a	a	19	11	a	a	36	3	a	a	39
	Brésil	57	6	1	0	26	3	2	14	13	1	2	20	7	1	2	21
	Chine	m	m	m	5	m	m	m	30	m	m	m	45	m	m	m	41
	Inde	36	0	0	m	15	1	1	m	5	1	1	m	2	2	2	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	99	1	m	2	26	0	m	40	9	0	m	52	4	0	m	47
	Afrique du Sud[1]	58	0	0	2	57	1	1	8	38	4	3	12	24	5	5	12
	Moyenne G20	60	16	0	4	20	10	1	32	7	6	2	43	3	4	2	43

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Année de référence : 2019.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/64vuz5

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

Faits marquants

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enfants entre l'âge de 3 et 5 ans constituent la grande majorité de l'effectif de l'éducation de la petite enfance (EPE). Dans quelques pays, la participation à l'EPE des enfants les plus jeunes, âgés de 0 à 2 ans, est courante et plus de 50 % des enfants de ce groupe d'âge y sont inscrits. Cependant, seuls 27% des moins de 3 ans sont inscrits en EPE en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Les enseignants plus âgés (de 50 ans et plus) sont plus de 2 fois plus nombreux que les enseignants plus jeunes (de moins de 30 ans) dans 14 des 32 pays dont les données sont disponibles. Dans 5 pays, il y a 4 enseignants plus âgées pour chaque enseignant plus jeune, ce qui pourrait avoir des implications importantes sur la capacité de remplacer les enseignants qui partent à la retraite dans un avenir proche.
- Le financement public de l'EPE dépend plus qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement des exécutifs régionaux et locaux que de l'exécutif central ou national, mais des différences très marquées s'observent entre les pays. Selon les chiffres de 2019, l'exécutif central finance en moyenne 48 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE.

Contexte

Les responsables politiques s'accordent de plus en plus à reconnaître le rôle majeur que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) jouent dans le développement cognitif et émotionnel, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Les enfants qui participent à un enseignement organisé de qualité dès le plus jeune âge sont plus susceptibles d'avoir de bons résultats scolaires par la suite. C'est particulièrement vrai pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui ont souvent moins de possibilités de développer des capacités dans le cadre familial (OCDE, 2017[1]).

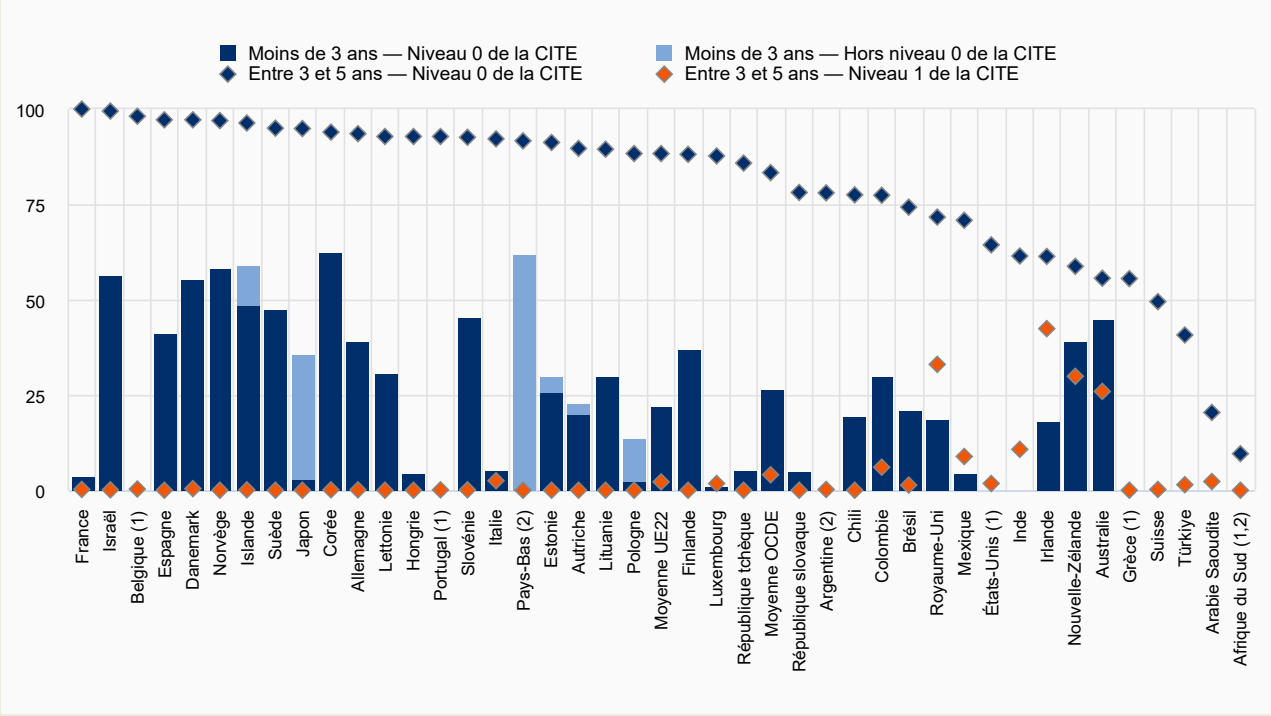
Des structures d'EAJE accessibles et abordables aident les parents à travailler et à contribuer à la croissance et à la prospérité économiques. Le nombre croissant de femmes sur le marché du travail a renforcé l'intérêt des pouvoirs publics pour le développement des structures d'EAJE. Des structures d'EAJE de qualité et d'autres dispositifs visant à améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée offrent aux parents davantage de possibilités de travailler et de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2018[2] ; 2011[3] ; 2016[4])

Ces éléments ont incité les responsables politiques à concevoir des interventions précoces, à prendre des initiatives visant à améliorer la qualité des services d'EAJE et l'équité de leur accessibilité, à abaisser l'âge du début de la scolarité obligatoire et à revoir les postes de dépenses pour optimiser l'efficience du budget de l'éducation (Duncan et Magnuson, 2013[5]). En dépit de ces tendances générales, la qualité des structures d'EAJE, les types de services qui y sont proposés et le nombre d'heures que chaque enfant y passe d'ordinaire par semaine varient sensiblement entre les pays de l'OCDE.

La pandémie mondiale de COVID-19 a fortement perturbé les services d'EAJE, car des structures ont été fermées dans le monde entier pour contenir la propagation du virus. Cependant, les fermetures complètes d'écoles dues à la crise sanitaire du COVID-19 ont souvent été plus courtes dans le préprimaire que dans les autres niveaux d'enseignement (voir le chapitre sur le COVID-19). Comme les structures d'EAJE dépendent en grande partie du financement privé dans certains pays, la variation de leur fréquentation pour des raisons liées à la fois à la situation sanitaire et à la diminution du budget des ménages à cause des licenciements et de la précarité a compromis l'avenir d'un certain nombre d'entre elles et réduit les taux de fréquentation (OCDE, 2021[6]).

Graphique B2.1. Taux d'inscription des jeunes enfants, selon le type de programme et le groupe d'âge (2020)

Programmes conformes aux critères de la CITE et services d'EAJE agréés non conformes aux critères de la CITE ; en pourcentage



Remarque : les taux de fréquentation de plusieurs programmes d'EAJE ne sont pas recueillis dans certains pays. Consulter les programmes d'EAJE proposés par pays à l'annexe 3 et sur le site Education GPS (OCDE, 2022[7]).
1. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE.
2. Année de référence : 2019 ; 2019 est l'année de référence uniquement aux Pays-Bas pour les autres services d'EAJE enregistrés.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de fréquentation du niveau 0 de la CITE entre l'âge de 3 et 5 ans.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/op072h

Autres faits marquants

- Le quatrième objectif de développement durable rappelle à quel point la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil est importante puisqu'il vise à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » (cible 4.2). L'apprentissage organisé est généralisé (taux supérieur à 90 %) un an avant le début de l'enseignement primaire dans 33 des 38 pays de l'OCDE (Encadré B2.1).
- Les niveaux plus élevés de participation des enfants de 3 à 5 ans à l'EPE au niveau national tendent à être associés à de plus faibles disparités entre les régions. Les taux de scolarisation présentaient de faibles variations régionales dans près des deux tiers des pays où le taux national de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans dans l'EAJE était égal ou supérieur à 90 %, avec un écart type inférieur à 7 % (OCDE, 2021[8]).

Remarque

- Cet indicateur porte uniquement sur les structures formelles d'éducation et d'accueil. Les services de garde informels (garde d'enfants à domicile ou ailleurs par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices) sont exclus de cet indicateur (voir la section « Définitions » pour plus de détails).
- Cet indicateur se concentre en grande partie sur les enseignants, car de tous les membres du personnel, c'est à eux qu'incombe au premier chef la responsabilité de l'apprentissage des enfants au quotidien. Il se concentre aussi sur l'enseignement préprimaire, dont les données sont plus disponibles et plus comparables.

Analyse

Dans les pays de l'OCDE, l'on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Selon des études menées dans un éventail de contextes, fréquenter une structure d'EAJE de qualité est associé à des retombées positives à court et à long terme (OCDE, 2021[9]). Il est établi que certains services d'EAJE favorisent le développement cognitif, affectif et social des enfants. La façon dont les enfants progressent durant leurs premières années peut influer sur leurs résultats scolaires, leur bien-être et leur rémunération plus tard dans la vie (García et al., 2020[10] ; Heckman et Karapakula, 2021[11]). Déterminer quels aspects sont à la clé d'une prise en charge de qualité dans l'EAJE est donc de la plus haute importance pour l'action publique. La qualité des structures d'EAJE a souvent été évaluée en fonction des services proposés et des processus à l'œuvre en leur sein (Slot, 2018[12]). Les caractéristiques structurelles portent à la fois sur les infrastructures et l'organisation des services d'EAJE, notamment la taille des classes, les modalités de financement ainsi que les personnels et leur formation. Quant aux processus, ils renvoient aux interactions que les enfants ont au quotidien avec tout ce qui les entoure dans leur structure d'EAJE, dont leurs relations avec les autres enfants, le personnel dans son ensemble, les familles et la collectivité et le cadre dans lequel ils évoluent (Cadima et al., 2020[13]).

De nombreuses études ont souligné l'importance de la qualité des processus pour le développement des jeunes enfants, en particulier dans les services d'EAJE (OCDE, 2018[14] ; Melhuish et al., 2015[15]). La qualité des processus dépend d'innombrables facteurs, dont les caractéristiques de l'effectif d'enfants, l'organisation des services et les compétences du personnel, d'où la nécessité d'adopter des stratégies globales pour améliorer l'EAJE (OCDE, 2021[9]). Des éléments donnent également à penser que la qualité des processus peut dans une certaine mesure dépendre des conditions structurelles de l'EAJE, qui se prêtent mieux à l'action des pouvoirs publics (OCDE, 2018[14]). Il reste que les politiques régissant les services d'EAJE doivent aussi tenir compte d'autres priorités, dont l'accessibilité, la demande et le financement.

Les types de services d'EAJE à la disposition des enfants et des parents sont très diversifiés dans les pays de l'OCDE et varient à de nombreux égards : groupes d'âge cibles, gouvernance, financement, fréquentation (à temps plein ou à temps partiel) et situation (dans des centres spécialisés, en milieu scolaire ou à domicile) (OCDE, 2017[1]). Ce que les enfants font et apprennent dans les services d'EAJE varie aussi énormément. L'offre de services d'EAJE se répartit entre les deux grandes catégories ci-dessous selon que les services sont principalement axés soit l'éducation, soit sur l'accueil des jeunes enfants :

D'une part, les services d'éducation de la petite enfance (EPE) conformes aux critères de la CITE 2011, à savoir ceux 1) qui ont des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) qui sont institutionnalisés (organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants) ; 3) qui sont d'une intensité ou d'une durée égale au moins à l'équivalent de 2 heures par jour d'activités éducatives pendant 100 jours par an ; 4) qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes ; et 5) qui emploient du personnel formé et agréé (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[16]).

D'autre part, des services agréés faisant partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE, mais qui ne respectent pas tous les critères de la CITE 2011 pour y figurer (les crèches en France, par exemple) (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[16] ; OCDE, 2007[17]). Ces services existent, en particulier pour enfants de moins de 3 ans, dans de nombreux pays, mais ceux-ci ne sont pas tous en mesure de chiffrer leur taux de fréquentation (voir le Tableau B2.1). C'est la raison pour laquelle cet indicateur porte en grande partie sur les services d'EPE. Précisons par ailleurs que certains services ne respectent pas tous les critères de la CITE, mais réunissent toutes les conditions nécessaires pour être considérés comme relevant de l'éducation. Certains services pourraient donc changer de catégorie, comme les *amas* au Portugal (OCDE, 2007[17]).

L'organisation des systèmes nationaux d'EAJE varie selon les pays, à commencer par les autorités responsables au premier chef et le degré d'intégration des systèmes à l'échelle nationale. Dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les services d'EAJE sont intégrés et une instance publique est chargée de gérer le système d'EAJE dans son ensemble et de définir les objectifs pédagogiques applicables entre l'âge de 0 ou 1 an et le début de l'enseignement primaire (voir l'encadré B2.1 dans *Regards sur l'Éducation 2019* (OCDE, 2019[18])). Dans ce cas, c'est généralement le ministère de l'Éducation qui régit l'EAJE. Dans l'autre moitié des pays dont les données sont disponibles, les instances responsables de l'offre de services d'EAJE varient selon les groupes d'âge. Dans ces pays, les services d'EAJE relèvent du ministère de l'Éducation s'ils s'adressent aux enfants plus âgés (généralement entre 3 et 5 ans), mais d'une autre instance s'ils adressent aux enfants plus jeunes (généralement de 0 à 2 ans).

Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans

En dépit des vertus de la fréquentation de services d'EAJE de qualité en bas âge, la préscolarisation n'est obligatoire avant l'âge de 3 ans dans aucun pays de l'OCDE (OCDE, 2018[14] ; 2018[2]). En moyenne, plus d'un enfant de moins de 3 ans sur quatre environ fréquente une structure formelle d'EPE dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Le pourcentage d'enfants concernés est inférieur ou égal à 2 % ou moins au Luxembourg, en Pologne et en République de Türkiye, mais supérieur à 50 % en Corée, au Danemark, en Israël et en Norvège (voir le Graphique B2.1). Les congés parentaux, s'ils existent, et leur longueur ainsi que l'âge du début de l'EPE influent sur la fréquentation des structures et sur l'âge auquel les enfants y sont inscrits. Les enfants peuvent être inscrits avant leur premier anniversaire dans une structure de développement éducatif de la petite enfance (le niveau 01 de la CITE) dans la plupart des pays où il en existe (voir le tableau X1.5). Ils ne peuvent cependant y être inscrits qu'après leur premier anniversaire en Suède.

Le droit à l'EPE est aussi un facteur déterminant des taux de fréquentation. Les enfants ont tous le droit de fréquenter une structure de développement éducatif de la petite enfance avant leur premier anniversaire en Corée et au Danemark, mais une structure d'EPE après leur premier anniversaire en Norvège (voir le tableau X1.5). L'accès à une structure d'EPE est gratuit dès la naissance en Corée, où le taux de fréquentation des services d'EPE est le plus élevé avant l'âge de 3 ans. Les pays de l'OCDE où le taux de fréquentation des structures d'EPE est relativement peu élevé avant l'âge de 3 ans sont ceux où la fréquentation de ces structures n'est pas un droit et n'est pas gratuite dans ce groupe d'âge (voir le Graphique B2.1).

D'autres facteurs, tels que le taux d'emploi des femmes et ceux liés à la dimension culturelle du rôle de la femme, que ce soit dans le monde du travail ou en tant que responsable au premier chef de l'éducation des enfants, interviennent vraisemblablement beaucoup aussi. Le taux de fréquentation des structures d'EPE avant l'âge de 3 ans est l'un des plus élevés en Israël, où le droit à l'inscription et à la gratuité ne s'applique pas avant l'âge de 3 ans (voir le tableau X1.5). En Israël toutefois, 76 % des femmes mères d'enfants de moins de 3 ans travaillent, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (59 %) (OCDE, 2020[19]). À titre de comparaison, le taux de fréquentation des structures d'EPE en bas âge est relativement peu élevé dans des pays où le taux d'emploi des femmes mères de famille est peu élevé. Le taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans est par exemple de l'ordre de 5 % en Hongrie et en République slovaque (voir le Graphique B2.1), où le taux d'emploi des femmes dont le dernier-né a moins de 3 ans est inférieur à 20 %.

Dans certains pays, un pourcentage non négligeable d'enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans des services d'EAJE agréés qui ne satisfont pas aux critères de l'EPE énoncés dans la CITE au sujet de ce groupe d'âge. Plus de 60 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent ce type de structures aux Pays-Bas, le pourcentage le plus élevé de tous les pays de l'OCDE (voir le Graphique B2.1). Ce pourcentage est révélateur des besoins des parents qui travaillent en matière de garde d'enfants, puisque plus de trois quarts des femmes mères d'un enfant de moins de 3 ans travaillent, mais qu'il n'existe pas de programmes formels d'EPE conformes aux critères énoncés dans la CITE pour enfants de cet âge (OCDE, 2020[19]). Le pourcentage de femmes mères d'enfants en bas âge qui travaillent est moins élevé au Japon (55 %) et en Pologne (58 %), où le taux de fréquentation des autres structures d'EAJE agrées reste important avant l'âge de 3 ans, même s'il est inférieur : 33 % au Japon et 11 % en Pologne. Le taux de fréquentation des structures d'EPE est peu élevé aussi à l'âge de 2 ans (moins de 3 %) au Japon et en Pologne, ce qui n'a rien de surprenant puisque ces structures s'adressent principalement aux enfants à partir de l'âge de 3 ans (Graphique B2.1).

De nombreux pays européens doivent l'essor de l'EAJE à l'élan donné par les objectifs fixés par l'Union européenne (UE) en 2002 à Barcelone, notamment accueillir à temps plein un tiers des enfants de moins de 3 ans à l'horizon 2010 dans des structures totalement subventionnées (OCDE, 2017[1]). Dans l'ensemble, le taux de fréquentation des structures d'EAJE a augmenté à un rythme constant dans la plupart des pays de l'OCDE depuis 2005. Le pourcentage d'enfants inscrits dans une structure d'EPE avant l'âge de 3 ans a augmenté de plus de 20 points de pourcentage entre 2005 et 2020 en Allemagne, en Espagne, en Norvège et en Slovénie. Certains pays ont particulièrement accéléré le développement de l'EPE avant l'âge de 3 ans ces dernières années. En Finlande par exemple, 37 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EPE (niveau 0 de la CITE) selon les chiffres de 2020, contre 28 % en 2015 et 25 % en 2005. C'est en Corée que l'augmentation du taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans a le plus progressé entre 2015 et 2020, de 10 points de pourcentage. Le taux de fréquentation en bas âge a toutefois diminué dans certains pays entre 2015 et 2020. C'est le cas en Colombie, au Danemark et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.1).

Dans certains pays, des changements dans les droits d'accès ont favorisé l'augmentation de la fréquentation. Le droit de tous les enfants à l'inscription dans une structure d'EPE dès l'âge de 1 an a été instauré en 2009 en Norvège (OCDE, 2017[1]).

Ce droit est entré en vigueur à partir de l'âge de 1 an en Allemagne en 2013. Des changements dans les politiques de financement ont toutefois eu un impact sensible aussi. En Espagne par exemple, le programme Educa3, dont le budget a été initialement fixé à 100 millions d'euros entre 2008 et 2012, a été adopté pour accroître la capacité d'accueil des services d'EAJE entre 0 et 3 ans (Arango et Pastrana, 2011[20] ; Ibáñez et León, 2016[21]). En Corée, la gratuité de l'accueil des enfants entre l'âge de 0 et 2 ans a été instaurée en mars 2012.

En dépit des efforts consentis pour rendre l'EAJE plus accessible et plus abordable dès le plus jeune âge, la fréquentation dépend toujours très fortement des revenus des ménages, surtout dans le développement éducatif de la petite enfance, dont les structures sont très tributaires du financement privé. Selon les Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (UE-SILC), le taux de fréquentation des structures d'EAJE varie dans une mesure statistiquement significative dans la moitié des pays de l'UE en fonction du milieu socio-économique des enfants, à savoir les revenus du ménage, le niveau de formation maternel et le risque de pauvreté ou d'exclusion sociale (Flisi et Blasko, 2019[22]). Il ressort des chiffres de 2017 que dans les pays européens membres de l'OCDE, l'EAJE (que ce soit dans des centres spécialisés, à domicile ou dans un service familial organisé) est en moyenne un tiers moins susceptible de s'appliquer aux enfants âgés de 0 à 2 ans si leur famille est de condition modeste que si elle est aisée. Dans certains pays, en France et en Irlande par exemple, le taux de fréquentation à cet âge varie de plus de 40 points de pourcentage entre les enfants issus de familles défavorisées et favorisées. C'est très préoccupant, sachant que les inégalités d'accès à l'EPE creusent les différences de développement entre les enfants selon leur milieu socio-économique avant même le début de l'enseignement primaire et que ces différences peuvent persister, voire continuer de se creuser pendant toute la scolarité (OCDE, 2017[23]). Au Danemark en revanche, le taux de fréquentation est élevé, quel que soit le niveau de revenu des parents (OCDE, 2020[24]).

Taux de fréquentation à partir de l'âge de 3 ans

Abaisser l'âge du début de la scolarité obligatoire est depuis quelques années au programme des réformes, car la littérature montre qu'une prise en charge de qualité dès les premières années peut favoriser le développement des enfants et préparer ceux-ci à entrer dans l'enseignement primaire. La scolarité obligatoire débutait par exemple avec l'enseignement primaire (à l'âge de 6 ans le plus souvent) il y a une dizaine d'années dans la plupart des pays de l'OCDE, alors qu'aujourd'hui, l'EPE fait partie de la scolarité obligatoire dans 14 pays de l'OCDE, où l'âge de la scolarité obligatoire a baissé. La scolarité obligatoire débute un an avant l'enseignement primaire dans six pays, mais la fréquentation d'une structure d'EPE est obligatoire pendant une période plus longue dans certains d'entre eux. La fréquentation d'une structure d'EPE est par exemple obligatoire pendant trois ans en France, en Israël et au Mexique et pendant quatre ans en Hongrie.

L'inscription n'est pas obligatoire dans certains pays, où les structures d'EPE sont toutefois accessibles à tous les enfants. Le droit d'accès à une structure d'EPE est garanti avant l'âge de la fréquentation obligatoire dans plusieurs autres pays. En Suède par exemple, l'enseignement préprimaire (le niveau 02 de la CITE) est obligatoire pendant un an seulement, mais tous les enfants ont le droit d'être inscrits dans une structure d'EPE pendant six ans.

L'EPE n'est pas obligatoire partout, mais c'est une étape très courante entre l'âge de 3 et 5 ans dans les pays de l'OCDE, où 87 % des enfants de cet âge sont inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'inscription est généralisée (égale ou supérieure à 90 %) entre l'âge de 3 et 5 ans. C'est en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni que le taux d'inscription dans l'EPE ou l'enseignement primaire des 3-5 ans est le plus élevé : il est égal ou supérieur à 97 %. Ce taux atteint en revanche au plus 50 % en Arabie saoudite, en Suisse et en Türkiye. Les taux d'inscription moins élevés s'expliquent notamment par le fait que les parents méconnaissent les vertus de l'EAJE, que la capacité d'accueil ou l'offre de structures publiques sont insuffisantes, que la fréquentation de l'EAJE est onéreuse ou encore que le taux d'emploi des femmes mères d'enfants en bas âge est peu élevé (OCDE, 2017[25]).

Ces dernières décennies, le taux de fréquentation des 3-5 ans a augmenté sous l'effet de l'abaissement de l'âge du début de la scolarité obligatoire, de l'élargissement de l'offre de services gratuits d'EAJE à certains âges et dans certains groupes cibles et du droit d'accès universel des enfants plus âgés. Au Japon, la gratuité de l'EAJE a été instaurée en 2019 entre l'âge de 3 et 5 ans. Entre 2015 et 2020, l'effectif de l'EPE et de l'enseignement primaire a augmenté de 1 point de pourcentage en moyenne chez les 3-5 ans dans les pays de l'OCDE. L'augmentation de l'effectif de ces niveaux entre l'âge de 3 et 5 ans a été spectaculaire durant cette période, supérieure à 5 points de pourcentage, dans certains pays, dont la Finlande, la Grèce, la Lituanie, la Pologne et la République slovaque. Ces taux n'ont en revanche pas évolué dans une telle mesure dans d'autres pays, essentiellement parce qu'ils étaient déjà élevés en 2015. En France par exemple, l'âge du début de la scolarité obligatoire est passé de 6 ans à 3 ans en septembre 2019, mais le taux de préscolarisation ou de scolarisation des 3-5 ans n'a pas augmenté pour autant, car il était déjà proche de 100 %. La Suisse est le seul pays où le taux était peu élevé en 2015

(moins d'un inscrit sur deux chez les 3-5 ans) et où il n'a pas sensiblement augmenté depuis lors, ce qui s'explique par le manque de structures publiques et le coût élevé de l'EPE à charge des parents (OCDE, 2020[24]), en dépit du fait que l'enseignement préprimaire est obligatoire à partir de l'âge de 4 ans (voir le Tableau B2.1).

La grande majorité des 3-5 ans inscrits le sont dans l'enseignement préprimaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement primaire débute toutefois à l'âge de 5 ans dans certains pays, par exemple en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir l'annexe 1). À l'autre extrême, l'enseignement primaire ne débute pas avant l'âge de 7 ans en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Suède et en Suisse. L'âge du début de l'enseignement primaire fait débat de longue date dans les pays de l'OCDE : l'EAJE vise à favoriser l'acquisition des compétences cognitives, physiques et socio-émotionnelles requises pour entrer à l'école et vivre en société, alors que l'enseignement primaire doit apprendre aux élèves à lire, à écrire et à compter et leur faire découvrir d'autres matières (OCDE/Eurostat/ISU, 2015[16]). Des services d'EAJE de qualité peuvent être bénéfiques dans la prime enfance, mais il est largement établi que les jeux libres et les exercices d'exploration, laissés à l'initiative des enfants, sont d'une importance cruciale pour le développement avant le début des cours plus scolaires (OCDE, 2017[25]).

Plusieurs matières et valeurs sont souvent inscrites au programme des cours conçus pour orienter le développement des enfants dans l'EAJE. Selon l'étude de 56 cadres pédagogiques d'EAJE dans 26 pays de l'OCDE, ceux-ci prévoient tous le respect d'autrui et la plupart d'entre eux, la littératie et l'expression orale, la coopération, le respect de la diversité, le jeu, la découverte de l'art et l'expression artistique et le bien-être physique (OCDE, 2021[9]). L'organisation et la structure des programmes varient toutefois sensiblement entre les pays et entre les établissements dans l'enseignement préprimaire. Dans la plupart des pays, les matières telles que les mathématiques, les sciences ou les arts sont obligatoires dans l'enseignement préprimaire (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). En Hongrie, elles sont recommandées, mais pas obligatoires dans les *Óvoda*. En Espagne par contre, le cadre *Segundo ciclo de educación infantil* qui concerne les 3-5 ans ne prévoit pas d'apprentissage par matière. Il en va de même en Autriche, où ces matières ne figurent pas au programme des *Kindergarten* pour enfants de 3 à 5 ans, mais figurent dans celui de l'enseignement préprimaire (*Vorschulstufe*) pour enfants de 6 ans.

L'importance des composantes propres à l'accueil dans l'éducation de la petite enfance (par opposition aux services agréés sans composante éducative) varie aussi entre les pays. L'accueil fait partie intégrante du programme au même titre que la composante spécifique à l'éducation en Finlande et en Norvège (Norwegian Directorate for Education and Training, 2017[26] ; Opetushallitus, 2016[27]).

Encadré B2.1. Préparation des enfants à l'entrée en primaire grâce à l'enseignement préprimaire

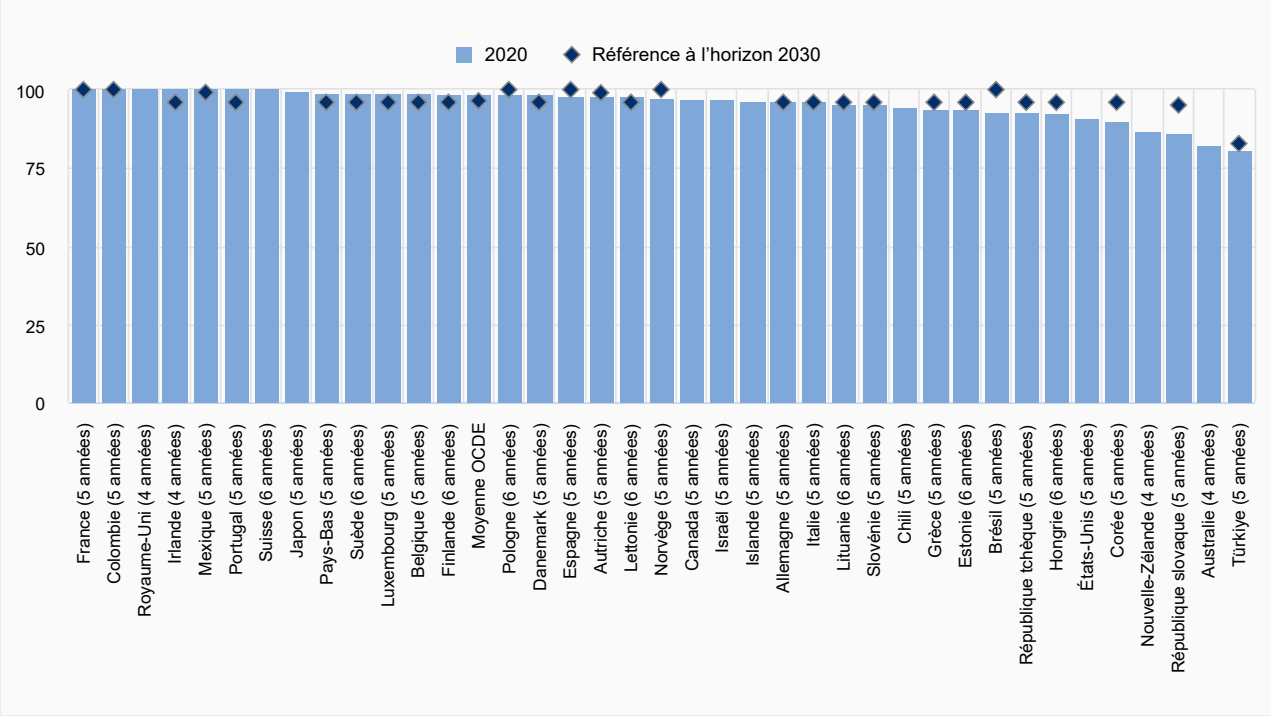
Le quatrième objectif de développement durable rappelle à quel point la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil est importante dans la prime enfance par une cible spécifique (la cible 4.2), à savoir « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». L'indicateur 4.2.2 porte en particulier sur le taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire — plus précisément sur le pourcentage d'enfants inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire. En moyenne, 98 % des enfants fréquentent une structure d'EPE un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois de façon importante entre les pays : il est de l'ordre de 80 % en Australie et en Türkiye, mais atteint 100 % en Colombie, en France, en Irlande, au Mexique, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le Graphique B2.2).

L'apprentissage organisé est généralisé (taux supérieur à 90 %) un an avant le début de l'enseignement primaire dans la plupart des pays de l'OCDE (dans 33 pays sur 38). Dans 12 des 29 pays qui ont fixé des valeurs de référence, le taux d'apprentissage organisé un an avant le début de l'enseignement primaire est déjà supérieur à la cible définie à l'horizon 2030. L'apprentissage organisé n'est pas encore généralisé un an avant le début de l'enseignement primaire dans trois pays seulement, à savoir au Brésil, en Corée et en République slovaque, où il reste plus de 5 points de pourcentage d'écart par rapport à la cible fixée à l'horizon 2030. En Türkiye, l'apprentissage organisé est encore relativement peu répandu, mais il a fortement progressé ces dernières années : le pourcentage de 3-5 ans inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire a augmenté de 29 points de pourcentage entre 2005 et 2020 (voir le Tableau B2.1). Il ne doit plus augmenter que 2 points de pourcentage pour atteindre la cible fixée à l'horizon 2030 (voir le Graphique B2.2).

Dans la plupart des pays, le taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire est supérieur au taux d'inscription des 3-5 ans (voir le Tableau B2.1). La différence est supérieure à 10 points de pourcentage dans neuf pays et atteint même 50 points de pourcentage en Suisse. Dans certains pays, cette différence s'explique par le fait que la réglementation de l'EPE et les droits d'accès à l'EPE ne sont pas les mêmes l'année précédant le début de l'enseignement primaire. En Finlande par exemple, l'accès à la préscolarisation est universel et gratuit pendant un an seulement avant le début de l'enseignement primaire (voir le tableau X1.5). L'enseignement préprimaire au cours de cette année est obligatoire depuis la révision de la loi sur l'éducation de base en 2015, bien que l'enseignement préprimaire ne fasse toujours pas partie de l'éducation obligatoire comme le stipule la loi sur l'éducation obligatoire. La dernière année de l'enseignement préprimaire est obligatoire en Autriche, en Colombie, en Grèce, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède.

Graphique B2.2. Taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel du début du primaire, selon le sexe (2020)

Indicateur 4.2.2 des objectifs de développement durable, en pourcentage



Remarque : l'âge un an avant l'âge officiel de l'inscription dans l'enseignement primaire est indiqué entre parenthèses à côté des pays. Les valeurs de référence à l'horizon 2030 sont les cibles fixées par les pays lors d'une réunion organisée à cet effet en août 2021. Elles reposent en grande partie sur le taux de progression dérivé de données antérieures et actuelles, en particulier entre 2000 et 2018. Quelques pays n'ont pas communiqué de valeurs de référence, lesquelles sont toutefois indiquées dans des plans nationaux, ou ne disposent pas de données. Les points de référence de certains états membres de l'UE ne représentent pas des points de référence nationaux mais ceux convenus dans le cadre de processus régionaux. Pour ces pays, le point de référence 2030 fait référence à l'objectif de l'Espace européen de l'éducation en matière de participation à l'EPE, qui est basé sur un groupe d'âge plus large d'enfants âgés de 3 ans à l'âge de début du primaire. Consulter *Points de référence nationaux pour l'ODD4 : respecter l'engagement que nous avons négligé* pour de plus amples informations (ISU, 2021[28]).
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de l'inscription dans l'enseignement primaire en 2020.
Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/u0namh

Dans certains pays, un programme spécifique d'un an est prévu pour les enfants l'année précédant le début de l'enseignement primaire. C'est le cas par exemple en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, au Costa Rica, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Islande, en République slovaque et en Suède. Il s'agit souvent d'aider les enfants dans la transition entre l'EPE et l'enseignement primaire. En Finlande par exemple, l'*Esiopetus* est le seul

programme d'EPE qui existe pour les enfants de 6 ans dans le cadre scolaire. Il s'agit d'un programme différent, explicitement aligné sur le programme de l'enseignement primaire (OCDE, 2017[25]). C'est le seul programme d'EPE du pays associé à une assiduité minimale de 4 heures par jour en moyenne, soit 700 heures par année scolaire.

Dans les autres pays, l'organisation de l'EPE est similaire pendant toutes les années de l'enseignement préprimaire. En France et en Italie, un programme de cours unique est prévu dans l'enseignement préprimaire, qui peut commencer dès l'âge de 3 ans dans le cadre scolaire. En Estonie, il existe un seul programme d'EPE pour enfants de 0 à 6 ans ; il relève de centres spécialisés et repose sur un cadre pédagogique uniforme (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Variation régionale du taux de fréquentation entre l'âge de 3 et 5 ans

Un accès équitable à un EPE de qualité peut renforcer les bases de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les enfants et répondre aux besoins éducatifs et sociaux plus larges des familles. Parmi les différentes dimensions de l'équité, la situation géographique peut entraver l'accès à une éducation de qualité. Par exemple, il peut être plus difficile de recruter du personnel qualifié dans certaines régions rurales et les familles peuvent avoir à parcourir de longues distances pour accéder à l'établissement le plus proche (Oberhuemer et Schreyer, 2018[29] ; Raban et Kilderry, 2017[30]). Les niveaux plus élevés de participation à l'EPE des enfants de 3 à 5 ans au niveau national tendent à être associés à de plus faibles disparités entre les régions. Les variations régionales des taux de participation étaient faibles dans près des deux tiers des pays où le taux national de participation aux services d'EAJE des enfants de 3 à 5 ans aux services d'accueil de la petite enfance était égal ou supérieur à 90 %, avec un écart type inférieur à 7 % (OCDE, 2021[8]). À l'autre extrême, les pays présentant les plus faibles niveaux de participation aux services d'EAJE affichaient également les plus fortes disparités régionales. Plus de 40 points de pourcentage séparent les régions ayant les taux de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans les plus élevés (86%) et les plus bas (38%) en Suisse, un pays au système fortement fédéral et disposant d'une grande autonomie dans l'organisation de l'EPE. Les faibles taux de scolarisation peuvent être dus à une offre plus limitée d'EPE et à l'impossibilité pour certaines familles de se rendre dans la structure d'EPE la plus proche dans certaines régions, notamment les plus rurales.

Dans un certain nombre de pays, les enfants des capitales sont moins susceptibles de participer à l'EPE. Par exemple, au Chili, la région métropolitaine de Santiago a l'un des taux de scolarisation les plus bas du pays, avec 71% des enfants de 3 à 5 ans. Seule Antofagasta a un taux de scolarisation plus faible (66%). On observe également des taux de participation relativement faibles dans les capitales de la Grèce, de l'Italie, de la Norvège, du Portugal, de la République tchèque ou de la Suède. Dans certains cas, ces différences de taux de participation des 3-5 ans peuvent s'expliquer en partie par une demande supérieure à l'offre d'EPE (Bucaite-Vilke, 2021[31] ; Ünver, Bircan et Nicaise, 2018[32]). En outre, les centres gérés par le secteur public sont nettement plus susceptibles d'être situés dans des zones plus rurales, ce qui souligne le rôle du secteur public pour garantir l'égalité d'accès aux structures d'EAJE sur l'ensemble du territoire national (OCDE, 2019[33]).

Personnel des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Les enseignants sont tout à fait déterminants durant les premières années des enfants, qu'ils aident à se développer dans de nombreux aspects de la vie, à la fois intellectuellement, socialement et affectivement. Dans l'EPE, les enseignants sont les professionnels responsables au premier chef des enfants en classe ou en salle de jeu, qu'ils s'appellent éducateurs, puériculteurs ou instituteurs selon la terminologie en vigueur. Leur niveau de qualification varie entre les pays, mais ils ont généralement fait des études en adéquation avec la nature professionnelle de leur travail, souvent dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2020[34]).

Dans certains pays, les enseignants constituent la grande majorité du personnel de l'EAJE. Au Japon, les enseignants constituent plus de 70 % du personnel en poste dans l'enseignement préprimaire selon la direction des centres d'EAJE (OCDE, 2022[35]). Dans d'autres pays toutefois, le personnel est plus diversifié et les enseignants sont moins nombreux. Les enseignants constituent de l'ordre de 20 % seulement du personnel de l'enseignement préprimaire selon la direction des centres d'EAJE au Chili.

Le pourcentage de membres du personnel de contact qui sont des enseignants et non des auxiliaires d'éducation varie de façon importante entre les pays de l'OCDE. Les auxiliaires d'éducation aident les enseignants et ont moins de responsabilités et d'autonomie qu'eux, mais ils exercent des fonctions pédagogiques régulières. Dans la plupart des pays, ils sont moins qualifiés que les enseignants et sont souvent diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière

professionnelle. Dans certains pays, l'accès à la profession d'auxiliaire d'éducation est réglementé dans l'enseignement préprimaire. En Slovénie par exemple, les candidats doivent réussir un examen national de pédagogie pour exercer comme auxiliaire d'éducation dans l'enseignement préprimaire. Dans les pays dont les données sont disponibles, les auxiliaires d'éducation constituent en moyenne un pourcentage plus élevé du personnel de contact dans le développement éducatif de la petite enfance (49 %) que dans l'enseignement préprimaire (35 %) ; ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays à ces deux niveaux de l'EPE (voir le Tableau B2.2). Dans l'enseignement préprimaire, les auxiliaires d'éducation ne constituent pas une catégorie distincte de personnel dans près d'un quart des pays de l'OCDE. Lorsqu'ils en constituent une, ils représentent au plus 10 % du personnel de contact en Allemagne, au Japon et en République slovaque, mais au moins 60 % au Chili, en Norvège et au Royaume-Uni.

Des relations positives avec les enseignants comptent pour une bonne part dans la qualité des processus : elles sont associées à de meilleurs acquis en littératie et en numératie ainsi qu'à de meilleures compétences sociales et comportementales (OCDE, 2018[14]). La qualité des interactions des enseignants avec les élèves dépend d'une série de facteurs, en particulier leur formation initiale et l'aide qu'ils reçoivent à leur entrée en fonction ainsi que leur formation continue (OCDE, 2021[9]). La capacité des enseignants à nouer des relations positives avec les élèves dépend toutefois aussi de leurs conditions de travail, qui peuvent influer sur leur bien-être et leur volonté de continuer d'enseigner (OCDE, 2020[36]).

Pyramide des âges des enseignants en poste dans l'éducation de la petite enfance

La pyramide des âges du corps enseignant de l'éducation de la petite enfance varie sensiblement entre les pays sous l'effet de différents facteurs, dont la taille et la pyramide des âges de la population et la durée de l'enseignement tertiaire ainsi que les conditions de travail et le salaire des enseignants. En moyenne, les enseignants les plus jeunes (de moins de 30 ans) constituent 18 % du corps enseignant de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : il est compris entre 3 % au Portugal et 49 % au Japon. Les enseignants plus âgés (de plus de 49 ans) constituent quant à eux 29 % en moyenne du corps enseignant de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Les enseignants de plus de 49 ans sont au moins deux fois plus nombreux que les enseignants de moins de 30 ans dans 15 des 33 pays dont les données sont disponibles, ce qui pourrait avoir des implications importantes sur la capacité de remplacer les enseignants qui partent à la retraite dans un avenir proche (voir le Graphique B2.3).

Des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail et des perspectives professionnelles prometteuses comptent parmi les facteurs qui peuvent inciter les jeunes à exercer la profession d'enseignant dans l'EPE et à ne pas s'en détourner. Dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent nettement moins en moyenne que les diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent moins de 60 % de ce que gagnent les diplômés de l'enseignement tertiaire en moyenne aux États-Unis, en Hongrie et en République slovaque (voir l'indicateur D3). Les enseignants en poste dans l'EPE sont particulièrement mal lotis puisque le salaire des enseignants tend à augmenter avec le niveau d'enseignement dans de nombreux pays. Dans quelques pays toutefois, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent au moins autant, voire nettement plus que leurs collègues en poste à des niveaux supérieurs d'enseignement et nettement plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire exerçant d'autres professions. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent en moyenne 5 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire en Australie et même 30 % de plus en Lituanie et 50 % de plus au Portugal (voir le tableau D3.2).

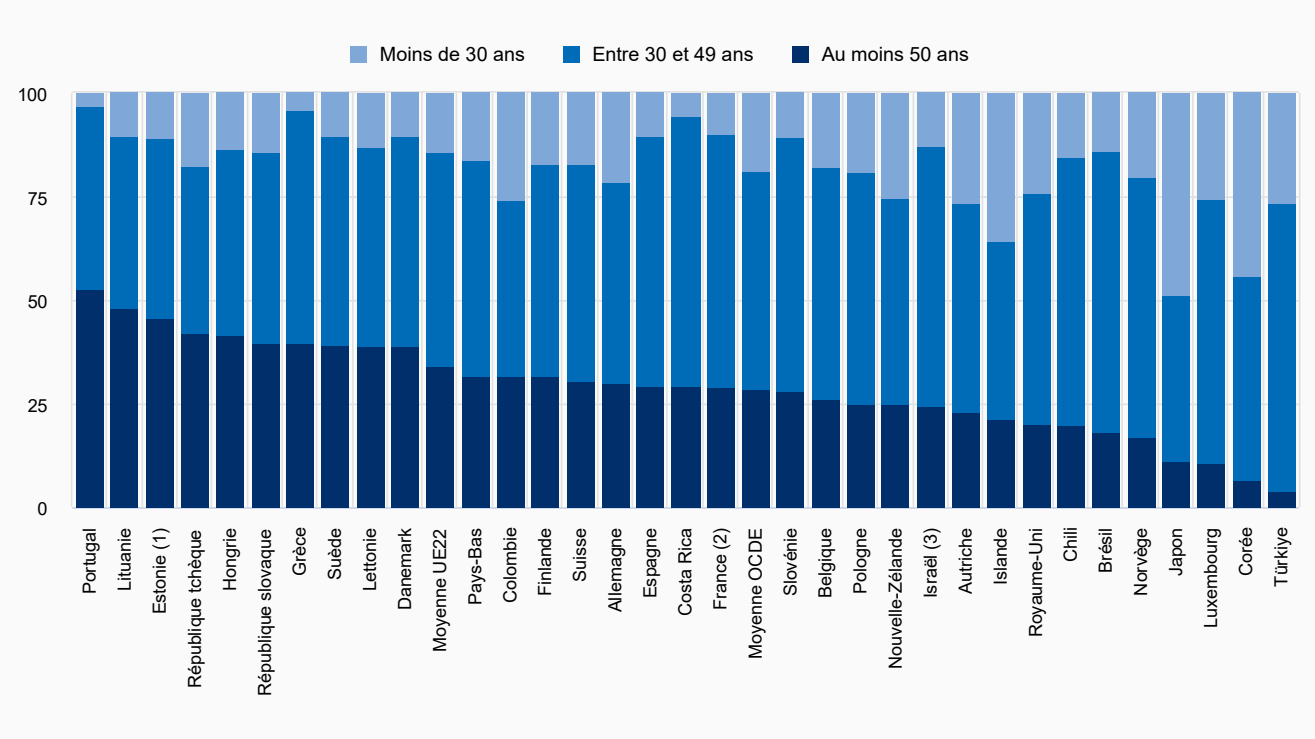
Vu les écarts de salaire dans la plupart des autres pays, que moins de deux personnes en poste dans l'EAJE sur cinq se disent satisfaites de leur salaire dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles n'a rien de surprenant (OCDE, 2019[33]). C'est préoccupant, sachant que certains éléments suggèrent une association entre une rémunération plus élevée du personnel d'EAJE et des interactions de meilleure qualité avec les élèves (OCDE, 2018[14]). La façon dont les enseignants se sentent considérés dans la société peut aussi dépendre de leur rémunération relative, et ces facteurs peuvent les décourager de continuer à enseigner. Selon certaines études, des salaires inférieurs induisent souvent un renouvellement plus fréquent du personnel, ce qui est problématique vu la relation bien établie entre la stabilité et la progression des élèves (Hunstman, 2008[37]).

La pyramide des âges des enseignants en poste dans l'EPE reflète dans une certaine mesure l'expérience collective du corps enseignant. En Corée par exemple, deux tiers des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire font état d'une ancienneté de moins de 10 ans selon le module « Petite enfance, grands défis » de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, ce qui cadre bien avec le pourcentage élevé d'enseignants de moins de 30 ans dans le pays (OCDE, 2019[33]). Toutefois, les pays où le pourcentage de jeunes enseignants est plus élevé ne comptent pas tous parmi ceux où le pourcentage d'enseignants chevronnés est moins élevé. Dans l'enseignement

préprimaire, le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est par exemple trois fois plus élevé au Japon qu'en Israël, mais le pourcentage d'enseignants ayant au moins 10 ans d'ancienneté est en réalité 3 points de pourcentage plus élevé au Japon (OCDE, 2019[33]). Les études à propos de l'importance de l'expérience des enseignants sur les résultats des jeunes élèves ne sont pas concluantes, mais des études sur d'autres niveaux d'enseignement donnent à penser que l'expérience professionnelle améliore la qualité des enseignants (Hanushek et Rivkin, 2006[38] ; McMullen et al., 2020[39]).

Graphique B2.3. Profil d'âge des enseignants en poste dans le préprimaire (2020)

En pourcentage



1. Y compris le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE).
2. Abstraction faite des établissements privés indépendants (et des établissements privés subventionnés en ce qui concerne les auxiliaires d'éducation).
3. Y compris du personnel non enseignant (personnel de direction).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants de plus de 49 ans dans l'enseignement préprimaire (2020).

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf ; https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/hpfoqy

Faire en sorte d'offrir des perspectives professionnelles prometteuses aux jeunes enseignants en poste dans l'EAJE est essentiel pour éviter l'attrition des enseignants. Selon une enquête, les jeunes (moins de 30 ans) en poste dans l'enseignement préprimaire sont très susceptibles de reprendre des études dans le domaine de l'éducation, signe qu'ils souhaitent améliorer leur niveau de formation pour être promus, que ce soit dans l'EAJE ou ailleurs (OCDE, 2020[36]).

Répartition hommes-femmes du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Le corps enseignant est à dominante féminine dans la plupart des niveaux d'enseignement, mais la surreprésentation des femmes est particulièrement forte dans l'EPE. Dans les pays de l'OCDE, c'est dans les premières années de la scolarité que les enseignantes sont les plus nombreuses ; elles représentent en moyenne 96 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire. Le pourcentage d'enseignantes diminue de niveau en niveau : 83 % dans l'enseignement primaire, 63 % dans l'enseignement secondaire et 44 % seulement dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2020[40]). Le corps enseignant de l'EPE est par contre presque totalement féminin en Corée et en Lituanie (voir le Tableau B2.2).

Le défaut de parité du corps enseignant de l'EPE soulève la question de comprendre pourquoi les femmes sont nettement plus susceptibles de choisir cette profession et invite à se pencher sur les implications que ce déséquilibre peut avoir sur la façon d'appréhender le genre chez les enfants, dans le personnel et la société. Les stéréotypes sexistes selon lesquels prendre soin d'autrui est plus dans la nature des femmes contribuent à expliquer pourquoi enseigner dans l'enseignement préprimaire est vu comme une profession féminine (Peeters, Rohrmann et Emilsen, 2015[41]). Les enseignantes ne confortent pas nécessairement les stéréotypes sexistes dans leurs interactions avec les élèves, pas plus que la simple présence d'enseignants masculins supplémentaires ne combattrait l'essentialisme hommes-femmes. Certains chercheurs défendent toutefois la thèse d'une meilleure compréhension du genre chez les enfants si ceux-ci peuvent observer un éventail diversifié de manières d'être tant chez les hommes que chez les femmes (Warin, 2019[42] ; McGrath et al., 2020[43]). Dans une perspective sociétale, faire en sorte qu'il y ait davantage d'hommes dans le personnel de l'EAJE aiderait à contrer les discours dominants sur la masculinité et le rôle des hommes dans la vie des jeunes enfants.

À cet égard, plusieurs pays de l'OCDE ont pris des mesures ces dernières années pour rendre les postes plus attractifs aux yeux des hommes dans l'EPE. En Norvège, où les hommes constituent moins de 10 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, l'initiative « Play Resources » compte parmi ces mesures. Cette initiative consiste notamment à encourager les garçons à découvrir le monde de l'EAJE et à envisager d'opter pour une profession en rapport avec la prise en charge des jeunes enfants. Le comté d'Oppland a par exemple financé un projet dans le cadre duquel des garçons scolarisés dans l'enseignement secondaire (âgés de 13 à 16 ans) ont été invités à travailler dans des centres d'EAJE une à deux semaines pendant les congés scolaires ou un jour par semaine après leurs cours pendant une certaine période (OCDE, 2020[36]).

Taux d'encadrement et qualification du personnel

Le taux d'encadrement et la taille des groupes sont des indicateurs importants des moyens mobilisés en faveur de l'éducation. Selon des études, des taux d'encadrement plus élevés peuvent favoriser des relations de qualité entre le personnel et les élèves dans différents cadres d'EAJE. Il est courant de considérer que des taux plus élevés sont bénéfiques, car ils permettent au personnel de se concentrer davantage sur les besoins de chaque élève et de passer moins de temps à gérer les perturbations en classe (OCDE, 2020[40]). Jouer sur ces leviers peut donc permettre d'améliorer la qualité de l'EPE. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais ce nombre varie fortement entre les pays. Le taux d'encadrement, hors auxiliaires d'éducation, est inférieur à 10 enfants par enseignant en Allemagne, en Finlande, en Allemagne, en Islande et en Nouvelle-Zélande, mais supérieur à 20 enfants par enseignant au Chili, en Colombie, en France et au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Des taux d'encadrement supérieurs sont particulièrement importants pour la qualité des interactions avec les enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2018[14]). Le taux d'encadrement est plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans tous les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Hongrie et au Mexique. Dans le développement éducatif de la petite enfance, les enfants sont 10 en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE ; ils sont entre 3 par enseignant en Islande et en Nouvelle-Zélande et 31 par enseignant au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Il convient de préciser que la formation initiale d'enseignant est assez variable selon les pays (voir l'indicateur D6). Comme la qualification du personnel en début de carrière est une variable explicative très probante de la qualité des processus, il faut la prendre en considération au même titre que le taux d'encadrement pour évaluer la qualité de l'EPE (Manning et al., 2019[44]). La réglementation sur le niveau de qualification minimum peut varier entre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire à l'échelle du pays ou de l'entité. En Communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas et en Türkiye, les enseignants doivent être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour prendre en charge les élèves de moins de 3 ans, mais de l'enseignement tertiaire pour les prendre en charge à partir de l'âge de 3 ans (4 ans aux Pays-Bas) (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Certains pays — l'Autriche, le Chili, la France, la Lituanie, la Norvège, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suède — recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation, ce qui peut se traduire par des taux d'encadrement plus élevés par membre du personnel de contact que par enseignant. Dans la plupart des cas, le pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact ne varie guère, de moins de 5 points de pourcentage, entre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire. Au Chili toutefois, le pourcentage d'auxiliaires d'éducation est près de 1.5 fois plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le développement éducatif de la petite enfance. Dans l'enseignement préprimaire, le taux d'encadrement y est donc supérieur à la moyenne de l'OCDE par membre du personnel de contact, mais nettement inférieur à la moyenne par enseignant (23 élèves par enseignant, contre 15 en moyenne). Au Mexique, les auxiliaires

d'éducation constituent trois quarts du personnel de contact dans le développement éducatif de la petite enfance, mais leur catégorie n'existe pas dans l'enseignement préprimaire (voir le Tableau B2.2).

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

La pérennité du financement public est cruciale pour le développement et la qualité des services d'EAJE. Prévoir un budget adéquat permet de recruter du personnel expérimenté qui dispose des qualifications requises pour stimuler le développement cognitif, social et émotionnel des enfants et garantir sa formation continue. L'investissement dans des structures et leur équipement contribue également au développement d'environnements centrés sur l'enfant, son apprentissage et son bien-être. De plus, si le coût de l'EAJE n'est pas suffisamment subventionné, la capacité des parents de le financer influera fortement sur le taux de fréquentation des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2017[1]). Dans les pays qui ne consacrent pas suffisamment de fonds publics à la mise en place de structures d'EAJE qui soient à la fois largement accessibles et de grande qualité, les parents peuvent avoir plus tendance à se tourner vers des structures privées d'EAJE.

Dépenses par enfant

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses unitaires annuelles au titre des établissements publics et privés s'élèvent en moyenne à 9 600 USD dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019 ; elles sont inférieures à 5 000 USD en Colombie et en Irlande, mais supérieures à 16 000 USD en Islande, au Luxembourg et en Norvège (voir le Tableau B2.3). Les taux d'encadrement et la rémunération des enseignants sont les facteurs les plus déterminants des dépenses à ce niveau d'enseignement, qui tendent à être plus élevées dans les pays où les taux d'encadrement sont supérieurs. D'autres facteurs, tels que le nombre de semaines pendant lequel les structures d'EAJE doivent être ouvertes par an, influent aussi sur le niveau de dépenses. Les établissements préprimaires doivent par exemple être ouverts 48 semaines par an en Norvège, contre 35 semaines environ en Belgique, en Espagne, en Grèce et en Israël (voir l'encadré B2.2 dans *Regards sur l'éducation 2018* (OCDE, 2018[45])).

Dans le développement de la petite enfance, les dépenses unitaires annuelles sont sensiblement plus élevées que dans l'enseignement préprimaire et sont de l'ordre de 15 500 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Cette moyenne occulte toutefois une forte variation entre ces niveaux d'enseignement selon les pays : les dépenses unitaires sont au plus 1 000 USD plus élevées dans le développement de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire au Chili et en Lituanie, mais au moins 11 000 USD plus élevées au Danemark, en Finlande et en Norvège. L'Australie, la Hongrie et Israël sont les seuls pays de l'OCDE dont les données sont disponibles où les dépenses unitaires sont moins élevées dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire (voir le Tableau B2.3).

Le taux d'encadrement supérieur dans le développement éducatif de la petite enfance compte parmi les principaux facteurs qui expliquent cette différence (voir le Tableau B2.2). Ce n'est toutefois pas le seul facteur qui intervient. Au Chili par exemple, le taux d'encadrement est plus de deux fois plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire, mais les dépenses unitaires y sont moins de 1 000 USD plus élevées (voir le Tableau B2.3). Cela peut en partie s'expliquer par le fait que les qualifications exigées à ce niveau sont moindres, de sorte que le coût salarial est moins élevé dans certains pays.

Dépenses en pourcentage du produit intérieur brut

Les dépenses au titre de l'EPE peuvent aussi s'analyser à l'aune de la richesse des pays. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses toutes structures d'EPE confondues représentent en moyenne 0.9 % du produit intérieur brut (PIB), dont les deux tiers au titre de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), selon les chiffres de 2019. La Colombie, la Grèce, le Japon et le Royaume-Uni consacrent au plus 0.3 % de leur PIB à ce niveau d'enseignement, alors que des pays tels que l'Islande, la Norvège et la Suède y consacrent au moins 1 % de leur PIB (voir le tableau C2.1). En outre, les dépenses consacrées à d'autres services d'EAJE enregistrés peuvent varier d'un pays à l'autre ; au Japon, par exemple, le droit à des services d'EAJE gratuits a été introduit pour les enfants de 3 à 5 ans et les enfants de 0 à 2 ans économiquement défavorisés en 2019.

Ces différences de dépenses s'expliquent dans une grande mesure par les taux d'inscription, l'intensité de la fréquentation, les coûts et les droits d'accès et l'âge du début de l'enseignement primaire, qui varient entre les pays. Que l'enseignement préprimaire dure moins longtemps du fait du début plus précoce de l'enseignement primaire en Australie, en Irlande et au

Royaume-Uni explique en partie pourquoi les dépenses au titre de l'EAJE sont inférieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB dans ces trois pays. De même, le début plus tardif de l'enseignement primaire, qui s'observe par exemple en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Suède, implique que la fréquentation des structures d'EAJE est plus longue et peut expliquer pourquoi les dépenses de ces pays sont supérieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB (voir l'âge du début de l'enseignement primaire dans le Tableau B2.1).

Pour éviter ce biais, les estimations relatives aux dépenses au titre de l'EAJE sont présentées par âge aussi depuis l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation*. Cette nouvelle méthodologie permet d'éviter ce biais et de comparer les dépenses par âge, ce qui donne un aperçu plus précis de l'investissement des pays dans la petite enfance. Comme cet indicateur présente des estimations, il doit être interprété avec prudence. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire représentent 0.6 % du PIB entre l'âge de 3 et 5 ans. Ce pourcentage est égal à 0.3 % du PIB en Grèce et en Irlande, mais à 1.0 % du PIB au Chili, en Islande et en Norvège (voir le Tableau B2.3).

Parts publique et privée de l'offre et du financement des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Les besoins et les attentes des parents concernant l'accessibilité des structures, leur coût, leur programme, la qualité de leur personnel et leur responsabilisation sont autant de facteurs importants à prendre en compte pour évaluer l'essor de l'EAJE et identifier les types de prestataires. Si les établissements publics ne sont pas en mesure de répondre aux besoins et attentes des parents en matière de qualité, d'accessibilité et de responsabilisation, certains parents peuvent choisir d'inscrire leur enfant dans des établissements privés (Shin, Jung et Park, 2009[46]).

Il existe deux types de structures privées : les structures indépendantes et les structures subventionnées par l'État. Les structures privées indépendantes sont celles dont la gestion relève d'une instance non gouvernementale ou d'un conseil de direction dont les membres ne sont pas désignés par une instance publique et dont les pouvoirs publics financent moins de 50 % du budget principal. Les structures privées subventionnées par l'État sont gérées par des instances similaires, mais les pouvoirs publics financent plus de 50 % de leur budget principal (OCDE, 2018[47]). Dans la plupart des pays, l'effectif des structures privées est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, les structures privées accueillent environ la moitié de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance et un tiers de l'effectif de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne occulte toutefois d'énormes différences entre les pays. Les structures privées accueillent au plus 5 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire en Lituanie, en République tchèque, en Slovénie et en Suisse. L'enseignement préprimaire reste essentiellement privé dans d'autres pays : les structures privées accueillent 75 % au moins de l'effectif de ce niveau d'enseignement en Australie, en Corée, en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.3).

Dans l'ensemble, le budget public de l'EPE est considérable et en hausse, bien que des différences s'observent entre le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance en moyenne un pourcentage du budget total égal à 29 % dans le développement éducatif de la petite enfance et à 17 % dans l'enseignement préprimaire selon les chiffres de 2019 (voir le Tableau B2.3). La part privée du budget varie de façon très importante entre les pays, mais les sources de financement ne reflètent pas nécessairement les prestataires de services. Les pouvoirs publics financent au moins 50 % du budget total de l'enseignement préprimaire dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, même dans ceux où les structures privées accueillent la quasi-totalité de l'effectif de ce niveau d'enseignement. En Corée par exemple, les structures privées accueillent 75 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire, mais le secteur privé n'en finance que 20 % du budget total, soit une part moins élevée que dans les pays où l'offre de structures publiques est nettement plus abondante, comme au Danemark et en Slovénie (voir le Tableau B2.3). Diverses entités privées peuvent contribuer au financement de l'enseignement préprimaire. Au Royaume-Uni, la plupart des dépenses privées sont supportées par les ménages. Au Japon, la part privée du budget est financée par les ménages, les fondations et les entreprises, mais les structures privées d'EPE sont subventionnées par les pouvoirs publics et la contribution des ménages est plafonnée.

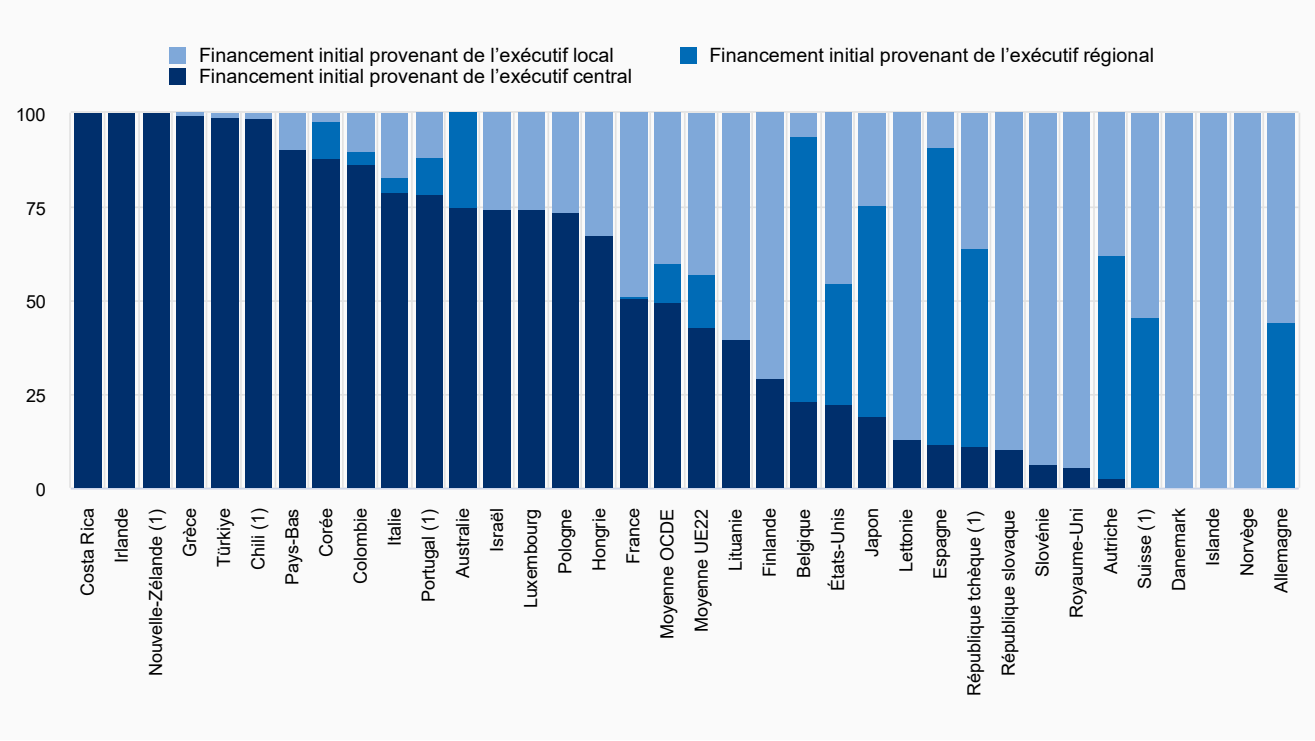
Il s'ensuit que le développement éducatif de la petite enfance, en particulier avant l'âge de 3 ans, reste onéreux pour de nombreux parents, dont la contribution financière tend à être plus élevée que dans l'enseignement préprimaire. Il ressort de l'analyse des données comparables sur les montants facturés aux parents déduction faite de toutes les aides que le coût net de la prise en charge de leur enfant représente en moyenne 17 % de la rémunération médiane des femmes qui travaillent à temps plein dans les familles de la classe moyenne où les deux parents travaillent. Ce coût est supérieur à la moitié de la rémunération médiane des femmes au Japon et au Royaume-Uni, mais est presque nul en Allemagne, au Chili, en Italie et en République tchèque, où la fréquentation des structures publiques est fortement, voire totalement subventionnée (OCDE, 2020[24]).

Répartition du financement public de l'enseignement préprimaire entre les niveaux de l'exécutif

Le financement public de l'EPE dépend plus qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement des exécutifs régionaux et locaux que de l'exécutif central ou national. Selon les chiffres de 2019, l'exécutif central finance en moyenne 49 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage moyen occulte des différences marquées entre les pays. L'exécutif central finance plus de 85 % du budget au Chili, en Colombie, en Corée, au Costa Rica, en Irlande, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Türkiye, mais ce sont les exécutifs locaux et régionaux qui en financent plus de 90 % en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Islande, en Norvège, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suisse (voir le Graphique B2.4).

Graphique B2.4. Répartition du financement public initial du préprimaire entre les niveaux de l'exécutif (2019)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf ; https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/9l78iv

Ces différences reflètent la diversité des modèles de gouvernance des systèmes d'EPE et de répartition des responsabilités en matière de réglementation et de financement entre les niveaux de l'exécutif. Au Danemark par exemple, où le budget public initial de l'enseignement préprimaire provient en totalité des exécutifs locaux, les municipalités sont responsables de toutes les dépenses au titre de l'enseignement obligatoire et décident de la répartition des fonds entre les établissements (voir le Graphique B2.4). Toutefois, les municipalités gèrent de nombreux services publics essentiels et certaines d'entre elles accordent une plus grande priorité que d'autres à l'éducation lors de l'élaboration de leur budget (Nusche et al., 2016[48]). Par ailleurs, les municipalités se basent sur un certain nombre de modèles différents pour répartir les fonds, de sorte que des facteurs tels que le milieu socio-économique ou la taille des établissements n'ont pas la même importance dans les diverses formules en vigueur. Il en va presque de même en Allemagne, où chaque État (*Land*) se distingue par une législation et une administration propres et est libre de décider de l'aide à apporter aux ménages au sujet de la garde des enfants. À l'autre extrême, 99 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire est financé par l'exécutif central au Chili (voir le

Graphique B2.4). Au Chili, le budget public est réparti, essentiellement sous forme de subventions, entre les établissements directement par l'exécutif. Les établissements reçoivent une subvention de base (*Subvención de Escolaridad*), qui est calculée en fonction de l'effectif scolarisé par mois en moyenne et de facteurs d'ajustement en fonction du niveau et de la filière d'enseignement (Santiago et al., 2017[49]).

Définitions

EPE : les services d'EAJE conformes aux critères énoncés dans la définition des niveaux 01 et 02 dans la CITE 2011 sont réputés relever de l'EPE et sont inclus dans cette catégorie dans cet indicateur. D'autres ne respectent pas tous ces critères, même s'ils font partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE. La distinction entre ces deux catégories est faite explicitement dans l'annexe 3 en ligne.

Services d'EAJE : les types de services et de structures d'EAJE à la disposition des enfants et des parents sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (OCDE, 2017[1]) (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Centres d'EAJE ordinaires : les centres plus formels d'EAJE se répartissent dans l'ensemble entre les trois sous-catégories suivantes.

Centres d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans : ces structures, souvent appelées « crèches », peuvent avoir une vocation pédagogique, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et axées sur les soins aux jeunes enfants. Bon nombre d'entre elles proposent un accueil à temps partiel dans des établissements d'enseignement, mais il s'agit parfois de structures autonomes.

Centres d'EAJE pour enfants à partir de 3 ans : ces structures, souvent appelées « écoles maternelles » ou « jardins d'enfants », sont en général plus institutionnalisées et sont souvent liées au système d'éducation.

Centres d'EAJE pour enfants entre l'âge de 1 an et le début de l'enseignement primaire : ces structures proposent une démarche holistique d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).

Garde d'enfants : il s'agit de services d'EAJE à domicile, très courants pour les enfants de moins de 3 ans. Ces services n'ont pas nécessairement de vocation pédagogique et ne font pas nécessairement partie du système d'EAJE ordinaire.

Centres formels d'EAJE ou haltes-garderies : ces structures offrent une solution complémentaire aux parents qui font garder leur enfant à domicile par des proches, car ce sont des services formels à la carte (sans place attitrée). Ces structures accueillent souvent des enfants dont l'âge correspond à toute la tranche d'âge de l'EAJE, voire au-delà.

Fréquentation généralisée : comme dans l'indicateur B1, on entend par fréquentation généralisée un taux d'inscription supérieur à 90 %.

Services de garde informels : les services informels organisés par les parents pour faire garder leur enfant à domicile ou ailleurs par des membres de leur famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices sont exclus de cet indicateur.

Le **niveau 01** de la CITE correspond au **développement éducatif de la petite enfance**, qui concerne principalement les enfants de moins de 3 ans. Il se caractérise par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique, qui encourage l'expression personnelle et qui est entre autres axé sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Il prévoit notamment des jeux actifs destinés à aider les enfants à améliorer leur coordination et leur motricité sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.

Le **niveau 02 de la CITE** correspond à l'**enseignement préprimaire**, qui concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans, c'est-à-dire juste avant le début de la scolarité obligatoire. L'enseignement préprimaire vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur maîtrise du langage et leurs compétences sociales, à développer leurs facultés de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion. Les enfants améliorent leur compréhension et leur expression, sont initiés à l'alphabet et à des concepts mathématiques et sont encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (c'est-à-dire de l'exercice physique dans des activités récréatives et autres) et de jeu peuvent favoriser l'apprentissage, les interactions sociales entre pairs, l'acquisition de compétences, la progression vers l'autonomie et la préparation à l'école.

Enseignants et professionnels assimilés : les enseignants sont les professionnels principalement responsables des enfants en classe ou en salle de jeu. La dénomination de leur profession varie (pédagogue, éducateur, puériculteur, etc.), tandis que celle d'enseignant est dans l'ensemble utilisée à partir de l'enseignement primaire.

Auxiliaires d'éducation : ils aident les enseignants à prendre en charge une classe ou un groupe d'enfants. Aucune qualification n'est exigée dans certains cas, mais une qualification, professionnelle par exemple, est exigée dans d'autres cas. Cette catégorie de personnel est uniquement incluse dans l'indicateur sur le taux d'encadrement dans *Regards sur l'éducation*.

Voir la définition des dépenses unitaires d'éducation en valeur absolue et en pourcentage du PIB dans les indicateurs C1 et C2.

Méthodologie

Taux de fréquentation

Les taux nets de fréquentation sont calculés comme suit : l'effectif de l'EAJE dans le groupe d'âge considéré est divisé par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la fréquentation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données et aux différentes sources utilisées expliquent pourquoi les taux de fréquentation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Fréquentation à temps plein ou partiel

Les concepts utilisés pour définir la scolarisation à temps plein et à temps partiel dans d'autres niveaux de la CITE, tels que la charge d'étude, la fréquentation et la valeur académique ou la progression dans le parcours scolaire, ne sont pas aisément applicables au niveau 0 de la CITE. De plus, le nombre d'heures par jour ou par semaine qui correspond à une fréquentation à temps plein au niveau 0 de la CITE varie fortement entre les pays. C'est pourquoi les effectifs ne peuvent être calculés en équivalents temps plein de la même façon au niveau 0 de la CITE qu'aux autres niveaux de la CITE. Dans les collectes de données, les pays font la distinction entre les sous-niveaux 01 et 02 du niveau 0 de la CITE sur la base de l'âge uniquement : les programmes intégrés sont répartis entre les deux sous-niveaux selon qu'ils ciblent principalement les enfants de moins de 3 ans (sous-niveau 01) ou de plus de 3 ans (sous-niveau 02). Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les sous-niveaux 01 et 02. Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[47]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Estimation des dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans en pourcentage du PIB

Ce nouvel indicateur est basé sur la répartition des enfants âgés de 3 à 5 ans entre les niveaux 01 et 02 de la CITE et l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Il est dérivé dans chaque pays du pourcentage d'enfants de 3 à 5 ans à chacun de ces trois niveaux de la CITE. En Australie par exemple, l'effectif d'enfants de 3 à 5 ans se répartit comme suit entre les niveaux de la CITE : 5 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 11 % au niveau 1. Ces pourcentages ont été utilisés pour estimer les dépenses totales au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans. Les dépenses totales au titre de l'ensemble des 3-5 ans se répartissent comme suit entre les niveaux de la CITE : 5 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 12 % au titre du niveau 1. La même estimation a été calculée dans chaque pays.

Source

Les données se rapportent à l'année de référence 2020 (année scolaire 2019/20) et à l'année budgétaire 2019.

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2021 (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf]).

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2021[8]).

Références

Arango, E. et M. Pastrana (2011), *Overcoming School Failure: Policies That Work: Spanish National Report*, ministère de l'Éducation, gouvernement de l'Espagne, https://www.oecd.org/spain/48631820.pdf. [20]

Bucaite-Vilke, J. (2021), « Family choices on welfare and territorial disadvantages: The perception of the child care services approach in urban and rural areas », *SAGE Open*, vol. 11/3, https://doi.org/10.1177/21582440211032641. [31]

Cadima, J. et al. (2020), « Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 243, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a9cef727-en. [13]

Duncan, G. et K. Magnuson (2013), « Investing in preschool programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 27/2, pp. 109-132, https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109. [5]

Flisi, S. et Z. Blasko (2019), « A note on early childhood education and care participation by socio-economic background », *JRC Science for Policy Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC117663. [22]

García, J. et al. (2020), « Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program », *Journal of Political Economy*, vol. 128/7, https://doi.org/10.1086/705718. [10]

Hanushek, E. et S. Rivkin (2006), « Teacher quality », dans *Handbook of the Economics of Education*, https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6. [38]

Heckman, J. et G. Karapakula (2021), « The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference », *IZA Discussion Paper*, n° 12362, Institute for the Study of Labor, https://doi.org/10.2139/ssrn.3401130. [11]

Hunstman, L. (2008), « Determinants of quality in child care: A review of the research evidence », NSW Department of Community Services, http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf. [37]

Ibáñez, Z. et M. León (2016), « Early childhood education and care provision in Spain », dans *The Transformation of Care in European Societies*, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9781137326515_13. [21]

ISU (2021), *Points de référence pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé*, Institut de statistique de l'UNESCO, https://fr.unesco.org/gem-report/node/3617. [28]

Manning, M. et al. (2019), « Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review », *Review of Educational Research*, vol. 89/3, https://doi.org/10.3102/0034654319837540. [44]

McGrath, K. et al. (2020), « The plight of the male teacher: An interdisciplinary and multileveled theoretical framework for researching a shortage of male teachers », *Journal of Men's Studies*, vol. 28/2, https://doi.org/10.1177/1060826519873860. [43]

McMullen, E. et al. (2020), « Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 53/4, pp. 171-184, https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004. [39]

Melhuish, E. et al. (2015), *A Review of Research on the Effects of Early Chlidhood Education and Care (ECEC) on Child Development*, CARE Project, https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf. [15]

Norwegian Directorate for Education and Training (2017), *Framework Plan for Kindergartens*, Ministry of Education and Research, https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf. [26]

Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264262430-en. [48]

Oberhuemer, P. et I. Schreyer (dir. pub.) (2018), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*, Federation of European Social Employers, http://www.seepro.eu/ISBN-publication.pdf. [29]

OCDE (2022), *Diagrams of Education Systems*, Site web Education GPS, OCDE, Paris, https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile. [7]

OCDE (2022), « Staff teams in early childhood education and care centres », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 53, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/2b913691-en. [35]

OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr (consulté le 25 juin 2021). [8]

OCDE (2021), *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/71b52184-fr. [9]

OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en. [6]

OCDE (2020), *Base de données de l'éducation de l'OCDE*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org. [40]

OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en. [36]

OCDE (2020), « Is childcare affordable? », *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, Éditions OCDE, Paris, https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf (consulté le 11 mai 2021). [24]

OCDE (2020), *La base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/fr/social/famille/basededonnees.htm. [19]

OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr. [34]

OCDE (2019), *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/301005d1-en. [33]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [18]

OCDE (2018), « Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 59, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/197fe9c5-fr. [2]

OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264085145-en. [14]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [47]

OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr. [45]

OCDE (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264287457-en. [23]

OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr. [1]

OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr. [25]

OCDE (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OCDE, Paris, http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf. [4]

OCDE (2011), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264121195-fr. [3]

OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr. [17]

OCDE/Eurostat/ISU (2015), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr. [16]

Opetushallitus (2016), *Esiopetuksen Opetsussuunnitelman Perusteet 2014*, Opetushallitus, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [27]

Peeters, J., T. Rohrmann et K. Emilsen (2015), « Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 23/3, https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805. [41]

Raban, B. et A. Kilderry (2017), « Early childhood education policies in Australia », dans *Education in the Asia-Pacific Region*, Springer Link, https://doi.org/10.1007/978-981-10-1528-1_1. [30]

Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264285637-en. [49]

Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [46]

Slot, P. (2018), « Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 176, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/edaf3793-en. [12]

Ünver, Ö., T. Bircan et I. Nicaise (2018), « Perceived accessibility of childcare in Europe: A cross-country multilevel study », *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 12/1, https://doi.org/10.1186/s40723-018-0044-3. [32]

Warin, J. (2019), « Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility », *Gender and Education*, vol. 31/3, https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172. [42]

Tableaux de l'indicateur B2

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

Tableau B2.1	Évolution du taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2020)
Tableau B2.2	Profil d'âge et répartition hommes-femmes du corps enseignant et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau (2020)
Tableau B2.3	Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2019)

StatLink https://stat.link/nxr4t1

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (voir annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http ://stats.oecd.org).

Tableau B2.1. Évolution du taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2020)

Établissements publics et privés

		Âge du début de la composante éducative intentionnelle dans l'EPE (niveau 0 de la CITE)	Âge typique du début du primaire	Âge du début de la scolarité obligatoire	Avant l'âge de 3 ans						Entre l'âge de 3 et 5 ans					
					EPE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EPE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EPE (niveau 0 de la CITE)	Autres services d'EAJE agréés	EPE (niveau 0 de la CITE)	Enseignement primaire	EPE (niveau 0 de la CITE)	Enseignement primaire	EPE (niveau 0 de la CITE)	Enseignement primaire
		2020			2005		2015		2020		2005		2015		2020	
		(1)	(2)		(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays															
	Australie	0 an	5	6	m	m	39	1	45	m	m	25	58	28	56	26
	Autriche	0 an	6	6	6	m	17	2	20	3	76	0	88	0	90	0
	Belgique[1]	Fl. : 3-6 mois ; Fr. : 2 ans	6	6	m	m	m	m	m	m	m	0	98	0	98	0
	Canada	3-4 ans	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	m	0
	Chili	3 mois	6	6	m	m	19	0	20	m	m	6	78	0	77	0
	Colombie	0 an	6	5	m	m	32	m	30	m	m	m	72	7	77	6
	Costa Rica	0 an	6	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	2-3 ans	6	6	m	m	4	m	5	m	85	0	85	0	86	0
	Danemark	26 semaines	6	6	m	m	58	m	55	m	m	m	97	1	97	0
	Estonie	0 an	7	7	m	m	24	3	26	4	84	0	90	0	91	0
	Finlande	9 mois	7	7	25	m	28	m	37	m	68	0	74	0	88	0
	France	2-3 ans	6	3	9	m	4	m	4	m	100	0	100	0	100	0
	Allemagne	0 an	6	6	17	a	37	a	39	a	87	0	96	0	94	0
	Grèce[1]	2 mois	6	5	m	m	5	m	m	m	m	0	63	0	56	0
	Hongrie	20 semaines	7	3	m	7	5	11	5	m	m	0	91	0	93	0
	Islande	0 an	6	6	39	13	47	13	49	10	95	0	97	0	96	0
	Irlande	3 ans	5	6	m	m	m	m	18	m	m	47	m	45	61	42
	Israël	0 an	6	3	m	a	28[b]	a	57	a	m	0	99	0	100	0
	Italie	2-3 ans	6	6	4	m	5	m	5	m	98	2	92	3	92	2
	Japon	3 ans	6	6	m	16	m	22	3	33	88	0	91	0	95	0
	Corée	0 an	6	6	m	a	52	a	63	a	m	0	92	0	94	0
	Lettonie	1.5 an	7	5	17	a	26	a	31	a	77	0	92	0	93	0
	Lituanie	0 an	7	7	13	a	22	a	30	a	59	0	84	0	90	0
	Luxembourg	0 an	6	4	m	m	1	m	1	m	83	1	85	2	88	2
	Mexique	1.5 mois	6	3	2	a	2	a	5	a	60	3	73	9	71	9
	Pays-Bas[2]	3 ans	6	5	a	m	a	56	a	62	m	0	93	0	92	0
	Nouvelle-Zélande	0 an	5	5	34	m	42	6	39	m	62	33	62	32	59	30
	Norvège	0 an	6	6	33	m	55	m	58	m	88	0	97	0	97	0
	Pologne	3 ans	7	6	1	2	3	5	2	11	38	0	80	0	88	0
	Portugal[1]	0 an	6	6	19	m	m	1	m	m	77	1	89	0	93	0
	République slovaque	2-3 ans	6	6	7	m	5	m	5	m	73	0	72	0	78	0
	Slovénie	11 mois	6	6	25	m	38	m	46	m	75	0	88	0	93	0
	Espagne	0 an	6	6	15	m	34	m	41	m	98	0	97	0	97	0
	Suède	1 an	7	6	m	m	45	1	48	m	m	0	93	0	95	0
	Suisse	m	6	4-5	2	m	a	m	a	m	47	0	49	0	49	0
	Türkiye	m	6	5-6	m	a	0	a	0	a	10	3	31	7	41	1
	Royaume-Uni	0 an	5	4-5	m	m	m	m	19	m	m	46	68	33	72	33
	États-Unis[1]	m	6	4-6	m	m	m	m	m	m	64	2	65	2	64	2
	Moyenne OCDE				m	m	24	m	27	m	74	5	82	4	83	4
	Moyenne UE22				m	m	22	m	22	m	78	3	87	2	88	2
Partenaires	Argentine[2]	m	m	m	2	m	5	m	m	m	63	0	75	0	78	0
	Brésil	0 an	6	4	m	a	18	a	21	a	m	m	69	2	74	1
	Chine	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	61	11
	Indonésie	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	18	0	20	2
	Afrique du Sud[1, 2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9	7	10	0
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75	4

Remarque : Éducation de la petite enfance = CITE 0, autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) = services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0 car ils ne satisfont pas l'ensemble de ses critères. Pour être inclus dans la catégorie CITE 0, les services d'EAJE doivent : 1) comporter une composante éducative intentionnelle adéquate ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (en général scolaire ou à tout le moins, cadre s'adressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins deux heures d'activités éducatives par jour sur une durée minimum de 100 jours par an ; 4) avoir un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; et 5) employer un personnel formé ou agréé (par exemple, obligation pour les éducateurs d'attester de leurs qualifications pédagogiques). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE en Communauté française de Belgique.
2. Année de référence : 2019 ; 2019 est l'année de référence uniquement aux Pays-Bas pour les autres services d'EAJE enregistrés.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/z5os1d

Tableau B2.2. Profil d'âge et répartition hommes-femmes du corps enseignant et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau (2020)

		Pourcentage d'enseignants par groupe d'âge					Pourcentage d'enseignantes				Taux d'encadrement en équivalents temps plein, selon le type d'EPE (établissements publics et privés)								
		Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)			EPE (niveau 0 de la CITE)	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)		EPE (niveau 0 de la CITE)	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)			Préprimaire (niveau 02 de la CITE)			EPE (niveau 0 de la CITE)		
		< 30 ans	< 30 ans	30-49 ans	>= 50 ans	< 30 ans	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Total	< 30 ans	EPE (niveau 0 de la CITE)	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Taux d'encadrement par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Taux d'encadrement par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Taux d'encadrement par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Taux d'encadrement par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Taux d'encadrement par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Taux d'encadrement par enseignant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	m	26	51	23	28	98	98	98	98	36	6	9	35	8	13	35	8	12
	Belgique	m	18	56	26	m	m	97	94	m	m	m	m	a	14	14	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	21	15	65	20	16	99	99	98	99	36	5	8	60	9	23	59	9	23
	Colombie	m	26	43	32	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	41	m	m	m
	Costa Rica	6	5	65	29	5	80	93	87	91	a	5	5	a	11	11	a	10	10
	République tchèque	a	17	41	42	17	a	99	99	99	a	a	a	11	11	12	11	11	12
	Danemark	11	10	51	39	10	93	93	89	93	36	3	5	36	7	10	36	5	8
	Estonie	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	11	x(9)	x(9)	m	99	m	m	x(18)	m	m	x(18)	m	m	8
	Finlande	m	17	51	32	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	9	m	m	m
	France[1]	a	10	61	29	10	a	91	91	91	a	a	a	38	14	23	38	14	23
	Allemagne	22	22	48	30	22	95	95	92	95	9	4	5	10	8	9	9	7	7
	Grèce	m	4	56	40	m	m	99	99	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m
	Hongrie	16	13	45	42	14	99	100	99	100	a	14	14	a	13	13	a	13	13
	Islande	36	36	43	22	36	93	93	87	93	a	3	3	a	5	5	a	4	4
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	18	3	4
	Israël[2]	m	13	63	25	m	m	99	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Italie	a	m	m	m	m	a	99	98	99	a	a	a	a	12	12	a	12	12
	Japon	a	49	40	11	49	a	97	98	97	a	a	a	9	12	13	9	12	13
	Corée	19	44	49	7	30	100	99	99	99	a	5	5	a	12	12	a	8	8
	Lettonie	13	13	48	39	13	99	99	98	99	m	m	5	m	m	11	m	m	9
	Lituanie	11	10	42	48	10	100	99	97	99	36	6	9	35	6	10	35	6	10
	Luxembourg	a	25	64	11	25	a	93	86	93	a	a	a	a	12	12	a	12	12
	Mexique	m	m	m	m	m	97	96	m	96	75	6	23	a	20	20	10	18	20
	Pays-Bas	a	16	52	32	16	a	m	m	88	a	a	a	17	13	16	17	13	16
	Nouvelle-Zélande	25	25	50	25	25	97	97	97	97	m	m	3	m	m	6	m	m	5
	Norvège	20	20	63	17	20	91	91	87	91	60	3	7	60	5	12	60	4	9
	Pologne	a	19	56	25	19	a	98	99	98	a	a	a	m	m	13	m	m	13
	Portugal	m	3	44	53	m	m	99	99	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m
	République slovaque	a	14	46	40	14	a	100	100	100	a	a	a	2	11	11	2	11	11
	Slovénie	11	11	61	28	11	98	98	98	98	51	5	11	51	9	20	51	8	16
	Espagne	10	10	60	29	10	98	93	94	95	m	m	9	m	m	14	m	m	12
	Suède	11	10	51	39	10	97	96	94	96	60	5	13	56	6	14	57	6	14
	Suisse[3]	a	17	52	31	17	a	97	97	97	a	a	a	m	m	18	m	m	18
	Türkiye	m	27	69	4	m	m	94	91	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m
	Royaume-Uni	28	24	56	20	25	94	92	92	93	91	3	31	88	4	37	89	4	35
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	93	m	m	m	m	m	17	10	12	m	m	m
	Moyenne OCDE	17	18	53	29	19	96	96	95	96	49	5	10	35	10	15	m	m	13
	Moyenne UE22	13	14	52	34	15	97	97	95	97	38	6	9	29	10	13	28	9	12
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	16	14	68	18	15	97	94	92	96	38	8	14	13	18	20	28	12	17
	Chine	a	m	m	m	m	a	97	m	97	a	a	a	m	m	16	m	m	16
	Inde	a	m	m	m	m	a	m	m	m	a	a	a	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	0	100	m	100	m	m	m	m	m	13	m	m	13
	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	72	m	71	m	m	m	m	m	13	m	m	12

Remarque : le développement éducatif de la petite enfance correspond au niveau 01 de la CITE et l'enseignement préprimaire, au niveau 02 de la CITE. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Abstraction faite des établissements privés indépendants (et des établissements privés subventionnés en ce qui concerne les auxiliaires d'éducation).
2. Y compris du personnel non enseignant (personnel de direction).
3. Le rapport entre le nombre d'enfants et le personnel enseignant ne concerne que les établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/398a62

Tableau B2.3. Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2019)

		Pourcentage d'enfants scolarisés dans des établissements privés (subventionnés et indépendants)			Dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans (selon le nombre d'inscrits)		En USD convertis sur la base des PPA (selon le nombre d'inscrits)			Répartition du financement initial (avant transferts) entre niveaux de l'exécutif			Part relative de dépenses privées au titre de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (après transferts publics vers les entités privées)		
										Préprimaire (niveau 02 de la CITE)					
		Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)	En pourcentage du PIB	Par enfant (en USD, après conversion sur la base des PPA)	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)	Central	Régional	Local	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Pays**														
	Australie	m	86	m	0.6	10 131	8 757	9 599	9 243	75	25	0	40	33	35
	Autriche	63	29	36	0.5	11 350	15 014	11 143	11 877	3	60	38	27	13	17
	Belgique[1]	m	53	m	0.6	9 734	m	9 728	m	23	71	6	m	2	m
	Canada	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili[2]	11	63	52	1.0	7 846	8 782	7 812	8 026	99	a	1	17	27	24
	Colombie	m	20	m	0.4	1 623	m	1 450	m	86	3	10	85	25	42
	Costa Rica	74	11	15	m	m	m	m	m	100	a	a	m	m	m
	République tchèque[2]	a	4	4	0.4	6 818	a	6 818	6 818	11	53	36	a	10	10
	Danemark	15	22	20	0.6	m	22 508	11 431	15 569	0	0	100	24	24	24
	Estonie	x(3)	x(3)	4	0.8	9 889	x(8)	x(8)	9 889	m	a	m	x(14)	x(14)	13
	Finlande	24	14	16	0.6	12 718	25 119	12 718	15 022	29	a	71	6	8	8
	France	a	14	14	0.7	9 554	a	9 555	9 555	51	0	49	a	7	7
	Allemagne	73	65	67	0.6	11 998	19 207	12 000	13 975	0	44	56	13	13	13
	Grèce[1]	m	11	m	0.3	6 250	m	6 250	m	100	a	0	m	13	m
	Hongrie	18	11	12	0.6	m	7 775	7 818	7 816	68	a	32	x(14)	x(14)	12
	Islande	21	15	17	1.0	17 146	25 575	17 150	19 899	a	a	100	9	13	11
	Irlande	100	99	99	0.3	m	x(8)	x(8)	4 964	100	a	a	x(14)	x(14)	13
	Israël	100	35	59	0.9	6 088	3 710	6 083	5 224	75	a	25	71	9	25
	Italie	a	28	28	0.6	10 455	a	10 458	10 458	79	4	17	a	15	15
	Japon[3]	a	77	77	m	m	a	8 118	8 118	19	56	24	a	34	34
	Corée[1]	87	75	79	0.5	8 606	m	8 601	m	88	10	2	m	16	m
	Lettonie[1]	19	8	10	0.7	6 637	m	6 637	m	13	a	87	m	8	m
	Lituanie	11	5	6	0.6	8 339	8 743	8 339	8 418	40	a	60	18	14	15
	Luxembourg	a	11	11	0.5	21 944	a	21 938	21 938	75	a	25	a	2	2
	Mexique	70	16	18	0.6	2 870	m	m	2 856	m	m	m	x(14)	x(14)	17
	Pays-Bas	a	28	28	0.4	7 985	a	7 985	7 985	90	0	10	a	15	15
	Nouvelle-Zélande[4]	99	99	99	0.2	m	m	m	m	100	0	0	m	m	m
	Norvège	52	49	50	1.0	16 777	30 199	16 777	21 599	0	a	100	13	13	13
	Pologne	a	26	26	0.6	8 003	a	8 003	8 003	73	0	26	a	15	15
	Portugal[1]	96	47	62	0.5	8 113	m	8 147	m	79	9	12	m	35	m
	République slovaque	a	7	7	0.5	6 623	a	6 623	6 623	11	a	89	a	15	15
	Slovénie	7	5	6	0.6	9 250	12 067	9 249	10 116	7	a	93	23	23	23
	Espagne	49	33	37	0.5	7 828	9 596	7 827	8 303	12	79	9	33	16	21
	Suède	20	18	18	0.9	14 150	20 386	14 150	15 794	m	a	m	6	6	6
	Suisse[2]	a	5	5	m	m	a	m	m	0	45	55	a	m	m
	Türkiye[1]	100	17	17	0.4	5 017	m	5 075	m	99	a	1	m	19	m
	Royaume-Uni	m	55	m	m	m	m	m	m	6	a	94	54	38	40
	États-Unis[1]	m	40	m	0.4	10 545	m	10 456	m	22	33	45	m	24	m
	Moyenne OCDE	53	33	32	0.6	9 458	15 531	9 598	10 724	49	11	40	29	17	18
	Moyenne UE22	41	26	25	0.6	9 876	15 602	9 841	10 729	43	14	43	19	13	13
Partenaires	**Argentine**	54	30	31	m	m	a	a	a	m	m	m	a	a	a
	Brésil	35	23	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	a	57	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	a	22	22	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
	Arabie saoudite	m	47	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	62	32	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : le pourcentage de l'effectif inscrit dans le réseau privé en 2020 est indiqué dans la base de données OECD.stat. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. L'effectif du niveau 01 de la CITE et les dépenses y afférentes sont exclus des dépenses au titre de l'effectif des 3-5 ans.
2. Année de référence : 2018.
3. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.
4. Année de référence : 2020.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/8edfqa

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

Faits marquants

- Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les femmes constituent la majorité de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. L'effectif diplômé en filière professionnelle est à dominante masculine dans près de trois quarts des pays à l'étude.
- L'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne varie guère entre les pays en filière générale, mais il varie davantage en filière professionnelle, entre 16 et 34 ans.
- Dans les pays de l'OCDE, 76 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont suivi une formation qui donne directement accès à l'enseignement tertiaire.

Contexte

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où filière générale et filière professionnelle se distinguent dans de nombreux pays, vise à préparer les élèves à poursuivre des études ou à entrer dans la vie active. Dans de nombreux pays, ce niveau d'enseignement n'est pas obligatoire et dure entre deux et cinq ans.

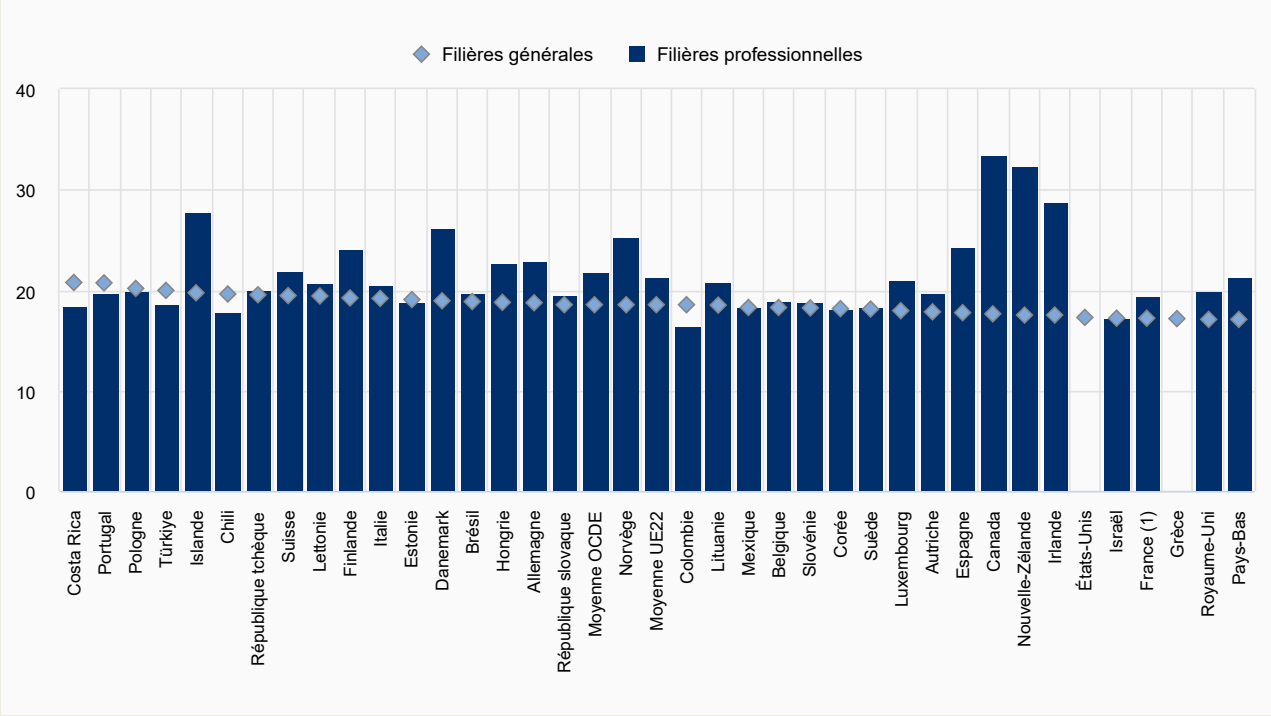
L'enseignement post-secondaire non tertiaire vise à préparer les jeunes à entrer dans la vie active ou, plus rarement, à faire des études tertiaires. Les connaissances et compétences tendent à être moins complexes que celles qui sont caractéristiques de l'enseignement tertiaire, mais elles ne sont pas nettement plus complexes que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les formations de ce niveau durent entre six mois et deux ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, la quasi-totalité des élèves s'inscrit dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dès la fin du premier cycle. Dans l'ensemble, les candidats au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont de plus en plus nombreux dans le monde et les filières se multiplient. En fait, être diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a pris de l'importance dans tous les pays : les compétences requises sur le marché du travail sont de plus en plus spécifiques à l'économie du savoir et les travailleurs doivent de plus en plus s'adapter aux incertitudes d'une économie mondiale en constante évolution.

La pandémie de COVID-19 a énormément perturbé les systèmes d'éducation dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les systèmes d'éducation ont en particulier modifié en profondeur les examens et les critères définis par diplôme dans cette situation sans précédent. Une certaine souplesse d'évaluation a été de mise dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où c'est par des examens qu'il est le plus courant d'attester que les élèves satisfont aux critères de réussite. Les notes obtenues pendant l'année scolaire ont été utilisées comme critères de réussite dans certains pays, les examens ont été postposés ou reprogrammés dans d'autres pays, et l'admission en classe supérieure a été automatiquement validée dans d'autres pays encore (OCDE, 2021[1]).

Graphique B3.1. Âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle du secondaire, selon la filière (2020)

En années



1. L'âge moyen est calculé sur la base de tous les diplômés, pas uniquement de ceux diplômés pour la première fois.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'âge moyen à l'obtention du premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B3.1 et Tableau B3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/mzq170

Autres faits marquants

- En moyenne, un tiers des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle en 2020 ont suivi une formation en rapport avec l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction dans les pays de l'OCDE.
- L'enseignement post-secondaire non tertiaire est moins important que d'autres niveaux dans le système d'éducation. En moyenne, près d'un quart des diplômés de ce niveau en filière professionnelle en 2020 ont suivi une formation spécialisée dans le domaine de la santé ou de la protection sociale dans les pays de l'OCDE.
- En licence, en moyenne, le taux de réussite en licence est plus élevé dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qu'en filière professionnelle.

Analyse

Profil des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Classification internationale type de l'éducation [CITE] niveau 3) est souvent considéré comme le bagage minimal requis pour entrer sur le marché du travail et est indispensable pour accéder à des niveaux supérieurs d'enseignement. Dans l'ensemble, les jeunes qui quittent l'école sans terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire n'ont pas de bonnes perspectives professionnelles (voir indicateurs A3 et A4). De nombreux jeunes ont à choisir à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire quelle filière, générale ou professionnelle, ils suivront dans le deuxième cycle. Le processus de sélection agit de façon différente selon les pays, et les facteurs qui influent sur l'orientation des élèves (les résultats aux examens, les bulletins, l'avis des enseignants, etc.) varient aussi entre les pays (OCDE, 2016[2]). La liberté de choix dont jouissent les élèves dans les faits varie donc entre les pays. L'un des enjeux importants est de faire en sorte que le choix de la filière générale ou professionnelle soit fait surtout en fonction des intérêts et des aptitudes des élèves, et pas en fonction de leur situation personnelle, sur laquelle ils n'ont pas prise.

Les approches adoptées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'égard de la préparation professionnelle varient selon les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE. Il existe une, voire plusieurs filières non générales distinctes dans de nombreux pays d'Amérique latine, d'Europe et d'Asie du Sud-Est. Lorsqu'il y a plusieurs filières non générales, certaines sont axées sur des professions traditionnelles (par exemple, plombier, coiffeur) et d'autres sont spécifiques à des domaines techniques et technologiques (par exemple, technicien en informatique, concepteur de médias) et visent souvent à préparer les élèves à faire des études tertiaires dans ce domaine. Il y a par exemple dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en plus de la filière générale une filière professionnelle et une filière technique en Belgique et en Slovénie et une filière technologique (le baccalauréat) en France. Dans d'autres pays, la préparation professionnelle ne relève pas du tout d'une filière distincte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Canada, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire relève en grande partie de la filière générale, mais les élèves peuvent choisir des modules techniques et professionnels. Aux États-Unis, les élèves peuvent suivre des cours de pratique professionnelle, mais ceux-ci ne sont pas sanctionnés par un diplôme spécialisé. Dans d'autres pays où le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne comporte pas ou guère de cours professionnels en formation initiale, les diplômés de ce niveau en filière professionnelle sont plutôt des adultes (OCDE, 2022[3]).

En moyenne, 37 % des primodiplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'ont été en filière professionnelle en 2020 dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage est compris entre 5 % au Canada et 74 % en Autriche et s'élève à 44 % en moyenne dans les pays européens. Outre le Canada, sept autres pays de l'OCDE et ses pays partenaires se distinguent par un pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire inférieur à 20 % en filière professionnelle : le Brésil (8 %), la Corée (17 %), le Costa Rica (20 %), la Hongrie (19 %), l'Islande (19 %), la Lituanie (15 %) et la Nouvelle-Zélande (14 %) (voir le Tableau B3.2). La filière professionnelle n'est pas toujours considérée comme moins attractive dans les pays où le nombre d'élèves qui la choisit est moins élevé (CEDEFOP, 2014[4]). Il apparaît toutefois qu'en Hongrie et en Lituanie, la filière professionnelle n'a pas une image aussi positive dans la société et est moins souvent associée à des études de qualité que dans d'autres pays européens (OCDE, 2017[5]).

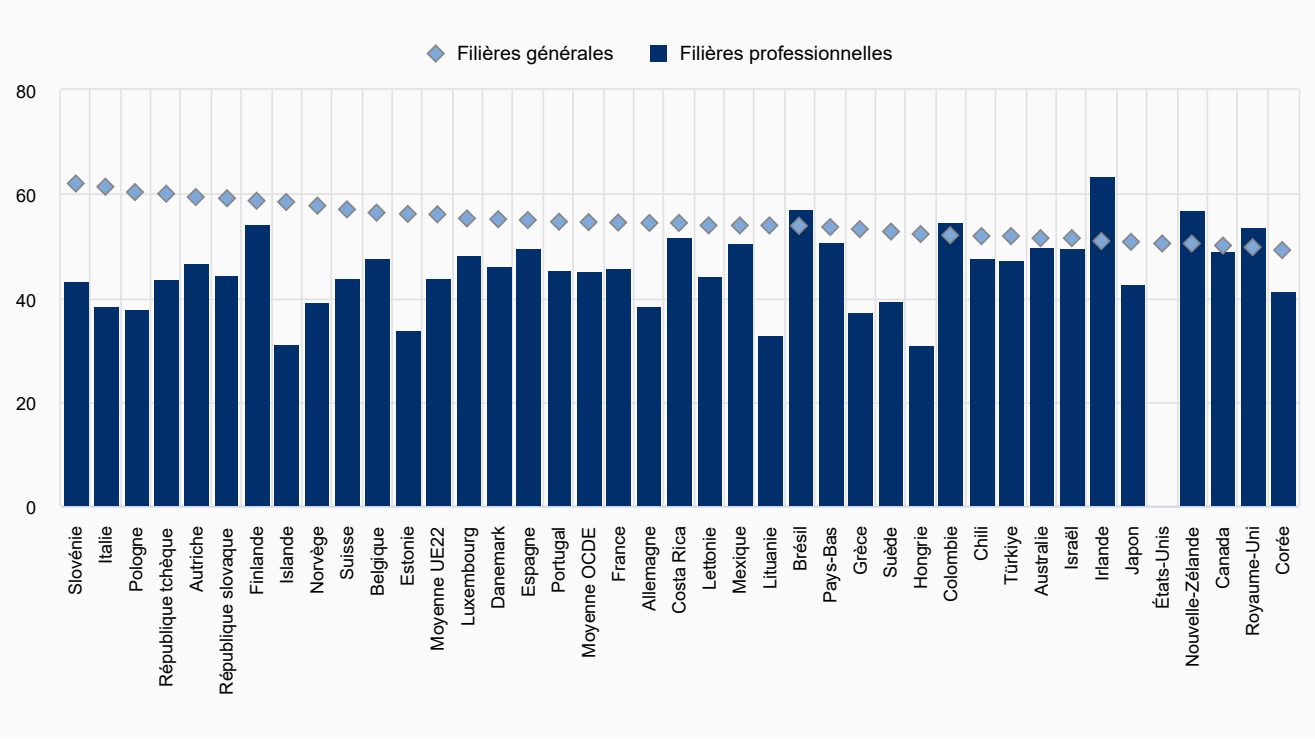
Selon le sexe

Les systèmes d'éducation doivent proposer des cours de qualité tant aux femmes qu'aux hommes. Les défauts de parité dans les filières générale ou professionnelle ou dans des domaines d'études spécifiques peuvent soulever des questions d'équité. Si les options de la filière professionnelle sont essentiellement masculines, les femmes peu attirées par la filière générale risquent d'éprouver des difficultés à trouver une option qui leur convienne. De même, si la filière professionnelle n'ouvre guère la voie à des niveaux supérieurs d'enseignement, les hommes risquent d'éprouver plus de difficultés à poursuivre leurs études. L'idéal, c'est d'interpréter les indicateurs sur le sujet à la lumière des perspectives qui s'offrent aux diplômés de la filière professionnelle sur le marché du travail ainsi que de la nature et de la popularité des voies d'accès aux niveaux supérieurs d'enseignement.

Le défaut de parité en filière générale et en filière professionnelle varie aussi sensiblement selon les pays. Dans les pays de l'OCDE, les femmes constituent en moyenne 55 % de l'effectif diplômé en 2020 du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, contre 45 % en filière professionnelle (voir le Graphique B3.2). Dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles, les femmes constituent au moins la moitié de l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ; elles en constituent 49 % seulement en Corée, mais plus de 60 % en Italie et

en Slovénie (voir le Tableau B3.1). L'effectif diplômé de la filière professionnelle est à dominante masculine dans près de trois quarts des pays à l'étude. La situation varie toutefois grandement entre les pays : le pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé de la filière professionnelle en 2020 est inférieur ou égal à 34 % en Estonie, en Hongrie, en Islande et en Lituanie, mais supérieur à 60 % en Irlande (voir le Tableau B3.2). L'Irlande compte parmi les cinq seuls pays de l'OCDE et ses pays partenaires où le pourcentage de diplômées est plus élevé en filière professionnelle qu'en filière générale (13 points de pourcentage). Dans les quatre autres pays – le Brésil, la Colombie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni –, le pourcentage de diplômées varie de moins de 7 points de pourcentage entre la filière générale et la filière professionnelle. Dans de nombreux cas, la dominante masculine ou féminine des options de la filière professionnelle dépend des domaines d'études spécifiques.

Graphique B3.2. Pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé du deuxième cycle du secondaire, selon la filière (2020)



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômées du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B3.1 et Tableau B3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/kd3znh

Selon l'âge

L'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne varie guère entre les pays en filière générale, mais il varie davantage en filière professionnelle. Cela s'explique par le fait qu'en filière générale, la réussite de ce niveau d'enseignement marque souvent la fin de la scolarité initiale. En filière professionnelle par contre, il n'est pas rare que les diplômés aient décidé pour améliorer leurs perspectives sur le marché du travail de reprendre des études alors qu'ils les avaient arrêtées avant d'être diplômés.

Dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, c'est à 19 ans en moyenne que s'obtient un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ; cet âge moyen varie entre 17 et 21 ans. L'âge moyen à l'obtention du diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est de 20 ans au plus dans tous les pays de l'OCDE, sauf au Costa Rica et au Portugal (voir le Tableau B3.1). En filière professionnelle, l'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie davantage : entre 16 ans (en Colombie) et 34 ans (au

Canada). Dans les pays où l'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont inexistants ou quasi inexistants en formation initiale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, ils s'adressent essentiellement aux adultes à ce niveau d'enseignement. C'est au Canada que l'âge moyen d'obtention d'un premier diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé en filière professionnelle, ce qui s'explique par le fait que cette filière s'adresse uniquement aux adultes à ce niveau d'enseignement. Il en va presque de même en Nouvelle-Zélande, où c'est à 32 ans que s'obtient en moyenne un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dont relèvent certains cours pour adultes et des formations dites de « seconde chance », des formations spécifiques à des compétences professionnelles ou utiles dans la vie et des modules élémentaires de préparation à la vie active (voir le Tableau B3.2).

Selon le domaine d'études

Comme la filière professionnelle vise à inculquer les connaissances et compétences requises pour exercer certaines professions ou travailler dans certains secteurs, le choix du domaine d'études est crucial. La spécialisation dans un domaine spécifique en filière professionnelle est déterminante pour la suite du parcours scolaire et les débouchés sur le marché du travail. C'est dans le domaine de l'ingénierie, des industries de transformation et de la construction que le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2020 est en moyenne le plus élevé en filière professionnelle (33 %) dans les pays de l'OCDE. Viennent ensuite le commerce, l'administration et le droit (17 %), les services (17 %) et la santé et la protection sociale (12 %). Cette tendance ne s'observe toutefois pas partout. De ces quatre grands domaines d'études, c'est en commerce, en administration et en droit que le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est le plus élevé en filière professionnelle au Brésil, au Costa Rica, au Luxembourg et en Suisse. Le domaine d'études le plus fréquent des diplômés est celui de la santé et de la protection sociale en Espagne, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni et celui des services au Portugal (voir le Tableau B3.2).

Le choix du domaine d'études varie nettement entre les hommes et les femmes, comme aux niveaux supérieurs d'enseignement. Les femmes préfèrent de loin le commerce, l'administration et le droit ainsi que la santé et la protection sociale. Les hommes s'orientent quant à eux plus vers l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et les technologies de l'information et de la communication (TIC), dont les diplômés sont très demandés sur le marché du travail dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B3.2) (OCDE, 2022[6]). 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. Selon certaines recherches, ces différences de domaine d'études entre les hommes et les femmes s'observent dans les aspirations professionnelles à l'âge de 15 ans : dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen d'élèves très performants en sciences ou en mathématiques qui disent envisager d'exercer une profession en rapport avec les sciences ou l'ingénierie s'élève à 14 % seulement chez les filles, contre 26 % chez les garçons (OCDE, 2018[7]).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, peu de femmes optent pour l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction en filière professionnelle : en moyenne dans les pays de l'OCDE, 15 % seulement des diplômées en 2020 ont fait ce choix. La Colombie est le seul pays où les femmes constituent plus de 40 % de l'effectif diplômé dans ce domaine. Dans les pays de l'OCDE, les femmes sont en revanche surreprésentées dans l'effectif diplômé dans le domaine de la santé et de la protection sociale (83 %) ; du commerce, de l'administration et du droit (62 %) et des services (58 %). Elles constituent 90 % au moins de l'effectif diplômé dans le domaine de la santé et de la protection sociale en France, en Hongrie, en Lettonie et en Lituanie (voir le Tableau B3.2).

Selon le type de diplôme

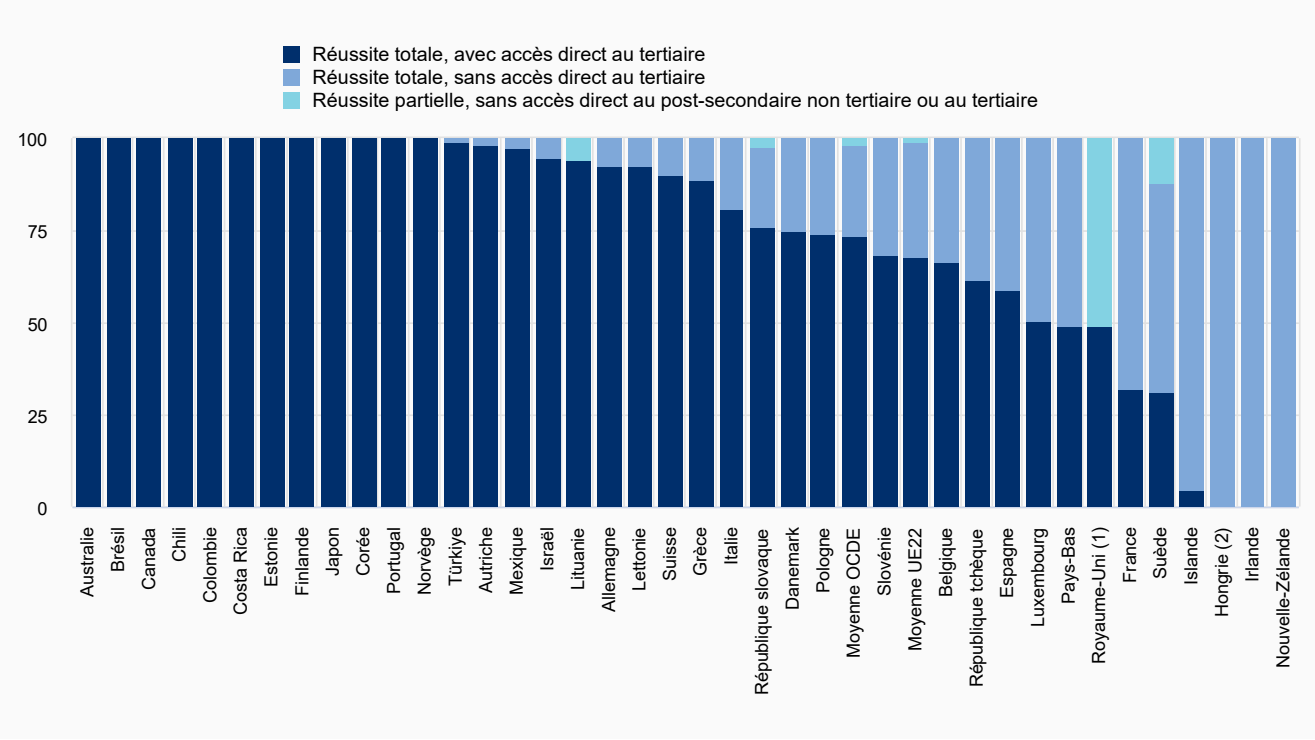
Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle se répartissent en trois catégories selon le type de diplôme les sanctionnant : réussite, soit partielle, soit totale du niveau sans accès direct à l'enseignement tertiaire et réussite totale du niveau avec accès direct à l'enseignement tertiaire. La première catégorie, la réussite partielle, correspond aux formations intermédiaires, non terminales, du niveau 3 de la CITE qui ne donnent pas directement accès à des niveaux supérieurs de la CITE. Ces formations sont relativement rares dans les pays de l'OCDE ; l'effectif qui en est diplômé est uniquement déclaré en Lituanie, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède. À titre d'exemple, citons les formations intermédiaires du deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Royaume-Uni (Graphique B3.3), dont les diplômés doivent suivre une formation terminale au même niveau pour avoir directement accès à l'enseignement tertiaire. Les diplômés de ces formations intermédiaires qui ne suivent pas de formation terminale peuvent toutefois verser cette qualification dans leur dossier d'admission à des niveaux supérieurs d'enseignement (UCAS, 2021[8]). Il en va de même en

Suède, où cette catégorie comprend des formations préparatoires qui servent de passerelles entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les formations de la deuxième catégorie, qui sont sanctionnées par un diplôme attestant la réussite du niveau d'enseignement qui ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire, tendent essentiellement à préparer les élèves à entrer dans la vie active. Relèvent de cette catégorie les cursus sanctionnés par le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou le brevet professionnel en France, les *Leaving Certificate Applied Programmes* en Irlande ou encore les formations d'un an sanctionnées par le *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA 1) en Nouvelle-Zélande. Ces formations qui ne donnent pas accès directement à l'enseignement tertiaire ne sont pas pour autant des voies de garage. Elles peuvent en effet donner directement accès à l'enseignement post-secondaire non tertiaire (le niveau 4 de la CITE). De plus, les diplômés peuvent souvent emprunter des chemins détournés pour accéder à l'enseignement tertiaire. En Suède par exemple, 69 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ont opté pour une formation ne leur donnant pas directement accès à l'enseignement tertiaire. Ils ont toutefois la possibilité de suivre des cours supplémentaires en filière générale pour accéder à l'enseignement tertiaire. En Nouvelle-Zélande, les titulaires du NCEA 1 enchaînent souvent avec une formation sanctionnée par le NCEA 2 ou 3, ce qui leur donne accès à l'enseignement tertiaire. Plus généralement, il existe dans plusieurs pays de l'OCDE des formations de transition (au niveau 3 ou 4 de la CITE) qu'il suffit aux diplômés de la filière professionnelle de réussir pour accéder directement à l'enseignement tertiaire.

Graphique B3.3. Répartition des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle, selon le type de diplôme (2020)

En pourcentage



1. La majeure partie des étudiants qui terminent des programmes de l'enseignement secondaire supérieur intermédiaire ne donnant pas accès à l'enseignement supérieur s'orienteront vers des programmes permettant de terminer l'enseignement secondaire supérieur avec accès direct à l'enseignement supérieur.
2. Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui donnent directement accès à l'enseignement tertiaire sont incluses dans la même catégorie de formations dans l'enseignement post-secondaire tertiaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de diplômés dont le diplôme ne donne pas directement accès à l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022), Tableau B3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/bkc6q7

Dans les pays de l'OCDE, 76 % des diplômés de la filière professionnelle ont suivi une formation qui donne directement accès à l'enseignement tertiaire. Les diplômés de la filière professionnelle en ont tous suivi une dans 11 pays et la majorité d'entre eux a directement accès à l'enseignement tertiaire dans la quasi-totalité des autres pays de l'OCDE. Cela ne signifie toutefois pas que les diplômés de la filière professionnelle ont le choix entre les mêmes options que les diplômés de la filière générale. Le titre requis pour accéder à l'enseignement tertiaire ouvre la voie à toutes les formations tertiaires dans de nombreux pays, mais la situation est plus nuancée dans certains autres pays. En Allemagne par exemple, les formations professionnelles de l'enseignement tertiaire sont directement accessibles aux diplômés du système de formation en alternance (niveau 3 de la CITE en filière professionnelle) après une expérience professionnelle pertinente, contrairement aux formations académiques dont l'accès est réservé à ceux d'entre eux qui réussissent au préalable soit des activités professionnelles techniquement compatibles et la réalisation d'un test d'aptitude, soit une formation tertiaire en filière professionnelle. Au Danemark, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle peuvent s'inscrire en licence dans certaines formations professionnelles et ont accès à des formations académiques en rapport avec le commerce (niveau 5 de la CITE). Ils ne peuvent s'inscrire directement à des formations académiques en licence, mais un cursus professionnel peut servir de passerelle vers un programme de master (OCDE, 2022[9]).

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

L'enseignement post-secondaire non tertiaire (le niveau 4 de la CITE) est relativement moins important que d'autres niveaux dans le système d'éducation. Ce niveau d'enseignement n'existe pas dans huit pays de l'OCDE, à savoir au Chili, en Corée, au Costa Rica, au Mexique, aux Pays-Bas, en République de Türkiye, au Royaume-Uni et en Slovénie, et trois autres (la Colombie, l'Israël et la Suisse) ne proposent pas de filière professionnelle à ce niveau d'enseignement (voir le Tableau B3.3). Dans les pays où il existe, il comporte un éventail de formations de divers types. Ces formations se situent à la frontière entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire : elles relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains pays, mais de l'enseignement post-secondaire dans d'autres. L'enseignement post-secondaire non tertiaire n'est pas nécessairement d'un niveau beaucoup plus élevé que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais il sert à enrichir les connaissances des diplômés de ce niveau d'enseignement.

Les formations de ce niveau peuvent donner aux diplômés de meilleurs débouchés sur le marché du travail ou leur permettre d'accéder plus facilement à l'enseignement tertiaire, l'un n'excluant pas l'autre. Elles sont connues sous différentes appellations, par exemple *technicians' diploma*, *primary professional education* ou encore préparation aux carrières administratives (OCDE/Eurostat/UNESCO, 2015[10]).

Selon l'orientation et le type de diplôme

En moyenne, 88 % des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (premier diplôme) ont opté pour la filière professionnelle dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B3.3). Les formations post-secondaires non tertiaires sont fortement professionnalisantes puisque la plupart d'entre elles visent à préparer à entrer directement dans la vie active. Certains pays ont pris des initiatives pour proposer des formations post-secondaires non tertiaires en filière générale aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui souhaitent multiplier leurs chances d'accéder à l'enseignement tertiaire. En Suisse par exemple, une formation complémentaire d'un an en filière générale sanctionnée par le Certificat de passerelle permet aux diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle (après la réussite du baccalauréat professionnel fédéral) de s'inscrire en filière générale dans l'enseignement tertiaire (OCDE/Eurostat/UNESCO, 2015[10]).

L'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle vise à préparer les jeunes à entrer dans la vie active, mais il ne doit pas les empêcher d'accéder à d'autres formations. Dans la moitié des 25 pays de l'OCDE et ses pays partenaires dont les données sur ce niveau d'enseignement sont disponibles, la totalité ou la quasi-totalité de l'effectif diplômé de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle a suivi une formation donnant directement accès à l'enseignement tertiaire (ou y avait déjà accès grâce au diplôme de fin d'études secondaires). Dans huit autres pays, une majorité des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont suivi une formation professionnelle les préparant à entrer directement dans la vie active. La situation est moins homogène dans les pays restants : certaines formations préparent à poursuivre des études, tandis que d'autres n'y préparent pas (voir le Tableau B3.3).

Selon le domaine d'études

En moyenne, 23 % des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle en 2020 ont suivi une formation spécialisée dans la santé ou la protection sociale ; 21 %, dans l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction ; 18 %, dans le commerce, l'administration ou le droit ; et 17 % dans les services dans les pays de l'OCDE. Ces pourcentages varient toutefois sensiblement entre les pays. Il apparaît par exemple que 67 % des diplômés de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont opté pour l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction au Luxembourg, contre 1 % seulement en Autriche, en France et en Pologne (voir le Tableau B3.3).

Les femmes constituent en moyenne 53 % de l'effectif diplômé de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle en 2020 dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : de 24 % au Luxembourg à 75 % en Pologne. Ces chiffres forment un contraste avec la sous-représentation des femmes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Deux raisons expliquent cette différence entre les deux niveaux d'enseignement. En premier lieu, les femmes affichent un taux de réussite supérieur à celui des hommes en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de sorte qu'elles sont plus susceptibles de poursuivre des études dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En second lieu, les femmes sont surreprésentées dans certains grands domaines d'études, tels que la santé et la protection sociale et le commerce, l'administration et le droit, qui sont très prisés en filière professionnelle dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire (voir le Tableau B3.3).

Le pourcentage de femmes dans l'effectif diplômé de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle est le plus élevé dans le domaine de la santé et de la protection sociale (80 % en 2020) ; viennent ensuite le commerce, l'administration et le droit (65 %) ; les services (55 %) ; et l'ingénierie, les industries de transformation et la construction (18 %). Les femmes constituent au moins 70 % de l'effectif diplômé dans le domaine de la santé et de la protection sociale dans tous les pays dont les données sont disponibles. Leur pourcentage varie davantage dans le domaine des services que dans d'autres : de 12 % au Danemark à 74 % en Espagne et en Lettonie. L'effectif diplômé de l'enseignement post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle reste toutefois majoritairement féminin dans tous les pays sauf six (voir le Tableau B3.3).

Selon l'âge

L'âge moyen à l'obtention d'un premier diplôme est relativement élevé dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire par rapport au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les diplômes de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont décernés à l'âge de 31 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE ; l'âge moyen varie entre 22 ans en Belgique et 42 ans en Finlande. L'âge moyen à l'obtention d'un diplôme de ce niveau est supérieur à 30 ans partout, sauf dans huit pays (voir le Tableau B3.3).

Cet âge moyen relativement élevé peut s'expliquer par les spécificités des formations post-secondaires non tertiaires. Ces cursus tendent à attirer des sujets plus âgés qui ont déjà quelques années d'expérience professionnelle parce que soit leur accès est conditionné par de l'expérience professionnelle, soit ils facilitent les réorientations de carrière et l'accession à d'autres professions. En Finlande par exemple, les formations post-secondaires non tertiaires qui donnent directement accès à l'enseignement tertiaire sont généralement suivies après quelques années d'expérience professionnelle. En Norvège, les formations de 6 à 18 mois visent à répondre à un besoin de compétences spécialisées et préparent à entrer directement sur le marché du travail ; les diplômés sont âgés de 34 ans en moyenne, selon les chiffres de 2020. Au Portugal, un dispositif spécial permet aux adultes plus âgés qui ont de l'expérience professionnelle d'obtenir la certification de leurs compétences dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Les adultes de plus de 25 ans qui ont travaillé cinq ans au moins dans certains secteurs peuvent demander l'évaluation de leurs compétences professionnelles dans des établissements de formation pour obtenir un diplôme de spécialisation technologique (Eurydice, 2021[11]), ce qui explique en partie pourquoi l'âge à l'obtention d'un premier diplôme est de 30 ans en moyenne (voir le Tableau B3.3).

Encadré B3.1. Taux de réussite en licence selon la filière dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire requiert la création de voies d'accès appropriées et nécessite une bonne préparation des candidats à la poursuite des études. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les élèves acquièrent par définition les compétences requises pour entrer dans l'enseignement post-secondaire non tertiaire ou tertiaire en filière générale, alors que la mesure dans laquelle ils en acquièrent varie en filière professionnelle. En d'autres termes, certains diplômés de la filière professionnelle sont mal

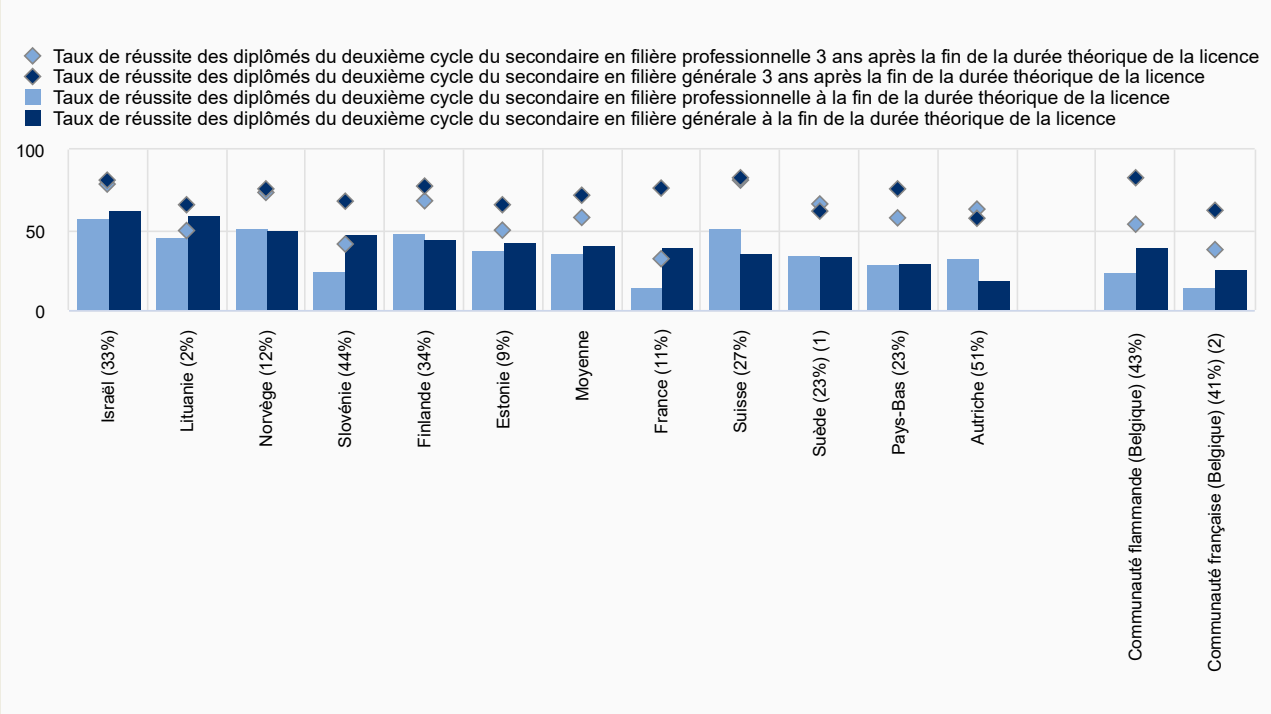
préparés à suivre une formation tertiaire. Les diplômés de la filière professionnelle peuvent toutefois être avantagés par rapport aux diplômés de la filière générale : ils peuvent en effet être particulièrement bien préparés s'ils choisissent dans l'enseignement supérieur le même domaine que celui dont ils sont diplômés et dans lequel ils peuvent avoir déjà travaillé.

En moyenne, 41 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qui s'inscrivent en licence décrochent leur diplôme à la fin de la durée théorique de leur formation. Les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ne sont que 36 % à en faire autant. Ce n'est pas 5, mais 14 points de pourcentage d'écart qui s'observent à la comparaison des taux de réussite trois ans après la fin théorique de la formation (Graphique B3.4).

Les taux de réussite à la fin de la durée théorique des études varient fortement entre les pays : ils sont plus élevés chez les diplômés de la filière générale que chez les diplômés de la filière professionnelle dans la moitié des pays dont les données sont disponibles. Toutefois, les tendances sont plus claires si l'analyse porte sur les taux de réussite trois ans plus tard. Trois ans après en effet, le taux de réussite des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale est soit supérieur, soit très proche de celui des diplômés en filière professionnelle dans la quasi-totalité des pays. En fait, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne sont plus susceptibles de réussir leur licence s'ils ont suivi la filière professionnelle plutôt que la filière générale que dans deux pays, l'Autriche et la Suède (voir le Graphique B3.4).

Graphique B3.4. Taux de réussite des étudiants à temps plein en licence, ou équivalent, selon leur filière dans le deuxième cycle du secondaire et l'échéance (2020)

En pourcentage



Remarque : le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle est indiqué entre parenthèses à côté de chaque pays. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.
1. Les données se rapportent à la durée théorique des études plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
2. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.
Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de réussite des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale à la fin théorique des études.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/okqfi5

Le pourcentage d'étudiants inscrits en licence qui viennent de la filière professionnelle est un indicateur contextuel important. En Lituanie par exemple, 45 % des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle réussissent leur licence à la fin de la durée théorique de celle-ci, mais ils représentent moins de 2 % des inscrits à ce niveau d'enseignement. Un certain nombre de facteurs peuvent expliquer le pourcentage peu élevé de diplômés de la filière professionnelle dans l'effectif de licence. Dans certains pays, en Norvège par exemple, seuls les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale ont directement accès au niveau 6 de la CITE, ou niveau équivalent, à quelques exceptions près. Il en va de même en Estonie, où certaines formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle ne permettent pas de s'inscrire en licence. Précisons que comme ces chiffres portent sur les étudiants à temps plein, ils ne sont pas révélateurs de la situation dans certains pays où il est fréquent pour les diplômés de la filière professionnelle de suivre les cours à temps partiel au niveau 6 de la CITE.

En Autriche par contre, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle constituent une grande partie de l'effectif de licence et se distinguent par des taux de réussite supérieurs à ceux des diplômés de la filière générale. C'est révélateur de la grande importance du système de formation en alternance dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Autriche : il est très fréquent que les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle après trois années d'études en *Berufsbildende Höhere Schulen* (BHS) suivent une formation tertiaire de cycle court (deux années d'études) en BHS ou s'inscrivent dans des établissements de sciences appliquées ou, plus rarement, à l'université.

Définition

Par **âge typique**, on entend l'âge au début de la dernière année scolaire ou académique du niveau d'enseignement considéré, à l'issue de laquelle le diplôme est décerné.

Méthodologie

L'âge moyen des diplômés est calculé à la date du 1er janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1er juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de six mois maximum, à la hausse chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés (premier diplôme).

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[12]) pour de plus amples informations.

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2019/20 et proviennent de l'exercice OCDE/ISU/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2021. Voir l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf) pour plus de détails.

Références

CEDEFOP (2014), « Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters », *Research Paper*, n° 39, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Luxembourg, https://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf. [4]

Eurydice (2021), *Assessment in post-secondary non-tertiary education*, Eurydice, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-post-secondary-non-tertiary-education-34_en. [11]

OCDE (2022), *Diagrams of Education Systems*, Site web Education GPS, OCDE, Paris, https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile. [3]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [9]

OCDE (2022), *Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique 2021 : Repousser les frontières avec l'IA, la blockchain et les robots*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/d5fe6bd0-fr. [6]

OCDE (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [1]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [12]

OCDE (2018), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en. [7]

OCDE (2017), *Education in Lithuania*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281486-en. [5]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [2]

OCDE/Eurostat/UNESCO (2015), « Niveau 4 de la CITE 2011 : Enseignement post-secondaire non-supérieur », dans *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264248823-8-fr. [10]

UCAS (2021), *UCAS Tariff Tables: Tariff points for entry to higher education for the 2022-23 academic year*, Universities and Colleges Admissions Service, Royaume-Uni, https://www.ucas.com/file/603496/download?token=cBYDgpzT. [8]

Tableaux de l'indicateur B3

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

Tableau B3.1	Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière générale (2020)
Tableau B3.2	Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2020)
Tableau B3.3	Profil des diplômés du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2020)

StatLink https://stat.link/2yn7ec

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau B3.1. Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière générale (2020)

		Pourcentage de diplômés pour la première fois en filière générale	Âge moyen à l'obtention du premier diplôme	Pourcentage de diplômées	Répartition des diplômés selon le type de diplôme		
					Réussite partielle, sans accès direct au post-secondaire non tertiaire ou au tertiaire	Réussite totale, sans accès direct au tertiaire	Réussite totale, avec accès direct au tertiaire
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Pays						
	Australie	m	m	51	a	a	100
	Autriche	26	18	59	a	3	97
	Belgique	48	18	56	a	a	100
	Canada	95	18	50	a	a	100
	Chili	71	20	52	a	a	100
	Colombie	76	19	52	a	a	100
	Costa Rica	80	21	54	a	a	100
	République tchèque	31	20	60	a	a	100
	Danemark	77	19	55	a	a	100
	Estonie	79	19	56	a	a	100
	Finlande	49	19	59	a	a	100
	France[1]	m	17	55	a	a	100
	Allemagne	53	19	54	a	a	100
	Grèce	73	17	53	a	a	100
	Hongrie	81	19	52	a	a	100
	Islande	81	20	58	a	3	97
	Irlande	m	17	51	a	5	95
	Israël	59	17	51	0	8	91
	Italie	44	19	61	a	a	100
	Japon	78	m	51	a	a	100
	Corée	83	18	49	a	a	100
	Lettonie	74	19	54	a	a	100
	Lituanie	85	19	54	a	a	100
	Luxembourg	40	18	55	a	a	100
	Mexique	66	18	54	a	a	100
	Pays-Bas	49	17	54	a	a	100
	Nouvelle-Zélande	86	18	50	a	a	100
	Norvège	67	19	58	a	0	100
	Pologne	53	20	60	a	a	100
	Portugal	66	21	55	a	a	100
	République slovaque	32	19	59	a	a	100
	Slovénie	33	18	62	a	a	100
	Espagne	65	18	55	a	a	100
	Suède	68	18	53	8	a	92
	Suisse	33	19	57	a	a	100
	Türkiye	58	20	52	a	a	100
	Royaume-Uni[2]	35	17	50	73	a	27
	États-Unis	100	17	50	a	a	100
	Moyenne OCDE	63	19	55	2	1	97
	Moyenne UE22	56	19	56	0	0	99
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m
	Brésil	92	19	54	a	a	100
	Chine	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'âge moyen est calculé sur la base de tous les diplômés, pas uniquement de ceux diplômés pour la première fois.

2. La majeure partie des étudiants qui terminent des programmes de l'enseignement secondaire supérieur intermédiaire ne donnant pas accès à l'enseignement supérieur s'orienteront vers des programmes permettant de terminer l'enseignement secondaire supérieur avec accès direct à l'enseignement supérieur.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/iu17kz

Tableau B3.2. Profil des diplômés du deuxième cycle du secondaire en filière professionnelle (2020)

		Pourcentage de diplômés pour la première fois en filière professionnelle	Âge moyen à l'obtention du premier diplôme	Pourcentage de diplômées	Répartition des diplômés selon le type de diplôme			Répartition des diplômés selon le domaine d'études				Pourcentage de diplômées selon le domaine d'études			
					Réussite partielle, sans accès direct au post-secondaire non tertiaire ou au tertiaire	Réussite totale, sans accès direct au tertiaire	Réussite totale, avec accès direct au tertiaire	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Pays**														
	Australie	m	31	50	a	a	100	18	31	24	14	62	10	84	60
	Autriche	74	20	47	a	2	98	28	34	5	18	64	14	79	73
	Belgique	52	19	48	a	33	67	m	m	m	m	51	25	89	55
	Canada	5	34	49	a	a	100	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	29	18	48	a	a	100	29	46	6	4	61	28	81	61
	Colombie	24	16	55	a	a	100	m	m	m	m	61	44	a	a
	Costa Rica	20	19	52	a	a	100	45	22	0	11	67	39	a	55
	République tchèque	69	20	44	a	38	62	16	40	7	18	63	12	89	63
	Danemark	23	26	46	a	25	75	22	36	21	13	66	12	89	46
	Estonie	21	19	34	a	a	100	1	51	0	26	96	20	a	66
	Finlande	51	24	54	a	a	100	20	24	21	20	66	19	85	56
	France[1]	m	19	46	a	68	32	22	36	17	19	60	12	90	59
	Allemagne	47	23	38	a	7	93	32	36	11	13	54	11	83	42
	Grèce	27	m	37	a	11	89	8	37	27	9	57	9	78	45
	Hongrie[2]	19	23	31	a	100	x(5)	9	53	4	29	71	8	90	48
	Islande	19	28	31	a	96	4	0	56	8	22	67	8	89	52
	Irlande[1]	m	29	64	a	100	a	16	2	37	10	65	13	84	55
	Israël	41	17	50	a	5	95	19	25	3	5	68	26	73	51
	Italie	56	21	39	a	19	81	21	33	5	27	47	23	74	51
	Japon	22	m	43	a	a	100	m	m	m	m	62	12	85	81
	Corée	17	18	41	a	a	100	27	44	3	6	74	12	78	72
	Lettonie	26	21	44	a	8	92	13	35	0	25	72	11	92	70
	Lituanie	15	21	33	6	a	94	11	49	0	28	53	4	100	77
	Luxembourg	60	21	48	a	50	50	27	22	9	8	62	12	81	58
	Mexique	34	18	50	a	3	97	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	51	21	51	a	51	49	17	18	25	23	51	9	88	48
	Nouvelle-Zélande	14	32	57	a	100	a	15	20	10	15	65	13	86	61
	Norvège	33	25	39	a	0	100	7	41	27	17	70	8	81	38
	Pologne	47	20	38	a	26	74	12	39	0	24	60	13	73	72
	Portugal	34	20	46	a	a	100	14	16	14	28	63	13	88	52
	République slovaque	68	20	45	2	22	76	14	40	9	22	70	11	83	64
	Slovénie	67	19	43	a	32	68	12	38	12	15	61	13	75	62
	Espagne	35	24	50	a	41	59	12	15	18	14	58	9	80	40
	Suède	32	18	40	12	57	31	9	44	19	18	56	8	71	62
	Suisse	67	22	44	a	10	90	32	31	17	9	55	12	87	51
	Türkiye	42	19	47	a	1	99	11	23	21	7	48	10	77	56
	Royaume-Uni[3]	65	20	54	51	a	49	10	7	16	12	54	7	82	53
	États-Unis	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Moyenne OCDE	37	22	45	2	24	74	17	33	12	17	62	15	83	58
	Moyenne UE22	44	21	44	1	31	68	16	33	12	19	62	13	84	57
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	8	20	57	a	a	100	27	16	11	3	61	35	85	62
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'âge moyen est calculé sur la base de tous les diplômés, pas uniquement de ceux diplômés pour la première fois.
2. Les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qui donnent directement accès à l'enseignement tertiaire sont incluses dans la même catégorie de formations dans l'enseignement post-secondaire tertiaire.
3. La majeure partie des étudiants qui terminent des programmes de l'enseignement secondaire supérieur intermédiaire ne donnant pas accès à l'enseignement supérieur s'orienteront vers des programmes permettant de terminer l'enseignement secondaire supérieur avec accès direct à l'enseignement supérieur.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/a3wb0m

Tableau B3.3. Profil des diplômés du post-secondaire non tertiaire en filière professionnelle (2020)

		Pourcentage de diplômés pour la première fois en filière professionnelle	Âge moyen à l'obtention du premier diplôme	Pourcentage de diplômées	Répartition des diplômés selon le type de diplôme		Répartition des diplômés selon le domaine d'études				Pourcentage de diplômées selon le domaine d'études			
					Réussite totale, sans accès direct au tertiaire	Réussite totale, avec accès direct au tertiaire	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services	Commerce, administration et droit	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays													
	Australie	100	34	54	a	100	25	11	19	12	58	12	71	56
	Autriche	100	33	74	35	65	8	0	63	1	57	0	77	64
	Belgique	100	22	52	2	98	m	m	m	m	63	0	85	36
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Colombie[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	48	m	48	51	49	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	100	38	31	a	100	m	m	m	m	37	0	40	12
	Estonie	100	32	70	a	100	46	12	1	27	89	33	64	64
	Finlande	100	42	59	a	100	47	29	10	9	53	61	84	58
	France	m	m	m	m	m	10	1	13	3	62	55	75	24
	Allemagne	94	24	60	42	58	20	19	48	7	64	16	79	60
	Grèce	100	30	55	100	a	7	14	30	36	69	8	77	57
	Hongrie[2]	100	24	53	a	100[d]	16	22	21	18	80	9	82	62
	Islande	77	34	30	92	8	9	55	0	15	59	6	a	60
	Irlande[3]	m	29	42	100	a	8	38	26	6	63	0	95	46
	Israël[1]	m	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Italie	100	24	43	0	100	m	m	m	m	59	34	a	59
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Lettonie	100	31	71	100	a	10	16	28	26	73	25	87	74
	Lituanie	100	29	49	a	100	20	27	17	22	54	10	85	67
	Luxembourg	100	31	24	100	a	0	67	0	13	a	11	a	73
	Mexique	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	85	32	44	51	49	20	29	17	19	61	6	79	60
	Norvège	100	34	72	a	100	22	5	40	13	79	15	92	41
	Pologne	100	31	75	100	a	15	0	39	28	75	29	83	66
	Portugal	100	30	30	a	100	14	40	0	18	69	11	a	52
	République slovaque	100	29	55	a	100	15	15	16	35	60	10	86	37
	Slovénie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Espagne	100	38	64	100	a	33	8	30	12	73	42	71	74
	Suède	94	34	65	89	11	16	19	29	10	77	24	94	51
	Suisse[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Türkiye	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Royaume-Uni	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	États-Unis	100	m	57	a	100	11	20	29	17	63	8	85	65
	Moyenne OCDE	88	31	53	40	60	18	21	23	17	65	18	80	55
	Moyenne UE22	96	31	54	43	57	18	21	23	17	65	20	79	55
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	100	29	57	100	a	31	19	32	7	59	13	83	58
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Les formations de l'enseignement post-secondaire non tertiaire qui donnent directement accès à l'enseignement tertiaire comprennent les formations du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la même catégorie.
2. L'âge moyen est calculé sur la base de tous les diplômés, pas uniquement de ceux diplômés pour la première fois.
3. Y compris des programmes d'enseignement post-secondaire non tertiaire.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/b8uipj

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

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les femmes sont dans l'ensemble sous-représentées dans les domaines d'études en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) et surreprésentées dans ceux en rapport avec l'éducation et la santé et la protection sociale à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire.
- 6 % seulement des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont choisi ce domaine d'études en 2020. En dépit du grand besoin de compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC) que la pandémie a mis à la une de l'actualité, les TIC restent peu prisées par les étudiants dans les pays de l'OCDE en moyenne.
- Par comparaison avec les niveaux inférieurs d'enseignement, les doctorants tendent à se spécialiser dans des domaines d'études en rapport avec les STIM : 38 % des nouveaux inscrits en doctorat ont choisi une branche des STIM en moyenne dans les pays de l'OCDE en 2020.

Contexte

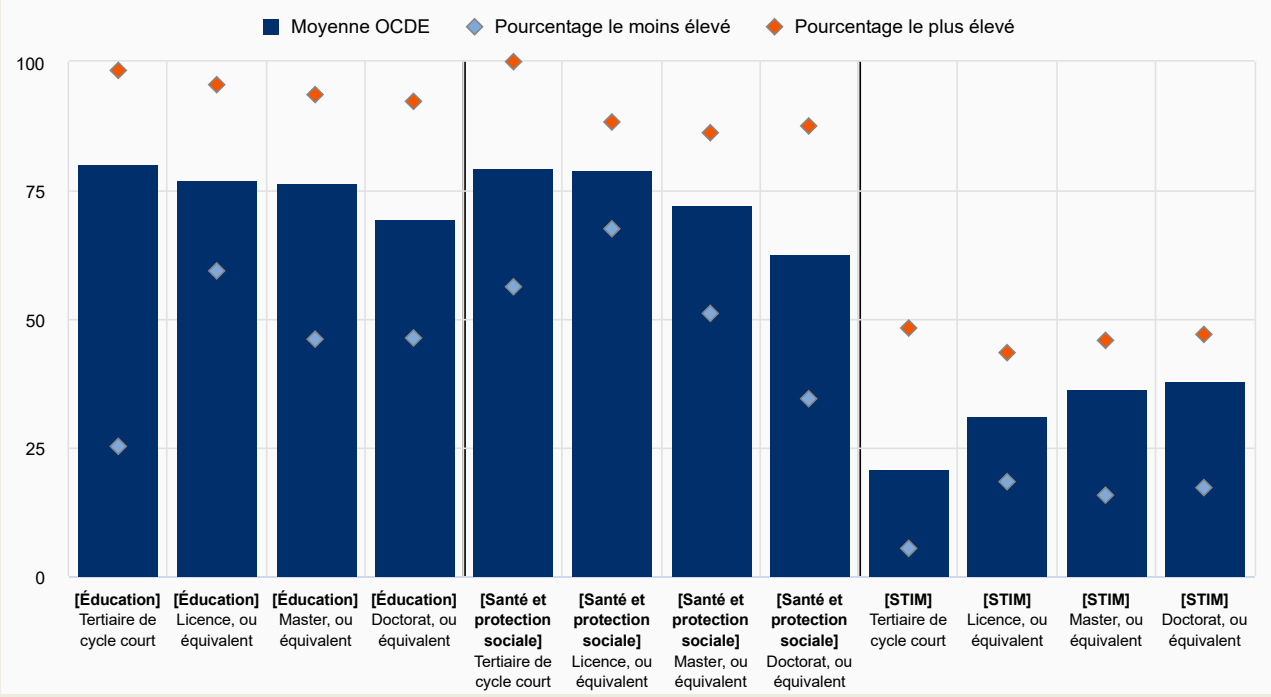
L'enseignement tertiaire est essentiel pour inculquer aux jeunes les compétences qui leur permettront de contribuer pleinement à la vie de la société. Les profils et les aptitudes académiques peuvent toutefois être très variables entre les étudiants, tout comme les voies d'accès à l'enseignement tertiaire. Si, dans certains pays, il est courant que les élèves entrent dans l'enseignement supérieur directement après leur programme de cycle supérieur de l'enseignement secondaire, dans d'autres, les élèves reportent souvent leur entrée dans l'enseignement supérieur, prennent une année sabbatique ou alternent les périodes d'emploi et les périodes d'études. Dans certains pays, l'attractivité du marché du travail et la prospérité économique ont incité des jeunes, en particulier ceux de condition modeste, à reporter leurs études et à se former dans le monde du travail. L'apprentissage tout au long de la vie est également envisagé depuis longtemps comme cadre d'orientation des systèmes éducatifs de l'OCDE, qui permet aux individus d'actualiser leurs compétences pour répondre à la demande en constante évolution sur le marché du travail (OCDE, 2001[1]).

Conscients des besoins croissants d'une population placée sous le signe de la diversité, certains pays ont progressivement adapté leurs cursus tertiaires pour qu'ils se prêtent à des modalités plus flexibles d'apprentissage afin de convenir à un effectif d'étudiants aux compétences et aux aptitudes cognitives variables. Ce processus consiste notamment à multiplier les passerelles entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, y compris en filière professionnelle, et à multiplier les cursus tertiaires accessibles aux nouveaux inscrits (première inscription) : les formations de cycle court, les licences et les premiers masters longs. L'assouplissement des conditions d'accès à l'enseignement tertiaire et les formations dites de « seconde chance » favorisent l'apprentissage tout au long de la vie et offrent de nouvelles possibilités aux individus plus âgés qui ont arrêté leurs études prématurément ou veulent acquérir de nouvelles compétences. Proposer un éventail d'options d'apprentissage correspondant aux besoins et aux ambitions des jeunes est aussi un moyen d'adoucir la transition entre l'école et le monde du travail.

Comprendre comment les nouveaux inscrits se répartissent entre les domaines d'études permet aux responsables politiques de déterminer comment les étudiants choisissent entre les différentes voies qui s'offrent à eux et de prendre des mesures spécifiques pour pallier les pénuries de personnel qui s'annoncent dans certains métiers. La pandémie de COVID-19 a mis en évidence combien il était important de préparer les professionnels de santé à prodiguer des soins au plus fort des crises et de contrôler ainsi le pourcentage d'élèves qui entrent dans le secteur de la santé et de l'aide sociale (souvent régi par des politiques de numerus clausus), si ces élèves obtiennent un diplôme dans le même domaine d'études et les flux de professionnels de la santé (OCDE, 2016[2]). Les nouveaux doctorants revêtent aussi un intérêt particulier, puisque ce sont ces diplômés qui innoveront et enrichiront les connaissances à l'avenir, ce qui est fondamental dans les sociétés du XXIe siècle axées sur le savoir (OCDE, 2019[3]).

La pandémie de COVID-19 a eu un impact important et immédiat sur l'enseignement supérieur et a contraint les établissements à passer aux cours à distance dans l'urgence. Les établissements d'enseignement supérieur et les responsables politiques ont dû réagir sur-le-champ pour garantir la continuité des cours, et les mesures qu'ils ont prises ont changé la donne du tout au tout pour les étudiants et les enseignants. La mesure dans laquelle la pandémie a affecté les taux d'accès à l'enseignement tertiaire et les flux d'étudiants en mobilité internationale pendant l'année académique 2020/21 reste à déterminer avec précision. Le taux d'inscription a augmenté dans certains pays, mais diminué dans d'autres.

Graphique B4.1. Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans le tertiaire, selon le domaine d'études et niveau de formation (2020)



Remarque : l'acronyme STIM désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques.
Source : OCDE (2022), Tableau B4.3. Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans le tertiaire et certains domaines d'études, selon le domaine d'études et le niveau de formation (2020)
. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/y0r4fx

Autres faits marquants

- Le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qui se sont inscrits dans l'enseignement tertiaire aussitôt, sans s'accorder un tant soit peu de répit, varie sensiblement selon les pays. Le pourcentage de nouveaux inscrits en licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à 90 % aux États-Unis, mais égal à 5 % seulement en Israël, où le service militaire est obligatoire à l'âge de 18 ans.
- La probabilité que les étudiants suivent un autre parcours que celui qu'ils avaient prévu varie sensiblement selon le domaine d'études : le pourcentage de diplômés du domaine d'études choisi au début de leur licence à temps plein est en moyenne inférieur à 50 % s'ils avaient jeté leur dévolu sur les TIC, mais égal à 74 % s'ils avaient opté pour la santé ou la protection sociale dans les pays dont les données sont disponibles.

Remarque

Dans l'enseignement tertiaire, les formations de cycle court et les premiers masters de type long n'existent pas ou sont très rares dans un certain nombre de systèmes d'éducation. Dans le souci de préserver la pertinence des comparaisons entre les pays, la répartition des nouveaux inscrits (première inscription) par sexe, domaine d'études et mobilité entre ces niveaux d'enseignement est uniquement analysée dans les pays dont l'effectif de nouveaux inscrits atteint au moins 10 % dans ces cursus.

Analyse

Profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

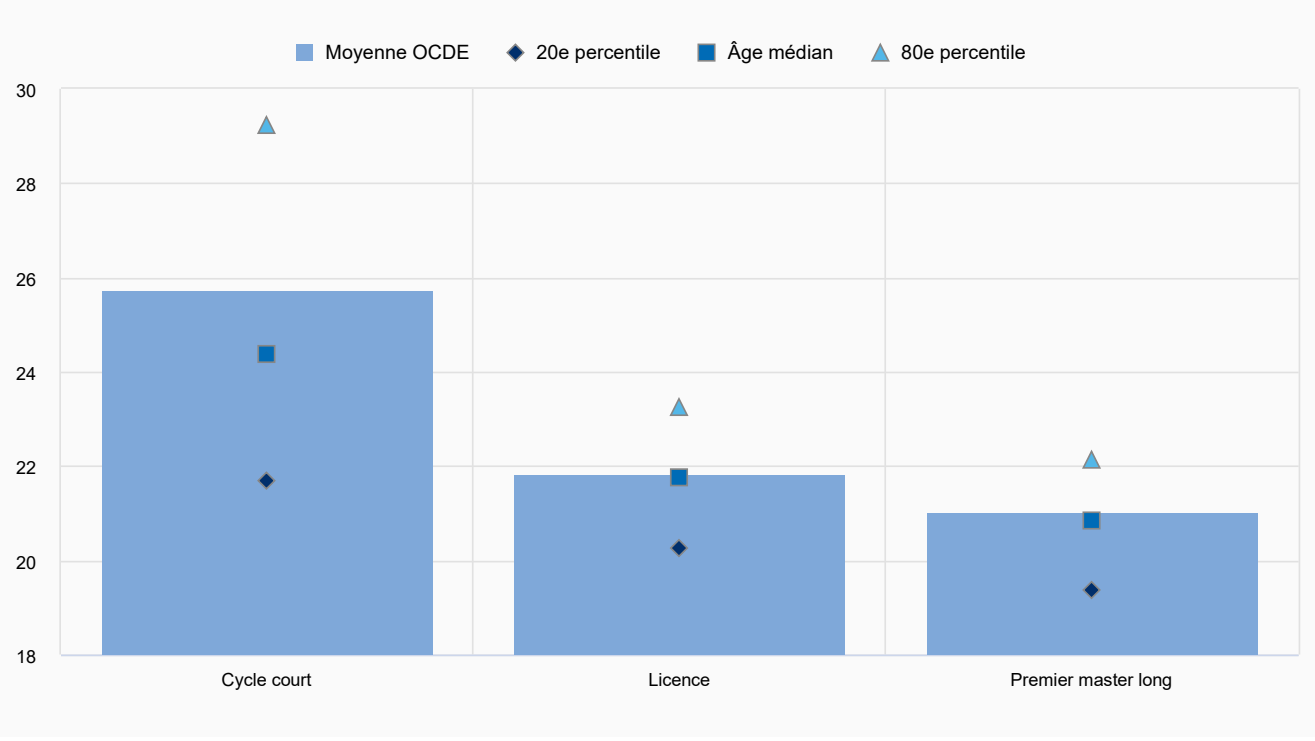
L'enseignement tertiaire est le niveau d'enseignement le plus souple et le plus diversifié qui soit : il est constitué d'un large éventail de cursus, des formations axées sur la recherche qui préparent les étudiants à faire un doctorat et à enseigner à l'université, aux formations professionnelles qui leur apprennent un métier qu'ils pourront exercer rapidement. Ces dix dernières années, l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire a augmenté dans les pays de l'OCDE. Comme l'enseignement tertiaire n'est pas obligatoire, il y a toutefois un large éventail d'options qui s'offrent à ceux qui souhaitent poursuivre leurs études au-delà de l'enseignement secondaire ; certains peuvent aussi préférer se lancer dans d'autres voies, personnelles ou professionnelles, avant d'entrer dans l'enseignement tertiaire (voir l'Encadré B4.1).

Pyramide des âges

L'âge moyen à l'inscription dans l'enseignement tertiaire varie selon le niveau des cursus et le profil des étudiants qu'ils sont censés attirer. Les étudiants peuvent entamer leurs études tertiaires à trois niveaux : en formation de cycle court (niveau 5 de la CITE), en licence (niveau 6 de la CITE) et en premier master long (niveau 7 de la CITE). L'âge moyen à l'inscription diminue à mesure que le niveau d'enseignement augmente dans 25 des 34 pays à l'étude. En moyenne, les étudiants s'inscrivent à 21 ans en premier master long, mais un peu plus tard, à 22 ans, en licence. L'âge à l'inscription dans l'enseignement tertiaire de cycle court est sensiblement plus élevé : 26 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B4.1.).

Graphique B4.2. Variation de l'âge moyen à l'inscription, selon le niveau d'enseignement (2020)

Données agrégées de l'OCDE, en années



Source : OCDE (2022), Tableau B4.1. . Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/27m1ty

L'âge moyen à l'inscription est toutefois très variable selon les pays. En licence, les nouveaux inscrits ont en moyenne entre 19 ans en Belgique, en Corée et au Japon et 25 ans au Danemark et en Suède. Il en va presque de même en premier master long : l'âge moyen à l'inscription varie entre 19 ans au Chili, en Italie, au Japon, au Portugal, en République de Türkiye et en Slovénie et 24 ans en Suisse et 26 ans en Suède. L'âge moyen à l'inscription est nettement plus variable dans l'enseignement tertiaire de cycle court : il est de 20 ans seulement en France et au Mexique, mais atteint 34 ans en Irlande et même 40 ans en Pologne (voir le Tableau B4.1.).

Cet âge moyen plus élevé à l'inscription dans l'enseignement tertiaire de cycle court peut s'expliquer par le fait que les cursus relèvent bien plus souvent de la formation pour adultes à ce niveau qu'à d'autres. Au Danemark par exemple, 27 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire de cycle court est inscrit en *Akademiuddannelser*, une formation pour adultes accessible moyennant deux ans d'expérience professionnelle. Une partie bien plus importante de l'effectif inscrit en licence au Danemark est inscrite en formation initiale et 9 % seulement de l'effectif est inscrit en programme d'enseignement pour adultes, le *Diplomuddannelser*, une formation accessible moyennant deux ans d'expérience professionnelle pertinente. En Autriche par contre, il n'y a en licence que des cursus relevant de la formation initiale, alors que certaines formations tertiaires de cycle court (*Berufsbildende höhere Schule für Berufstätige* et *Werkmeister- und Bauhandwerkerschule*) relèvent de l'apprentissage à l'âge adulte.

L'âge à l'inscription est très variable non seulement en formation tertiaire de cycle court, mais également en licence et en premier master long. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, l'âge moyen à l'inscription est, selon les chiffres de 2020, d'un peu moins de 22 ans dans le 20e percentile et d'un peu plus de 29 ans dans le 80e percentile, soit 8 ans d'écart. Cet écart observé dans l'âge moyen des nouveaux inscrits atteint 3 ans seulement en licence et est légèrement inférieur en premier master long. Cette différence s'explique par le fait qu'en licence et en premier master long, les cursus relèvent de la formation initiale et sont en principe suivis par des jeunes avant d'entrer dans la vie active.

Encadré B4.1. Inscription immédiate ou tardive dans l'enseignement tertiaire

La souplesse croissante des systèmes d'enseignement tertiaire se reflète dans la multiplication des parcours et modes d'apprentissage. La scolarisation à temps partiel, les cours en ligne et la possibilité de cumuler les crédits sans intention de réussir une formation sont autant d'exemples de l'adaptation des systèmes d'enseignement tertiaire au concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce contexte, passer directement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire n'est pas nécessairement attendu dans de nombreux pays.

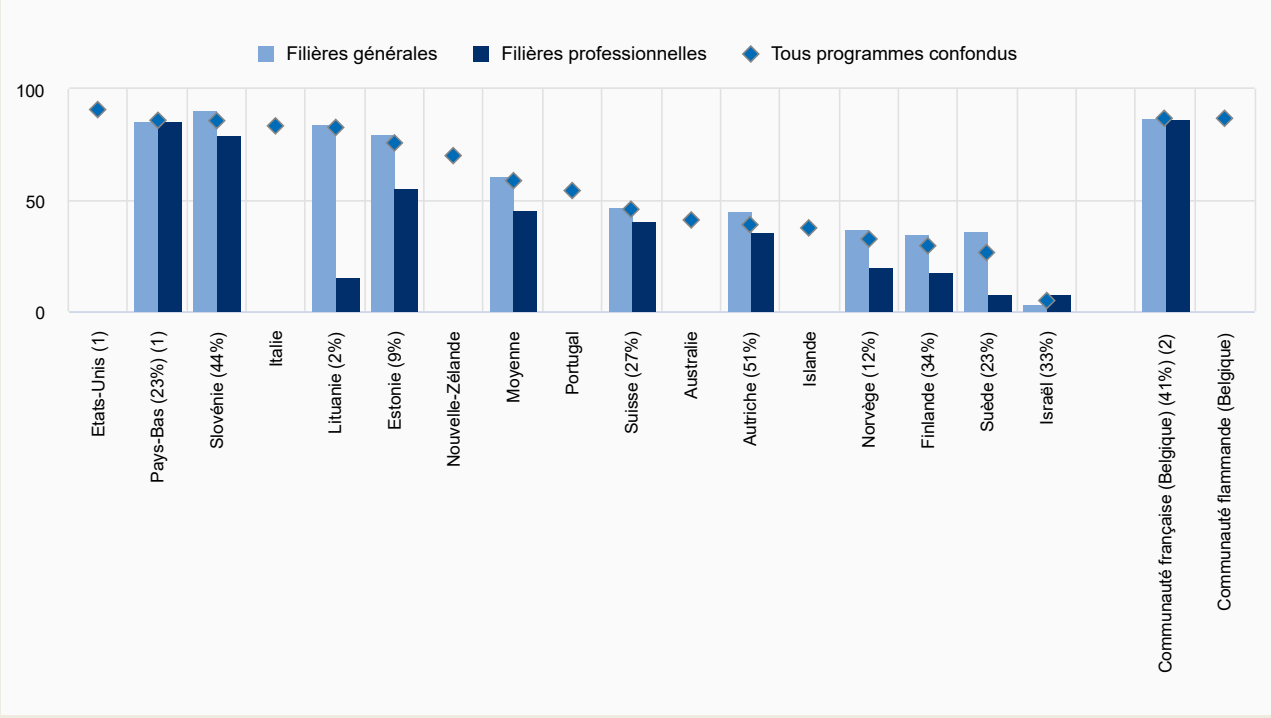
Le Graphique B4.3 indique le pourcentage de nouveaux inscrits en licence qui sont passés sans attendre, pas même un an, du deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire. Leur pourcentage varie sensiblement entre les pays, signe de la diversité de l'effectif de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire. Le pourcentage de nouveaux inscrits en licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est supérieur à 90 % aux États-Unis, mais égal à 5 % seulement en Israël (voir le Graphique B4.3).

Cette variation reflète d'importantes différences dans les facteurs institutionnels et sociaux spécifiques à chaque pays. Il est de tradition d'entamer des études tertiaires dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cet usage reste courant dans de nombreux pays. Dans certains pays toutefois, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire font généralement leur service militaire ou civil. C'est le cas en Israël par exemple, où le service militaire est obligatoire dès l'âge de 18 ans tant pour les hommes (32 mois) que pour les femmes (24 mois). Le service militaire obligatoire ne vaut que pour les hommes dans certains pays. En Autriche par exemple, tous les hommes doivent faire leur service militaire, ou autre, dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sauf s'ils entament une formation de cycle court dans un établissement d'enseignement supérieur technique ou professionnel. C'est pourquoi en Autriche, en 2020, le pourcentage de nouveaux inscrits en licence dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à 20 % seulement chez les hommes, contre 54 % chez les femmes ; le pourcentage hommes et femmes confondus s'élève à 39 % (voir le Graphique B4.3).

Certains peuvent aussi être incités à prendre une année sabbatique à cause de systèmes très sélectifs d'admission dans l'enseignement tertiaire. En Finlande par exemple, il est courant de soumettre plusieurs candidatures avant d'être admis dans certains cursus tertiaires, ce qui explique pourquoi moins de 30 % des étudiants s'inscrivent dans l'enseignement tertiaire dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir l'indicateur D6 dans l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation* (OCDE, 2019[4])). En outre, l'accès à l'enseignement tertiaire a fortement augmenté ces dernières années. Ces mesures ont permis d'augmenter le pourcentage d'élèves qui entrent dans l'enseignement tertiaire directement après

le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique B4.3 et *Regards sur l'éducation 2019* (OCDE, 2019[4])). C'est pourquoi le gouvernement s'emploie activement à réduire le nombre d'années entre la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le début de l'enseignement tertiaire : il a par exemple accordé plus d'importance au diplôme de fin d'études secondaires et aux résultats des épreuves nationales qu'aux examens d'entrée dans l'enseignement tertiaire. Un pourcentage plus élevé d'inscrits dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut aussi s'expliquer par le fait que les systèmes d'admission sont moins sélectifs : c'est le cas aux Pays-Bas par exemple, où 86 % des nouveaux inscrits en licence viennent de terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Graphique B4.3). Dans d'autres pays, des politiques valorisent certaines expériences acquises pendant les années de césure, ce qui peut permettre aux élèves de retarder l'entrée dans l'enseignement supérieur s'ils le souhaitent. En Norvège, par exemple, 50 % des places à l'université sont réservées aux élèves de moins de 21 ans, mais les élèves ayant dépassé cet âge peuvent obtenir des points supplémentaires dans leur demande d'inscription à l'université pour leur service militaire, leur fréquentation d'un lycée populaire et leur âge, entre autres critères (Vibli, 2022[5]). En Lituanie également, les candidats aux places financées par le gouvernement dans des programmes d'enseignement supérieur peuvent bénéficier de points supplémentaires s'ils ont effectué un service militaire ou du bénévolat (tableau X3.B5.3).

Graphique B4.3. Pourcentage de l'effectif de licence inscrit dans le tertiaire dès la fin du deuxième cycle du secondaire, selon la filière dans le deuxième cycle du secondaire (2020)



Remarque : le pourcentage de diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle est indiqué entre parenthèses à côté de chaque pays.
1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 aux Pays-Bas et 2017 aux États-Unis.
2. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits dans l'enseignement tertiaire dès la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/9df1el

L'entrée dans l'enseignement tertiaire peut également être influencée par la filière choisie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans certains pays, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont nettement plus susceptibles de retarder d'un an au moins leur inscription dans l'enseignement tertiaire s'ils sont diplômés de la filière professionnelle que de la filière générale. La différence est supérieure à 20 points de pourcentage en Estonie,

en Lituanie et en Suède. À noter que dans les deux premiers pays, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle constituent moins de 10 % de l'effectif de nouveaux inscrits en licence. Cela peut s'expliquer par le fait que ces diplômés de la filière professionnelle peuvent préférer faire une incursion sur le marché du travail avant d'entamer des études tertiaires. Il est possible également selon les formations professionnelles suivies dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'ils doivent passer des examens spécifiques ou suivre des cours supplémentaires avant d'accéder à ce niveau d'enseignement. Dans d'autres pays toutefois, les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont aussi susceptibles de retarder leur inscription dans l'enseignement tertiaire qu'ils aient suivi la filière générale ou la filière professionnelle. C'est par exemple le cas en Communautés flamande et française de Belgique et aux Pays-Bas (voir le Graphique B4.3).

Il est important toutefois d'aller au-delà des moyennes lors de l'analyse de la transition entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire. La flexibilité et la perméabilité peuvent être des caractéristiques importantes des systèmes d'éducation, mais les moyennes nationales peuvent occulter des problèmes rencontrés par des étudiants défavorisés ou par des groupes à risque durant cette transition. Il est important aussi d'examiner le parcours des étudiants dans l'enseignement tertiaire et la mesure dans laquelle leurs acquis et leur milieu social peuvent influer sur leur capacité de réussir à ce niveau.

Domaines d'études

Une multitude de facteurs peuvent influencer les futures ambitions professionnelles des élèves et leur choix de domaine d'études, notamment leurs parents et d'autres personnes servant de modèle de référence, l'orientation professionnelle donnée dans les établissements, les stages et les débouchés sur le marché du travail (Hofer, Zhivkovikj et Smyth, 2020[6])..
Leur choix est de la plus haute importance, car à ce niveau d'enseignement, ils acquièrent des connaissances et compétences spécialisées qui peuvent leur ouvrir certaines carrières. Certains étudiants peuvent toutefois se rendre compte une fois leur cursus entamé que le domaine qu'ils ont choisi ne correspond pas à leurs centres d'intérêt et à leurs aspirations professionnelles et décider de changer de domaine (voir l'Encadré B4.2).

En moyenne, un nouvel inscrit sur quatre environ a choisi, tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus, des études en rapport avec le commerce, l'administration et le droit en 2020 dans les pays de l'OCDE. C'est le domaine d'études le plus prisé par les nouveaux inscrits dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Finlande (ou il est devancé par la santé et la protection sociale), en Israël (par l'éducation), l'Italie (par les lettres et arts) et la Corée et la Suède (par l'ingénierie, les industries de transformation et la construction). En moyenne, 15 % environ des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ont choisi l'ingénierie, les industries de transformation ou la construction et 14 %, la santé ou la protection sociale dans les pays de l'OCDE. Ils sont environ 10 % à avoir opté pour les lettres ou les arts et à peu de choses près autant à avoir opté pour les sciences sociales, le journalisme ou l'information. Quant aux quatre autres domaines, à savoir l'éducation ; les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques ; les TIC ; et les services, ils sont choisis chacun par moins de 10 % des nouveaux inscrits en moyenne (voir le Tableau B4.2).

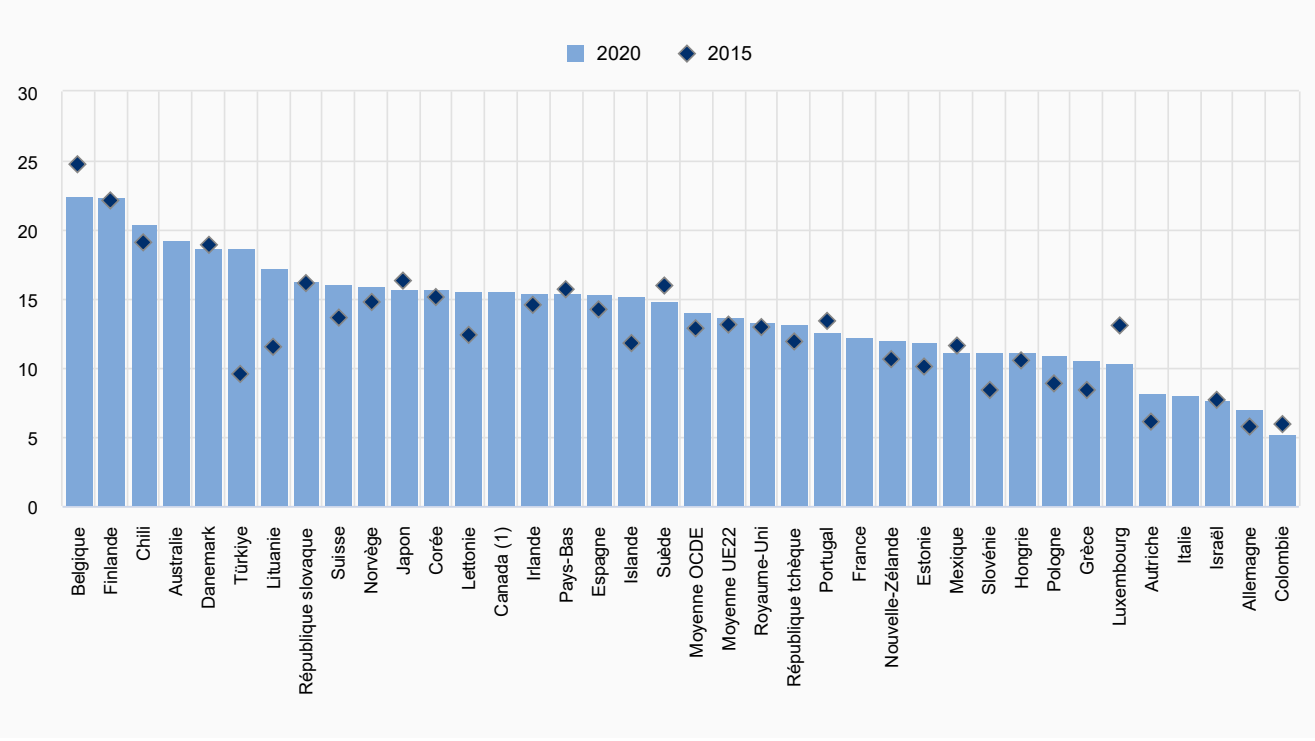
Les différences sont sensibles entre les pays dans tous les domaines d'études. Les TIC sont par exemple choisies par 10 % environ des nouveaux inscrits en Estonie et au Luxembourg, mais par 2 % d'entre eux en Italie en 2020. En Israël, 19 % environ des nouveaux inscrits ont commencé leurs études dans le domaine de l'éducation, soit plus du double de la moyenne de l'OCDE. Les lettres et arts sont le domaine choisi par 20 % des étudiants dans l'enseignement tertiaire en Mexique, mais par moins de 5 % d'entre eux au Chili, en Colombie et au Mexique (voir le Tableau B4.2).

Les pouvoirs publics peuvent influer sur les formations que les établissements proposent et que les étudiants choisissent. En Estonie par exemple, des pénuries de personnel ont été constatées ces dernières années dans le domaine des TIC ainsi que dans celui de l'éducation, du droit et des soins de santé. L'Estonie a donc décidé dans le cadre de sa Stratégie d'apprentissage tout au long de la vie (2014-2020) de promouvoir le choix de certains domaines d'études par l'octroi de bourses d'études au titre de la formation d'enseignant et l'exemption des frais de scolarité dans le domaine des TIC, de l'éducation et des soins infirmiers, et ce, quel que soit le rythme de progression des étudiants (OCDE, 2019[7]). Entre 2015 et 2020, le pourcentage de nouveaux inscrits a augmenté, passant de 6 % à 7 % dans le domaine de l'éducation et de 10 % à 12 % dans le domaine de la santé et de la protection sociale en Estonie. En Estonie, le pourcentage de nouveaux inscrits ayant opté pour ces deux domaines reste toutefois inférieur à la moyenne de l'OCDE en 2020. Le pourcentage de nouveaux inscrits en TIC a augmenté, passant de 9 % à 10 %, durant la même période.

La crise du COVID-19 a modifié à certains égards le classement des domaines d'études dans le monde. La pandémie a par exemple révélé au grand jour la nécessité impérieuse d'améliorer l'acquisition et le développement des compétences numériques ; tout porte à croire que la capacité d'adapter les systèmes informatiques et de les repenser ne peut que prendre de l'importance dans les prochaines décennies. Les TIC n'attirent pourtant qu'un pourcentage peu élevé d'étudiants. En moyenne, 6 % des nouveaux inscrits ont opté pour les TIC en 2020, tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus, soit une faible augmentation par rapport aux 5 % de 2015 (voir le Tableau B4.2). C'est assez surprenant sachant que les TIC comptent parmi les domaines d'études les plus prometteurs (voir l'indicateur A3) et les plus rémunérateurs (voir l'indicateur A4) sur le marché du travail. Dans certains pays, la forte demande de compétences en TIC est telle que les étudiants trouvent du travail avant même d'avoir terminé leurs études (voir l'Encadré B4.2).

La pandémie a aussi montré à quel point il était important que les pays disposent de services de santé à toute épreuve pour surmonter d'éventuelles nouvelles crises sanitaires et relever les défis qui se profilent vu le vieillissement démographique. Les responsables politiques ont tout intérêt à veiller à ce que les domaines d'études concernés attirent suffisamment d'étudiants. Le taux d'emploi des diplômés de l'enseignement tertiaire dans le domaine de la santé et de la protection sociale est élevé, même s'il varie sensiblement entre les pays, de 77 % au Mexique à 95 % en Islande (voir l'indicateur A3). Le pourcentage de nouveaux inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale a augmenté entre 2015 et 2020 dans 19 des 32 pays dont les données sont disponibles. C'est en Türkiye qu'il a le plus progressé, 9 points de pourcentage. À l'inverse, le pourcentage de nouveaux inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale a diminué de 1 point de pourcentage en Colombie, où 5 % seulement des nouveaux inscrits ont choisi ce domaine en 2020, soit moins que dans tout autre pays de l'OCDE. Durant la même période, le nombre de nouveaux inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale a diminué de 3 % au Luxembourg (passant de 13 % en 2015 à 10 % en 2020) et de 2 points de pourcentage en Belgique, où il constituait déjà un quart (25 %) des nouveaux entrants en 2015 (voir le Graphique B4.4).

Graphique B4.4. Pourcentage de nouveaux inscrits en santé et en protection sociale dans le tertiaire (2015 et 2020)



Remarque : les données relatives aux TIC peuvent être consultées via la fonction « Compare » et les liens StatLink.
1. Année de référence : 2019.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants en santé et en protection sociale dans l'effectif total de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire en 2020.
Source : OCDE (2022), Tableau B4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/srkib9

Un large éventail de disciplines sont regroupées dans le domaine d'études de la santé et de la protection sociale : la dentisterie, la médecine, les soins infirmiers et obstétricaux, les technologies de diagnostic et de traitement médical, la rééducation, la pharmacie, etc. Les études sont très longues et relèvent exclusivement de premiers masters longs dans certaines de ces disciplines, par exemple en dentisterie et en médecine, mais sont d'une durée plus variable dans d'autres branches, par exemple les soins infirmiers et la protection sociale. Des variations de l'effectif de nouveaux inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale pourraient ne pas être suffisant pour observer des différences entre des branches dans les pays. En Lettonie et en Suisse par exemple, l'effectif de nouveaux inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale a respectivement augmenté de 3 et 2 points de pourcentage entre 2015 et 2020 (voir le Tableau B4.2). L'effectif de nouveaux inscrits en médecine a toutefois augmenté de 2 points de pourcentage en Lettonie, mais de 1 point de pourcentage à peine en Suisse. Durant la même période, l'effectif de nouveaux inscrits en soins infirmiers et obstétricaux est resté stable en Lettonie, mais a augmenté de 1 point de pourcentage en Suisse (voir la Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Domaines d'études, selon le niveau d'enseignement et le sexe

L'analyse des domaines d'études des nouveaux inscrits révèle des différences marquées entre les sexes dans l'enseignement tertiaire. Les femmes sont désormais majoritaires dans l'effectif de nouveaux inscrits en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais elles restent dans l'ensemble sous-représentées dans les domaines d'études en rapport avec les STIM et surreprésentées dans ceux en rapport avec la santé et la protection sociale à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire. Toutefois, ces différences entre hommes et femmes varient selon le niveau d'enseignement, et l'effectif de nouveaux inscrits est plus proche de la parité aux niveaux supérieurs d'enseignement (voir le Graphique B4.1).

Selon les chiffres de 2020, les femmes constituent un pourcentage de l'effectif de nouveaux inscrits dans le domaine des STIM égal en moyenne à 21 % en formation de cycle court et à 31 % en licence dans les pays de l'OCDE. Les niveaux supérieurs d'enseignement sont légèrement plus proches de la parité dans le domaine des STIM : les femmes constituent un pourcentage de l'effectif de nouveaux inscrits égal en moyenne à 36 % en master et à 38 % en doctorat dans les pays de l'OCDE. Leur pourcentage varie selon les pays : entre 16 % au Japon et 44 % en Grèce et en Islande et 46 % en Pologne en master et entre 17 % au Japon et 44 % en Estonie, en Israël, en Nouvelle-Zélande et au Portugal et 47 % en Türkiye en doctorat (voir le Tableau B4.3).

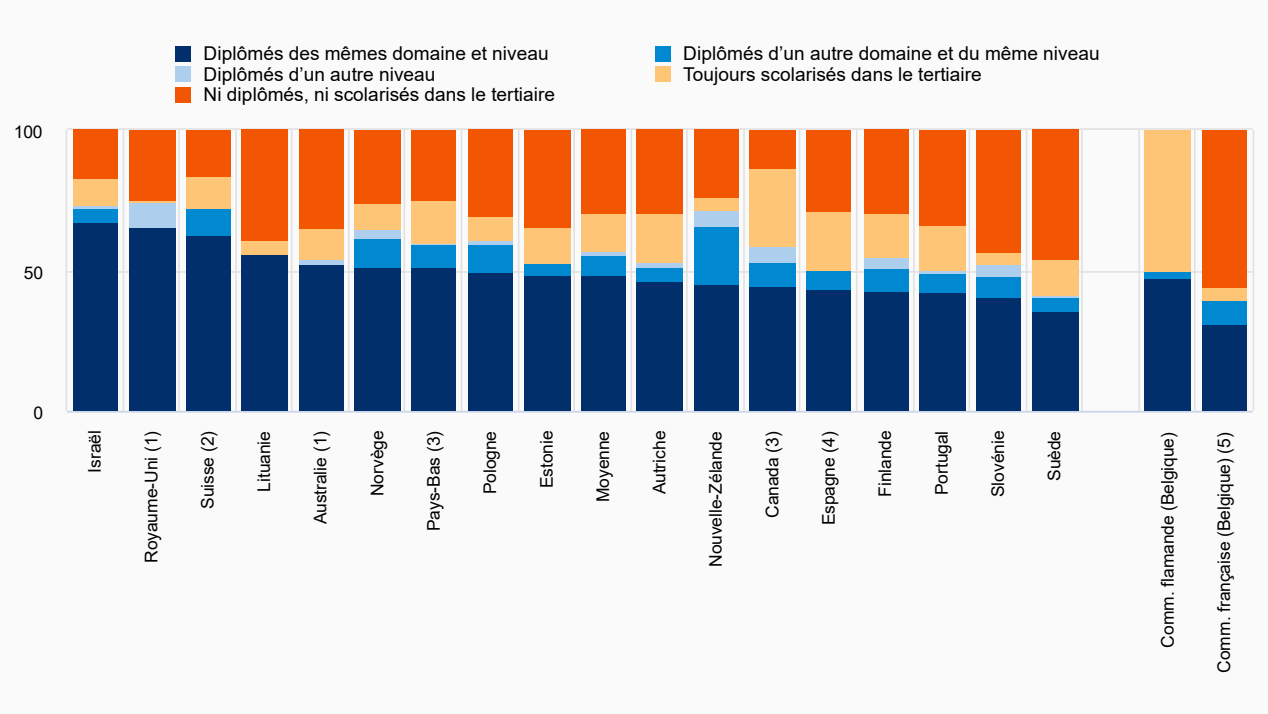
Encadré B4.2. Voies d'accès à l'enseignement tertiaire selon le domaine d'études

Dans l'enseignement tertiaire, la probabilité que des étudiants réussissent leur formation, changent de domaine d'études ou arrêtent leurs études sans décrocher de diplôme varie selon les systèmes d'éducation. Cette probabilité peut être influencée par la structure des systèmes d'éducation, notamment leur sélectivité ou leur souplesse dans l'enseignement tertiaire, ainsi que par les caractéristiques des établissements d'enseignement supérieur et le profil de chaque étudiant (Commission européenne, 2015[8]). La probabilité que des étudiants suivent des chemins différents peut même varier sensiblement à l'échelle nationale selon le domaine d'études choisi.

En moyenne, moins de 50 % de l'effectif inscrit à temps plein en licence dans le domaine des TIC a par exemple été diplômé en 2020 de ce niveau et de ce domaine (à la fin de la durée théorique des études entamées plus trois ans) dans les pays et autres entités dont les données de 2020 sont disponibles (voir le Graphique B4.5). C'est un pourcentage relativement peu élevé par comparaison avec d'autres domaines, tels que l'éducation (66 %) ou la santé et la protection sociale (74 %) (voir le Graphique B4.5). La plupart des étudiants qui n'ont pas terminé la licence qu'ils avaient entamée dans ce délai n'étaient plus inscrits dans l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage d'étudiants non diplômés dans l'effectif inscrit à temps plein est nettement plus élevé dans le domaine des TIC (29 %) que dans celui de l'éducation (19 %) ou de la santé et de la protection sociale (15 %). Certains étudiants ont toutefois continué leurs études tertiaires. C'est particulièrement vrai dans le domaine des TIC, où 14 % de l'effectif inscrit n'était pas diplômé et était toujours scolarisé dans l'enseignement tertiaire à la fin de la formation entamée plus trois ans. À titre de comparaison, le pourcentage d'étudiants dans la même situation s'élève seulement à 7 % et 6 % respectivement dans le domaine de l'éducation et de la santé et de la protection sociale.

Graphique B4.5. Statut des étudiants initialement inscrits à temps plein en licence dans un domaine trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études (2020)

TIC, en pourcentage



Remarque : les données relatives à l'éducation, et à la santé et la protection sociale peuvent être consultées via la fonction « Compare » et les liens StatLink. Les diplômés d'un autre niveau d'enseignement peuvent avoir changé de domaine d'études. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.
1. Les données portent uniquement sur des cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie. Elles portent uniquement sur des cursus de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. Des diplômés de premier master long sont inclus dans les diplômés des mêmes domaine et niveau.
3. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas. L'échéance n'est pas la même au Canada, où les données portent sur la durée théorique de la formation plus un an (et non trois ans).
4. Abstraction faite des diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants diplômés des mêmes domaine et niveau que ceux choisis à l'inscription.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/awe8bh

Le pourcentage de diplômés du même niveau mais d'un autre domaine que ceux choisis au début varie aussi selon les domaines d'études. Il apparaît par exemple qu'en moyenne, 7 % de l'effectif inscrit en licence dans le domaine des TIC a été diplômé en licence, mais dans un autre domaine, dans les pays et autres entités dont les données sont disponibles. C'est plus du double du pourcentage d'étudiants concernés dans le domaine de la santé et de la protection sociale (3 %). Le pourcentage de diplômés d'un autre niveau d'enseignement que celui choisi (que ce soit d'une formation de cycle court ou d'un premier master long) est en revanche peu élevé (moins de 5 %) dans tous les domaines d'études.

Ces différences entre domaines d'études peuvent en partie s'expliquer par les débouchés sur le marché du travail qui varient selon le degré d'adéquation entre les qualifications recherchées par les employeurs et celles des travailleurs disponibles. En Norvège par exemple, certains employeurs n'hésitent pas à recruter des travailleurs qui ne sont qu'en partie qualifiés en TIC vu la pénurie globale de diplômés qualifiés. Cela pourrait expliquer pourquoi le pourcentage d'étudiants qui ne terminent pas leur licence est plus élevé dans le domaine des TIC (29 %) que dans celui de l'éducation (19 %) et de la santé et de la protection sociale (15 %) (voir le Graphique B4.5). La situation pourrait évoluer si le

pourcentage de nouveaux inscrits dans le domaine des TIC et, donc, le pourcentage de travailleurs qualifiés dans ce domaine augmentent, mais le pourcentage d'étudiants qui choisissent les TIC reste relativement peu élevé dans la plupart des pays (voir le Tableau B4.1.).

La réglementation des qualifications exigées pour exercer certaines professions et le pourcentage d'étudiants dont les études sont en rapport avec ces professions peuvent aussi expliquer en partie les différences entre les domaines d'études. En Estonie par exemple, un diplôme pédagogique est exigé pour enseigner (OCDE, 2016[9]). Comme un pourcentage élevé d'étudiants ayant choisi le domaine de l'éducation ont opté pour une formation d'enseignant en Estonie (80 % en 2020) (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*), que bon nombre d'entre eux soient diplômés du même niveau et du même domaine que ceux choisis à l'inscription (plus de 70 %) n'a rien de bien surprenant puisque c'est pour satisfaire à une exigence spécifique à leur profession qu'ils ont choisi leur formation (voir le Graphique B4.5). En Pologne par contre, le pourcentage d'étudiants en formation d'enseignant est nettement moins élevé dans l'effectif ayant opté pour l'éducation (55 % en 2020), d'où le pourcentage moins élevé de diplômés du même niveau et du même domaine dans cet effectif (62 %).

À l'autre extrémité du spectre, les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans des domaines d'études tels que celui de la santé et de la protection sociale, même si leur avantage diminue aux niveaux supérieurs d'enseignement : elles constituent 79 % des nouveaux inscrits en formation de cycle court et en licence, contre 72 % en master et 63 % en doctorat en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B4.3).

La tendance à la surreprésentation féminine se retrouve dans les personnels de santé : les femmes constituent 70 % du personnel soignant et ont été en première ligne lors de la pandémie de COVID-19. Elles ont fourni dans ce secteur essentiel un travail inestimable, qui les a toutefois exposées à un risque élevé d'infection alors qu'elles étaient sous-représentées dans les fonctions de direction et de prise de décision dans le secteur des soins de santé (OCDE, 2020[10]). La pandémie de COVID-19 a aggravé les pénuries d'infirmiers qui sévissaient déjà, y compris parce que de nombreux infirmiers ont été contaminés (OCDE/Union européenne, 2020[11]).

L'effectif de nouveaux inscrits est largement féminin dans le domaine de l'éducation : les femmes en constituent 78 % en moyenne dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Elles en constituent seulement 61 % en Colombie et 62 % en Türkiye, contre 90 % en Lettonie et même 93 % en Italie (voir la Base de données de Regards sur l'éducation).

Profil des nouveaux inscrits en doctorat

Le doctorat est le diplôme universitaire le plus élevé qui soit. Les études de ce niveau sont déterminantes pour l'innovation à l'avenir, car elles forment les chercheurs indispensables pour faire progresser la connaissance et explorer de nouveaux champs de recherche pertinents pour l'économie et la société de demain. Vu l'investissement massif, tant personnel que financier, qui est requis, et la contribution inestimable des diplômés de ce niveau d'enseignement aux efforts déployés pour faire reculer les frontières du savoir, les responsables politiques cherchent de plus en plus à inciter les jeunes talents à s'orienter vers la recherche scientifique, à promouvoir la parité dans l'effectif de doctorants et à offrir à ceux-ci de belles perspectives professionnelles une fois diplômés (OCDE, 2019[7]).

La part de l'effectif diplômé en doctorat dans la population est minime. En moyenne, 1.3 % des 25-64 ans sont titulaires d'un doctorat ou équivalent dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2021 ; ce pourcentage varie toutefois : il est inférieur ou égal à 0.1 % au Costa Rica, en Indonésie et au Mexique, mais supérieur à 3 % en Inde, en Slovénie et en Suisse (voir l'indicateur A1). À ces pourcentages peu élevés, vient s'ajouter le fait que l'effectif de nouveaux doctorants a diminué ces dernières années. L'effectif de doctorat a diminué de 4 % environ depuis 2013 dans les pays de l'OCDE disposant de données pour les deux années et est tombé sous la barre des 330 000 doctorants en 2020. Cette tendance s'explique en grande partie par la forte baisse du nombre de nouveaux doctorants en Pologne (-77 %) et en République slovaque (-26 %) depuis 2013 (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*).

Pyramide des âges

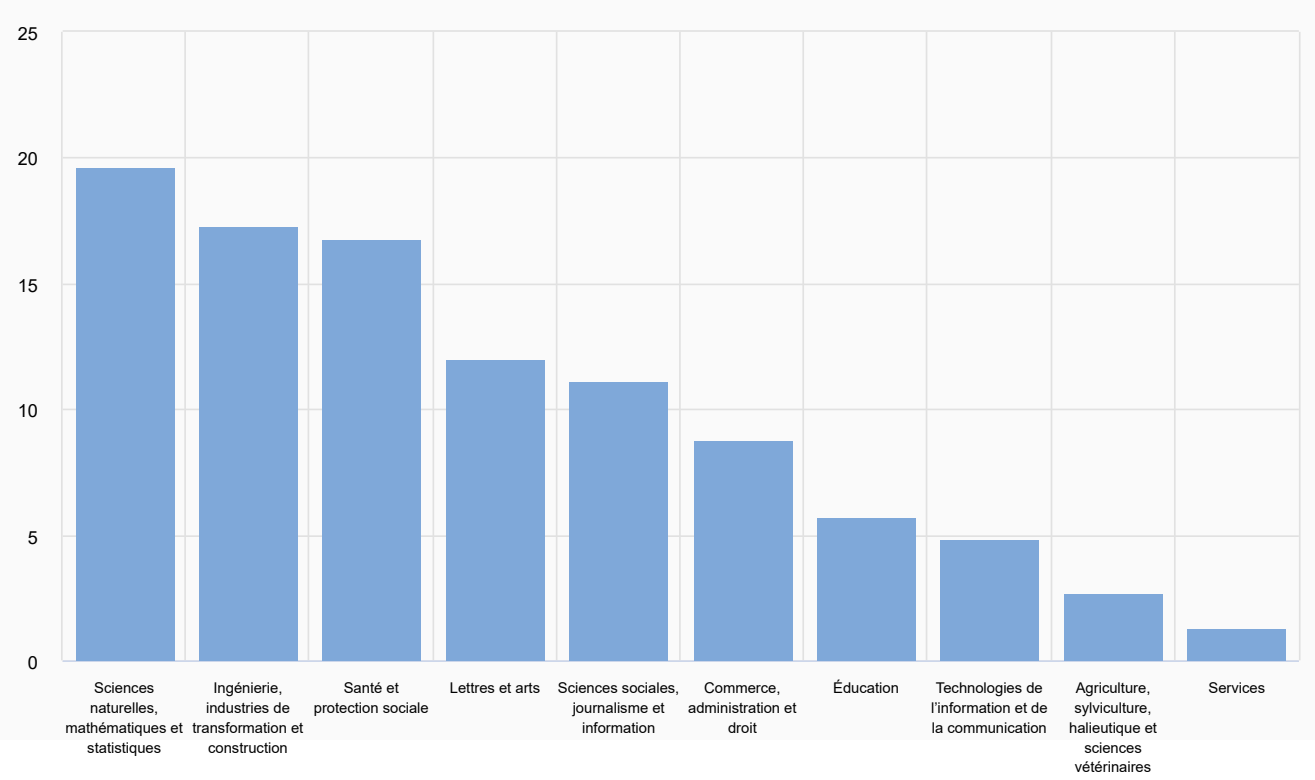
Dans la plupart des pays, l'admission en doctorat est généralement réservée à l'effectif diplômé en master, ou formation équivalente. Une licence suffit toutefois pour s'inscrire en doctorat dans quelques pays, en Colombie et aux États-Unis par exemple, ainsi qu'en Australie, où les diplômés doivent aussi avoir obtenu une mention (de classe I ou IIA) (OCDE, 2019[7]).

L'âge médian à l'inscription en doctorat est de 29 ans en moyenne dans les pays de l'OCDE, et 60 % au moins des nouveaux doctorants sont âgés de 26 à 37 ans (voir le Tableau B4.4).

La pyramide des âges des nouveaux doctorants est révélatrice de la diversité des âges à l'inscription. Dans certains pays, les doctorants sont très proches de l'âge médian, ce qui signifie que les différences d'âge sont relativement faibles entre eux. C'est le cas au Luxembourg, où la différence d'âge entre le 80e et le 20e percentile est de 4 ans. Dans d'autres pays, l'âge est nettement moins uniforme. En Corée, en Grèce et au Portugal par exemple, les nouveaux doctorants ont 18 ans de plus dans le 80e que dans le 20e percentile. L'âge médian est toutefois plus proche du 20e percentile dans les pays de l'OCDE, signe que les doctorants plus jeunes sont plus nombreux que les doctorants plus âgés (voir le Tableau B4.4).

Graphique B4.6. Répartition des nouveaux doctorants, selon le domaine d'études (2020)

Moyenne de l'OCDE ; en pourcentage



Source : OCDE (2022), Tableau B4.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/740qfh

Domaines d'études

On attend des nouveaux doctorants qu'ils contribuent à enrichir le savoir et à élargir le socle de connaissances dans le domaine qu'ils ont choisi. Par comparaison avec les niveaux inférieurs d'enseignement, les doctorants tendent à se spécialiser dans des domaines d'études très pointus en rapport avec la science et la technologie. Le domaine qui regroupe les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques est celui où le pourcentage de doctorants est le plus élevé, 20 % en moyenne dans les pays de l'OCDE ; viennent ensuite, d'une part, l'ingénierie, les industries de transformation et la construction et, d'autre part, la santé et la protection sociale, deux domaines choisis chacun par 17 % des doctorants (voir le Graphique B4.6). C'est par contre en commerce, en administration et en droit que les doctorants sont les moins nombreux, moins de 10 %, alors que c'est le domaine le plus prisé des nouveaux inscrits en licence. Certaines de ces différences peuvent s'expliquer par la variation des budgets qu'il est possible d'obtenir entre les domaines d'études. Aux États-Unis par exemple, les doctorants sont plus susceptibles de pouvoir compter sur le soutien financier de leur établissement pendant

leurs études s'ils ont opté pour des programmes STIM plutôt que pour les programmes en sciences sociales, auquel cas ils n'ont bien souvent d'autre choix que le prêt d'études (Zeiser et Kirshstein, 2014[12]).

La répartition des nouveaux doctorants par domaine d'études varie sensiblement entre les pays. C'est en sciences naturelles, en mathématiques et en statistiques que le pourcentage de doctorants est le plus élevé dans les pays de l'OCDE, même s'il varie entre 10 % au Mexique et 34 % au Chili. Plus de 30 % des nouveaux doctorants ont choisi la santé ou la protection sociale au Danemark, au Japon et en Suède. Le pourcentage de doctorants ayant opté pour l'une des branches du grand domaine qui couvre les sciences sociales, le journalisme et l'information atteint 20 % au Canada et en Islande, mais ne passe nulle part ailleurs la barre des 15 %, sauf en Hongrie, en Lettonie et au Portugal. Enfin, les doctorants qui ont choisi les TIC sont 25 % au Luxembourg, alors qu'ils ne sont que 5 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B4.4).

Sexe

En moyenne, les femmes constituent 49 % de l'effectif de nouveaux inscrits en doctorat en 2020. La parité hommes-femmes (considérée atteinte une fois que les femmes constituent entre 48 % et 52 % de l'effectif de nouveaux inscrits) s'observe dans près de la moitié des pays de l'OCDE. L'effectif de nouveaux inscrits est majoritairement masculin dans dix pays de l'OCDE, mais majoritairement féminin dans les neuf autres (voir le Tableau B4.4).

Le doctorat est le seul niveau d'enseignement où les femmes constituent moins de 50 % en moyenne de l'effectif inscrit dans les pays de l'OCDE. Le pourcentage plus élevé d'hommes pourrait s'expliquer par la prédominance des STIM en doctorat. La moitié au moins des doctorants ont choisi une branche des STIM dans quatre des dix pays où l'effectif de nouveaux inscrits est majoritairement masculin (au Chili, en France, en Italie et au Luxembourg) (voir le Tableau B4.4). La sous-représentation des femmes dans les STIM a incité des pays à prendre des mesures pour promouvoir la place des femmes dans ce domaine et, plus généralement, dans la recherche. Ces mesures sont variées : elles vont des incitations financières aux campagnes de sensibilisation en passant par des prix réservés aux femmes qui se distinguent dans les STIM, qui visent toutes à féminiser les rangs scientifiques à tout âge. La Corée a par exemple adopté en 2019 un plan destiné à accroître le nombre de femmes dans l'effectif de scientifiques et d'ingénieurs qualifiés. Entre autres pays de l'OCDE, l'Allemagne, l'Australie et le Royaume-Uni ont adopté des programmes visant à financer l'inscription des femmes dans les STIM et la recherche (García et Serve, 2022[13]).

Étudiants en mobilité internationale

Comme recruter des doctorants de talent dans le monde entier permet de jouer un rôle de premier plan dans la recherche et l'innovation, certains pays ont adopté des politiques en vue de créer un environnement propice à la recherche qui soit attractif aux yeux des candidats. Dans certains pays, en Australie et en Italie par exemple, les frais de scolarité sont moins élevés en doctorat qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement (voir l'indicateur C5). Les doctorants ont toutefois un statut qui varie entre les pays : ils sont considérés comme des employés dans leurs institutions tertiaires respectives et sont rémunérés selon le même barème que les enseignants de rang académique inférieur dans certains pays, mais comme des étudiants qui ne sont pas régulièrement salariés de ces instituions dans d'autres. Les doctorants salariés peuvent avoir un statut et des responsabilités qui varient selon les pays (voir l'encadré D8.2 dans l'indicateur D8).

Les étudiants sont plus enclins à partir étudier à l'étranger en doctorat qu'à d'autres niveaux d'enseignement. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale s'élève en moyenne à 30 % en doctorat, contre 21 % en master et 10 % en licence (voir le Tableau B4.1.). Les étudiants en mobilité internationale sont majoritaires dans l'effectif de nouveaux doctorants dans certains pays : ils en constituent au moins la moitié au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse (voir le Tableau B4.4).

Définitions

L'enseignement pour adultes s'adresse spécifiquement aux personnes considérées comme adultes par leur société pour améliorer leurs qualifications techniques ou professionnelles, développer leurs capacités, enrichir leurs connaissances dans le but de compléter un niveau d'éducation formelle, ou pour acquérir, rafraîchir ou mettre à jour leurs connaissances, aptitudes et compétences dans un domaine particulier. Cela inclut également ce que l'on peut appeler « la formation continue », « la formation récurrente » ou « l'école de la deuxième chance ».

La formation initiale est l'enseignement des individus avant leur première entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire, en temps normal, un enseignement à temps plein. Elle s'adresse donc à des individus qui sont considérés comme des enfants, des adolescents et de jeunes adultes par leur société. Elle se déroule généralement dans des établissements d'enseignement dans un système conçu comme un parcours éducatif continu.

Les **étudiants en mobilité internationale** sont ceux qui ont quitté leur pays d'origine pour se rendre dans un autre pays dans l'intention d'y suivre des études.

Les **premiers masters de type long** sont les cursus du niveau 7 de la CITE d'une durée de cinq à sept ans sanctionnés par un premier diplôme, dont les cours sont d'une complexité équivalente à ceux d'autres masters. Ils concernent des domaines hautement spécialisés, tels que la médecine et la dentisterie et, dans certains cas, le droit et l'ingénierie.

Par **nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire**, on entend les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois à un niveau de l'enseignement tertiaire, mais qui peuvent avoir réussi une formation d'un autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant.

Méthodologie

L'âge moyen des étudiants est calculé à la date du 1er janvier dans les pays où l'année académique débute au deuxième semestre de l'année civile et à la date du 1er juillet dans ceux où elle débute au premier semestre. Par voie de conséquence, l'âge moyen peut être biaisé de six mois maximum, à la hausse chez les nouveaux inscrits et à la baisse chez les diplômés (premier diplôme).

Les étudiants en mobilité internationale constituent une part importante de l'effectif total d'étudiants dans certains pays ; ils peuvent gonfler artificiellement le pourcentage de jeunes susceptibles d'entamer une formation tertiaire. Les estimations des pourcentages de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire varient parfois fortement après prise en compte des étudiants en mobilité internationale.

Le domaine d'études est déterminé en fonction de la matière principale des étudiants. Pour des raisons pratiques, la matière principale des formations ou des diplômes est celle à laquelle est consacrée la majorité (plus de 50 %) ou une partie nettement supérieure des crédits ou du temps d'étude. Il est préférable d'utiliser les crédits lorsqu'ils existent. Dans les autres cas, il convient d'évaluer le pourcentage approximatif du temps d'étude. Par temps d'étude, on entend le temps consacré aux cours et aux séminaires ainsi que celui consacré à des travaux en laboratoire ou à des projets spéciaux. Le temps d'étude personnel est exclu (car il est difficile à évaluer et varie selon les étudiants). Les formations et les diplômes sont classés dans le domaine correspondant à leur matière principale (ISU, 2014[14]).

Voir les notes spécifiques aux pays au sein du *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[15]) et à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2019/20 et proviennent de l'exercice ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2021. Les données de certains pays portent sur une autre année académique. Voir l'annexe 3 pour plus de détails (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Références

Commission européenne (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, Publications Office, https://data.europa.eu/doi/10.2766/826962. [8]

García, L. et B. Serve (2022), *Ending women's under-representation in science, technology, and innovation activities*, OECD Directorate for Science, Technology and Innovation website, https://stiplab.github.io/datastories/gender/policy_note.html (consulté le 17 mai 2022). [13]

Hofer, A., A. Zhivkovikj et R. Smyth (2020), « The role of labour market information in guiding educational and occupational choices », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 229, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/59bbac06-en. [6]

ISU (2014), *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F)*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, https://doi.org/10.15220/978-92-9189-156-6-fr. [14]

OCDE (2020), « Women at the core of the fight against COVID-19 crisis », *Tackling Coronavirus (COVID-19) : Contributing to a Global Effort*, OCDE, https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/women-at-the-core-of-the-fight-against-covid-19-crisis-553a8269/. [10]

OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [7]

OCDE (2019), *OECD work on careers of doctorate holders*, https://www.oecd.org/innovation/inno/careers-of-doctorate-holders.htm. [3]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [4]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [15]

OCDE (2016), « Education and training for doctors and nurses: What's happening with numerus clausus policies? », dans *Health Workforce Policies in OECD Countries : Right Jobs, Right Skills, Right Places*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264239517-6-en. [2]

OCDE (2016), « The teaching workforce in Estonia », dans *OECD Reviews of School Resources : Estonia 2016*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264251731-9-en. [9]

OCDE (2001), *Analyse des politiques d'éducation 2001*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/epa-2001-fr. [1]

OCDE/Union européenne (2020), *Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/82129230-en. [11]

Vibli (2022), *Calculation of Points on Admission to Studies at Colleges and Universities*, https://www.vilbli.no/en/en/no/calculation-of-points-on-admission-to-studies-at-colleges-and-universities/a/032925 (consulté le 6 juillet 2022). [5]

Zeiser, K. et R. Kirshstein (2014), « Who pays for the doctorate? A tale of two PhDs », *Broadening Participation in STEM Issue Brief*, American Institutes for Research, https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/STEM%20Graduate%20Funding%20Brief%20%20Sept%202014.pdf. [12]

Tableaux de l'indicateur B4

Tableaux de l'indicateur B4. Quel est le profil des nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire ?

Tableau B4.1	Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire et des nouveaux inscrits en formation de cycle court, en licence et en master (2020)
Tableau B4.2	Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire, selon le domaine d'études (2015 et 2020)
Tableau B4.3	Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans le tertiaire et certains domaines d'études, selon le domaine d'études et le niveau de formation (2020)
Tableau B4.4	Profil des nouveaux inscrits en doctorat (2020)

StatLink https://stat.link/m4dvp6

Date butoir pour les données : 13 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau B4.1. Profil des nouveaux inscrits (première inscription) dans l'enseignement tertiaire et des nouveaux inscrits en formation de cycle court, en licence et en master (2020)

		Tertiaire de cycle court			Licence, ou équivalent			Master, ou équivalent						Enseignement tertiaire		
								Tous masters confondus			Premiers masters longs					
		Pourcentage de nouvelles inscrites	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité	Pourcentage de nouvelles inscrites	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité	Pourcentage de nouvelles inscrites	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité	Pourcentage de nouvelles inscrites	Âge moyen des nouveaux inscrits	Pourcentage de nouveaux inscrits en mobilité	Pourcentage de femmes parmi les nouveaux inscrits	Âge moyen des nouveaux inscrits (première inscription)	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale parmi les nouveaux inscrits
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	56	30	37	58	23	18	56	29	47	a	a	a	m	m	m
	Autriche	53	22	2	56	22	22	55	26	31	61	22	23	54	22	23
	Belgique[1]	44	21	1	56	19	9	55	24	13	a	a	a	56	19	9
	Canada[2]	51	23	25	57	20	17	57	26	30	61	23	2	54	22	24
	Chili	54	24	2	52	21	1	58	32	7	63	19	0	54	22	1
	Colombie	50	23	0	53	22	0	55	33	1	a	a	a	52	23	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
	République tchèque	64	22	6	57	22	13	59	25	19	65	21	23	58	22	14
	Danemark	48	31	9	58	25	7	56	26	21	a	a	a	55	25	7
	Estonie	a	a	a	56	22	11	60	27	28	62	20	10	56	22	11
	Finlande	a	a	a	56	24	7	62	32	20	66	22	1	56	23	10
	France	51	20	m	58	21	m	55	24	m	49	20	m	m	m	m
	Allemagne	46	28	0	48	23	7	53	24	27	65	21	31	51	23	10
	Grèce	a	a	a	54	20	2	61	32	1	a	a	a	54	20	2
	Hongrie	59	23	1	54	21	9	56	25	27	58	21	32	55	21	12
	Islande	66	33	22	62	23	9	69	31	15	77	23	1	62	24	9
	Irlande	54	34	3	52	21	6	58	31	29	m	m	m	m	m	m
	Israël	52	23	2	57	24	4	63	33	5	a	a	a	56	24	4
	Italie	26	22	0	54	20	2	57	24	6	67	19	3	55	20	2
	Japon	60	m	m	46	19	m	35	24	m	51	19	m	51	18	m
	Corée	50	21	1	50	19	2	54	32	13	a	a	a	m	m	m
	Lettonie	67	29	1	48	23	17	59	28	30	72	22	44	m	m	m
	Lituanie	a	a	a	54	22	7	62	26	9	68	20	29	55	22	9
	Luxembourg	54	22	11	54	22	26	58	29	69	a	a	a	54	22	22
	Mexique	40	20	1	52	21	1	57	31	3	a	a	a	52	21	1
	Pays-Bas	50	25	2	54	20	17	56	25	32	a	a	a	54	20	17
	Nouvelle-Zélande	57	29	13	59	23	21	59	31	34	a	a	a	58	23	21
	Norvège	20	27	1	58	23	4	60	26	7	61	22	1	55	22	2
	Pologne	91	40	0	52	22	m	68	25	m	69	22	m	54	22	6
	Portugal	40	21	19	56	21	11	57	24	20	52	19	11	54	20	12
	République slovaque	69	24	1	55	22	11	60	24	10	67	21	34	56	22	12
	Slovénie	39	24	5	56	21	10	62	25	10	75	19	9	54	20	10
	Espagne	48	23	2	56	20	3	59	27	18	68	20	13	54	22	8
	Suède	49	29	0	61	25	6	57	27	23	57	26	4	57	24	14
	Suisse	60	32	0	50	24	11	51	27	32	84	24	3	51	25	18
	Türkiye	51	25	1	53	23	6	48	27	8	55	19	11	52	24	4
	Royaume-Uni	56	29	6	56	22	18	60	27	49	a	a	a	56	23	14
	États-Unis	55	23	3	m	m	m	60	30	19	a	a	a	55	20	4
	Moyenne OCDE	52	26	6	55	22	10	58	27	21	64	21	14	55	22	10
	Moyenne UE22	53	26	4	55	22	10	59	26	22	64	21	19	55	22	11
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	59	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	52	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	m	m
	Indonésie[2]	59	m	m	55	m	m	46	m	m	m	m	m	56	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/gonjet

Tableau B4.2. Répartition des nouveaux inscrits dans le tertiaire, selon le domaine d'études (2015 et 2020)

		2020									2015								
		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	9	11	6	32	5	7	8	19	2	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	12	9	7	24	7	6	19	8	6	12	10	9	23	7	4	20	6	7
	Belgique	7	10	11	25	4	4	13	23	1	8	11	11	22	4	3	13	25	2
	Canada[1]	3	8	9	22	12	6	13	16	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	10	4	4	23	2	5	21	20	7	9	4	5	22	2	4	21	19	12
	Colombie	8	4	10	41	2	6	18	5	3	7	4	9	39	2	6	21	6	4
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	11	9	9	19	7	7	15	13	7	9	9	9	20	6	5	18	12	8
	Danemark	5	9	9	30	5	6	12	19	3	6	12	10	29	5	5	10	19	3
	Estonie	7	14	7	21	7	10	14	12	5	6	13	8	21	6	9	18	10	6
	Finlande	5	9	5	21	4	9	19	22	5	4	9	5	20	5	9	20	22	5
	France	3	14	9	30	11	3	13	12	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	9	10	7	25	9	7	22	7	3	7[b]	11[b]	8[b]	24[b]	10[b]	6[b]	23[b]	6[b]	2[b]
	Grèce	6	12	14	20	10	4	16	11	3	7	13	12	18	10	4	21	8	3
	Hongrie	9	10	11	24	4	9	13	11	7	12	11	10	22	4	4	15	11	7
	Islande	13	12	14	19	6	4	11	15	4	11	14	14	23	6	6	10	12	3
	Irlande	7	14	6	24	9	7	10	16	5	7	16	6	21	9	8	10	15	5
	Israël	19	7	17	16	8	8	17	8	0	20	9	18	15	7	5	19	8	0
	Italie	5	20	15	16	11	2	17	8	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Japon[2]	8[d]	16[d]	8[d]	20[d]	3[d]	x	17[d]	16[d]	9[d]	9[d]	16[d]	8[d]	19[d]	3[d]	x	17[d]	16[d]	9[d]
	Corée	7	16	6	13	5	5	21	16	11	7	16	5	14	5	5	21	15	11
	Lettonie	5	7	8	30	3	8	14	16	8	6	8	8	30	3	7	18	12	7
	Lituanie	3	11	9	28	5	7	16	17	2	4	9	11	30	4	4	21	12	3
	Luxembourg	12	10	11	27	8	10	9	10	0	6	13	12	37	5	5	9	13	0
	Mexique	11	4	8	33	3	5	18	11	3	8	4	9	31	3	2	27	12	1
	Pays-Bas	7	7	15	28	7	5	10	15	5	10	8	12	29	6	3	9	16	6
	Nouvelle-Zélande	7	14	11	21	12	6	10	12	4	7	14	11	24	10	7	8	11	6
	Norvège	13	11	14	17	5	6	11	16	5	10	13	13	17	6	4	12	15	8
	Pologne	7	11	12	23	5	6	15	11	9	9	10	12	23	5	5	18	9	9
	Portugal	4	11	12	24	6	3	18	13	7	6	11	12	24	6	2	17	13	7
	République slovaque	13	7	11	19	5	6	14	16	7	13	7	12	19	6	4	14	16	6
	Slovénie	8	8	9	20	6	6	19	11	9	8	8	9	20	6	5	21	8	9
	Espagne	12	11	8	20	5	6	13	15	8	11	12	8	20	6	5	15	14	8
	Suède	11	13	11	16	6	6	19	15	3	12	13	11	15	5	5	19	16	2
	Suisse	8	8	7	27	8	4	16	16	4	8	8	7	29	8	3	15	14	7
	Türkiye	4	13	8	28	3	3	12	19	8	6	14	9	36	2	2	14	10	5
	Royaume-Uni	6	13	16	27	8	6	9	13	0	8[b]	15[b]	12[b]	22[b]	14[b]	6[b]	8[b]	13[b]	0[b]
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	8	10	10	24	6	6	15	14	5	9	11	10	24	6	5	16	13	5
	Moyenne OCDE si les données relatives aux STIM des deux années de référence sont disponibles	9	10	10	24	6	6	15	14	5	9	11	10	24	6	5	16	13	5
	Moyenne UE22	8	11	10	23	7	6	15	14	5	8	11	10	23	6	5	16	13	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données (c'est-à-dire dans le domaine de l'agriculture, de la sylviculture, de la pêche et des services vétérinaires) et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org, Base de données de *Regards sur l'éducation*.
1. Année de référence : 2019.
2. Tous les domaines d'études comprennent les technologies de l'information et de la communication.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/91qdbf

Tableau B4.3. Pourcentage de femmes dans l'effectif de nouveaux inscrits dans le tertiaire et certains domaines d'études, selon le domaine d'études et le niveau de formation (2020)

		Tertiaire de cycle court				Licence, ou équivalent				Master, ou équivalent				Doctorat, ou équivalent			
		Éducation	STIM		Santé et protection sociale	Éducation	STIM		Santé et protection sociale	Éducation	STIM		Santé et protection sociale	Éducation	STIM		Santé et protection sociale
			Total	TIC			Total	TIC			Total	TIC			Total	TIC	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	91	25	22	76	72	34	20	76	73	35	33	73	70	42	31	65
	Autriche	86	18	11	70	73	38	22	78	82	34	23	64	76	32	22	54
	Belgique[1]	57	10	8	77	71	22	11	75	78	28	6	66	m	m	m	m
	Canada[2]	85	22	22	84	74	43	20	85	81	39	31	68	73	36	28	65
	Chili	98	12	12	83	73	24	12	77	73	30	17	69	61	37	26	53
	Colombie	25	30	27	60	62	31	16	68	64	35	28	65	50	32	50	64
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	a	a	a	a	79	32	16	87	81	37	21	72	68	39	18	57
	Danemark	65	22	16	85	61	32	20	80	81	42	35	72	a	33	a	63
	Estonie	a	a	a	a	93	33	24	88	87	38	38	81	92	44	30	78
	Finlande	a	a	a	a	83	27	21	86	88	31	30	81	80	39	23	64
	France	74	24	17	85	85	37	16	83	74	33	21	68	67	38	25	56
	Allemagne	a	30	a	56	80	25	21	79	77	34	26	70	70	34	19	60
	Grèce	a	a	a	a	84	39	22	72	83	44	38	71	66	39	30	56
	Hongrie	a	14	15	92	96	24	16	85	66	35	23	61	75	38	20	56
	Islande	52	48	31	100	70	41	24	88	80	44	31	86	78	33	22	88
	Irlande	90	31	21	71	74	33	19	78	71	36	29	78	76	43	36	65
	Israël	82	28	48	79	78	36	30	80	84	37	24	77	77	44	28	74
	Italie	a	11	17	a	93	38	14	76	92	39	19	63	76	39	24	62
	Japon[3]	92[d]	17	x	71[d]	59[d]	18	x	73[d]	46[d]	16	x	51[d]	46[d]	17	x	34[d]
	Corée	92	15	26	70	67	30	27	68	78	31	23	70	75	27	19	57
	Lettonie	98	17	21	91	87	24	16	87	88	35	27	74	75	38	39	68
	Lituanie	a	a	a	a	88	21	12	86	82	37	18	77	67	38	23	62
	Luxembourg	a	18	13	83	64	28	21	68	75	43	41	82	50	35	23	a
	Mexique	86	25	27	65	74	31	24	70	71	37	26	61	61	40	25	60
	Pays-Bas	78	10	10	79	72	28	13	78	81	38	29	74	84	30	14	63
	Nouvelle-Zélande	69	35	22	82	85	43	29	79	80	42	36	82	72	44	35	73
	Norvège	a	10	26	86	75	30	19	83	71	39	25	80	68	37	30	65
	Pologne	a	a	a	91	69	32	13	81	94	46	21	76	65	43	16	62
	Portugal	93	13	7	87	87	32	18	80	71	39	28	77	70	44	26	71
	République slovaque	93	38	a	74	79	26	13	76	78	32	14	74	62	41	19	55
	Slovénie	a	16	15	89	87	30	17	78	84	36	20	81	76	42	26	62
	Espagne	92	15	12	78	77	33	15	75	69	39	22	72	62	41	24	61
	Suède	a	28	27	80	83	38	27	82	71	36	37	79	77	40	30	63
	Suisse	93	5	a	81	76	24	13	77	67	32	18	69	67	40	21	59
	Türkiye	a	23	25	75	62	35	30	86	60	39	30	60	57	47	44	72
	Royaume-Uni	71	23	26	77	87	31	17	78	74	37	30	76	69	38	30	63
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	80	21	20	79	77	31	19	79	77	36	26	72	69	38	26	63
	Moyenne UE22	83	20	15	81	80	31	18	80	80	37	26	73	72	38	24	62
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : l'acronyme STIM désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, et l'acronyme TIC, les technologies de l'information et de la communication. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Année de référence : 2019.
3. Tous les domaines d'études comprennent les technologies de l'information et de la communication.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/39gx4j

Tableau B4.4. Profil des nouveaux inscrits en doctorat (2020)

		Pourcentage de nouvelles inscrites	Pourcentage de nouveaux inscrits de moins de 30 ans	Pourcentage d'étudiants en mobilité internationale	Âge moyen à l'inscription	Pyramide des âges des nouveaux inscrits			Pourcentage de nouveaux inscrits selon le domaine d'études									
						20e percentile	Âge médian	80e percentile	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, journalisme et information	Commerce, administration et droit	Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	Technologies de l'information et de la communication	Ingénierie, industries de transformation et construction	Agriculture, sylviculture, halieutique et sciences vétérinaires	Santé et protection sociale	Services
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	Pays																	
	Australie	53	49	29	33	25	30	42	5	14	10	8	21	5	16	3	18	0
	Autriche	45	65	43	30	26	28	33	2	13	7	13	17	7	23	3	14	1
	Belgique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada[1]	50	65	41	30	25	28	34	4	11	20	5	24	3	19	2	9	2
	Chili	43	41	24	32	27	31	37	5	11	12	3	34	2	19	6	8	0
	Colombie	41	20	2	37	30	36	44	14	7	14	11	19	0	23	3	9	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	46	75	30	29	25	27	32	4	12	8	9	20	4	23	6	11	3
	Danemark	50	64	35	29	26	28	33	0	9	12	0	12	0	28	3	37	0
	Estonie	55	61	43	30	26	29	34	4	16	5	7	23	13	15	6	10	0
	Finlande	56	41	35	33	27	31	39	7	14	11	9	15	7	13	3	20	1
	France	46	78	m	28	24	26	31	1	15	11	9	29	5	16	1	11	1
	Allemagne	47	68	25	29	26	28	32	2	9	6	9	25	4	15	2	28	0
	Grèce	50	48	2	33	26	31	44	5	13	7	9	12	5	21	3	23	2
	Hongrie	49	61	30	30	26	28	36	5	18	16	6	17	4	9	4	17	4
	Islande	57	43	49	34	27	31	41	7	7	20	6	16	7	16	0	20	2
	Irlande	54	62	41	30	24	28	36	6	11	13	6	24	7	15	2	17	0
	Israël	54	39	9	34	28	32	41	5	13	12	6	30	6	12	2	14	0
	Italie	47	72	12	29	25	27	32	1	10	7	10	26	2	24	5	14	0
	Japon[2]	32	57	18	30	25	29	35	4[d]	11[d]	3[d]	4[d]	11[d]	x	18[d]	5[d]	45[d]	0[d]
	Corée	45	42	21	35	26	32	44	7	16	7	13	11	4	21	2	14	5
	Lettonie	52	41	13	34	27	32	43	5	10	16	18	14	8	18	1	8	3
	Lituanie	49	59	13	30	26	29	35	4	12	11	8	26	2	21	5	11	0
	Luxembourg	39	74	90	28	26	28	31	2	11	14	7	26	25	16	0	0	0
	Mexique	52	22	7	36	30	37	44	39	5	10	22	10	1	6	2	5	1
	Pays-Bas	49	86	60	27	25	26	29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	55	50	50	33	25	30	41	7	9	14	8	21	5	16	3	16	1
	Norvège	53	45	34	33	27	31	39	6	14	11	4	25	2	12	1	24	0
	Pologne	50	77	m	28	25	26	31	3	20	11	11	18	2	15	3	13	2
	Portugal	51	38	39	35	27	33	44	7	14	18	11	12	3	19	2	10	4
	République slovaque	48	63	15	30	25	27	38	7	12	9	13	16	3	15	3	18	5
	Slovénie	54	60	23	31	26	28	38	6	16	7	11	13	4	18	0	22	2
	Espagne	50	51	24	33	25	30	41	5	14	15	9	19	3	13	2	19	2
	Suède	52	55	43	31	26	29	37	3	4	7	2	18	6	22	2	35	1
	Suisse	50	74	59	28	26	28	31	2	9	8	9	27	4	13	2	26	0
	Türkiye	50	49	11	31	27	30	36	7	18	10	14	13	1	22	4	10	2
	Royaume-Uni	51	67	43	29	23	26	35	4	14	15	8	25	5	14	1	13	0
	États-Unis	50	60	24	31	23	27	40	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	49	56	30	31	26	29	37	6	12	11	9	20	5	17	3	17	1
	Moyenne UE22	49	62	32	30	26	29	36	4	13	11	9	19	6	18	3	17	2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[1]	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org, Base de données de *Regards sur l'éducation*.
1. Année de référence : 2019.
2. Tous les domaines d'études comprennent les technologies de l'information et de la communication.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/dn0wim

Indicateur B5. Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ?

Faits marquants

- Selon la moyenne calculée sur la base des pays dont les données portent sur des cohortes effectives (d'étudiants), 39 % des inscrits à temps plein en licence sont diplômés de ce niveau à la fin de la durée théorique de leurs études. Le taux de réussite de ces inscrits est plus élevé trois ans plus tard et atteint 68 % en moyenne.
- En licence, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans tous les pays disposant de données. Le plus grand écart de taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est de 24 points de pourcentage entre les hommes et les femmes en Finlande.
- En moyenne, 12 % des inscrits à temps plein en licence ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire au début de la deuxième année d'études. Ce pourcentage d'inscrits qui ne sont plus scolarisés est supérieur à la fin de la durée théorique des études (21 %) et trois ans plus tard (23 %).

Contexte

Les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire sont révélateurs de l'efficience des systèmes puisqu'ils indiquent le pourcentage d'étudiants qui finissent par être diplômés des études tertiaires qu'ils ont entamées. Des taux peu élevés de réussite n'impliquent toutefois pas nécessairement que les systèmes d'enseignement concernés ne sont pas adéquats, dans la mesure où les étudiants peuvent interrompre leurs études pour diverses raisons. Des étudiants peuvent par exemple se rendre compte qu'ils ont choisi un domaine ou un cursus qui ne leur convenait pas ou trouver un emploi intéressant avant la fin de leurs études. Dans certains systèmes d'éducation, il est courant également que des étudiants entament une formation dans l'intention non d'en être diplômés, mais de suivre une partie seulement des cours dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie ou du développement de leurs compétences, comme dans la Communauté flamande de Belgique (De Wit, Verhoeven et Broucker, 2019[1]).

Plusieurs facteurs différents influent sur les taux de réussite, notamment le parcours scolaire antérieur des étudiants et leurs caractéristiques sociales et économiques. Cet indicateur analyse les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire selon le sexe des étudiants, leur niveau d'enseignement et leur domaine d'études ainsi que par rapport à leur parcours à ce niveau d'enseignement.

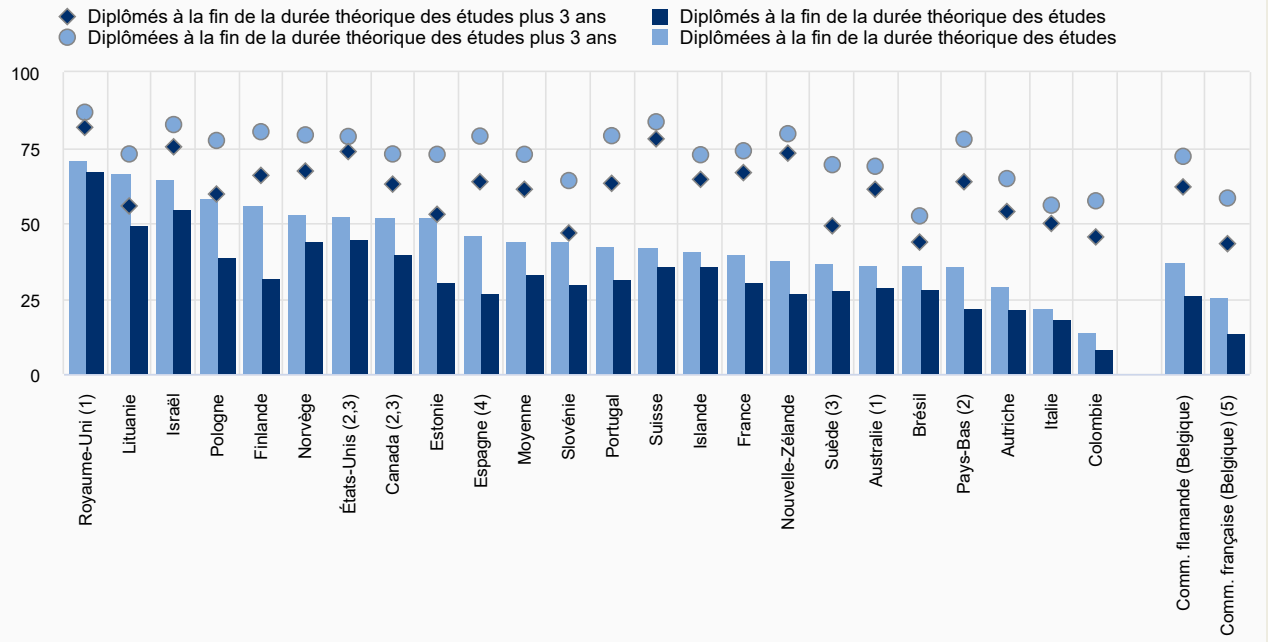
La réussite d'une formation peut se définir de façon différente selon les pays. Cet indicateur se concentre sur les étudiants scolarisés à temps plein et leur réussite à deux échéances : le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire 1) à la fin de la durée théorique du cursus choisi à l'inscription ; et 2) trois ans après la fin de cette durée théorique. La différence entre ces échéances peut indiquer dans quelle mesure les étudiants réussissent leurs études « dans les temps » (dans le délai imparti en fonction de la durée théorique de leur formation) ou après un certain délai. Cet indicateur analyse également le pourcentage d'étudiants qui changent de niveau d'enseignement tertiaire ou qui arrêtent leurs études avant d'être diplômés.

Autres faits marquants

- En moyenne, 44 % des inscrits dans l'enseignement tertiaire de cycle court sont diplômés d'un programme de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique des études choisies à l'inscription dans les pays et autres entités dont les données sont disponibles. En comparaison, ce pourcentage de diplômés de tout programme d'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique des études choisies à l'inscription s'élève à 51 % dans l'effectif inscrit en premier master de type long.
- Dans certains pays, il n'est pas rare que les étudiants changent de niveau d'enseignement tertiaire après leur inscription. En France, 11 % des inscrits en licence passent dès le début de la deuxième année d'études en cycle court et 3 % d'entre eux, en premier master long.

Graphique B5.1. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le sexe et l'échéance (2020)

En pourcentage ; cohorte effective uniquement



Remarque : les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Voir la description des méthodologies relatives aux cohortes effectives et transversales dans la section « Méthodologie ». L'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.

1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie, et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
4. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes diplômées à la fin de la durée théorique de leurs études.

Source : OCDE (2022), Tableau B5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/t8bn2h

Remarque

Le taux de réussite, le taux d'obtention d'un diplôme et le niveau de formation sont trois indicateurs différents. Le taux de réussite, l'objet du présent indicateur, correspond au pourcentage d'inscrits diplômés après un certain nombre d'années. Le taux d'obtention d'un diplôme est une estimation du pourcentage d'une cohorte d'âge susceptible d'être diplômé à un certain moment de la vie. Il indique l'effectif diplômé d'un niveau d'enseignement dans la population des pays (Base de données de *Regards sur l'éducation*). Quant au troisième indicateur, le niveau de formation, il indique le pourcentage de diplômés d'un niveau d'enseignement donné dans la population (voir l'indicateur A1). Il correspond au rapport entre l'effectif total de diplômés (durant l'année de référence et les années précédentes) et l'ensemble de la population.

Le présent indicateur porte uniquement sur les étudiants scolarisés à temps plein. Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage moyen d'étudiants scolarisés à temps partiel est de l'ordre de 21 % dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur B1).

La durée théorique des cursus varie entre les pays dans l'enseignement tertiaire. Il s'ensuit que l'année de référence de l'obtention du diplôme (2020, sauf mention contraire) est la même, mais que l'année de référence de l'inscription varie selon la durée des cursus.

Les deux échéances utilisées par cet indicateur pour mesurer le statut des étudiants sont : 1) à la fin de la durée théorique du cursus dans lequel ils se sont inscrits ; et 2) trois ans après la fin de la durée théorique du programme.

Analyse

Dans cet indicateur, le taux de réussite est calculé sur la base des données de cohorte effective. Le taux de réussite calculé sur la base d'une cohorte effective correspond au pourcentage de la cohorte d'inscrits qui est diplômée à l'échéance visée. Cette méthode est préférable pour analyser les taux de réussite, mais seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux peuvent fournir ces données. Les données de panel peuvent être extraites de registres d'étudiants (où les étudiants sont répertoriés individuellement) ou de cohortes d'étudiants ayant fait l'objet d'une enquête longitudinale. Les données de cet indicateur se rapportent à deux échéances différentes, à savoir à la fin de la durée théorique des études et à la fin de cette durée plus trois ans.

Les taux de réussite peuvent également être calculés sur la base de cohortes transversales, mais ils ne sont pas comparables à ceux calculés sur la base des cohortes effectives. La méthode utilisée pour calculer les taux de réussite en fonction des cohortes effectives et les résultats des 10 pays dont les données se rapportent aux cohortes transversales sont décrits dans l'Encadré B5.1.

Taux de réussite selon le niveau d'enseignement à l'inscription

Le taux de réussite des inscrits en licence, ou équivalent, à la fin de la durée théorique des études varie fortement entre les pays et autres entités : il est inférieur ou égal à 21 % en Colombie, en Communauté française de Belgique et en Italie, mais égal ou supérieur à 61 % en Israël et au Royaume-Uni. Le taux de réussite est plus élevé trois ans plus tard dans tous les pays, mais il tend à être plus élevé encore dans les pays où il est moins élevé à la fin de la durée théorique des études. Le taux de réussite trois ans plus tard est au moins 40 points de pourcentage plus élevé en Colombie, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse, des pays qui comptent tous parmi ceux où le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est inférieur à la moyenne des pays dont les données sont disponibles. Le taux de réussite trois ans plus tard varie moins entre les pays : il est compris entre 49 % au Brésil et 85 % au Royaume-Uni (voir le Tableau B5.1).

Un certain nombre de facteurs institutionnels et de spécificités nationales peuvent expliquer la variation du taux de réussite trois ans plus tard entre les pays. Dans certains pays, il est courant que les étudiants suivent des cours de soutien ou des cours préparatoires avant le démarrage du programme officiel (Campbell et Wescott, 2019[2] ; Büchele, 2020[3]). Dans certains de ces pays, aux États-Unis par exemple, les cours de soutien sont comptabilisés comme du temps d'études dans l'enseignement tertiaire (Chen, 2016[4]). Dans d'autres pays, comme en Norvège, on considère que les étudiants commencent leurs études tertiaires après en avoir terminé avec les cours de soutien, ce qui n'affecte donc pas le taux de réussite.

Le fait que le taux de réussite varie sensiblement trois ans après la fin de la durée théorique d'un programme n'est pas nécessairement négatif. En Communauté flamande de Belgique, les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'offrir une certaine souplesse de progression dans tous les cursus (OCDE, 2019[5]). Les étudiants doivent obtenir un nombre déterminé de crédits pour être diplômés, mais leurs années d'études, même s'ils les suivent à temps plein, ne sont pas nécessairement consécutives. Ce type de système flexible tend à réduire le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études, mais il peut présenter de nombreux avantages pour les étudiants. Dans les pays et autres entités où l'enseignement tertiaire est largement accessible, comme en Communauté flamande de Belgique, la flexibilité peut être particulièrement importante, car les étudiants disposent de plus de temps pour atteindre les normes fixées par leur établissement.

Quant à l'enseignement tertiaire de cycle court, les données sur les cohortes effectives ne sont disponibles que dans 13 pays, où le taux de réussite de ce niveau varie sensiblement, comme en licence. Aux États-Unis, quelque 12 % seulement des inscrits à temps plein en cycle court sont diplômés d'un quelconque niveau de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique de deux ans du cursus choisi à l'inscription, en raison notamment de la fluidité intentionnelle entre les programmes tertiaires à cycle court et les programmes de licence. Ce pourcentage d'inscrits diplômés à cette échéance s'élève à 65 % en Nouvelle-Zélande. Comme en licence, le taux de réussite est plus élevé trois ans plus tard dans tous les pays, en particulier dans ceux où il est moins élevé à la fin de la durée théorique des études. Le taux de réussite passe du simple au double en Colombie (de 21 % à 43 %) et à plus du triple en Israël (de 16 % à 52 %) et aux États-Unis (de 12 % à 43 %) (voir le Tableau B5.1).

Le taux de réussite des inscrits est plus élevé à la fin de la durée théorique des études en cycle court qu'en licence dans la plupart des pays ; il n'est moins élevé que dans cinq pays. La différence est la plus marquée en Israël, où le taux de réussite est au moins 45 points de pourcentage plus élevé en licence qu'en cycle court (voir le Tableau B5.1). Pour replacer ces différences dans leur contexte, il est important d'examiner le pourcentage d'inscrits à chaque niveau de l'enseignement

tertiaire. L'Autriche est par exemple le seul pays de l'OCDE où le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire est plus élevé en cycle court qu'en licence (voir l'indicateur B4).

De plus, trois ans supplémentaires après la fin de la durée théorique des études, le taux de réussite tend à être plus élevé en licence qu'en cycle court. Le taux de réussite n'est plus élevé en cycle court qu'en licence trois ans après la fin théorique des études que dans quatre pays (voir le Tableau B5.1).

En premier master de type long, la durée théorique des études est plus longue qu'en licence et le taux de réussite à cette première échéance tend à être plus élevé. Le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est plus élevé en premier master long qu'en licence dans 7 des 10 pays dont les données sont disponibles. Le taux de réussite des inscrits en premier master long est plus élevé trois ans plus tard dans tous les pays ; il est compris entre 62 % en Autriche et 87 % en Espagne (voir le Tableau B5.1). Cette différence peut s'expliquer par le processus de sélection à l'admission en premier master long ainsi que par l'autosélection des étudiants, vu la complexité plus grande des études. En France par exemple, il y a en premier master long des cursus où l'admission dépend de la réussite d'un concours que la plupart des candidats préparent pendant deux ans en « classe préparatoire aux grandes écoles ».

Ces dernières années, de nombreux pays ont adopté diverses politiques visant à accroître les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire. L'une des approches souvent retenues consiste à subordonner dans une certaine mesure le financement des établissements au taux de réussite des étudiants. En Estonie, par exemple, 20 % du financement des établissements d'enseignement supérieur est basé sur la performance et prend en compte comme critère essentiel la part des étudiants qui obtiennent leur diplôme dans des délais précis (OCDE, 2019[6]). Des mécanismes de financement conditionnels du même type existent en Finlande, en Israël et en Lituanie. Dans d'autres pays, les taux de réussite sont pris en considération dans les aides financières directes aux étudiants. En Norvège par exemple, jusqu'à 40 % des prêts d'études peuvent être convertis en bourse si les étudiants progressent sans retard dans leurs études et réunissent les conditions fixées en matière de revenu et de résidence (Eurydice, 2021[7]). Depuis l'année académique 2019/20, les étudiants y sont obligés de réussir leurs études pour obtenir la conversion maximale de leur prêt d'études en bourse.

Au Brésil, par exemple, les établissements ont reçu dans le passé un budget spécifiquement destiné à aider les étudiants issus de milieux défavorisés à obtenir leur diplôme sans retard excessif, mais le financement de ces programmes a récemment diminué pour des raisons budgétaires, notamment après le début de la pandémie.

D'autres politiques consistent à aider les étudiants à mieux choisir leur domaine d'études en vue de réduire le pourcentage de ceux qui changent de domaine ou arrêtent carrément leurs études parce que ce qu'ils avaient choisi à l'inscription ne leur convient pas. En Communauté flamande de Belgique par exemple, un outil d'orientation (« Columbus ») a été créé pour aider les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire à choisir leur domaine d'études dans l'enseignement supérieur (voir l'annexe 3). Au Royaume-Uni, toutes les informations sur les domaines d'études et les professions ont été réunies sur le site public National Careers Service en vue de clarifier l'offre de formations et d'aider les jeunes à faire le bon choix (UK Department for Education, 2021[8]).

Certains pays ont revu les critères de délivrance des diplômes dans l'enseignement tertiaire à la fin des années académiques 2019/20 et 2020/21 (ou 2020 et 2021 dans les pays où l'année académique correspond à l'année civile) du fait de la pandémie de COVID-19 (voir l'annexe 3). En Autriche, ces critères ont été modifiés dans l'enseignement tertiaire de cycle court et les règles en vigueur lors des examens terminaux en filière technique et professionnelle ont été assouplies : les examens écrits ont été réduits, les examens oraux ont été déclarés facultatifs et l'obligation de présenter un mémoire « préscientifique » a été levée. Au Luxembourg, les stages d'ordinaire imposés en formation tertiaire de cycle court dans le domaine de l'hôtellerie-restauration n'ont pu avoir lieu du fait de la pandémie et n'ont dès lors pas pu compter au nombre des critères de délivrance des diplômes. Les étudiants ont dû faire une étude de cas en lieu et place de ce stage pour valider leurs acquis. La Norvège a instauré les examens en ligne comme la Nouvelle-Zélande et a ramené les notes au concept de réussite ou d'échec pour de nombreux examens.

Encadré B5.1. Taux de réussite basés sur les cohortes transversales

Les taux de réussite sont calculés sur la base des cohortes transversales dans les pays dont les données ne sont pas disponibles sur les cohortes effectives. Avec cette méthode, il suffit de disposer du nombre de nouveaux inscrits à un niveau donné de la CITE et du nombre de diplômés de ce niveau *n* années plus tard, où *n* correspond à la durée théorique des études à ce niveau. Dans l'hypothèse de flux constants (une augmentation ou une diminution constante de l'effectif

de nouveaux inscrits au niveau d'enseignement visé pendant la durée théorique des études), les taux de réussite dérivés des cohortes transversales sont plus proches de ceux dérivés des cohortes effectives à la deuxième échéance. Cela s'explique par le fait que les taux de réussite basés sur les cohortes transversales sont calculés compte tenu de tous les étudiants diplômés durant l'année académique de référence, quel que soit leur nombre d'années d'études.

Les taux de réussite tendent donc à être sensiblement plus élevés s'ils sont calculés sur la base des cohortes transversales plutôt que sur la base des cohortes effectives. Il convient de ne pas comparer les taux entre les deux méthodes — voir le tableau B5.A dans *Regards sur l'Éducation 2019* (OCDE, 2019[9]). Les cas dans lesquels les taux de réussite sont supérieurs à 100 % dans des pays comme la Hongrie, l'Irlande et le Mexique illustrent cette différence. Comme les données sur les cohortes effectives retracent le parcours de chacun dans la même cohorte d'inscrits, il est impossible que le taux de réussite soit supérieur à 100 %. Que les taux calculés dans les cohortes transversales soient supérieurs à 100 % peut s'expliquer par la fluctuation des flux d'étudiants ainsi que par des politiques spécifiques influant sur l'inscription ou la réussite des étudiants. Selon ce décret, les étudiants sont diplômés sans passer d'examen en langue étrangère pour autant qu'ils aient réussi les autres examens. En Hongrie par exemple, le taux de réussite de 2020 est supérieur à 200 % du fait du décret pris par le gouvernement en raison de la crise du COVID-19.

Tableau B5.a. Taux de réussite dérivé des cohortes transversales d'inscrits à temps plein, selon le niveau du tertiaire et le sexe (2020)

Cohorte transversale uniquement

		Inscrits en cycle court				Inscrits en licence, ou équivalent				Inscrits en premier master long			
		Durée théorique des études	Hommes (1)	Femmes (2)	Total (3)	Durée théorique des études	Hommes (4)	Femmes (5)	Total (6)	Durée théorique des études	Hommes (7)	Femmes (8)	Total (9)
OCDE	**Pays**												
	Grèce	a	a	a	a	4 - 6	53	68	60	a	a	a	a
	Hongrie	2	72	126	103	3 - 4	201	258	231	5 - 6	186	158	169
	Irlande	1	102	112	107	3 - 4	89	96	93	a	a	a	a
	Japon	2	86	89	88	4	91	95	93	6	94	93	93
	Corée	2 - 3	80	80	80	4	92	95	94	a	a	a	a
	Lettonie	2 - 3	60	57	58	3 - 4	47	50	48	m	m	m	m
	Luxembourg	2 - 3	45	45	45	2 - 4	61	73	67	a	a	a	a
	Mexique	2	56	63	59	4	61	71	66	2	100	103	102
	République slovaque	2 - 3	79	77	78	3 - 4	55	71	64	5 - 6	85	86	86
	Türkiye	2	68	79	74	4	84	87	86	5 - 6	93	105	99
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	m	m	3	76	91	84	m	m	m	m
	Comm. française (Belgique)	a	a	a	a	3	63	76	70	a	a	a	a
	Moyenne		72	81	77		82	95	89		112	109	110

Remarque : les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/8mnia5

Les taux de réussite des cohortes transversales sont compris entre 48 % en Lettonie et 231 % en Hongrie. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, le taux de réussite est égal à 45 % au Luxembourg, mais égal ou supérieur à 100 % en Hongrie et en Irlande. La différence de taux de réussite en cycle court et en licence varie entre les pays. Au Luxembourg, le taux de réussite en cycle court est inférieur de plus de 20 points de pourcentage à celui enregistré en licence. L'inverse s'observe en Irlande et en République slovaque, où le taux de réussite est 14 points de pourcentage plus élevé en cycle court qu'en licence (voir le tableau B5.5 en ligne).

Taux de réussite selon le sexe

Dans tous les pays et autres entités dont les données sont disponibles, le taux de réussite est plus élevé chez les femmes que chez les hommes en licence. En moyenne, le pourcentage d'inscrits en licence diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études s'établit à 44 % chez les femmes et à 33 % chez les hommes dans les pays et économies dont les données sur les cohortes effectives sont disponibles. Le taux de réussite est plus élevé trois ans après la fin de la durée théorique des études, mais l'écart entre les femmes et les hommes reste du même ordre : 72 73 de diplômées, contre 61 % de diplômés (voir le Graphique B5.1).

La différence entre les sexes est plus ténue dans certains pays que dans d'autres. En licence, le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études varie entre les hommes et les femmes de moins de 7 points de pourcentage en Colombie, en Islande, en Italie, au Royaume-Uni et en Suisse, mais de plus de 20 points de pourcentage en Estonie et en Finlande. La différence de taux de réussite en licence entre les hommes et les femmes ne varie guère trois ans après la fin de la durée théorique des études puisqu'elle est inférieure à 5 points de pourcentage dans 19 des 23 pays et autres entités dont les données sont disponibles. La différence de taux varie plus fortement trois ans après la fin de la durée théorique des études dans les autres pays : elle est plus marquée en Colombie, au Portugal et en Suède, mais moins marquée en Finlande (voir le Tableau B5.1).

La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes peut en partie s'expliquer par la politique nationale sur le service militaire ou autre, dont les dispositions varient entre les sexes. En Finlande par exemple, le service militaire est obligatoire pour les hommes entre l'âge de 18 et 60 ans (le service militaire obligatoire pour les hommes est effectué généralement à l'âge de 19-20 ans), mais est facultatif pour les femmes qui font leur service militaire uniquement si elles le souhaitent. Cela peut contribuer à expliquer pourquoi le taux de réussite en licence est plus élevé chez les femmes (56 %) que chez les hommes (32 %) à la fin de la durée théorique des études et pourquoi la différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes est moindre trois ans plus tard, passant de 24 à 14 points de pourcentage (voir le Graphique B5.1). En Estonie, où le service militaire obligatoire s'applique uniquement aux hommes comme en Finlande, le taux de réussite est nettement plus élevé chez les femmes (52 %) que chez les hommes (31 %) à la fin de la durée théorique des études. La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes ne varie toutefois pas sensiblement trois ans plus tard, signe que le service militaire obligatoire n'est pas le facteur le plus déterminant de la probabilité accrue des femmes d'être diplômées (voir le Graphique B5.1).

La différence de taux de réussite entre les hommes et les femmes peut également s'expliquer en partie par la variation du rendement de l'enseignement tertiaire entre les sexes. Le taux d'emploi est plus élevé dans l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire que dans l'effectif diplômé du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire, tant chez les hommes que chez les femmes. En moyenne, l'augmentation du taux d'emploi entre des diplômés de l'enseignement tertiaire et les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire ne représente toutefois pas plus de 5 points de pourcentage chez les hommes, alors qu'elle atteint 15 points de pourcentage chez les femmes dans les pays de l'OCDE (voir l'indicateur A3). Le taux de rendement privé moyen de 1 USD investi dans l'enseignement tertiaire tend aussi à être légèrement plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir l'indicateur A5 dans *Regards sur l'éducation 2021* (OCDE, 2021[10])). Les femmes se distinguent par un rendement privé de l'investissement dans l'enseignement tertiaire nettement plus élevé que les hommes en Estonie et en Suède, où leur taux de réussite à la fin de la durée théorique des études est 20 points de pourcentage plus élevé que celui des hommes. En Estonie et en Suède, le rendement privé de 1 USD investi dans l'enseignement tertiaire est en moyenne par diplômé de l'ordre respectivement de 5 et 3 USD chez les hommes et de 9 et 6 USD chez les femmes (OCDE, 2021[10]).

Diversité des parcours dans l'enseignement tertiaire

Outre les taux de réussite, il est important d'analyser la diversité des parcours des étudiants dans l'enseignement tertiaire. Cette analyse aide en effet à évaluer la souplesse et l'efficacité des systèmes d'éducation. Elle permet aussi de déterminer ce qu'il advient des autres étudiants, ceux qui n'ont pas décroché de diplôme. Sont-ils toujours scolarisés ? Ont-ils changé de niveau dans l'enseignement tertiaire ? Ou ont-ils arrêté leurs études sans être diplômés ?

Un an après l'inscription

La situation des étudiants un an après leur inscription peut être très utile pour comprendre ce qui se passe durant leur découverte de l'enseignement tertiaire. Elle peut par exemple être révélatrice de l'efficacité de l'orientation des étudiants ou de la qualité de leur préparation à l'enseignement tertiaire. En moyenne, 12 % environ des inscrits en licence ne sont plus scolarisés dans l'enseignement tertiaire la deuxième année, plus de 2 % d'entre eux ont changé de niveau dans l'enseignement tertiaire et 86 % d'entre eux poursuivent leur licence ou en choisissent une autre dans les pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau B5.2).

Dans certains pays, il est courant que les étudiants soient diplômés d'un niveau de l'enseignement tertiaire autre que celui choisi initialement. Bon nombre des étudiants qui changent de niveau dans l'enseignement tertiaire le font très rapidement après leur inscription. En France par exemple, 11 % des inscrits en licence passent dès le début de la deuxième année en cycle court et 3 % d'entre eux, en premier master long (voir le Tableau B5.2).

Le pourcentage d'inscrits qui ne sont plus scolarisés un an après leur inscription est égal à 5 % aux États-Unis, mais atteint au moins 20 % en Colombie, en Communauté française de Belgique et en Islande. Que de nombreux étudiants arrêtent leurs études un an seulement après leur inscription est très préoccupant sachant que leur nombre tend à augmenter nettement avec le temps. Leur pourcentage passe en effet presque du simple au double — voire au triple dans certains cas — trois ans après la fin théorique de leurs études dans la plupart des pays et économies dont les données sont disponibles (voir le Tableau B5.2).

À la fin de la durée théorique des études et au-delà

En moyenne, 38 % des inscrits en licence sont diplômés de cette licence ou d'une autre licence à la fin de la durée théorique de leurs études dans les pays et autres entités dont les données sont disponibles. Environ 1 % d'entre eux ont changé de voie dans l'enseignement tertiaire et sont diplômés en cycle court, 40 % sont toujours scolarisés dans l'enseignement tertiaire (parfois à un niveau différent) et 21 % ne sont ni diplômés, ni scolarisés dans l'enseignement tertiaire. La situation change sensiblement trois ans après la fin de la durée théorique des études : bon nombre des étudiants qui étaient restés scolarisés décrochent leur diplôme ou ne sont plus scolarisés. En moyenne, 65 % des inscrits sont diplômés en licence, 2 %, en cycle court et 1 %, en premier master long trois ans après la fin de la durée théorique des études. Quelque 9 % des inscrits sont toujours scolarisés et 23 % ne le sont plus (voir le Tableau B5.a. et le Tableau B5.2).

Le pourcentage élevé d'étudiants qui changent de niveau dans l'enseignement tertiaire explique en partie le fait que certains d'entre eux sont diplômés plus tard. Des retards sont à craindre s'il est difficile de transférer des crédits ou que les étudiants optent pour des études dont la durée théorique est plus longue (la situation des étudiants est systématiquement évaluée compte tenu de la durée théorique des études choisies initialement). Le pourcentage d'inscrits en licence qui changent de niveau dans l'enseignement tertiaire est parmi les plus élevés en France, où 16 % environ d'entre eux sont diplômés en cycle court et 1 %, en premier cycle long, trois ans après la fin de la durée théorique des études qu'ils avaient initialement choisies (voir le Tableau B5.2).

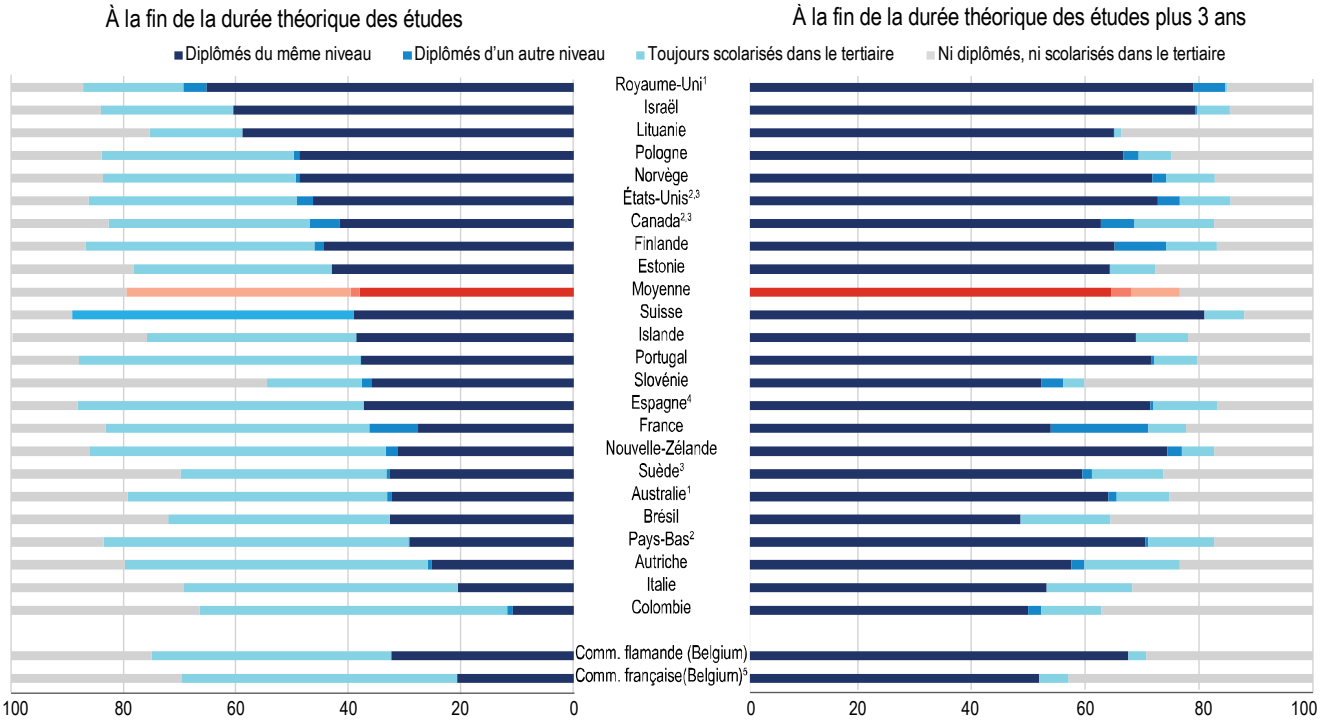
Dans l'ensemble, le parcours des étudiants entre la fin de la durée théorique de leurs études et trois ans plus tard varie entre les pays. Le taux de réussite est supérieur de plus de 40 points de pourcentage en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse, mais de 6 points de pourcentage seulement en Lituanie. La situation des étudiants encore scolarisés à la fin de la durée théorique de leurs études varie aussi. Au Portugal et en Suisse, par exemple, 50 % des étudiants étaient encore en formation à la fin de la durée théorique de leur programme et 7 % des étudiants étaient encore en formation trois ans plus tard. Toutefois, en Suisse, le taux d'achèvement a augmenté de 42 points de pourcentage au cours de ces trois années et la part des étudiants ayant quitté l'enseignement supérieur sans avoir obtenu de diplôme est restée relativement stable. Au Portugal, le taux d'achèvement a augmenté de 34 points de pourcentage, mais la proportion d'étudiants ayant quitté l'enseignement supérieur a également augmenté de 8 points de pourcentage (voir le Tableau B5.2).

Le fait d'être diplômé tardivement, voire de ne pas l'être, peut être coûteux pour les gouvernements et les étudiants. L'enseignement tertiaire est onéreux, et les étudiants et les pouvoirs publics n'en recueillent pleinement le fruit qu'une fois les études réussies. Il ressort des données que les diplômés de l'enseignement tertiaire tendent à afficher une rémunération et un taux d'emploi supérieurs, ce qui se traduit par des recettes fiscales et des cotisations sociales plus élevées pour les pouvoirs publics (voir l'indicateur A5 in *Regards sur l'éducation 2021* (OCDE, 2021[10])). Toutefois, le fait d'être diplômé plus tard que prévu ou d'abandonner ses études n'est pas nécessairement un échec à l'échelle individuelle ou institutionnelle. Dans certains pays, la réussite partielle de cursus tertiaires est reconnue, officiellement ou non, ce qui peut encourager des

étudiants à travailler à temps partiel (au risque de reporter l'obtention de leur diplôme) ou à abandonner leurs études pour travailler à temps plein. Des étudiants peuvent également interrompre leurs études tertiaires un temps et les reprendre par la suite (voir l'Encadré B5.2).

Graphique B5.2. Situation des inscrits à temps plein en licence, selon l'échéance (2020)

En pourcentage



Remarque : l'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.
1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie, et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
4. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études.
Source : OCDE (2022), Tableau B5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/drvuws

Taux de réussite selon le type d'établissements

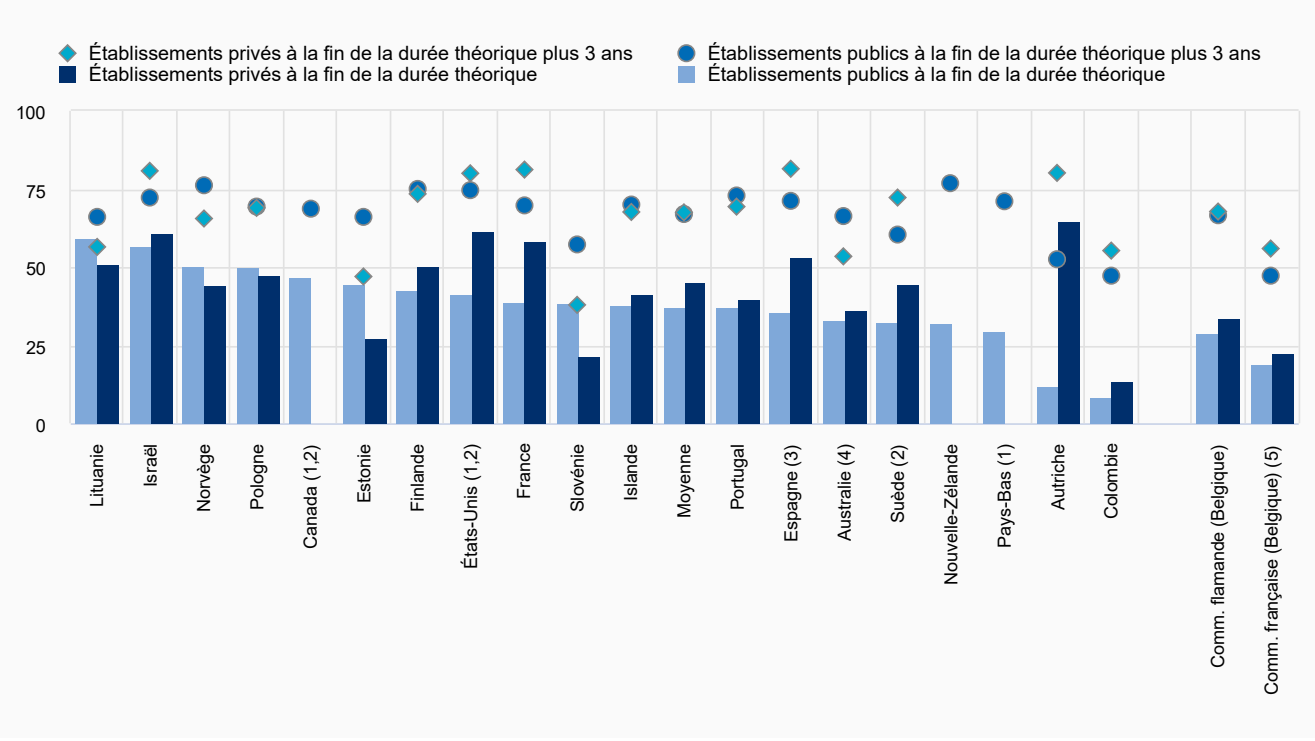
Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire est partagé entre réseau public et réseau privé (voir l'indicateur B1). Une instance publique est responsable de la politique générale des établissements publics, de leurs activités et de leur fonctionnement, y compris de la gestion du personnel. Les établissements privés peuvent être gérés par une organisation non gouvernementale ou un conseil de direction dont les membres ne sont pas nommés par une instance publique. La façon dont les établissements privés sont réglementés, gérés et financés peut toutefois varier sensiblement (ISU/OCDE/Eurostat, 2021[11]). Au Royaume-Uni par exemple, tous les établissements d'enseignement supérieur sont privés mais reçoivent l'essentiel de leur budget des pouvoirs publics ; ces établissements subventionnés par l'État n'existent toutefois pas dans de nombreux pays de l'OCDE, alors que les établissements privés accueillent un pourcentage important de l'effectif de l'enseignement supérieur (voir l'indicateur B1).

Dans l'enseignement supérieur, la plupart des établissements privés sont des organisations sans but lucratif, qui ne reversent donc pas le moindre excédent de recettes à leurs actionnaires (OCDE, 2019[5]). Les établissements privés à but lucratif commencent toutefois à se multiplier dans certains pays de l'OCDE (Shah et Sid Nair, 2013[12]). Selon certaines études, les établissements à but lucratif peuvent réagir plus rapidement à l'évolution de la demande sur le marché par leur capacité à proposer des cursus qui répondent à la fois aux besoins des étudiants et des employeurs (Gilpin, Saunders et Stoddard, 2015[13]); ils ont toutefois été critiqués pour la priorité qu'ils accordent à leur rendement financier au détriment de la formation des étudiants (Hodgman, 2018[14]).

Le taux de réussite est un indicateur qui permet de comparer les résultats des étudiants entre les types d'établissements. Le pourcentage d'inscrits en licence diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études est en moyenne plus élevé dans le réseau privé (45 %) que dans le réseau public (38 %). La différence de taux de réussite entre les établissements publics et privés est particulièrement marquée dans certains pays : le taux de réussite passe par exemple du simple à plus du double en Nouvelle-Zélande et du quintuple en Autriche entre le réseau public et le réseau privé. Le taux de réussite à la fin de la durée théorique des études n'est plus élevé dans le réseau public que dans le réseau privé que dans 5 des 20 pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles (voir le Graphique B5.3).

Graphique B5.3. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence, selon le type d'établissements à l'inscription et l'échéance (2020)

En pourcentage ; cohorte effective uniquement



Remarque : l'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.
1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
2. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre (pas la durée théorique) en Suède.
3. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
4. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'inscrits en licence dans le réseau public diplômés à la fin de la durée théorique des études.
Source : OCDE (2022), Tableau B5.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/2qedvk

La différence de taux de réussite entre les types d'établissements diminue à la deuxième échéance dans la moitié environ des pays dont les données sont disponibles. Trois ans après la fin de la durée théorique des études, la tendance s'inverse et le taux de réussite des inscrits en licence est plus élevé dans le réseau public que dans le réseau privé en Australie, en Finlande, en Islande et au Portugal. Le taux de réussite des inscrits en licence n'est nulle part plus élevé à la fin de la durée théorique des études dans le réseau public, mais plus élevé trois ans plus tard dans le réseau privé (voir le Tableau B5.3).

Divers facteurs peuvent contribuer aux différences de taux d'achèvement entre les établissements publics et privés. En Autriche, les différences peuvent s'expliquer en partie par des différences dans l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Les élèves des universités privées, ainsi que des universités de sciences appliquées, ont tendance à évaluer la qualité de l'enseignement et la structure de leurs cours de manière plus positive que les élèves des établissements publics, et les données d'enquête suggèrent également qu'ils font l'expérience d'une plus grande intensité d'étude en moyenne que les élèves inscrits dans les universités publiques (Zucha, Zaussinger et Unger, 2020[15] ; Unger et al., 2020[16]). Suite à cela, l'inscription dans de nombreux domaines d'études n'est plus subordonnée à la réussite d'un examen d'entrée dans les établissements publics (OCDE/Union européenne, 2019[17]).

La variation du taux de réussite peut aussi s'expliquer par des différences dans l'offre de cursus. En Nouvelle-Zélande par exemple, le secteur privé a été autorisé à étoffer son offre de cursus tertiaires en 1989, alors que l'offre du secteur public était déjà bien développée (Xiaoying et Abbott, 2008[18]). Comme le secteur privé a choisi d'étendre son offre à des niches dans l'enseignement tertiaire, les établissements privés tendent à proposer des cursus plus spécialisés, en particulier en technologies de l'information et de la communication (TIC). Les étudiants très motivés qui ont choisi des domaines ou des cursus très spécifiques sont moins susceptibles de changer de voie et plus susceptibles d'être diplômés à la fin de la durée théorique de leurs études.

Taux de réussite selon le domaine d'études

Les taux de réussite varient également en fonction des domaines d'études. En moyenne, le pourcentage de diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire trois ans après la fin de la durée théorique des études dans l'effectif inscrit en licence s'élève à 80 % dans le domaine de la santé et de la protection sociale, mais à 68 % seulement dans les branches en rapport avec les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM) dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le taux de réussite varie nettement plus dans des domaines particuliers, surtout dans certains pays. En Suède, le taux de réussite des inscrits en santé et en protection sociale est supérieur de 31 points de pourcentage à celui des inscrits en STIM, mais de 2 points de pourcentage seulement à celui des inscrits dans le domaine de l'éducation. À titre de comparaison, le taux de réussite varie de moins de 5 points de pourcentage entre ces trois domaines d'études en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le Tableau B5.4).

Les différences de taux de réussite entre les domaines d'études sont liées aux débouchés qui s'offrent aux diplômés sur le marché du travail selon les professions. Dans certains pays, en Lituanie, en Norvège et en Suède par exemple, la demande de compétences dans certains domaines — en particulier dans les TIC — est telle que les étudiants peuvent trouver du travail avant d'avoir terminé leurs études. Par ailleurs, des professions en rapport avec l'éducation et la santé et la protection sociale sont réglementées et des diplômes spécifiques sont exigés pour les exercer, de sorte que les étudiants qui les ont choisies sont plus motivés à l'idée de réussir leurs études (voir l'encadré B4.2 dans l'indicateur B4).

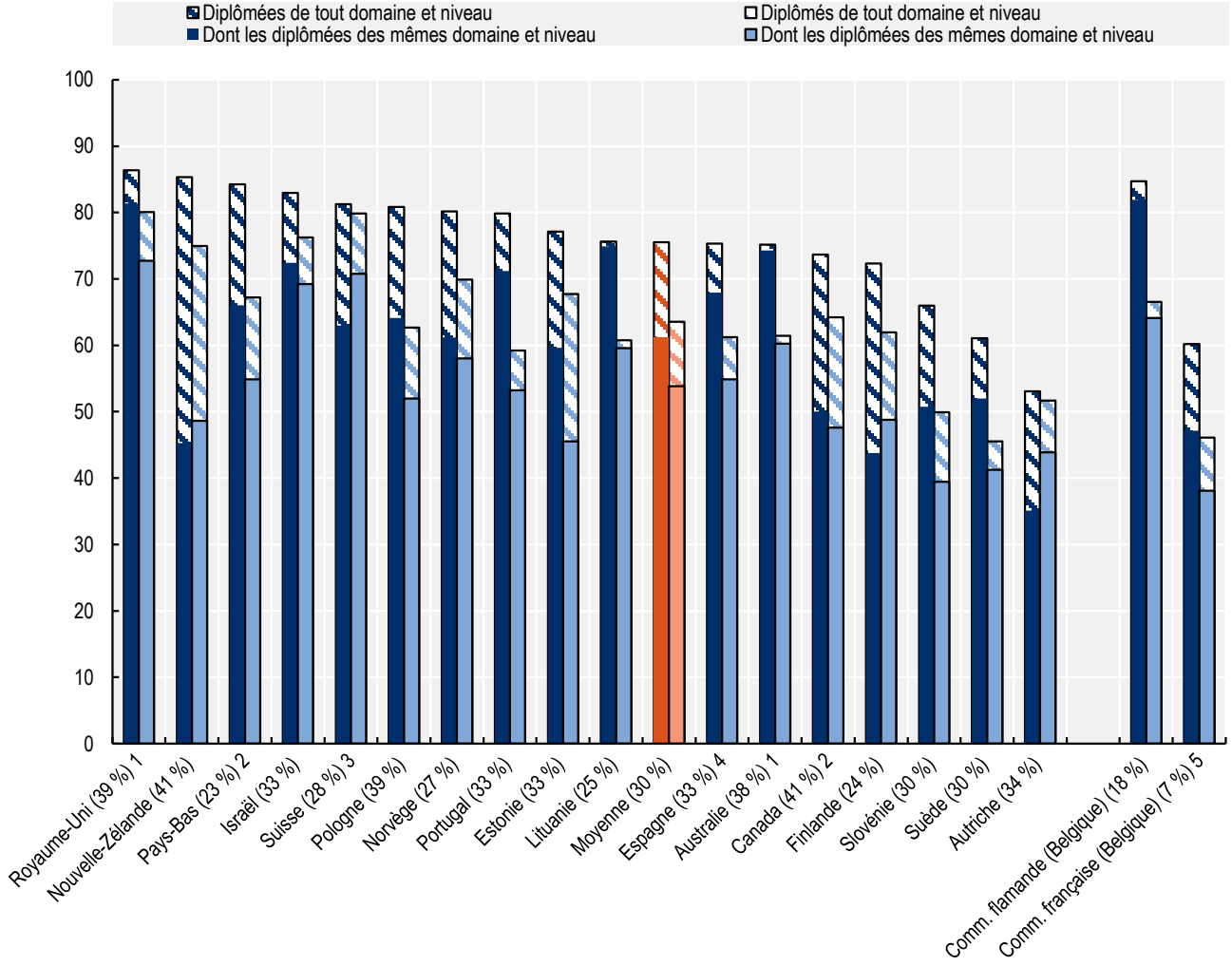
Les diplômés ne sont pas nécessairement tous diplômés du domaine d'études et du niveau d'enseignement qu'ils avaient choisis au moment de leur inscription, mais la mesure dans laquelle les étudiants changent de voie en cours de formation varie selon les domaines. En moyenne, 5 % des inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale sont diplômés d'un autre domaine ou niveau dans les pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. À titre de comparaison, ce pourcentage atteint 8 % dans l'effectif inscrit dans le domaine de l'éducation et 12 % dans celui inscrit en STIM (voir le Tableau B5.4).

Le taux de réussite varie aussi selon le sexe après un changement de domaine d'études. Le pourcentage d'inscrits dans le domaine de l'éducation ou de la santé et de la protection sociale qui ont changé de domaine ou de cursus est moins élevé chez les femmes que chez les hommes dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE et autres entités (voir le Tableau B5.4). Il n'en va pas de même en STIM, où le pourcentage d'inscrits qui ont changé de domaine ou de niveau est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans 14 des 19 pays de l'OCDE et autres entités (voir le Graphique B5.4). En Autriche, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suisse, le pourcentage d'inscrits en licence de STIM qui sont diplômés des mêmes domaine et niveau que ceux choisis à l'inscription est plus élevé chez les hommes que chez les femmes. Le pourcentage de

diplômés de l'enseignement tertiaire trois ans après la durée théorique de leurs études, y compris ceux qui ont changé de domaine ou de niveau, est toutefois plus élevé chez les femmes que chez les hommes (voir le Tableau B5.4).

Graphique B5.4. Pourcentage de diplômés dans l'effectif inscrit en licence à temps plein en sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques, selon le domaine, le niveau et le sexe (2020)

À la fin de la durée théorique des études plus trois ans ; cohorte effective uniquement



Remarque : l'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études. Le pourcentage de femmes dans l'effectif inscrit en STIM est indiqué entre parenthèses à côté des pays.

1. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie, et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas. L'échéance de référence n'est pas la même au Canada, où les données portent sur la durée théorique des études plus un an (et non trois ans).
3. Des diplômés de premier master long sont inclus dans les diplômés des mêmes domaine et niveau.
4. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court sont exclus des chiffres sur les diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de femmes inscrites en STIM diplômées de tout domaine et niveau de l'enseignement tertiaire à la fin de la durée théorique de leurs études plus trois ans.

Source : OCDE (2022), Tableau B5.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/12y4s3

Comme les femmes sont minoritaires dans l'effectif d'inscrits en STIM (voir l'indicateur B4), qu'elles soient plus nombreuses que les hommes à changer de domaine ou de niveau pendant leurs études dans la plupart des contextes est préoccupant. Selon certaines études, ce phénomène pourrait s'expliquer par l'isolement et l'agressivité vécus par les femmes inscrites en STIM ainsi que par la culture masculine dominante de ce domaine d'études (Ong, Smith et Ko, 2018[19] ; Blackburn, 2017[20]). Les femmes peuvent n'avoir pas autant que les hommes le sentiment d'être à leur place dans les branches de STIM et sont dès lors plus susceptibles de ne pas poursuivre dans cette voie (Lewis et al., 2017[21]). Pour lever ces obstacles, plusieurs pays de l'OCDE ont pris des mesures visant à promouvoir les STIM en milieu scolaire afin de combattre les stéréotypes sexistes sur ces branches et d'inciter les femmes à choisir des études, puis une profession en rapport avec les STIM. En Australie par exemple, l'initiative « Restoring the focus on STEM in schools » a été lancée en 2015 en vue d'accroître le nombre de filles et d'élèves défavorisés inscrits aux cours d'été de STIM, entre autres grands objectifs (OCDE, 2017[22]). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent aussi adapter les cours et les méthodes pédagogiques et instaurer des programmes de tutorat pour accompagner les femmes pendant leurs études et, ainsi, réduire leur attrition après leur inscription (Do et al., 2021[23]).

Encadré B5.2. Réinscription

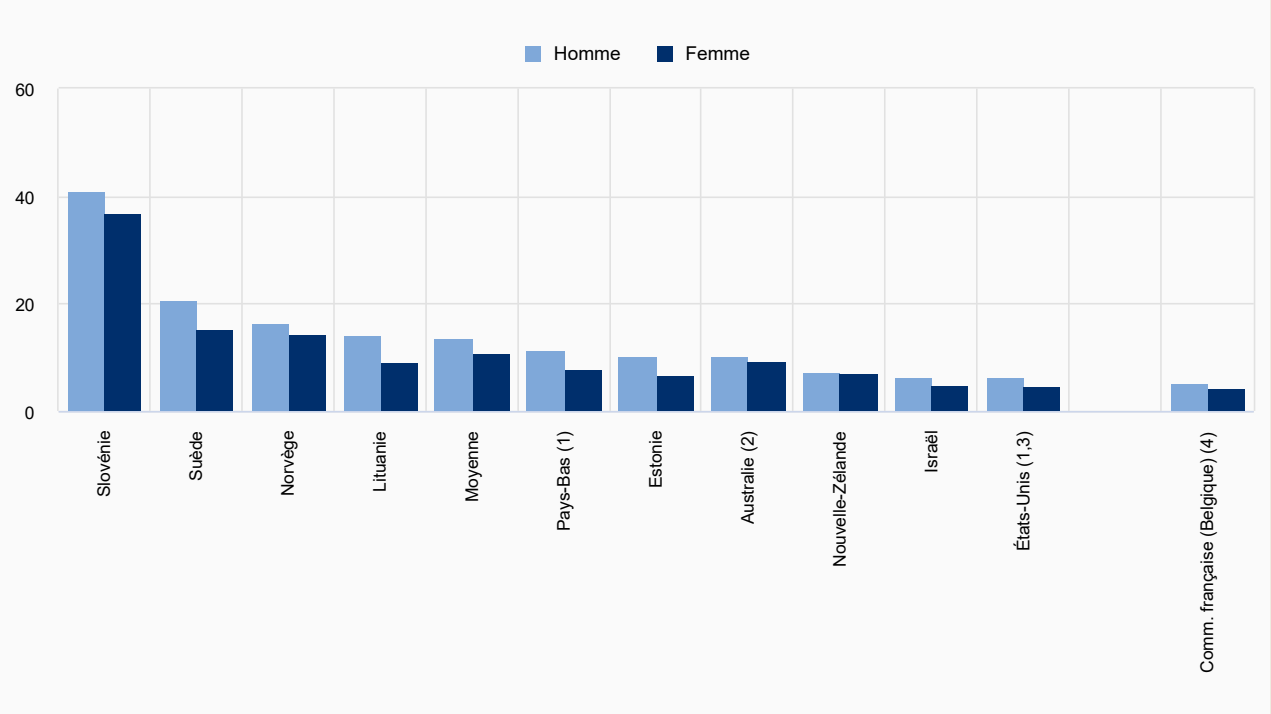
Par réinscription, ou raccrochage, on entend le fait de se réinscrire dans l'enseignement tertiaire après une période de décrochage. Comme indiqué ci-dessus, le pourcentage d'inscrits qui réussissent leurs études — et de ceux qui échouent — peut éclairer les responsables politiques désireux d'évaluer l'efficience des établissements et de l'offre de cursus dans l'enseignement supérieur, en particulier dans des domaines ou des pays où les diplômes attestant une réussite partielle ne sont pas reconnus sur le marché du travail. Dans ce contexte, analyser le phénomène de la réinscription aide à déterminer dans quelle mesure les systèmes d'éducation parviennent à réintégrer des étudiants et à s'adapter à l'évolution de leurs besoins.

Le Graphique B5.5 indique le pourcentage d'inscrits diplômés ou toujours scolarisés trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études qui ont été non scolarisés pendant un an au moins. Il montre que le pourcentage d'étudiants qui se réinscrivent dans l'enseignement tertiaire après une interruption varie sensiblement entre les pays et autres entités. Le pourcentage de réinscrits après une période de décrochage est inférieur à 10 % chez les hommes et chez les femmes en Communauté française de Belgique, aux États-Unis, en Israël et en Nouvelle-Zélande. À titre de comparaison, ce pourcentage d'étudiants qui se sont réinscrits frôle les 40 % en Slovénie. La réinscription est plus fréquente chez les hommes que chez les femmes dans tous les pays, mais la différence entre les sexes est minime dans certains pays et autres entités. En moyenne, le pourcentage d'inscrits en licence qui se sont réinscrits dans l'enseignement tertiaire après avoir interrompu leurs études un temps s'élève à 14 % chez les hommes et à 11 % chez les femmes dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Les étudiants peuvent choisir d'arrêter, provisoirement ou définitivement, leurs études tertiaires pour d'innombrables raisons. Ils peuvent en arriver là pour des raisons personnelles, professionnelles ou financières ou parce qu'ils ne sont pas satisfaits de leur cursus ou de leur établissement (UPCEA/StraighterLine, 2021[24]). La situation sur le marché du travail local peut aussi influer sur la probabilité des étudiants de réussir leurs études, selon le taux de chômage et les perspectives associées au diplôme convoité (Aina et al., 2018[25]). Certaines politiques menées à l'échelle des systèmes peuvent aussi favoriser le décrochage temporaire des étudiants. En Slovénie par exemple, le statut d'étudiant peut être gardé pendant un an après la fin des études, ce qui permet aux intéressés de repasser des examens, de travailler sous statut d'étudiant ou de rester inactifs (Farcnik, Domadenik Muren et Franca, 2021[26]). En Suède, les étudiants peuvent cumuler les modules de cours en combinant de nombreuses options pour être diplômés en licence ou en master et interrompre leurs études, puis les reprendre sans perdre les crédits accumulés (Carlhed Ydhag, 2020[27]). Ces politiques contribuent à expliquer pourquoi dans ces deux pays, le pourcentage de réinscrits après une période de décrochage est relativement élevé et pourquoi le pourcentage d'inscrits en licence qui ne sont ni diplômés, ni scolarisés trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études a diminué (voir le Tableau B5.2).

Graphique B5.5. Pourcentage de diplômés et de réinscrits trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études dans l'effectif déscolarisé pendant un an au moins après l'inscription en licence à temps plein, selon le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement



Remarque : la façon de comptabiliser les années de non-scolarisation peut varier selon les pays. Voir l'annexe 3 pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à l'année d'obtention du diplôme trois ans après la fin de la durée théorique des études. L'année de référence de l'inscription de la cohorte peut varier selon la durée des études.
1. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 aux Pays-Bas et 2017 aux États-Unis.
2. Les données portent uniquement sur les cursus d'une durée de trois, quatre ou cinq ans en Australie.
3. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus deux ans aux États-Unis.
4. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'hommes diplômés ou réinscrits trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études dans l'effectif déscolarisé un temps après inscription.
Source : OCDE (2022), Tableau B5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/9pomuy

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 études et à cette durée plus trois ans. Seuls les pays administrant des enquêtes longitudinales ou tenant des registres longitudinaux des étudiants peuvent fournir ces données.

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 cet indicateur, les **étudiants scolarisés à temps plein** sont ceux qui ont commencé leur formation tertiaire sous le régime du temps plein. Ils peuvent avoir changé de régime durant leur formation.

La **durée théorique** des études correspond au nombre réglementaire ou courant d'années d'études à suivre à temps plein pour réussir le niveau d'enseignement visé.

Méthodologie

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 diplômés du même niveau de la CITE que celui choisi à l'inscription, 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 une formation tertiaire à un niveau donné de la CITE *n* et *n* + 3 années civiles plus tôt.

Les pays qui ont fourni des données sur les cohortes effectives ont utilisé soit les inscrits en première inscription dans l'enseignement tertiaire (c'est-à-dire uniquement les étudiants qui s'inscrivent pour la première fois dans l'enseignement tertiaire), soit les nouveaux inscrits (c'est-à-dire l'effectif total de nouveaux inscrits à chaque niveau de l'enseignement tertiaire, qu'ils aient ou non été inscrits à un autre niveau de l'enseignement tertiaire auparavant). L'annexe 3 indique la méthode utilisée dans les différents pays (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Si les données portent sur des cohortes transversales, un seul taux de réussite est 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 cursus d'une durée théorique différente au même niveau de la CITE, le taux de réussite de chaque cursus est calculé séparément, puis il est pondéré par l'effectif de nouveaux inscrits de chaque cursus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[28]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Source

Les données sur les taux de réussite se rapportent à l'année académique 2019/2020 et proviennent d'une enquête spéciale administrée en 2021. Dans certains pays, les données portent sur d'autres années de référence. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). Les pays ont soumis leurs données selon la méthode basée soit sur les cohortes effectives, soit sur les cohortes transversales.

Références

Aina, C. et al. (2018), « The economics of university dropouts and delayed graduation: A survey », *IZA Discussion Paper*, n° 11421, IZA - Institute of Labor Economics, Bonn, https://www.iza.org/publications/dp/11421/the-economics-of-university-dropouts-and-delayed-graduation-a-survey. [25]

Blackburn, H. (2017), « The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007–2017 », *Science and Technology Libraries*, vol. 36/3, https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658. [20]

Büchele, S. (2020), « Bridging the gap – How effective are remedial math courses in Germany? », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 64, https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100832. [3]

Campbell, T. et J. Wescott (2019), *Profile of Undergraduate Students: Attendance, Distance and Remedial Education, Degree Program and Field of Study, Demographics, Financial Aid, Financial Literacy, Employment, and Military Status: 2015–16*, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, https://nces.ed.gov/pubs2019/2019467.pdf. [2]

Carlhed Ydhag, C. (2020), « Understanding the complexity in measuring student progression in European higher education », *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 9/2, https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.21. [27]

Chen, X. (2016), *Remedial Coursetaking at U.S. Public 2- and 4-Year Institutions: Scope, Experiences, and Outcomes*, Statistical Analysis Report. NCES 2016-405, National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. [4]

De Wit, K., J. Verhoeven et B. Broucker (2019), « Higher education system reform in Flanders (Belgium) », dans Broucker, B. et al. (dir. pub.), *Higher Education System Reform : An International Comparison after Twenty Years of Bologna*, Brill Sense, Leiden, Boston. [1]

Do, T. et al. (2021), *Championing Girls and Women in Information Technology: A Review of Challenges, Opportunities and Initiatives*, Monash University, http://hdl.voced.edu.au/10707/595031. [23]

Eurydice (2021), *Higher Education Funding*, National Education Systems, Norvège, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-54_en. [7]

Farcnik, D., P. Domadenik Muren et V. Franca (2021), « Drop-out, stop-out or prolong? The effect of COVID-19 on students' choices », *International Journal of Manpower*, https://doi.org/10.1108/IJM-06-2021-0353. [26]

Gilpin, G., J. Saunders et C. Stoddard (2015), « Why has for-profit colleges' share of higher education expanded so rapidly? Estimating the responsiveness to labor market changes », *Economics of Education Review*, vol. 45, pp. 53-63, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.11.004. [13]

Hodgman, M. (2018), « Understanding for-profit higher education in the United States through history, criticism, and public policy: A brief sector landscape synopsis », *Journal of Educational Issues*, vol. 4/2, https://doi.org/10.5296/jei.v4i2.13302. [14]

ISU/OCDE/Eurostat (2021), *UOE Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, OCDE, Paris, https://www.oecd.org/statistics/data-collection/UOE-Manual.pdf. [11]

Lewis, K. et al. (2017), « Fitting in to move forward: Belonging, gender, and persistence in the physical sciences, technology, engineering, and mathematics (pSTEM) », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 41/4, https://doi.org/10.1177/0361684317720186. [21]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [10]

OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [5]

OCDE (2019), *Education Policy Outlook 2019 : Working Together to Help Students Achieve their Potential*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en. [6]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [9]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [28]

OCDE (2017), « La sous-représentation des femmes dans les domaines des STIM », dans *Atteindre l'égalité femmes-hommes : Un combat difficile*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264203426-10-fr. [22]

OCDE/Union européenne (2019), *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Austria*, OECD Skills Studies, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1c45127b-en. [17]

Ong, M., J. Smith et L. Ko (2018), « Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 55/2, pp. 206-245, https://doi.org/10.1002/tea.21417. [19]

Shah, M. et C. Sid Nair (2013), « Private for-profit higher education in Australia: Widening access, participation and opportunities for public-private collaboration », *Higher Education Research and Development*, vol. 32/5, https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777030. [12]

UK Department for Education (2021), *Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth*, Department for Education, Royaume-Uni, https://www.gov.uk/government/publications/skills-for-jobs-lifelong-learning-for-opportunity-and-growth. [8]

Unger, M. et al. (2020), *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*, Institut für Höhere Studien, http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/ (consulté le 8 juillet 2022). [16]

UPCEA/StraighterLine (2021), *Today's Disengaged Learner is Tomorrow's Adult Learner*, StraighterLine, https://partners.straighterline.com/disengagedlearnersstudy. [24]

Xiaoying, M. et M. Abbott (2008), « The development of private higher education in a mature market: A New Zealand case study », *Education Research and Perspectives*, vol. 35/2. [18]

Zucha, V., S. Zaussinger et M. Unger (2020), *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*, Institut für Höhere Studien, http://www.sozialerhebung.at/index.php/en/ (consulté le 8 juillet 2022). [15]

Tableaux de l'indicateur B5

Tableaux de l'indicateur B5. Combien d'étudiants terminent leurs études tertiaires ?

Tableau B5.1	Taux de réussite des inscrits à temps plein, selon le niveau de formation, l'échéance et le sexe (2020)
Tableau B5.2	Situation des inscrits à temps plein en licence à différentes échéances suivant leur inscription (2020)
Tableau B5.3	Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le type d'établissements à l'inscription, l'échéance et le sexe (2020)
Tableau B5.4	Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études, selon certains des domaines d'études et le sexe (2020)

StatLink https://stat.link/7nhldy

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org/).

Tableau B5.1. Taux de réussite des inscrits à temps plein, selon le niveau de formation, l'échéance et le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement

		Volet A							Volet B							Volet C						
		Taux de réussite de tout niveau tertiaire des inscrits en licence (ou équivalent)							Taux de réussite de tout niveau tertiaire des inscrits en cycle court							Taux de réussite de tout niveau tertiaire des inscrits en premier master long						
		Durée théorique des études (en années)	À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			Durée théorique des études (en années)	À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			Durée théorique des études (en années)	À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans		
			Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total		Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)		(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
	Pays																					
OCDE et partenaires	**Australie**[1]	3 - 5	29	36	33	61	69	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	3	21	29	26	54	65	60	2	56	64	60	78	84	81	6	33	41	38	57	66	62
	Brésil	4 - 5	28	36	33	44	52	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada[2, 3]	4	40	52	47	63	73	69	2	29	37	34	47	58	53	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	9	14	12	45	57	52	2 - 3	22	21	21	43	43	43	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	3 - 4	31	52	43	53	73	64	a	a	a	a	a	a	a	5 - 6	27	57	43	59	80	70
	Finlande	4	32	56	46	66	80	74	a	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m
	France	3	31	40	36	67	74	71	2	59	70	64	76	83	79	5	57	59	58	m	m	m
	Islande	3 - 4	36	41	39	64	73	69	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	3 - 4	55	65	61	75	83	80	1 - 3	15	19	16	50	57	52	a	a	a	a	a	a	a
	Italie	3	19	22	21	50	56	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	3 - 4	49	67	59	56	73	65	a	a	a	a	a	a	a	5 - 6	63	77	72	71	81	78
	Pays-Bas[2]	3 - 4	22	36	29	64	78	71	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	3	27	38	33	73	80	77	2	59	69	65	69	75	73	a	a	a	a	a	a	a
	Norvège	3 - 4	44	53	49	67	79	74	2	58	33	50	64	49	59	5 - 6	37	46	42	80	87	84
	Pologne	3 - 4	39	58	50	60	77	69	m	m	m	m	m	m	m	2 - 5	39	53	48	69	79	75
	Portugal	3	32	43	38	63	79	72	2	47	62	52	58	71	63	5	59	74	67	79	89	84
	Slovénie	4 - 5	30	44	38	47	64	56	3	15	19	17	28	36	31	6 - 7	36	43	41	73	84	81
	Espagne[4]	4	27	46	37	64	79	72	2	51	63	57	71	79	75	5 - 6	52	61	58	82	90	87
	Suède[3]	3	28	37	33	49	69	61	2	58	71	64	66	78	72	4 - 5	34	43	38	64	78	71
	Suisse	3	36	42	39	78	84	81	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni[1]	3 - 4	67	71	69	82	87	85	2	58	65	62	73	80	77	a	a	a	a	a	a	a
	États-Unis[2, 3]	4	45	53	49	74	79	77	2	13	11	12	42	43	43	a	a	a	a	a	a	a
	Autres entités																					
	Comm. flamande (Belgique)	3	26	37	32	62	72	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Comm. française (Belgique)[5]	3 - 4	14	26	21	43	58	52	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Moyenne		33	44	39	61	73	68		41	46	44	59	64	62		44	56	51	70	82	77

Remarque : les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 en licence et 2016 en cycle court aux États-Unis.
3. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans en licence aux États-Unis et plus un semestre en Suède.
4. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/qcxb2i

Tableau B5.2. Situation des inscrits à temps plein en licence à différentes échéances suivant leur inscription (2020)

Cohorte effective uniquement

		Au début de la deuxième année d'études				À la fin de la durée théorique des études					À la fin de la durée théorique des études plus trois ans				
			Réorientation et inscription en :			Diplômés en :					Diplômés en :				
		Toujours en licence, ou équivalent	Tertiaire de cycle court	Premier master de type long	Plus scolarisés dans le tertiaire[1]	Licence, ou équivalent	Tertiaire de cycle court	Premier master de type long	Toujours scolarisés dans le tertiaire	Ni diplômés, ni scolarisés dans le tertiaire[1]	Licence, ou équivalent	Tertiaire de cycle court	Premier master de type long	Toujours scolarisés dans le tertiaire	Ni diplômés, ni scolarisés dans le tertiaire[1]
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE et partenaires	**Pays**														
	Australie[2]	84	2[d]	x(2)	15	32	1[d]	x(6)	46	21	64	1[d]	x(11)	9	25
	Autriche	85	1	2	13	25	0	0	54	20	58	1	1	17	23
	Brésil	89	0	a	11	33	0	a	39	28	49	0	a	16	36
	Canada[3, 4]	84	1	a	14	42	5	a	36	17	63	6	a	14	17
	Colombie	73	1	x(4)	26[d]	11	1	x(9)	55	34[d]	50	2	x(14)	11	37[d]
	Estonie	86	a	1	14	43	a	0	35	22	64	a	0	8	28
	Finlande	91	a	1	8	44	a	2	41	13	65	a	9	9	17
	France	70	11	3	17	28	9	0	47	17	54	16	1	7	22
	Islande	79	0	0	20	39	0	0	37	24	69	0	0	9	21
	Israël	92	0	a	8	60	0	a	23	16	79	0	a	6	15
	Italie	86	0	0	14	21	0	0	49	31	53	0	0	15	32
	Lituanie	90	a	1	9	59	a	0	16	25	65	a	0	1	34
	Pays-Bas[3]	88	0	a	11	29	0	a	54	16	71	0	a	12	17
	Nouvelle-Zélande	90	1	a	9	31	2	a	53	14	74	2	a	6	17
	Norvège	86	0	2	12	49	0	1	34	16	72	0	2	9	17
	Pologne	85	0	0	15	49	0	1	34	16	67	0	3	6	25
	Portugal	90	0	1	8	38	0	0	50	12	72	0	0	7	20
	Slovénie	77	5	0	18	36	2	0	17	45	52	4	0	4	40
	Espagne[5]	93	x(4)	1	7[d]	37	x(9)	0	51	12[d]	71	x(14)	1	11	17[d]
	Suède[4]	87	0	1	11	33	0	0	37	30	59	0	1	12	26
	Suisse	92[d]	0	x(1)	8	39[d]	0	x(5)	50	11	81	0	x(10)	7	12
	Royaume-Uni[2]	91	0	0	9	65	4	0	18	13	79	6	0	0	15
	États-Unis[3, 4]	92	3	a	5	46	3	a	37	14	73	4	a	9	15
	Autres entités														
	Comm. flamande (Belgique)	87	0	0	13	32	0	0	43	25	68	0	0	3	29
	Comm. française (Belgique)[6]	80	a	a	20	21	a	a	49	30	52	a	a	5	43
	Moyenne	86	1	1	12	38	1	0	40	21	65	2	1	9	23

Remarque : les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Sont inclus dans les catégories « Plus scolarisés dans le tertiaire » et « Ni diplômés, ni scolarisés dans le tertiaire » des étudiants ayant émigré avant l'obtention de leur diplôme.
2. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
3. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
4. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre en Suède.
5. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
6. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/ksdfmj

Tableau B5.3. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence (ou équivalent), selon le type d'établissements à l'inscription, l'échéance et le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement

		Pourcentage d'inscrits dans le réseau public	Établissements publics						Établissements privés					
			À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans			À la fin de la durée théorique des études			À la fin de la durée théorique des études plus trois ans		
			Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**													
	Australie[1]	93	29	36	33	62	70	66	35	37	36	50	56	53
	Autriche	73	8	15	12	46	57	53	57	71	64	74	85	80
	Canada[2, 3]	100	40	52	47	63	73	69	m	m	m	m	m	m
	Colombie	37	7	10	9	42	52	47	10	16	14	48	60	55
	Estonie	91	32	53	45	55	74	66	19	35	28	36	57	47
	Finlande	58	31	52	43	67	81	75	34	62	51	65	80	73
	France	98	32	43	39	67	72	70	58	59	58	88	77	81
	Islande	73	32	41	38	65	73	70	43	41	42	64	72	68
	Israël	13	40	61	57	59	76	72	56	65	61	76	84	81
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	91	50	68	60	57	74	66	39	59	51	45	64	56
	Pays-Bas[2]	100	22	36	29	64	78	71	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	97	26	37	32	73	79	77	67	75	72	75	85	81
	Norvège	80	46	54	51	70	81	76	37	49	44	56	72	65
	Pologne	95	39	59	50	60	77	69	36	56	47	57	77	69
	Portugal	80	30	43	37	64	80	73	36	43	40	62	75	69
	Slovénie	94	31	45	39	48	66	57	16	25	22	29	43	38
	Espagne[4]	92	25	45	36	63	78	71	43	61	53	75	87	82
	Suède[3]	93	27	36	32	48	69	60	37	51	45	63	80	72
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Royaume-Uni[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis[2, 3]	62	37	45	42	72	77	75	57	65	62	77	82	80
	Autres entités													
	Comm. flamande (Belgique)	42	24	34	29	61	71	67	28	39	34	62	72	68
	Comm. française (Belgique)[5]	47	13	23	19	39	54	47	15	28	22	47	62	56
	Moyenne		30	43	38	60	72	67	39	50	45	61	72	67

Remarque : les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis et plus un semestre en Suède.
4. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à des cursus professionnels spécialisés. Les données sur la licence, ou équivalent, portent sur les cursus des universités uniquement.
5. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/g2hfot

Tableau B5.4. Taux de réussite des inscrits à temps plein en licence trois ans après la fin de la durée théorique de leurs études, selon certains des domaines d'études et le sexe (2020)

Cohorte effective uniquement

		Pourcentage d'inscrites en STIM	Diplômés de tout niveau du tertiaire dans l'effectif inscrit en licence dans ces domaines						Diplômés des mêmes domaine et niveau dans l'effectif inscrit en licence dans ces domaines					
			Éducation		STIM		Santé et protection sociale		Éducation		STIM		Santé et protection sociale	
			Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**													
	Australie[1]	38	49	58	61	75	62	70	47	56	60	74	61	69
	Autriche	34	57	72	52	53	88	91	51	65	44	35	88	90
	Canada[2, 3]	41	73	82	64	74	75	84	61	69	48	50	52	70
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	33	47	74	68	77	61	80	35	73	46	60	57	78
	Finlande	24	78	88	62	72	73	82	47	55	49	44	68	76
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Islande[1]	37	59	67	67	76	81	80	57	62	56	59	73	69
	Israël	33	62	77	76	83	87	91	54	71	69	72	86	89
	Italie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie	25	44	75	61	76	62	77	44	74	60	75	61	77
	Pays-Bas[2]	23	48	71	67	84	62	76	35	59	55	66	52	69
	Nouvelle-Zélande	41	64	79	75	85	68	77	51	71	49	45	56	67
	Norvège	27	71	83	70	80	74	86	62	73	58	61	67	81
	Pologne	39	53	78	63	81	66	85	44	69	52	64	59	77
	Portugal	33	56	81	59	80	76	88	46	77	53	71	71	86
	Slovénie	30	63	83	50	66	58	75	49	76	39	51	51	71
	Espagne[4]	33	76	89	61	75	84	91	73	88	55	68	78	86
	Suède	30	63	81	46	61	67	83	56	74	41	52	63	80
	Suisse[5]	28	76	90	80	81	82	86	72	87	71	63	74	81
	Royaume-Uni[1]	39	83	88	80	86	85	87	76	83	73	81	78	82
	États-Unis[2, 3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités													
	Comm. flamande (Belgique)	18	43	65	67	85	60	73	40	63	64	82	57	72
	Comm. française (Belgique)[6]	7	37	57	46	60	44	60	28	48	38	47	37	53
	Moyenne	31	61	78	64	76	72	82	52	70	54	61	65	77

Remarque : l'acronyme « STIM » désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Les données sur le taux de réussite dans d'autres domaines d'études (colonnes 19 à 66), ainsi que le total des hommes et des femmes (colonnes 3, 6, 9, 12, 15, et 18) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les taux de réussite des cohortes effectives (données individuelles) et transversales (données agrégées) ne sont pas comparables entre eux. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. L'année de référence des données (2020) correspond à la fin de la durée théorique des études (2017) plus trois ans. L'année de référence de l'inscription des étudiants peut varier selon la durée de leurs études.

1. Les données relatives à la licence, ou équivalent, portent uniquement sur des cursus d'une durée théorique de trois, quatre ou cinq ans en Australie, de trois ans en Islande et de trois ou quatre ans au Royaume-Uni.
2. L'année de référence n'est pas 2020, mais 2019 au Canada et aux Pays-Bas ; et 2017 aux États-Unis.
3. Les échéances de référence ne sont pas les mêmes. Les données ne portent pas sur la durée théorique des études plus trois ans, mais plus un an au Canada, plus deux ans aux États-Unis.
4. Les diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court sont exclus des chiffres sur les diplômés de tout niveau de l'enseignement tertiaire.
5. Des diplômés en premier master long sont inclus dans les chiffres sur les diplômés des mêmes domaine et niveau.
6. Les données se rapportent uniquement aux hautes écoles (HE) et aux écoles des arts (ESA), soit environ 60 % des inscrits en licence, ou équivalent.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/tc8z5y

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

Faits marquants

- Les étudiants sont plus susceptibles de faire une partie de leurs études à l'étranger aux niveaux supérieurs d'enseignement. En moyenne, les étudiants en mobilité internationale constituent 5 % seulement de l'effectif inscrit en licence, contre 15 % en master et 24 % en doctorat, dans les pays de l'OCDE.
- Dans l'enseignement tertiaire, les étudiants mobiles représentent 31 % de l'effectif inscrit en cursus de sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques (STIM), une part plus importante que parmi les élèves nationaux (23 %). Entre 2015 et 2020, le pourcentage d'étudiants mobiles a augmenté de 2 points de pourcentage dans l'effectif inscrit en STIM, mais n'a pas évolué dans d'autres domaines, dans l'éducation et la santé et la protection sociale, par exemple.
- Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale à tous les niveaux de l'enseignement tertiaire : ils représentent au total 58 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020.

Contexte

Pour les jeunes inscrits dans l'enseignement tertiaire, étudier à l'étranger est une expérience distinctive majeure, et la mobilité internationale des étudiants suscite un intérêt croissant chez les responsables politiques depuis quelques années. Les jeunes qui partent étudier à l'étranger peuvent être en mesure d'accéder à un enseignement de haute qualité dans un établissement prestigieux et acquérir des compétences qui ne sont pas forcément enseignées dans leur pays d'origine (King et Sondhi, 2018[1]). C'est aussi un moyen d'accéder à des possibilités de carrière à l'étranger et d'accroître leur employabilité sur des marchés du travail de plus en plus mondialisés. Pour certains, c'est une première étape pour migrer vers un autre pays à long terme (Crossman et Clarke, 2010[2] ; Wintre et al., 2015[3]). Découvrir d'autres sociétés et améliorer leurs compétences linguistiques, en particulier en anglais, font aussi partie de leurs motivations (Sánchez, Fornerino et Zhang, 2006[4] ; Wu, 2014[5]).

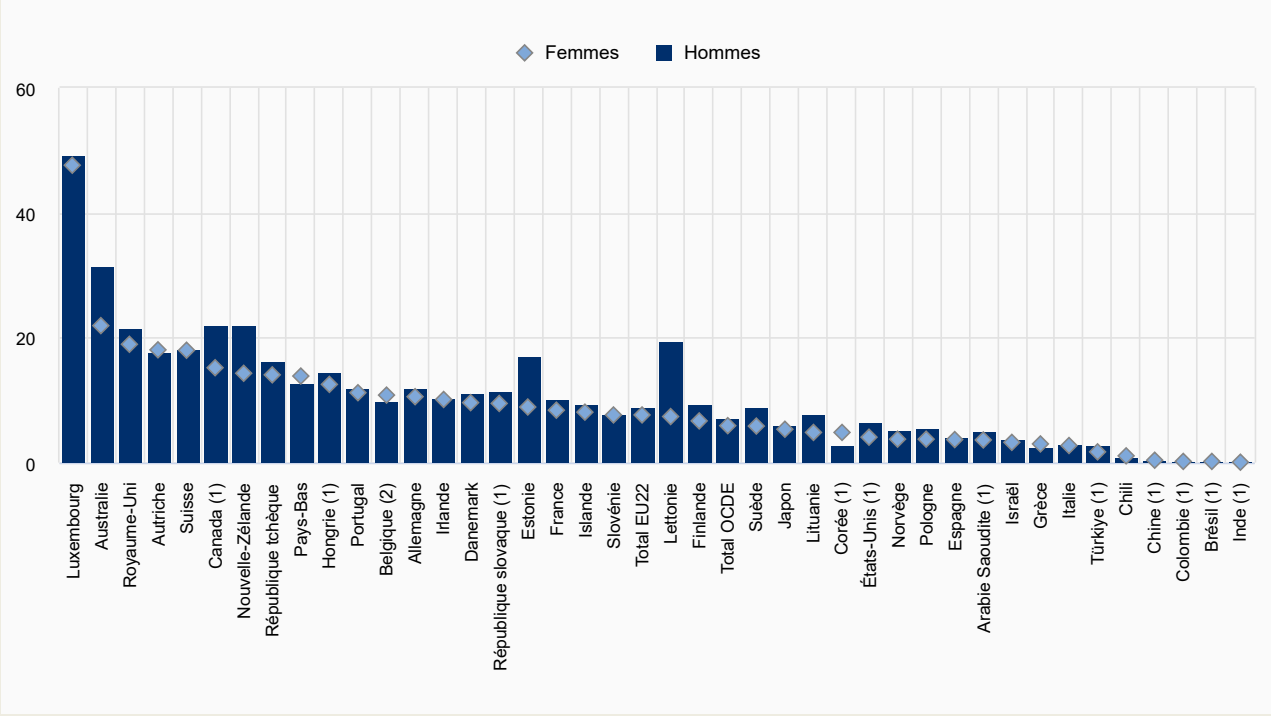
Pour les pays de destination, les étudiants mobiles (c'est-à-dire soit étrangers, soit en mobilité internationale) peuvent être une source importante de recettes et avoir un grand impact sur l'économie et l'innovation (Halterbeck et Conlon, 2021[6]). Ils paient souvent des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux (voir l'indicateur C5) et même des frais d'inscription plus élevés qu'eux dans certains pays (Canmac Economics, 2020[7]). Ils contribuent aussi à l'économie locale par leur consommation durant leur séjour. À plus long terme, les diplômés très qualifiés que sont devenus ces étudiants en mobilité internationale peuvent intégrer le marché du travail local plus facilement que d'autres migrants et contribuer à l'innovation et à la croissance économique. Attirer des étudiants mobiles, en particulier s'ils restent sur place après leurs études, est un moyen de puiser dans le réservoir mondial de talents, de favoriser l'innovation et le développement des systèmes de production et, dans de nombreux pays, d'atténuer l'impact du vieillissement sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée (Hawthorne, 2008[8]).

Dans les pays d'origine, la mobilité des étudiants peut être considérée comme une perte de talents (ou une « fuite des cerveaux »). Pourtant, les étudiants mobiles contribuent à l'acquisition du savoir, à la modernisation des technologies et au renforcement des capacités dans leur pays d'origine, s'ils y reviennent après leurs études ou qu'ils entretiennent à distance des liens forts avec leurs compatriotes sur place. Ils acquièrent des connaissances tacites lors d'interactions informelles et peuvent aider leur pays d'origine à intégrer les réseaux mondiaux du savoir. Selon certaines études, le nombre d'étudiants qui partent à l'étranger est une bonne variable prédictive des flux futurs de scientifiques en sens inverse, preuve d'un mouvement de main-d'œuvre qualifiée entre les pays (Appelt et al., 2015[9]). De plus, la mobilité des étudiants semble façonner plus profondément les réseaux internationaux de coopération scientifique que la langue ou la proximité scientifique.

En 2020, les établissements d'enseignement supérieur ont fermé leurs campus dans le monde entier pour juguler la pandémie de COVID-19 et nombre d'entre eux se sont tournés vers l'enseignement à distance. La fermeture de ces campus a perturbé la continuité pédagogique et les cours de tous les étudiants, certes, mais elle a été plus éprouvante encore pour les 4.4 millions d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale en formation dans les pays de l'OCDE. Des étudiants sont

restés dans l'incertitude alors qu'ils se demandaient s'ils pourraient se rendre dans le pays où ils étaient censés suivre des cours et n'ont pas nécessairement pu trouver du travail dans le délai où ils étaient autorisés à en rechercher dès la fin de leurs études en raison des restrictions aux frontières (REM/OCDE, 2020[10]). Ces éléments pourraient en partie expliquer pourquoi dans certains contextes, en Australie par exemple, les étudiants en mobilité internationale ont jugé plus sévèrement la qualité de l'enseignement que les ressortissants nationaux en 2020 (QILT, 2020[11]).

Graphique B6.1. Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif du tertiaire, selon le sexe (2020)



1. Pourcentage d'étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.
2. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiantes étrangères ou en mobilité internationale dans l'effectif d'étudiantes de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B6.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/rp14ea

Autres faits marquants

- Les tendances qui s'observent dans la mobilité internationale des étudiants sont révélatrices de l'importance de la proximité culturelle, linguistique et géographique dans le choix du pays de destination pour leurs études. Les étudiants originaires d'Amérique latine constituent un pourcentage de l'effectif total d'étudiants mobiles égal à 6 % dans les pays de l'OCDE, mais supérieur à 75 % en Amérique latine.
- La plupart des pays de l'OCDE sont des « importateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux entrants sont supérieurs aux flux sortants. Selon les chiffres de 2020, le ratio est de 1 étudiant sortant pour 4 étudiants entrants en moyenne dans les pays de l'OCDE, mais il est supérieur à 1 pour 10 en Australie et au Royaume-Uni.
- C'est au Programme Erasmus+ et à d'autres programmes de l'Union européenne (UE) qu'est imputable la grande majorité (69 %) des étudiants diplômés grâce à des crédits obtenus à l'étranger où ils ont passé trois mois minimum dans les pays européens membres de l'OCDE ; leur pourcentage est égal à 32 % au Danemark, mais atteint ou passe la barre des 95 % en Grèce, en Lettonie et en Slovénie.

Remarque

Cet indicateur se concentre principalement sur les étudiants en quête d'un diplôme à l'étranger, inscrits dans le pays de destination avec l'intention d'y obtenir un diplôme. Il n'inclut pas les étudiants en mobilité internationale de crédit, qui sont temporairement inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur et/ou un stage lié aux études à l'étranger afin d'obtenir des crédits académiques pour un programme d'enseignement supérieur dans un établissement de leur pays d'origine (voir l'Encadré B6.1 pour une discussion sur la mobilité de crédit).

Analyse

Tendances et flux de mobilité internationale

De nombreux facteurs personnels, institutionnels, nationaux et mondiaux façonnent la mobilité internationale des étudiants notamment, pour n'en citer que quelques-uns, les ambitions personnelles et l'amélioration des perspectives professionnelles, le manque d'établissements d'enseignement supérieur de qualité dans le pays d'origine, la capacité d'établissements d'enseignement supérieur d'attirer les talents étrangers et les politiques nationales qui encouragent la mobilité internationale aux fins d'apprentissage (Bhandari, Robles et Farrugia, 2018[12]). La demande de compétences dans des économies de plus en plus basées sur le savoir et l'innovation a dopé la demande d'enseignement tertiaire dans le monde, et l'enrichissement des économies émergentes a incité les jeunes issus d'une classe moyenne en plein essor à rechercher des possibilités de formation à l'étranger. Dans le même temps, des facteurs économiques (les tarifs des vols internationaux), technologiques (la possibilité de garder le contact grâce à Internet et aux médias sociaux) et culturels (l'emploi de l'anglais comme langue de travail et d'enseignement) ont largement contribué à démocratiser la mobilité internationale et à la rendre plus accessible que par le passé.

Les étudiants en mobilité internationale tiennent compte de l'idée qu'ils se font de la qualité de l'enseignement et de la réputation des établissements lorsqu'ils choisissent leur pays de destination (Abbott et Silles, 2016[13]). Les pays qui comptent de nombreux établissements en bonne position dans les classements internationaux figurent parmi les destinations les plus prisées par les étudiants en mobilité internationale. Dans le monde entier, les étudiants sont de plus en plus conscients des différences de qualité entre les systèmes d'enseignement tertiaire, car les classements internationaux des universités sont largement diffusés. Parallèlement, la capacité des établissements d'attirer des étudiants en mobilité internationale est devenue un critère d'évaluation de leur performance et de leur qualité. Comme les gouvernements cherchent à encourager l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ils ont revu leurs accords de performance avec les établissements et tiennent désormais compte entre autres de l'afflux d'étudiants en mobilité internationale pour calculer les budgets alloués aux universités. En Finlande par exemple, l'internationalisation de l'enseignement supérieur fait partie des aspects pris en considération au sujet du financement des établissements d'enseignement, comme d'ailleurs les indicateurs de qualité et d'impact (Eurydice, 2020[14]). Il en va de même en Estonie et en Norvège, où le pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale compte parmi les indicateurs retenus pour déterminer le budget alloué aux établissements d'enseignement tertiaire (OCDE, 2019[15]).

La plupart des pays ont engagé des réformes pour réduire les obstacles à la migration des jeunes très qualifiés au-delà des objectifs de formation et participent à des programmes qui financent l'afflux, le départ ou le retour des étudiants. Les conditions de mobilité (installation à court ou long terme) varient, mais la plupart des programmes ciblent principalement les étudiants et les chercheurs avant et après le doctorat.

La fixation de frais de scolarité appropriés reste l'un des sujets les plus controversés de la politique de l'éducation, mais des frais de scolarité plus élevés pour les étudiants en mobilité internationale font moins polémique et constituent souvent une importante source de recettes pour les établissements. Dans certains pays, les étudiants en mobilité internationale s'acquittent sans rechigner de frais de scolarité deux fois plus élevés que les ressortissants nationaux dans les universités publiques parce qu'ils sont convaincus de la qualité de l'enseignement et de leurs perspectives professionnelles dans leur pays de destination. Toutefois, l'existence d'écarts importants entre les frais de scolarité des étudiants nationaux et internationaux peut devenir une source de préoccupation si le financement des places devient un problème. Au Royaume-Uni, par exemple, le collectif d'universités Russell Group a récemment averti que les universités d'Angleterre étaient confrontées à des déficits croissants, ce qui a fait craindre que les établissements ne donnent la priorité à l'inscription d'étudiants internationaux afin de couvrir leurs coûts (Russell Group, 2022[16]).

En revanche, des pays peuvent être tentés par l'idée de réduire ou de supprimer les frais de scolarité pour promouvoir la mobilité internationale. Dans l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité à charge des ressortissants des pays membres sont identiques à ceux des ressortissants nationaux (voir l'indicateur C5).

Selon le sexe

La propension à la mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire ne varie guère entre les sexes dans les pays de l'OCDE, même si les hommes sont proportionnellement plus nombreux (7 %) que les femmes (6 %) dans l'effectif d'étudiants en mobilité. Le pourcentage de femmes est plus élevé dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans quelques

pays seulement, où les écarts entre les sexes restent toutefois relativement modérés. Les femmes sont 1 à 2 points de pourcentage seulement plus nombreuses que les hommes dans l'effectif d'étudiants en mobilité internationale en Belgique, en Corée et aux Pays-Bas. Les différences entre les sexes sont plus marquées dans plusieurs pays où le pourcentage d'hommes mobiles est plus élevé. En Australie et en Lettonie par exemple, les hommes sont au moins 10 points de pourcentage plus nombreux que les femmes dans l'effectif d'étudiants mobiles (voir le Graphique B6.1).

Ces différences entre les hommes et les femmes peuvent en partie s'expliquer par le fait que les STIM, un domaine d'études à forte dominante masculine, attirent davantage les étudiants mobiles que les ressortissants nationaux (Myers et Griffin, 2019[17]). Le pourcentage élevé d'étudiants mobiles dans l'effectif inscrit en STIM dans certains pays, en Allemagne par exemple, pourrait contribuer à expliquer pourquoi les hommes sont plus nombreux dans l'effectif d'étudiants mobiles dans ces pays que dans d'autres, au Royaume-Uni par exemple (Donkor et al., 2020[18]). De nombreux pays déploient toutefois des efforts concertés pour attirer davantage de femmes dans les branches des STIM ainsi qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement (voir l'indicateur B4).

Des raisons sociales et culturelles pourraient aussi expliquer que la répartition hommes-femmes varie entre l'effectif d'étudiants mobiles et l'effectif de ressortissants nationaux, selon les pays d'origine et de destination. Dans certains contextes, les hommes sont nettement plus susceptibles que les femmes de partir étudier à l'étranger, ce qui peut refléter des attentes sociétales différentes à l'égard des femmes (Findlay, 2011[19]). Il ressort d'études quantitatives que dans certaines sociétés patriarcales, les hommes sont plus susceptibles d'exploiter le capital culturel résultant d'études à l'étranger à l'appui de leur réussite professionnelle sur le marché du travail local (Holloway, O'Hara et Pimlott-Wilson, 2012[20]).

Selon le niveau d'enseignement

Le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale dans l'enseignement tertiaire augmente avec le niveau d'enseignement dans la quasi-totalité des pays. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants en mobilité internationale représentent 7 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en 2020. En licence, ou équivalent, le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale reste relativement peu élevé (moins de 5 % dans près de 40 % des pays dont les données sont disponibles). Toutefois, l'enseignement s'internationalise davantage en licence dans quelques pays : le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale inscrits à ce niveau est égal ou supérieur à 15 % en Australie, en Autriche, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir le Graphique B6.2).

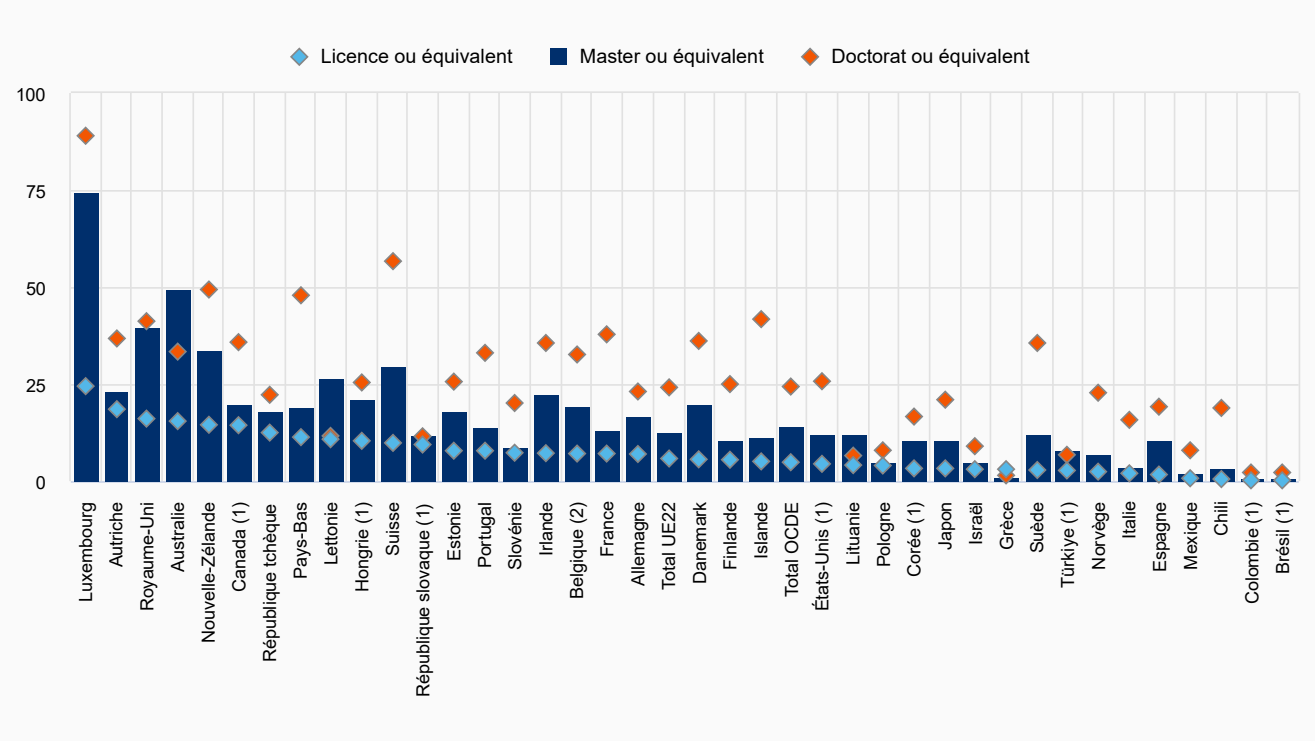
Le pourcentage d'étudiants mobiles est nettement plus élevé en master, ou équivalent. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants étrangers représentent 14% du total des inscriptions de ce niveau d'enseignement. Leur pourcentage passe au moins du simple au double entre la licence et le master dans près de deux tiers des pays de l'OCDE. Le pourcentage d'étudiants mobiles est au moins quatre fois plus élevé en master qu'en licence au Chili, en Espagne et en Suède. La Grèce est le seul pays de l'OCDE où le pourcentage d'étudiants étrangers est légèrement moins élevé en master qu'en licence (voir le Graphique B6.2).

Les étudiants mobiles constituent 24 % de l'effectif de doctorat, ou équivalent. En doctorat, les étudiants mobiles sont à peu de choses près aussi nombreux que les ressortissants nationaux aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B6.1). Les étudiants mobiles sont plus nombreux que les ressortissants nationaux en doctorat au Luxembourg (89 %) et en Suisse (57 %). Les étudiants mobiles sont plus nombreux en doctorat qu'en master dans la plupart des pays. L'effectif d'étudiants en mobilité internationale est toutefois au moins 15 points de pourcentage moins élevé en doctorat qu'en master en Australie et en Lettonie (voir le Graphique B6.2).

La plupart des pays de l'OCDE sont des « importateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux entrants sont supérieurs aux flux sortants. Selon les chiffres de 2020 des pays de l'OCDE, le ratio est de 1 étudiant sortant pour 4 étudiants entrants en moyenne, mais il est supérieur à 1 pour 10 en Australie et au Royaume-Uni. Un certain nombre de pays sont toutefois des « exportateurs » nets d'étudiants ; en d'autres termes, les flux sortants sont supérieurs aux flux entrants. La Colombie, le Luxembourg et la République slovaque comptent parmi les pays de l'OCDE où ce ratio est le moins élevé : moins de 0.5 étudiant entrant par étudiant sortant. Parmi les pays partenaires, la République populaire de Chine et l'Inde, qui constituent ensemble plus de 30 % du contingent d'étudiants mobiles, sont également exportateurs nets d'étudiants (voir le Tableau B6.1).

Graphique B6.2. Mobilité entrante des étudiants, selon le niveau du tertiaire (2020)

Pourcentage d'inscription d'étudiants en mobilité dans l'effectif du tertiaire



1. Pourcentage d'étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.
2. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale en licence, ou équivalent, en 2020.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B6.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/cwlnud

Encadré B6.1. Mobilité des crédits dans les pays européens membres de l'OCDE

Des initiatives prises à l'échelle supranationale, nationale, régionale, locale et institutionnelle ont aussi contribué à favoriser la mobilité internationale. En 2011, l'UE s'est fixé l'objectif ambitieux d'accroître de 20 % d'ici à 2020 le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur ayant suivi une partie de leur formation théorique ou pratique à l'étranger (Conseil de l'Union européenne, 2011[21]).

L'UE a déjà commencé à harmoniser l'enseignement supérieur et à le rendre plus comparable entre les pays et plus attractif aux yeux des étudiants en mobilité internationale avec l'adoption, en 1999, du processus de Bologne qui a entraîné une série de réformes. Le principal objectif du processus de Bologne était d'instaurer et de normaliser des études tertiaires en trois cycles (licence, master et doctorat) et de reconnaître les qualifications obtenues et les études faites à l'étranger. Il visait aussi à doper la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs en UE.

Le programme Erasmus+ (et son prédécesseur le programme Erasmus) offre aux étudiants et aux enseignants la possibilité d'améliorer leurs compétences et leurs perspectives professionnelles. Les étudiants peuvent passer jusqu'à 12 mois en formation à l'étranger (durant chaque cycle de l'enseignement tertiaire). Entre 2014 et 2020, près de 2 millions d'étudiants devraient avoir bénéficié du programme Erasmus+ (Eurostat, 2018[22]).

La mobilité des crédits concerne les étudiants en formation temporaire dans l'enseignement tertiaire à l'étranger dans l'intention d'y obtenir des crédits valables dans leur établissement d'attache (ISU/OCDE/Eurostat, 2018[23]). La **mobilité**

des crédits est différente de la **mobilité des diplômes**, car les étudiants en quête d'un diplôme à l'étranger – l'objet du présent indicateur – partent dans l'intention d'obtenir un diplôme à l'étranger. Selon la moyenne calculée sur la base des pays européens membres de l'OCDE (UE22), 10 % des étudiants diplômés en 2020 ont obtenu des crédits à l'étranger ; ce pourcentage est inférieur à 2 % en Grèce, en Hongrie et en Pologne, mais atteint 45 % au Luxembourg. Dans tous les pays dont les données sont disponibles, la plupart des diplômés ayant bénéficié de la mobilité des crédits ont passé trois mois minimum à l'étranger ; leur pourcentage est compris entre 68 % en Autriche et 90 % en Suède (voir le tableau B6.a).

Tableau B6.a. Mobilité des crédits dans les pays européens membres de l'OCDE (2016 et 2020)

		Pourcentage de diplômés avec crédits mobiles								Pourcentage d'étudiants en mobilité pendant 3 mois minimum (ou 15 crédits ECTS)	Pourcentage de diplômés avec 15 crédits mobiles minimum	
		Licence		Master		Doctorat		Tous niveaux confondus			Pourcentage de diplômés après un programme de l'UE (Erasmus ou autre)	Pourcentage de diplômés en master et doctorat
		2016	2020	2016	2020	2016	2020	2016	2020	2020		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OCDE	Pays											
	Autriche	15	15	16	14	16	12	10	9	68	62	44
	Belgique	m	7	m	7	m	m	m	7	m	58	34
	République tchèque	m	5	m	11	m	10	m	8	79	82	62
	Danemark	8	10	11	11	m	26	9	9	m	32	35
	Estonie	m	m	m	m	m	m	m		m	80	m
	Finlande	17	12	16	18	2	2	16	14	75	59	45
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	37	69
	Allemagne[1]	12	11	17	17	m	m	14	13	m	49	43
	Grèce[1]	3	3	0	0	m	m	3	2	m	96	4
	Hongrie[1]	2	1	5	4	1	4	3	2	m	85	43
	Italie[1]	6	6	11	15	m	64	8	10	m	77	65
	Lettonie	10	10	5	6	10	9	7	7	85	98	25
	Lituanie	8	8	5	4	11	9	8	7	73	86	19
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	47	45	100	82	2
	Pays-Bas	22	24	22	18	m	m	21	22	m	39	22
	Norvège	10	10	13	10	0	0	10	9	84	0	31
	Pologne	m	1	m	2	m	4	m	2	m	93	51
	Portugal	8	7	9	7	1	1	8	7	m	87	31
	République slovaque	1	4	4	5	4	6	3	4	76	93	57
	Slovénie	m	4	m	3	m	0	m	3	79	96	29
	Espagne	13	16	7	5	m	34	8	9	85	78	22
	Suède	11	12	14	15	6	6	11	11	90	36	46
	Suisse	6	m	12	m	13	m	8	m	m	m	m
	Moyenne	10	9	11	9	m	m	11	10	m	69	37
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles	10	10	10	10	m	m	9	9			

Remarque : les crédits ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System* [Système européen de transfert et d'accumulation de crédits]) rendent compte de l'acquisition des connaissances et compétences inscrites au programme des cours. Une année académique est réussie à l'obtention de 60 crédits. Ces 60 crédits sont répartis entre plusieurs matières lors de l'année académique.

1. Les chiffres sont légèrement surestimés, car les étudiants diplômés à l'étranger sont inclus.

Source : Eurostat (2022), Credit mobile graduates (at least 3 months abroad) by education level, type of mobility scheme, type of mobility and sex (Database), Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_mobc01/default/table?lang=en. Eurostat (2022), Credit mobile graduates (less than 3 months abroad) by education level, country of destination, type of mobility and sex (Database), Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_mobc03/default/table?lang=en.

StatLink https://stat.link/fymk8g

Dans l'ensemble, le pourcentage d'étudiants diplômés grâce à des crédits obtenus à l'étranger est resté inchangé en licence et en master dans les pays dont les données de 2016 et de 2020 sont disponibles. Leur pourcentage a légèrement diminué dans 9 des 16 pays à l'étude, d'au plus 3 points de pourcentage en Finlande et au Luxembourg (voir le tableau B6.a). Ce recul pourrait compter au nombre des conséquences fâcheuses de la pandémie, qui a contraint de nombreux étudiants à annuler leur séjour à l'étranger (Gabriels et Benke-Aberg, 2020[24]). Il est toutefois trop tôt pour savoir si la pandémie entraînera une forte diminution du nombre d'étudiants diplômés grâce à la mobilité des crédits obtenus à l'étranger. Entre 2016 et 2020, le pourcentage d'étudiants diplômés grâce à des crédits obtenus à l'étranger a

augmenté de 1 à 2 points de pourcentage dans des pays tels que l'Espagne, l'Italie et la République slovaque (voir le tableau B6.a).

Dans la plupart des pays, le pourcentage d'étudiants diplômés grâce à la mobilité des crédits est plus élevé en licence qu'en master ou en doctorat. Selon la moyenne calculée sur la base des pays européens membres de l'OCDE, 37 % seulement de ces diplômés étaient inscrits en master ou en doctorat en 2020 ; cette moyenne occulte toutefois des différences très marquées entre les pays. Le pourcentage d'étudiants diplômés grâce à des crédits obtenus à l'étranger est toutefois plus élevé en master et en doctorat dans certains pays, par exemple en France, en Italie et en République tchèque, où il est égal ou supérieur à 60 %. Il est en revanche inférieur à 20 % en Grèce, en Lituanie et au Luxembourg (voir le tableau B6.a).

C'est au Programme Erasmus+ et à d'autres programmes européens qu'est imputable la grande majorité (69 %) des étudiants diplômés grâce à des crédits obtenus à l'étranger où ils ont passé trois mois minimum dans les pays européens membres de l'OCDE ; leur pourcentage est égal à 32 % au Danemark, mais atteint ou passe la barre des 95 % en Grèce, en Lettonie et en Slovénie (voir le tableau B6.a). De plus, les étudiants peuvent obtenir des crédits à l'étranger dans le cadre d'autres programmes nationaux ou internationaux, dont des programmes bilatéraux ou multilatéraux, par exemple des partenariats entre universités, ou des programmes dans lesquels les étudiants organisent leur mobilité et dont les crédits sont transférés à leur établissement d'attache. Les pays nordiques et baltes se sont par exemple associés dans le cadre du « Nordplus Higher Education Programme » pour créer un vaste dispositif de mobilité qui vise à renforcer la collaboration entre eux, à concevoir des cursus en concertation, à favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants et à faciliter l'échange de bonnes pratiques entre établissements (Rannis, 2020[25]).

Selon les pays de destination et d'origine

Les effectifs d'étudiants mobiles et leurs flux restent très concentrés géographiquement dans le monde, et les choix de destination sont fortement influencés par des tendances historiques. Isoler les facteurs déterminants de la mobilité internationale des étudiants est essentiel pour concevoir des politiques efficaces en vue d'encourager la circulation de la main-d'œuvre qualifiée. La migration des étudiants est stimulée par des différences de capacité entre les systèmes d'éducation (par exemple, le manque d'établissements dans le pays d'origine ou le prestige des établissements dans le pays de destination). Elle est également dopée par la variation du rendement de l'élévation du niveau de formation ou de l'amélioration des compétences entre le pays d'origine et le pays de destination (voir les indicateurs A3 et A4). Parmi les facteurs économiques, citons les performances économiques plus élevées dans le pays de destination, les taux de change, le coût plus abordable de la mobilité (grâce à des frais de scolarité moins élevés ou à des aides financières plus élevées, par exemple) et la meilleure qualité de l'enseignement dans le pays de destination. De plus, la décision d'étudier à l'étranger peut être prise pour des raisons autres qu'économiques, par exemple la stabilité politique ou les similitudes culturelles et religieuses entre le pays d'origine et de destination, ainsi que le désir d'améliorer les compétences en langues étrangères ou de mieux comprendre d'autres sociétés (Guha, 1977[26] ; UNESCO, 2013[27] ; Weisser, 2016[28]).

L'anglais est la langue véhiculaire par excellence à l'heure de la mondialisation : plus d'une personne sur quatre le parle dans le monde (Sharifian, 2013[29]). Il n'est pas surprenant de constater que dans l'ensemble, les pays anglophones attirent le plus les étudiants. Par exemple, les cinq premiers pays de destination de l'OCDE sont l'Allemagne, l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni, dont quatre sont des pays anglophones. Ensemble, ces quatre pays accueillent à eux seuls plus de 35 % des étudiants en mobilité internationale dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Les États-Unis sont en tête du classement des destinations des étudiants en mobilité internationale en formation tertiaire dans l'OCDE : 957 000 des 4.39 millions d'étudiants en mobilité internationale dans l'OCDE ont choisi ce pays. Parmi les pays anglophones, viennent après les États-Unis, le Royaume-Uni, qui accueille 551 000 étudiants en mobilité internationale, l'Australie (458 000) et le Canada (323 000). Les États-Unis s'arrogent en tant que pays de destination 15 % du marché international de l'éducation ; en d'autres termes, ce pays accueille 15 % de l'effectif mondial d'étudiants en mobilité internationale ; viennent ensuite l'Australie et le Royaume-Uni, dont la part de marché s'élève respectivement à 7 % et à 9 %, et le Canada (5 %). Parmi les pays non anglophones, les parts de marché sont très importantes en Allemagne (6 %), en France (4 %) et en Chine (4 %) (voir le Tableau B6.1).

Les tendances qui s'observent dans la mobilité internationale des étudiants sont révélatrices de l'importance de la proximité. Les étudiants originaires d'Amérique latine par exemple ne représentent en moyenne que 6 % de l'effectif d'étudiants en mobilité internationale dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau B6.2). Ils constituent cependant plus de 75 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays d'Amérique latine membres de l'OCDE ; leur pourcentage est compris entre 43 % au

Mexique et 91 % au Chili (voir le Tableau B6.2). De même, plus de 55 % de l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale en Autriche, en Colombie, au Costa Rica, en Grèce, en Indonésie, en Pologne et en République slovaque est originaire de pays limitrophes selon les chiffres de 2020 (voir le Tableau B6.1).

Les Asiatiques constituent le plus gros contingent d'étudiants en mobilité internationale tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus : ils représentent au total 58 % de l'effectif total d'étudiants mobiles dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Au total, plus de 30 % des étudiants mobiles en formation dans des pays de l'OCDE sont originaires de Chine et d'Inde. Plus de deux tiers des étudiants chinois et indiens se concentrent dans quatre pays seulement : l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni. Outre ces quatre pays, le Japon accueille un pourcentage très élevé d'étudiants chinois (9%) et l'Allemagne, un pourcentage élevé d'étudiants indiens (5%). La deuxième région d'origine la plus importante est l'Europe : les Européens constituent 21 % de l'effectif total d'étudiants mobiles en formation dans les pays de l'OCDE. Les étudiants européens préfèrent rester en Europe : ils représentent 41 % des étudiants mobiles en formation dans l'EU22. Au moins 8 étudiants mobiles sur 10 en formation en Autriche, au Danemark, en République slovaque, en République tchèque et en Slovénie sont originaires d'un pays d'Europe (voir le Tableau B6.2 et, en ligne, les tableaux B6.4 et B6.5).

Profil des étudiants en mobilité internationale

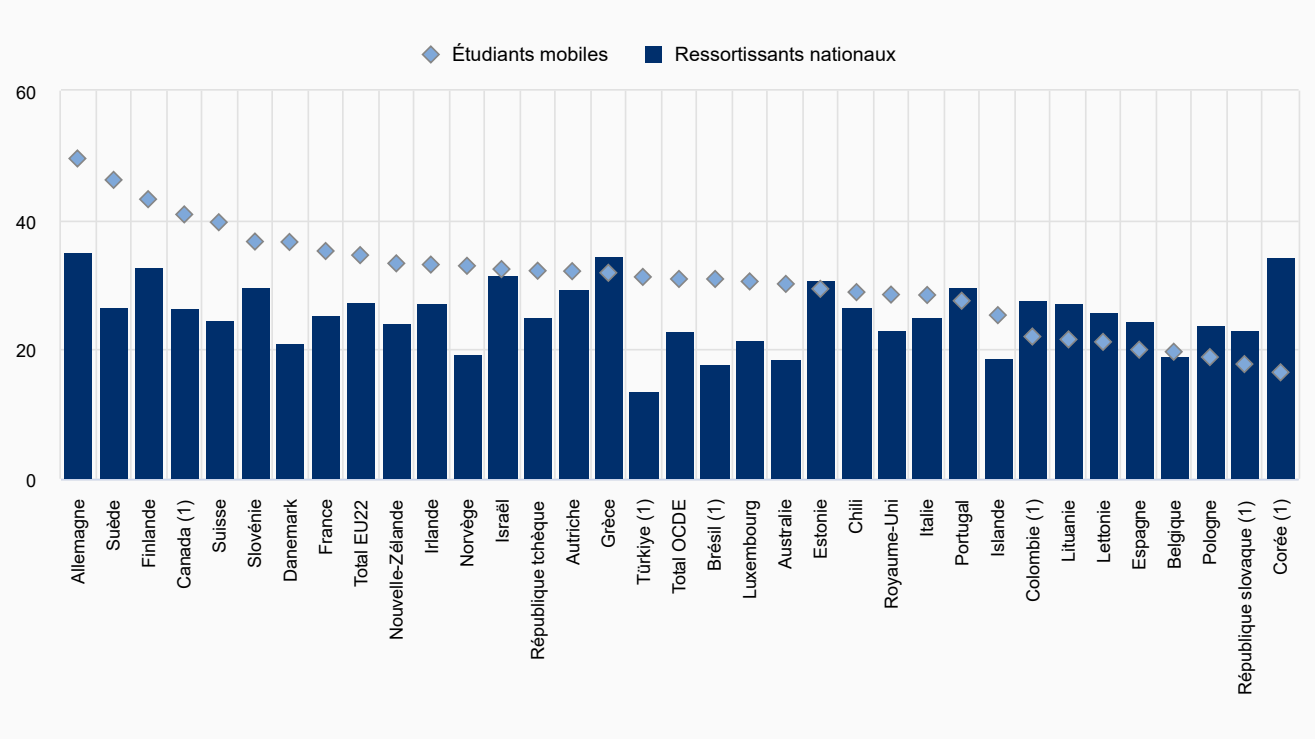
Selon le domaine d'études

Le domaine d'études est un facteur déterminant dans le choix des étudiants de suivre une formation tertiaire à l'étranger. Certains pays consacrent davantage de ressources à la recherche dans des domaines spécifiques, ce qui leur confère un grand prestige sur la scène internationale, en particulier aux niveaux supérieurs de l'enseignement tertiaire. La répartition des étudiants mobiles et des ressortissants nationaux entre les domaines d'études varie considérablement dans le domaine de l'éducation ; de la santé et de la protection sociale ; et des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) dans les pays de l'OCDE. L'éducation n'attire que 3 % des étudiants mobiles, contre 7 % des ressortissants nationaux, tandis que la santé et la protection sociale attirent 10 % des étudiants mobiles, contre 14 % des ressortissants nationaux. À titre de comparaison, les étudiants mobiles sont dans l'ensemble plus susceptibles que les ressortissants nationaux d'opter pour une branche des STIM dans les pays de l'OCDE : 31 % des étudiants mobiles ont choisi une branche des STIM, contre 23 % seulement des ressortissants nationaux (voir le Tableau B6.3).

Des différences marquées s'observent entre les pays. Dans un tiers environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les STIM sont par exemple plus prisées par les ressortissants nationaux que par les étudiants mobiles. Ce peut être le signe que ces pays sont moins attractifs pour les étudiants en mobilité internationale désireux de se spécialiser dans ce domaine. La différence est toutefois ténue et n'est supérieure à 6 points de pourcentage dans aucun de ces pays, sauf en Corée où elle atteint 18 points de pourcentage (voir le Graphique B6.3). En République slovaque, près de 40 % des étudiants étrangers suivent une formation en rapport avec la santé ou la protection sociale, soit plus du double du pourcentage de ressortissants nationaux inscrits dans ce domaine. Quant à l'éducation, les étudiants mobiles ne sont plus susceptibles de choisir ce domaine que les ressortissants nationaux que dans trois pays, où la différence n'est toutefois pas supérieure à 1 point de pourcentage (voir le Tableau B6.3).

Dans l'ensemble, la répartition des étudiants mobiles entre les différents domaines d'études n'a pas sensiblement évolué entre 2015 et 2020 dans les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'étudiants mobiles est resté constant dans le domaine de l'éducation et de la santé et de la protection sociale et a augmenté de 2 points de pourcentage seulement, passant de 29 % en 2015 à 31 % en 2020, dans les branches des STIM (voir le Tableau B6.3). Le pourcentage d'étudiants mobiles inscrits dans le domaine de l'éducation n'a guère évolué dans les 35 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ; il est même resté inchangé dans 21 d'entre eux. Des différences marquées s'observent toutefois dans des pays dans le domaine de la santé et de la protection sociale et des STIM. Entre 2015 et 2020, le pourcentage d'étudiants mobiles inscrits dans le domaine de la santé et de la protection sociale a varié d'au moins 5 points de pourcentage, à la hausse en Lituanie et en Nouvelle-Zélande, à la baisse en Espagne, en Irlande et en République slovaque. Le pourcentage d'étudiants mobiles inscrits en STIM a augmenté de 9 points de pourcentage au moins en Lettonie, au Luxembourg et en République slovaque, mais a diminué de 6 points de pourcentage en Corée durant la même période (voir le Tableau B6.3).

Graphique B6.3. Pourcentage de ressortissants nationaux et d'étudiants mobiles dans l'effectif inscrit en STIM dans le tertiaire (2020)



1. Pourcentage d'étudiants étrangers, et non en mobilité internationale.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'étudiants mobiles inscrits en STIM dans l'enseignement tertiaire en 2020.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink https://stat.link/asxdjq

Définitions

Par **étudiants étrangers**, on entend les étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, parmi les pays dont les données sont disponibles. Ces étudiants sont comptabilisés comme étant en mobilité internationale, alors qu'ils peuvent résider depuis longtemps, voire être nés dans le pays où ils sont en formation. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas nécessairement appropriée pour prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. L'Australie a par exemple plus tendance que la Suisse à accorder le statut de résident permanent aux migrants. Il s'ensuit que le pourcentage d'étudiants étrangers en formation tertiaire est similaire dans ces deux pays, mais que le pourcentage d'étudiants en mobilité internationale à ce niveau d'enseignement est moins élevé en Suisse qu'en Australie. En conséquence, la prudence est de rigueur lors de l'interprétation des données qui se fondent sur le concept d'étudiants étrangers dans les comparaisons relatives à la mobilité des étudiants ainsi que dans les comparaisons bilatérales. En règle générale, les étudiants en mobilité internationale sont un sous-groupe des étudiants étrangers.

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. Le pays d'origine des étudiants est soit leur « pays d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires », soit leur « pays de scolarisation antérieure », soit celui où ils avaient le statut de « résident permanent ou habituel » (voir ci-dessous). Selon la législation des pays en matière d'immigration (la libre circulation des personnes dans les pays membres de l'Union européenne et de l'Espace économique européen, par exemple) et les données disponibles, les étudiants en mobilité internationale peuvent être définis comme les individus en formation dans un pays autre que celui dont ils sont des résidents habituels ou permanents ou que celui dans lequel ils étaient scolarisés auparavant.

Les **étudiants mobiles** sont soit étrangers, soit en mobilité internationale.

Les **ressortissants nationaux** en formation ne sont pas en mobilité internationale. Leur nombre correspond à la différence entre l'effectif total d'étudiants et l'effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans chaque pays de destination.

Par **pays de scolarisation antérieure**, on entend le pays où les étudiants ont obtenu le titre requis (un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire donnant accès à l'enseignement tertiaire) pour s'inscrire à leur niveau d'enseignement actuel. Les pays qui ne sont pas en mesure d'appliquer concrètement cette définition sont invités à déterminer le pays d'origine sur la base de la résidence permanente ou habituelle. Si cette approche ne convient pas non plus et qu'il n'existe pas d'autre indicateur probant, ils sont invités à le déterminer sur la base de la nationalité.

Le statut de **résident permanent** ou **habituel** est défini en fonction de la législation des pays ayant fourni des données. Dans les faits, ce statut peut être subordonné à l'obtention d'une autorisation ou d'un permis de séjour étudiant ou à la domiciliation dans un pays étranger l'année précédant l'inscription dans le système d'éducation du pays qui fournit les données.

Les définitions nationales spécifiques des étudiants en mobilité internationale sont indiquées dans les tableaux ainsi qu'à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_Annex3_ChapterB.pdf).

Méthodologie

Définir et identifier les étudiants mobiles ainsi que leur forme de mobilité est un défi majeur dans l'élaboration de statistiques internationales sur l'éducation puisque les systèmes nationaux et internationaux de statistiques rendent uniquement compte de l'apprentissage à l'échelle nationale (OCDE, 2018[30]).

Les données sur les étudiants étrangers et en mobilité internationale sont donc dérivées des effectifs de leur pays de destination. Comme les effectifs totaux, les effectifs d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale proviennent des registres d'inscription des établissements. Les étudiants inscrits dans des pays qui n'ont pas déclaré leur effectif d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale à l'OCDE ou à l'Institut de statistique de l'UNESCO sont exclus, d'où une sous-estimation possible de l'effectif total de ressortissants nationaux inscrits à l'étranger dans les pays d'origine.

L'effectif total d'étudiants en formation à l'étranger correspond au nombre d'étudiants en mobilité internationale, sauf si les données ne sont pas disponibles, auquel cas il correspond au nombre d'étudiants étrangers. Les effectifs sont estimés sur la base d'un recensement effectué à une date ou à une période déterminée de l'année.

Cette méthode a toutefois quelques inconvénients. Les statistiques internationales de l'OCDE sur l'éducation tendent à sous-estimer l'impact de l'enseignement à distance ou en ligne, en particulier les cours en ligne ouverts à tous (MOOC) en forte croissance ; et les étudiants qui se rendent chaque jour à l'étranger pour suivre leur formation ou qui participent à un programme d'échange de courte durée ne sont pas recensés. D'autres inconvénients résident dans la classification des étudiants en formation sur des campus à l'étranger (ou dans des écoles européennes) dans l'effectif d'étudiants des pays de destination.

Les données actuelles sur les étudiants en mobilité internationale portent uniquement sur les flux d'étudiants dans des pays de destination parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il n'est pas possible d'évaluer leurs flux en dehors de l'OCDE ni la contribution des échanges Sud-Sud à la circulation mondiale des cerveaux.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[30]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2019/20 et proviennent de l'exercice ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2021 (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf]).

L'Institut de statistique (ISU) de l'UNESCO a fourni les données 1) de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie ; 2) de tous les pays autres que les pays membres et partenaires de l'OCDE ; et 3) des pays de l'OCDE durant la période que ne couvrent pas les statistiques de l'OCDE (en 2005 et entre 2010 et 2020).

Références

Abbott, A. et M. Silles (2016), « Determinants of international student migration », *The World Economy*, vol. 39/5, pp. 621-635, https://doi.org/10.1111/twec.12319. [13]

Appelt, S. et al. (2015), *Which factors influence the international mobility of research scientists?*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en. [9]

Bhandari, R., C. Robles et C. Farrugia (2018), « International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives », *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf (consulté le 7 juin 2021). [12]

Canmac Economics (2020), *Economic Impact of International Education in Canada - 2020 Update. Final Report*, https://www.international.gc.ca/education/report-rapport/impact-2018/index.aspx?lang=eng (consulté le 7 juillet 2022). [7]

Conseil de l'Union européenne (2011), *Council Conclusions on the Modernisation of Higher Education*, 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting, Brussels, 28 and 29 November 2011, Conseil de l'Union européenne, Bruxelles, https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf. [21]

Crossman, J. et M. Clarke (2010), « International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection », *Higher Education*, vol. 59/5, https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z. [2]

Donkor, F. et al. (2020), « A user-centric design approach to understand international education in the contemporary world: Motivations and gender preferences for studying in Europe », *Journal of Research in International Education*, vol. 19/1, pp. 54-68, https://doi.org/10.1177/1475240920916046. [18]

Eurostat (2018), *Learning Mobility Statistics*, Site web Eurostat Statistics Explained, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Learning_mobility_statistics#Credit_mobile_students (consulté le 4 juin 2022). [22]

Eurydice (2020), *Finland: Higher Education Funding*, Site web Eurydice, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-25_en (consulté le 8 juin 2021). [14]

Findlay, A. (2011), « An assessment of supply and demand-side theorizations of international student mobility », *International Migration*, vol. 49/2, pp. 162-190, https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x. [19]

Gabriels, W. et R. Benke-Aberg (2020), *Student Exchanges in Times of Crisis: Research Report on the Impact of COVID-19 on Student Exchanges in Europe*, Erasmus Student Network, https://esn.org/sites/default/files/news/student_exchanges_in_times_of_crisis_-_esn_research_report_april_2020.pdf. [24]

Guha, A. (1977), « Brain drain issue and indicators on brain-drain », *International Migration*, vol. 15/1, pp. 3-20, https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x. [26]

Halterbeck, M. et G. Conlon (2021), *The Costs and Benefits of International Higher Education Students to the UK Economy*, Report for the Higher Education Policy Institute and Universities UK International, London Economics, https://londoneconomics.co.uk/wp-content/uploads/2021/09/LE-HEPI-UUKi-Impact-of-intl-HE-students-on-the-UK-economy-Main-Report-September-2021.pdf (consulté le 1 juillet 2022). [6]

Hawthorne, L. (2008), *The Growing Global Demand for Students as Skilled Migrants*, Migration Policy Institute, Washington, DC, https://www.migrationpolicy.org/research/growing-global-demand-students-skilled-migrants (consulté le 7 juillet 2022). [8]

Holloway, S., S. O'Hara et H. Pimlott-Wilson (2012), « Educational mobility and the gendered geography of cultural capital: The case of international student flows between central Asia and the UK », *Environment and Planning A*, vol. 44/9, https://doi.org/10.1068/a44655. [20]

ISU/OCDE/Eurostat (2018), *UOE Data Collection on Formal Education: Manual on Concepts, Definitions and Classifications*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, OCDE, Paris et Eurostat, Bruxelles, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf (consulté le 4 juin 2022). [23]

King, R. et G. Sondhi (2018), « International student migration: A comparison of UK and Indian students' motivations for studying abroad », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 16/2, https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1405244. [1]

Myers, R. et A. Griffin (2019), « The geography of gender inequality in international higher education », *Journal of Studies in International Education*, vol. 23/4, https://doi.org/10.1177/1028315318803763. [17]

OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [15]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [30]

QILT (2020), *2020 International Student Experience Survey*, Quality Indicators of Teaching and Learning. [11]

Rannis (2020), *Nordplus*, Nordic Council of Ministers, https://www.nordplusonline.org/about/nordplus/. [25]

REM/OCDE (2020), « Impact of COVID-19 on international students in EU and OECD member states », *Inform*, n° 2, Réseau européen des migrations, Bruxelles et OCDE, Paris, https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inform-2-impact-covid-19-international-students-eu-and-oecd-member-states_en. [10]

Russell Group (2022), *A New Funding Package for High-quality Education*, Russell Group, https://russellgroup.ac.uk/media/6070/26052022_external_briefing_sustainability.pdf (consulté le 7 juillet 2022). [16]

Sánchez, C., M. Fornerino et M. Zhang (2006), « Motivations and the Intent to Study Abroad Among U.S., French, and Chinese Students », *Journal of Teaching in International Business*, vol. 18/1, pp. 27-52, https://doi.org/10.1300/j066v18n01_03. [4]

Sharifian, F. (2013), « Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language », *Multilingual Education*, vol. 3, https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7. [29]

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, Bangkok and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219 (consulté le 7 juin 2021). [27]

Weisser, R. (2016), « Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU », *Documents de travail de l'OCDE sur les questions sociales, l'emploi et les migrations*, n° 186, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en. [28]

Wintre, M. et al. (2015), « Are international undergraduate students emerging adults? Motivations for studying abroad », *Emerging Adulthood*, vol. 3/4, https://doi.org/10.1177/2167696815571665. [3]

Wu, Q. (2014), « Motivations and Decision-Making Processes of Mainland Chinese Students for Undertaking Master's Programs Abroad », *Journal of Studies in International Education*, vol. 18/5, pp. 426-444, https://doi.org/10.1177/1028315313519823. [5]

Tableaux de l'indicateur B6

Tableaux de l'indicateur B6. Quel est le profil des étudiants en mobilité internationale ?

Tableau B6.1	Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le tertiaire (2015 et 2020)
Tableau B6.2	Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2020)
Tableau B6.3	Pourcentage de ressortissants nationaux et d'étudiants mobiles dans l'effectif de certains grands domaines d'études dans le tertiaire (2015 et 2020)
WEB Tableau B6.4	*Répartition des étudiants étrangers et en mobilité internationale entre les pays d'origine (2020)*
WEB Tableau B6.5	*Répartition des étudiants étrangers et en mobilité internationale entre les pays de destination (2020)*

StatLink https://stat.link/o37kmb

Date butoir pour les données : 13 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau B6.1. Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans le tertiaire (2015 et 2020)

Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif total du tertiaire

Lecture de la huitième colonne dans la partie supérieure du tableau (sur les étudiants en mobilité internationale) : les étudiants en mobilité internationale constituent respectivement 26 % et 18 % de l'effectif total de l'enseignement tertiaire en Australie et en Suisse.
Lecture de la huitième colonne dans la partie inférieure du tableau (sur les étudiants étrangers) : les ressortissants étrangers constituent respectivement 18 % et 4 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire au Canada et en Corée.

		Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale (en milliers)	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale dans l'effectif total du tertiaire								Pourcentage des étudiants nationaux scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger	Rapport entre les étudiants étrangers ou en mobilité internationale et les étudiants nationaux scolarisés à l'étranger	Nombre d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale par centaine de ressortissants nationaux scolarisés dans leur pays ou à l'étranger	Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale provenant d'un pays limitrophe	Part du marché international de l'éducation
			Licence	Master	Doctorat	Licence	Master	Doctorat	Tous niveaux confondus		Tous niveaux confondus				
		2020				2015			2010	2015	2020				
		(1)	(3)	(4)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
		Étudiants en mobilité internationale													
OCDE	Pays														
	Australie	458	15	50	33	13	43	34	26	15	1	34	35	3	7
	Autriche	76	19	23	37	18	19	27	18	16	7	3	20	59	1
	Belgique[1]	53	7	20	33	9	18	42	10	11	4	3	11	48	1
	Chili	13	1	4	19	0	1	8	1	0	2	1	1	30	0
	République tchèque	48	12	18	22	9	12	15	15	11	4	4	17	48	1
	Danemark	31	6	20	36	6	18	32	10	10	2	5	11	37	0
	Estonie	6	8	18	26	4	7	11	12	5	8	2	13	34	0
	Finlande	24	6	10	25	5	12	20	8	8	4	2	8	11	0
	France	252	7	13	38	7	13	40	9	10	4	2	10	13	4
	Allemagne	369	7	17	23	5	13	9	11	8	4	3	12	14	6
	Grèce	22	3	1	2	3	1	2	3	3	5	1	3	70	0
	Islande	2	5	11	42	6	9	32	9	8	14	1	8	6	0
	Irlande	24	7	23	36	6	13	25	10	7	7	2	11	7	0
	Israël	13	3	5	9	3	4	6	3	3	5	1	3	8	0
	Italie	59	2	4	16	5	5	13	3	5	4	1	3	18	1
	Japon	223	3	10	21	2	7	18	6	3	1	7	6	52	3
	Lettonie	10	11	27	12	5	13	9	13	6	7	2	14	13	0
	Lituanie	7	4	12	7	3	7	4	6	4	9	1	6	21	0
	Luxembourg	4	24	75	89	26	71	87	48	46	77	0	22	48	0
	Mexique	43	1	2	8	0	1	3	1	0	1	1	1	46	1
	Pays-Bas	125	11	19	48	9	15	36	13	10	2	6	15	25	2
	Nouvelle-Zélande	44	14	34	49	16	24	46	17	21	2	9	21	7	1
	Norvège	13	2	7	23	2	7	21	4	4	5	1	4	17	0
	Pologne	62	4	5	8	2	3	2	4	3	2	2	5	63	1
	Portugal	44	8	14	33	3	6	21	12	5	6	2	12	2	1
	Slovénie	6	7	9	20	2	4	9	8	3	5	2	8	47	0
	Espagne	82	2	11	19	1	7	m	4	3	2	2	4	27	1
	Suède	32	3	12	36	2	10	33	7	6	3	2	7	18	1
	Suisse	58	[10]	29	57	10	28	54	18	17	7	3	21	54	1
	Royaume-Uni	551	16	40	41	14	37	43	20	18	2	14	25	9	9
		Étudiants étrangers													
	Canada	323	14	20	36	10	14	30	18	11	3	6	22	3	5
	Colombie	5	0	1	2	m	m	m	0	0	2	0	0	61	0
	Costa Rica	3	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56	0
	Hongrie	38	10	21	25	5	14	7	13	7	5	3	15	21	1
	Corée	112	3	11	17	1	6	9	4	2	3	1	4	54	2
	République slovaque	14	9	12	12	4	8	9	10	6	20	0	9	60	0
	Türkiye	185	3	8	7	1	4	6	2	1	1	4	2	49	3
	États-Unis	957	5	12	26	4	9	38	5	5	1	9	5	5	15
	Total OCDE	4 390	5	14	24	4	11	25	7	5	2	4	7	18	69
	Total UE22	1 388	6	13	24	5	10	17	8	7	4	2	9	25	22
		Étudiants étrangers													
Partenaires	Argentine[2]	116	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47	2
	Brésil	22	0	1	2	0	1	3	0	0	1	0	0	38	0
	Chine	225	m	m	m	m	m	m	0	0	m	m	m	30	4
	Inde	49	m	m	m	m	m	m	0	0	m	m	m	49	1
	Indonésie[3]	8	m	m	m	m	m	m	m	0	m	m	m	73	0
	Arabie saoudite	69	m	m	m	m	m	m	4	5	m	m	m	43	1
	Afrique du Sud[2]	41	m	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	47	1

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Des colonnes supplémentaires (2 et 6) peuvent être consultées en ligne au sujet de l'enseignement tertiaire de cycle court (voir le lien StatLink ci-dessous).
1. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Année de référence : 2019.
3. Année de référence : 2018.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/jacu6b

Tableau B6.2. Profil des étudiants étrangers ou en mobilité internationale (2020)

		Pourcentage d'étudiantes étrangères ou en mobilité internationale					Pourcentage d'étudiants étrangers ou en mobilité internationale					Répartition des étudiants étrangers ou en mobilité internationale, selon la région d'origine					
		Cycle court	Licence	Master	Doctorat	Tous niveaux confondus	Cycle court	Licence	Master	Doctorat	Tous niveaux confondus	Afrique	Amérique du Nord	Amérique latine et Caraïbes	Asie	Europe	Océanie
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
		Étudiants en mobilité internationale															
OCDE	Pays																
	Australie	27	13	45	28	22	43	19	56	39	31	2	1	5	85	3	1
	Autriche	2	19	24	40	18	1	19	23	34	18	1	1	2	9	84	0
	Belgique[1]	2	8	19	32	11	2	6	20	33	10	13	1	3	8	57	0
	Chili	1	1	3	22	1	1	1	4	17	1	0	0	91	1	2	0
	République tchèque	7	12	17	22	14	8	13	20	22	16	2	1	1	17	79	0
	Danemark	11	5	19	33	10	9	6	21	40	11	2	3	2	13	80	1
	Estonie	a	6	13	18	9	a	11	28	35	17	10	3	3	33	51	0
	Finlande	a	5	8	21	7	a	6	14	30	9	7	2	3	38	28	0
	France	3	6	12	38	8	3	8	14	38	10	50	2	6	23	16	0
	Allemagne	0	7	15	23	11	0	7	20	23	12	10	3	5	41	33	0
	Grèce	a	3	1	1	3	a	3	1	2	3	3	1	0	67	20	0
	Islande	24	5	10	33	8	21	5	15	54	9	4	14	3	23	55	1
	Irlande	2	7	21	32	10	3	7	25	39	10	5	16	2	51	23	1
	Israël	2	3	4	8	3	2	3	6	11	4	3	18	5	19	37	1
	Italie	0	2	3	15	3	0	2	4	17	3	9	2	8	49	32	0
	Japon	7	3	14	27	5	17	3	8	18	6	1	1	1	94	3	0
	Lettonie	0	5	18	7	7	2	17	39	18	20	1	1	0	57	41	0
	Lituanie	a	3	9	4	5	a	5	18	10	8	7	1	1	40	46	0
	Luxembourg	8	26	74	88	48	9	23	75	89	49	8	1	3	14	74	0
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1	51	43	1	3	0
	Pays-Bas	2	12	20	45	14	3	10	19	51	13	2	2	2	16	57	0
	Nouvelle-Zélande	9	12	31	45	14	21	18	38	55	22	2	5	2	80	4	8
	Norvège	1	2	6	18	4	1	3	9	28	5	8	5	4	38	42	0
	Pologne	0	3	4	7	4	0	5	7	9	5	4	2	1	23	70	0
	Portugal	15	8	14	29	11	12	8	14	37	12	35	1	44	6	14	0
	Slovénie	4	7	9	20	8	3	8	10	20	8	2	1	1	5	92	0
	Espagne	2	2	9	18	4	1	2	12	20	4	6	3	46	10	36	0
	Suède	0	3	11	31	6	0	3	15	40	9	4	3	3	32	37	0
	Suisse	0	10	30	56	18	0	10	29	58	18	4	3	4	13	70	0
	Royaume-Uni	5	15	37	40	19	5	17	45	42	22	6	5	2	59	28	1
		Étudiants étrangers															
	Canada	21	13	15	29	15	29	17	27	43	22	9	3	6	71	9	0
	Colombie	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	1	3	84	2	11	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	2	90	2	6	0
	Hongrie	1	10	19	22	13	1	11	23	29	15	9	2	2	42	45	0
	Corée	1	4	12	20	5	1	2	9	14	3	2	1	1	95	1	0
	République slovaque	1	9	11	8	9	1	10	14	15	11	1	0	0	9	89	0
	Türkiye	0	2	6	5	2	1	3	9	9	3	15	1	0	72	12	0
	États-Unis	1	4	9	17	4	2	6	17	34	7	5	3	8	76	7	1
	Total OCDE	3	5	12	22	6	4	5	17	26	7	8	3	6	58	21	1
	Total UE22	3	6	11	23	8	2	6	14	25	9	15	2	8	28	41	0
		Étudiants étrangers															
Partenaires	Argentine[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	3	91	1	3	0
	Brésil	0	0	1	2	0	0	0	1	3	0	23	4	50	11	11	0
	Chine	m	m	m	m	0	m	m	m	m	1	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	0	m	m	m	m	0	22	5	0	70	1	0
	Indonésie[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4	0	3	86	3	4
	Arabie saoudite	m	m	m	m	4	m	m	m	m	5	23	1	0	69	3	0
	Afrique du Sud[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83	2	0	3	5	0

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Les données sur l'enseignement tertiaire de cycle court sont basées sur la nationalité et se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Année de référence : 2019.
3. Année de référence : 2018.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/t8u1nz

Tableau B6.3. Pourcentage de ressortissants nationaux et d'étudiants mobiles dans l'effectif de certains grands domaines d'études dans le tertiaire (2015 et 2020)

		2020						2015					
		Éducation		STIM		Santé et protection sociale		Éducation		STIM		Santé et protection sociale	
		Étudiants mobiles	Ressortissants nationaux	Étudiants mobiles	Ressortissants nationaux	Étudiants mobiles	Ressortissants nationaux	Étudiants mobiles	Ressortissants nationaux	Étudiants mobiles	Ressortissants nationaux	Étudiants mobiles	Ressortissants nationaux
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
		Étudiants en mobilité internationale											
OCDE	Pays												
	Australie	4	11	30	19	11	24	2	11	27	17	9	20
	Autriche	5	14	32	30	9	9	6	15	30	29	8	7
	Belgique	3	10	20	19	32	26	4	13	19	17	34	26
	Chili	5	11	29	27	17	22	6	10	28	26	13	22
	République tchèque	2	14	32	25	18	13	2	11	31	27	18	12
	Danemark	2	8	37	21	9	25	2	9	31	18	9	23
	Estonie	3	8	29	31	4	14	0	7	21	31	4	11
	Finlande	3	6	43	33	11	19	2	5	43	33	11	19
	France	1	3	35	25	7	15	2	4	32	25	6	17
	Allemagne	2	9	50	35	7	9	2	8	44	37	7	7
	Grèce	5	4	32	35	12	8	4	4	31	34	11	9
	Islande	8	15	25	19	4	17	8	12	23	21	4	14
	Irlande	1	8	33	27	24	17	1	6	30	28	29	16
	Israël	13	20	32	32	11	9	8	18	24	31	13	8
	Italie	1	8	28	25	9	14	m	m	m	m	m	m
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	1	8	21	26	25	15	2	7	13	25	26	12
	Lituanie	1	4	22	27	26	19	3	6	15	25	17	13
	Luxembourg	5	19	30	22	2	12	6	21	21	18	3	9
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande	5	8	33	24	8	18	m	9	m	22	m	17
	Norvège	4	17	33	19	11	18	5	15	36	21	11	18
	Pologne	2	9	19	24	17	14	2	10	15	27	17	10
	Portugal	4	3	27	30	12	16	7	4	30	30	10	16
	Slovénie	4	10	37	30	7	14	6	9	35	29	10	12
	Espagne	4	12	20	25	22	16	4	12	21	26	27	14
	Suède	3	14	46	27	11	18	3	13	47	26	12	19
	Suisse	5	11	40	25	9	18	5	10	37	24	7	16
	Royaume-Uni	2	6	28	23	7	17	2	8	30	28	7	17
		Étudiants étrangers											
	Canada	1	5	41	26	5	17	1	6	36	22	5	15
	Colombie	6	8	22	28	16	7	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Hongrie	m	14	m	26	m	9	m	11	m	27	m	8
	Corée	3	6	16	34	4	14	3	6	22	33	5	13
	République slovaque	9	13	18	23	42	18	8	12	8	24	56	16
	Türkiye	5	4	31	14	14	13	6	6	31	17	11	7
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Total OCDE	3	7	31	23	10	14	3	8	29	24	10	13
	Total UE22	2	8	35	27	12	14	3	8	31	29	13	13
		Étudiants étrangers											
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	12	19	31	18	17	19	9	18	35	22	12	15
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : l'acronyme STIM désigne les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques. Les étudiants mobiles sont soit étrangers, soit en mobilité internationale. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

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

StatLink https://stat.link/n25o7u

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

Introduction

Les indicateurs des dépenses d'éducation aident à montrer quelles sont les ressources financières utilisées pour l'éducation, de quelle façon et où elles le sont. Chaque année, les gouvernements, les entreprises privées, les étudiants et leurs familles prennent des décisions concernant les ressources financières investies dans l'éducation. Ces investissements sont effectués avec l'idée bien établie que les dépenses en matière d'éducation augmentent la productivité du travail en améliorant les compétences de la main-d'œuvre (Mallick, Das et Pradhan, 2016[1]), ce qui pourrait avoir une incidence sur la croissance économique et le développement social. Par conséquent, l'analyse des différents aspects du financement de l'éducation permet de clarifier les efforts déployés par les pays dans le domaine de l'éducation ainsi que son impact possible sur les perspectives économiques et sociales nationales futures. En outre, l'analyse des dépenses d'éducation dans d'autres pays met en perspective les politiques financières dans l'éducation à l'échelle nationale et permet d'en améliorer l'efficacité.

Le cadre des indicateurs internationaux de financement de l'éducation

Au niveau national, ce sont les établissements d'enseignement qui servent le plus souvent d'unités de référence pour l'analyse des dépenses d'éducation. Cette approche reflète l'intérêt traditionnellement porté au coût des écoles, des établissements d'enseignement secondaire et des universités et de savoir quelle part de ces dépenses est payée par le gouvernement ou par les étudiants, par exemple. Toutefois, elle ne tient pas compte du fait que les systèmes éducatifs du monde entier peuvent dépenser leurs ressources différemment. Par exemple, les biens et services fournis par les établissements d'enseignement dans un pays peuvent être fournis en dehors des établissements d'enseignement dans un autre pays. Un autre exemple se présente lorsque l'on compare les biens et services éducatifs associés aux établissements d'enseignement. Certains biens et services qu'ils fournissent ne sont pas liés à l'éducation ou à l'instruction, et leur prise en compte peut donc affecter la comparabilité entre les pays. Enfin, les systèmes éducatifs sont financés différemment ; dans certains pays, les sources publiques peuvent être plus pertinentes, dans d'autres, les sources privées peuvent être une source importante de financement. Par conséquent, un cadre pour les dépenses internationales en matière d'éducation est nécessaire pour établir des comparaisons entre les pays.

Le cadre international sur les dépenses d'éducation est élaboré autour des trois dimensions suivantes :

- **La localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements d'éducation).** Les dépenses au titre des établissements d'enseignement comprennent les dépenses consacrées aux établissements tels que les écoles et les universités, mais aussi à d'autres institutions telles que les ministères de l'Éducation et d'autres agences qui ont pour vocation de dispenser ou de soutenir l'enseignement. Les dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement incluent les dépenses au titre des biens et des services acquis en dehors des établissements, telles que les dépenses consacrées aux manuels scolaires, aux ordinateurs et aux cours particuliers. Ces dépenses comprennent également les frais de subsistance ou de transport des élèves/étudiants qui ne sont pas assumés par les établissements d'enseignement.
- **Le type de biens et de services fournis ou acquis (biens et services principaux ou marginaux).** Les biens et les services d'éducation incluent toutes les dépenses qui sont en rapport direct avec l'enseignement et l'éducation, soit la rémunération des enseignants, l'entretien des locaux scolaires, le matériel pédagogique, les manuels, les frais engagés en dehors des établissements d'enseignement et la gestion des établissements. Toutefois, les fonds affectés aux établissements d'enseignement ne peuvent pas tous être classés comme des dépenses directes en matière d'enseignement ou d'éducation. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les établissements d'enseignement proposent non seulement des services en matière d'enseignement, mais également divers types de services auxiliaires dans le but d'aider les élèves/étudiants et leur famille. À titre d'exemple, citons les repas, le transport, le et le logement. Par ailleurs, il convient de souligner que la part des ressources consacrée aux activités de recherche

et développement peut être relativement importante dans l'enseignement tertiaire. En outre, les dépenses en matière de biens et de services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les parents peuvent, par exemple, acheter du matériel scolaire ou des manuels à leur enfant, ou lui faire suivre des cours particuliers. En ce sens, les dépenses « autres que celles d'éducation » incluent toutes les dépenses globalement liées aux frais de subsistance des élèves/étudiants ou aux services offerts par les établissements au grand public. La différenciation des dépenses consacrées aux biens et services éducatifs et non éducatifs offerts par les établissements permet également d'analyser les dépenses consacrées aux objectifs éducatifs fondamentaux

- **La source du financement de l'offre ou de l'acquisition de ces biens et services (source publique, privée ou internationale).** L'examen de la source des fonds consacrés aux dépenses d'éducation permet d'évaluer qui sont les principaux contributeurs et l'impact que cela peut avoir sur l'accès et l'offre d'éducation. Les dépenses publiques désignent les dépenses des autorités publiques (gouvernements central, régional et local). Les dépenses privées se réfèrent aux dépenses des ménages et d'autres entités privées. Les fonds internationaux sont constitués de fonds provenant d'organisations multilatérales publiques pour l'aide au développement de l'éducation. Ces sources de fonds peuvent être analysées du point de vue du payeur initial ou du payeur final, selon le moment où la transaction est effectuée. La source initiale de fonds est la source d'origine de fonds avant que les transferts n'aient eu lieu, tandis que la source finale de fonds prend en compte les transferts une fois qu'ils ont eu lieu. Les transferts de fonds publics à des entités privées se répartissent en deux catégories distinctes : les subventions publiques aux ménages (par exemple, les bourses et les subventions), et les subventions publiques à d'autres entités privées (par exemple, les subventions aux entreprises privées pour la fourniture de formation sur le lieu de travail dans le cadre de programmes combinés d'école et de travail, y compris les programmes d'apprentissage). Les autres types de transactions sont les transferts de fonds intergouvernementaux.

Classification des dépenses d'éducation

Selon le cadre international sur les dépenses d'éducation présenté plus bas, les dépenses d'éducation sont classées dans cet indicateur selon les trois dimensions suivantes :

- La première dimension – représentée par l'axe horizontal dans le tableau ci-dessous – se rapporte à la localisation des prestataires de services (au sein ou en dehors des établissements d'éducation).
- La deuxième dimension – représentée par l'axe vertical dans le tableau ci-dessous – a trait aux biens et services acquis (biens et services principaux ou marginaux).
- La troisième dimension – représentée par les couleurs dans le tableau ci-dessous – sert à classer les fonds par provenance. Ce tableau comprend les ressources du secteur public et d'agences internationales (indiquées en bleu clair) et les ressources privées telles que celles des ménages et autres entités privées (indiquées en bleu moyen). Dans les cas pour lesquels les dépenses à caractère privé sont subventionnées par des fonds publics, les cellules du tableau sont colorées en gris. Les cellules non colorées indiquent les éléments du cadre qui ne sont pas couverts par les indicateurs sur le financement dans la publication *Regards sur l'éducation.*

Principe comptable

Conformément au système utilisé par de nombreux pays pour enregistrer les dépenses et les recettes publiques, les données relatives aux dépenses d'éducation sont compilées sur la base d'une comptabilité de caisse plutôt que d'une comptabilité d'exercice. C'est-à-dire que les dépenses (en capital et courantes) sont enregistrées dans l'année où les paiements ont été effectués. Cela signifie en particulier que :

- Les acquisitions de capital sont entièrement comptabilisées dans l'année où la dépense a été effectuée.
- L'amortissement des immobilisations n'est pas comptabilisé comme une dépense, bien que les dépenses de réparation et d'entretien soient enregistrées l'année où elles ont été effectuées. Il peut en résulter de fortes fluctuations des dépenses d'une année sur l'autre en raison du lancement ou de l'achèvement de projets de construction d'écoles qui, par nature, sont sporadiques.
- Les dépenses relatives aux prêts aux étudiants sont enregistrées comme la dépense brute de l'année au cours de laquelle les prêts sont accordés, sans soustraire les remboursements ou les paiements d'intérêts des emprunteurs existants.

Une exception notable aux règles de la comptabilité de caisse est le traitement des coûts de retraite du personnel éducatif dans les situations où il n'y a pas (ou seulement partiellement) de contributions continues de l'employeur aux futures prestations de retraite du personnel. Dans ces cas, il est demandé aux pays d'imputer ces dépenses afin de parvenir à un coût d'emploi du personnel plus comparable au niveau international.

Classification internationale des dépenses d'éducation dans ce chapitre

Fonds publics et internationaux
Fonds privés
Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics

		Localisation des prestataires de services	
Types de biens et de services		**Dépenses au titre des établissements d'enseignement** (Exemple : écoles, universités, administrations et services d'aide aux élèves/ étudiants)	**Dépenses d'éducation en dehors des établissements d'enseignement** (Exemple : acquisition de biens et de services d'éducation, y compris cours particuliers)
Dépenses au titre des biens et des services d'éducation		Fonds publics et internationaux *Exemple : dépenses publiques en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement*	Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : dépenses privées subventionnées liées à l'achat de livres et de matériel pédagogique, ou aux cours particuliers*
		Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : dépenses privées subventionnées en matière de services d'éducation dans les établissements d'enseignement*	Fonds privés *Exemple : dépenses privées liées à l'achat de matériel et de manuels scolaires, et aux cours particuliers*
		Fonds privés *Exemple : dépenses privées en matière de droits de scolarité*	
Biens et services d'éducation marginaux	**Dépenses en matière de recherche et développement**	Fonds publics et internationaux *Exemple : dépenses publiques au titre de la recherche dans les établissements d'enseignement tertiaire*	
		Fonds privés *Exemple : fonds privés consacrés à la recherche et au développement dans les établissements d'enseignement*	
	Dépenses en matière de services d'éducation autres que l'enseignement	Fonds publics et internationaux *Exemple : dépenses publiques en matière de services auxiliaires (repas, transport scolaire ou logement en internat)*	Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : dépenses privées subventionnées au titre des frais de subsistance ou des réductions des frais de transport*
		Fonds privés subventionnés par les pouvoirs publics *Exemple : aides publiques pour le logement, la cantine, les services de santé ou autres services d'aide offerts aux élèves/étudiants par les établissements d'enseignement*	
		Fonds privés *Exemple : dépenses publiques au titre des droits liés aux services auxiliaires*	Fonds privés *Exemple : dépenses privées au titre des frais de subsistance ou de transport*

Indicateurs internationaux sur le financement de l'éducation

Le présent chapitre analyse de manière détaillée et exhaustive les dépenses consacrées à l'éducation dans les pays de l'OCDE, en portant une attention particulière aux six aspects suivants du financement de l'éducation :

- Les ressources financières investies dans les établissements d'enseignement, en fonction du nombre d'élèves/étudiants (voir l'indicateur C1) et de la richesse nationale des pays (voir l'indicateur C2).
- Les sources des investissements au titre des établissements d'enseignement (voir l'indicateur C3).

- Le montant total des dépenses publiques d'éducation, au sein et en dehors des établissements d'enseignement, en fonction des dépenses publiques totales (voir l'indicateur C4).
- Les frais à la charge des étudiants et les aides financières dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur C5).
- La répartition des dépenses au titre de l'éducation selon les catégories de ressources (voir l'indicateur C6).
- La contribution de divers facteurs au coût salarial des enseignants par élève dans les établissements d'enseignement publics (voir l'indicateur C7).

Référence

Mallick, L., P. Das et K. Pradhan (2016), « Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis », *Theoretical and Applied Economics*, vol. XXIII/2, pp. 173-186. [1]

Indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ?

Faits marquants

- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses annuelles s'élèvent en moyenne à 17 560 USD par étudiant dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019. Cette moyenne est toutefois biaisée du fait de dépenses très élevées, supérieures à 25 000 USD, dans quelques pays, à savoir au Canada, aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède.
- En moyenne, les services d'éducation (la rémunération des enseignants, les infrastructures, le matériel pédagogique et l'administration) absorbent 63 % du budget total de l'enseignement tertiaire, et la recherche et le développement (R-D) et les services auxiliaires (la cantine et les transports, par exemple) en représentent respectivement 33 % et 4 % dans les pays de l'OCDE.
- Entre 2012 et 2019, les dépenses unitaires ont augmenté en valeur réelle de 1.4 % par an en moyenne dans l'enseignement tertiaire des pays de l'OCDE, alors que l'effectif scolarisé à ce niveau a augmenté de 0.3 % seulement par an. Les dépenses unitaires ont donc progressé en moyenne, soit de 1.0 % par an en moyenne, dans l'enseignement tertiaire.

Contexte

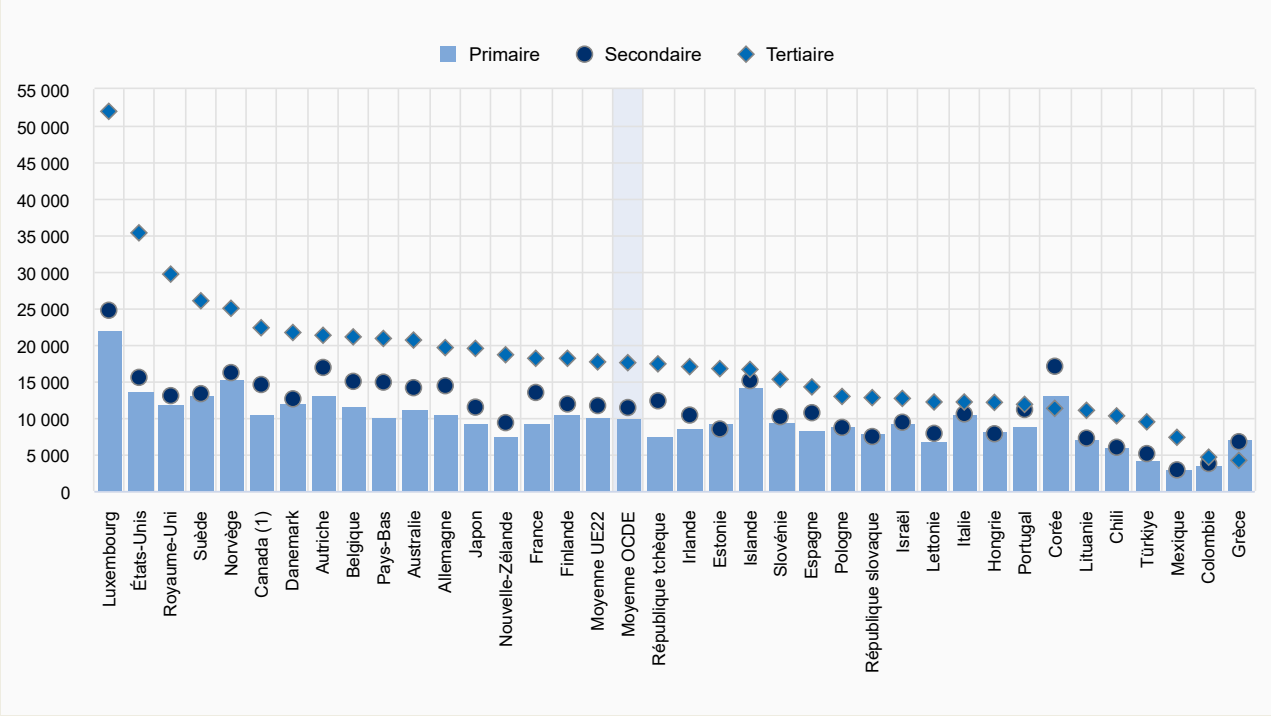
Les responsables politiques veulent multiplier les possibilités d'apprentissage et dispenser un enseignement de qualité, mais ces objectifs peuvent donner lieu à une augmentation des coûts unitaires qui doit être équilibrée par rapport à d'autres postes de dépenses et à l'ensemble des charges fiscales. C'est pourquoi la question de savoir si l'investissement dans l'éducation est suffisamment rentable est une thématique majeure du débat public. Certes, il est difficile de déterminer le volume optimal de ressources requises pour préparer chacun à vivre et à travailler dans les sociétés modernes, mais les comparaisons internationales des dépenses unitaires d'éducation peuvent fournir des valeurs de référence utiles.

Cet indicateur évalue l'investissement dans la scolarité de chacun. Les dépenses unitaires d'éducation dépendent en grande partie du salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), des régimes de retraite, des temps d'instruction et d'enseignement (voir l'indicateur D4), du coût des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique (voir l'indicateur C6), des filières d'enseignement (générale ou professionnelle) et des effectifs scolarisés (voir l'indicateur B1). Les politiques adoptées pour susciter des vocations d'enseignant, réduire la taille moyenne des classes ou modifier la dotation en personnel contribuent aussi à la variation des dépenses unitaires. Dans certains pays, les dépenses pour les services auxiliaires et la R&D peuvent également avoir une grande influence sur les dépenses par étudiant.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, les services d'éducation constituent dans l'ensemble le principal poste de dépenses. Dans l'enseignement tertiaire, d'autres services, en particulier les services auxiliaires et la R-D, peuvent constituer un gros poste de dépenses.

Graphique C1.1. Dépenses unitaires totales en équivalents temps plein, selon le niveau d'enseignement (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; dépenses d'éducation directes



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales en équivalents temps plein dans l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/yjivp2

Autres faits marquants

- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses annuelles par étudiant en cycle court représentent en moyenne deux tiers de celles enregistrées par étudiant en cycle long (aux niveaux licence, master et doctorat combinés).
- En moyenne et à tous les niveaux d'enseignement, le budget total alloué aux établissements privés est comparable à celui affecté aux établissements publics. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires totales s'élèvent en moyenne à de 11 900 USD environ dans les établissements publics, contre un peu moins de 12 100 USD dans les établissements privés dans les pays de l'OCDE.
- Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses sont plus élevées en filière académique qu'en filière professionnelle dans la plupart des huit pays dont les données sont disponibles. Les dépenses unitaires passent au moins du simple au double entre la filière professionnelle et la filière académique en Allemagne, au Chili, en Grèce et en République tchèque.
- En moyenne, les pays de l'OCDE consacrent au total 105 500 USD à la scolarité de chaque élève entre l'âge de 6 et 15 ans. Ce montant cumulé par élève entre l'âge de 6 et 15 ans est supérieur à 150 000 USD en Autriche, au Luxembourg et en Norvège, mais inférieur à 50 000 USD en Colombie et en République de Türkiye.

Analyse

Dépenses unitaires d'éducation

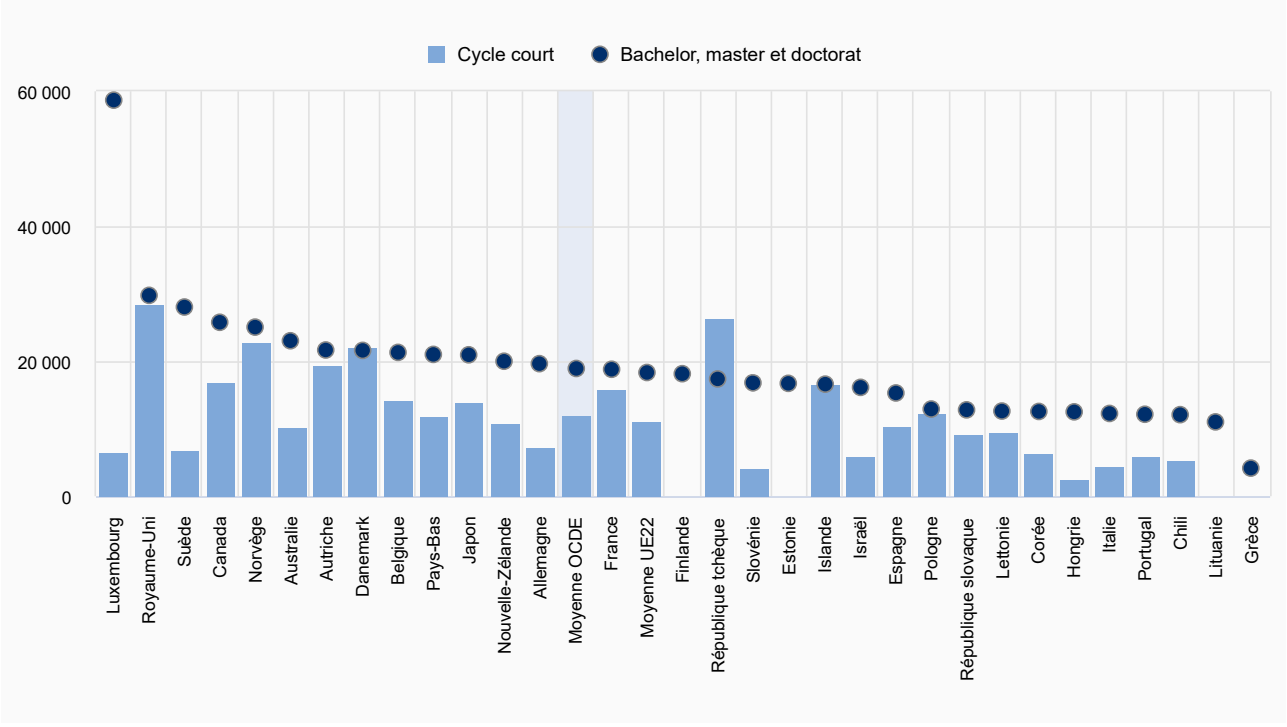
Les dépenses unitaires d'éducation sont révélatrices de l'investissement consenti dans la scolarité de chacun de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Selon les chiffres de 2019, les dépenses unitaires s'élèvent en moyenne à 12 000 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne occulte toutefois de grandes différences entre les pays membres de l'OCDE. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires annuelles sont de l'ordre de 3 600 USD au Mexique, mais atteignent 17 500 USD environ en Autriche et en Norvège, 19 500 USD environ aux États-Unis et sont même supérieures à 25 400 USD au Luxembourg (voir le Tableau C1.1). Les facteurs qui poussent les dépenses unitaires à la hausse varient selon les pays et le niveau d'enseignement : le salaire élevé des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire (voir l'indicateur D3) explique le niveau élevé de dépenses unitaires au Luxembourg par exemple. À l'inverse, le taux d'encadrement (voir l'indicateur D8 et la base de données *Regards sur l'éducation*) est l'un des moins élevés en Colombie, où les dépenses unitaires sont modestes (OCDE, 2021[1]).

Dépenses unitaires d'éducation, selon le niveau d'enseignement

Les critères de répartition des ressources varient fortement entre les différents niveaux d'enseignement et reflètent largement le mode d'organisation de l'enseignement. L'enseignement reste essentiellement dispensé dans des cadres où l'organisation, les programmes, les méthodes pédagogiques et la gestion sont similaires dans l'ensemble. Ces caractéristiques communes tendent à se traduire par des tendances similaires de dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire. Dans l'ensemble, les pays de l'OCDE dépensent en moyenne par élève de l'ordre de 9 900 USD dans l'enseignement primaire et de 11 400 USD dans l'enseignement secondaire (voir le Graphique C1.1). Dans l'enseignement secondaire, en particulier dans le deuxième cycle, la filière influe fortement sur le niveau de dépenses. Les dépenses unitaires sont dans l'ensemble plus élevées en filière professionnelle, qui requiert des équipements et des infrastructures spécifiques, qu'en filière générale (voir le Tableau C1.1).

Graphique C1.2. Dépenses unitaires totales en équivalents temps plein, selon le niveau du tertiaire (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA ; dépenses d'éducation directes



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales en équivalents temps plein en licence, en master et en doctorat.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C1.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/omyfs6

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses totales s'élèvent en moyenne à 17 560 USD par étudiant dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019. Toutefois, les dépenses unitaires moyennes dans l'enseignement tertiaire sont biaisées du fait du de dépenses très élevées, supérieures à 25 000 USD, dans quelques pays, à savoir au Canada, aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège, au Royaume-Uni et en Suède (voir le Graphique C1.1 et le Tableau C1.1). Les chiffres montrent aussi que les dépenses unitaires annuelles varient fortement selon le niveau de l'enseignement tertiaire. En cycle court, les dépenses représentent de l'ordre de deux tiers de celles enregistrées en cycle long, à savoir en licence, en master et en doctorat, ou équivalent, mais cette proportion moyenne occulte une forte variation entre les pays. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses en Hongrie, au Luxembourg et en Suède sont 25 % moins élevées en cycle court qu'en cycle long, à savoir en licence, en master et en doctorat, ou équivalent, combinés, sont du même ordre en cycle court et en cycle long, mais sont 52 % plus élevées en cycle court en République tchèque selon les chiffres de 2019 (voir le Graphique C1.2).

Les dépenses annuelles par étudiant peuvent également varier considérablement au sein d'un même pays, en particulier dans ceux où une part importante des dépenses d'éducation est assurée par les collectivités locales (voir l'Encadré C1.1).

Encadré C1.1. Variation infranationale des dépenses annuelles par étudiant dans les établissements d'enseignement

La décentralisation des services publics dans les pays de l'OCDE a souvent pour conséquence que les gouvernements infranationaux sont responsables de la prestation de services publics clés tels que l'éducation (Dougherty et Phillips, 2019[2]). Les données montrent que les performances éducatives (Kim et Dougherty, 2018[3]) et les niveaux de capital humain (Blöchliger, Égert et Bonesmo Fredriksen, 2013[4]) pourraient augmenter suite à la décentralisation fiscale et à l'augmentation du budget consacré à l'éducation. Les dépenses annuelles par étudiant peuvent être très hétérogènes d'un pays à l'autre, avec de grandes différences entre les régions, en raison de leur situation économique et des défis géographiques. Parmi les huit pays pour lesquels des données sont disponibles au niveau infranational, le Canada et les États-Unis présentent la plus grande variation des dépenses annuelles par étudiant pour les établissements d'enseignement aux niveaux combinés primaire et secondaire : aux États-Unis, la région ayant la valeur la plus élevée (environ 28 200 USD) dépense plus de trois fois plus par étudiant que la région ayant la valeur la plus faible (environ 9 100 USD). Des différences régionales moins importantes sont constatées en Allemagne et en Colombie, tandis qu'en Belgique et en Lituanie, les dépenses par étudiant pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire sont presque identiques dans toutes les régions (OCDE, 2022[5]).

Dépenses unitaires au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre des services d'éducation proprement dits (dont le coût de l'enseignement et d'autres dépenses liées à l'enseignement) représentent en moyenne 86 % des dépenses unitaires totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage est le plus élevé au Chili, en Lettonie, au Luxembourg et en Türkiye. Dans moins de la moitié des pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part de la R-D et des services auxiliaires représente de l'ordre de 15 % au moins des dépenses unitaires annuelles de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage atteint 20 % ou plus au Danemark, en Finlande et en Suède (voir le Tableau C1.4).

Cette tendance globale occulte toutefois une variation importante entre les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), ce sont les services d'éducation qui représentent le plus gros poste de dépenses. Dans les pays de l'OCDE, les services d'éducation absorbent en moyenne 95 % environ (soit environ 10 360 USD) des dépenses unitaires totales de ces niveaux d'enseignement. Les services auxiliaires représentent toutefois un pourcentage égal ou légèrement supérieur à 10 % des dépenses unitaires en Finlande, en France, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Suède (voir le Tableau C1.4).

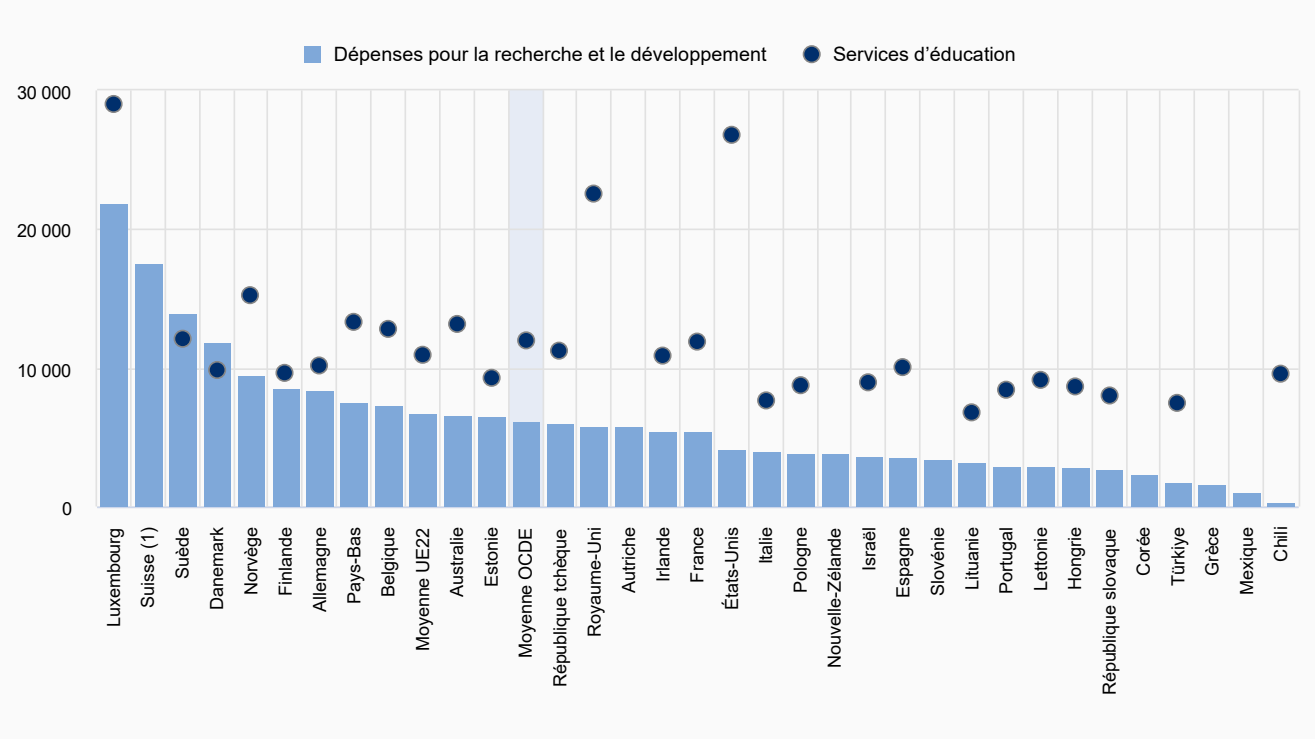
La part des services d'éducation dans les dépenses unitaires totales varie davantage dans l'enseignement tertiaire, car la part de la R-D peut être importante. Les pays de l'OCDE où les activités de R-D sont en grande partie menées par les établissements d'enseignement tertiaire ont tendance à afficher des niveaux plus élevés de dépenses unitaires que les pays où ces activités sont essentiellement du ressort des instituts de recherche ou d'autres institutions publiques. En moyenne, les services d'éducation représentent 63 % du budget total de l'enseignement tertiaire, tandis que la R-D et les services auxiliaires en représentent 37 %, la part des services auxiliaires équivalant à moins de 5 %, dans les pays de l'OCDE. Dans six des pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles, la R-D et les services auxiliaires représentent au moins

40 % des dépenses unitaires totales de l'enseignement tertiaire ; ce pourcentage est le plus élevé au Danemark et en Suède (au moins 50 %) (voir le Tableau C1.4).

Les dépenses unitaires relatives aux services essentiels s'élèvent à environ 12 000 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE : elles sont de l'ordre de moins de 7 000 USD en Lituanie, mais sont supérieures à 26 000 USD aux États-Unis et au Luxembourg. Les dépenses par étudiant pour les activités de R-D s'élèvent en moyenne à environ 6 200 USD dans l'OCDE et varient de moins de 1 000 USD au Chili à environ 11 800 USD au Danemark, environ 14 000 USD en Suède et plus de 17 000 USD au Luxembourg et en Suisse (voir le Graphique C1.3). Les dépenses au titre des services auxiliaires sont négligeables (moins de 100 USD par étudiant) au Danemark, en Finlande, en Israël, en République tchèque et en Suède. C'est aux États-Unis que les dépenses unitaires au titre des services auxiliaires dans l'enseignement tertiaire sont les plus élevées de tous les pays de l'OCDE : plus de 4 400 USD par étudiant (voir le Tableau C1.4).

Graphique C1.3. Dépenses unitaires totales au titre de la R-D et des services d'éducation en équivalents temps plein dans le tertiaire (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; dépenses d'éducation directes



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales d'éducation au titre de la R-D en équivalents temps plein.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C1.4. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/2hye5c

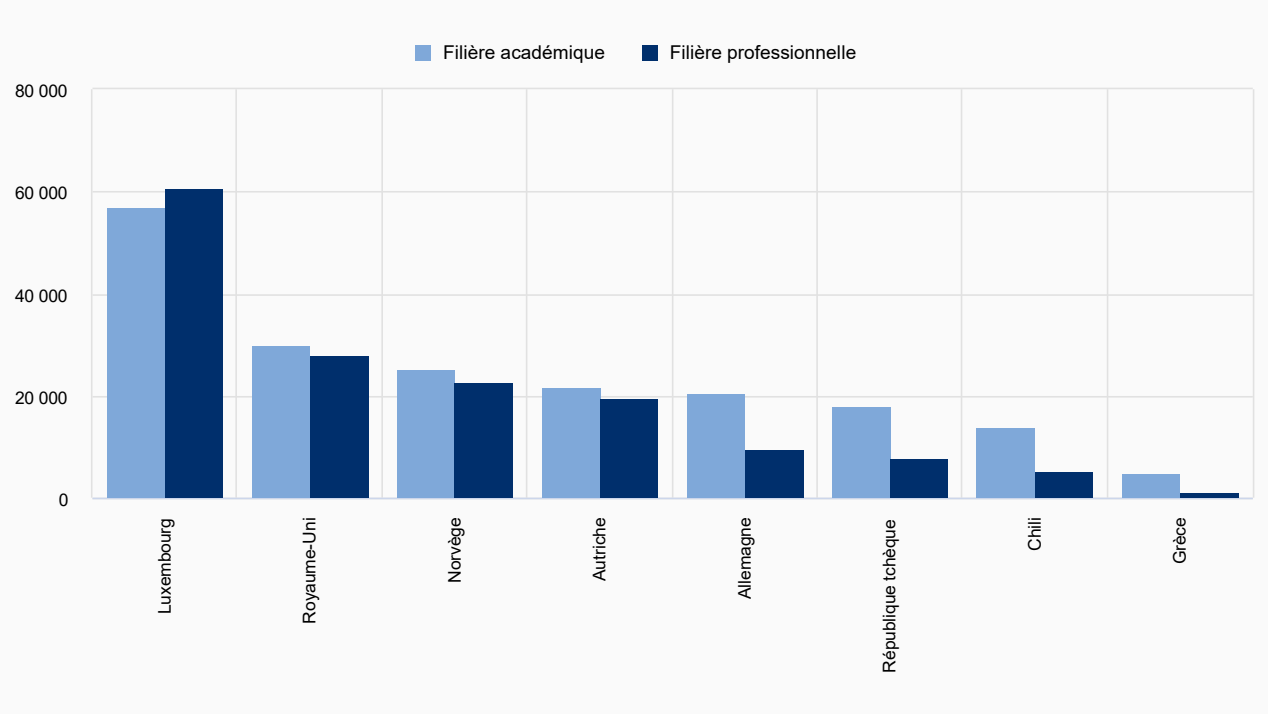
Les dépenses unitaires varient moins entre les filières dans l'enseignement tertiaire, mais elles sont dans l'ensemble plus élevées en filière académique qu'en filière professionnelle. Cela s'explique vraisemblablement par la part plus élevée de la R-D en filière académique. Précisons toutefois que quelques pays seulement recueillent les données nécessaires à ce type d'analyse (voir l'Encadré C1.2).

Encadré C1.2. Dépenses en filière académique et professionnelle dans l'enseignement tertiaire

L'enseignement tertiaire propose des activités d'apprentissage dans des domaines spécialisés et s'appuie sur les acquis de l'enseignement secondaire. Il vise à inculquer des connaissances très spécialisées d'une grande complexité et comporte des cursus dont les caractéristiques et fonctions sont très différentes. L'enseignement tertiaire ne s'est pas seulement développé ces dernières décennies, il s'est aussi diversifié. L'enseignement tertiaire se caractérise par un éventail très diversifié d'établissements différents, et il est courant désormais dans de nombreux pays qu'il y ait des établissements de sciences appliquées en plus des universités plus traditionnelles (OCDE, 2022[6]). L'enseignement tertiaire ne se limite plus à ce qu'il est convenu d'appeler la filière académique, mais comporte aussi une filière professionnelle de haut niveau (ISU, 2012[7]).

Graphique C1.4. Dépenses unitaires totales en équivalents temps dans le tertiaire, selon la filière (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; dépenses d'éducation directes



Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses unitaires totales en filière académique dans l'enseignement tertiaire en équivalents temps plein.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Base de données de Regards sur l'éducation. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/hfj7rl

À ce niveau d'enseignement, la filière professionnelle permet aux candidats non seulement de certifier des compétences professionnelles, mais aussi de les actualiser et d'obtenir le diplôme correspondant. Les cursus de cette filière visent à inculquer les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession, à un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers. Ils peuvent comporter un volet pratique en entreprise (par exemple, les formations sous contrat d'apprentissage ou les formations en alternance) et leur réussite est sanctionnée par un diplôme valorisable directement sur le marché du travail. Les cursus de la filière académique sont conçus pour inculquer les connaissances et facultés générales à acquérir pour suivre des études plus poussées. En principe, ils ne préparent pas à exercer des professions spécifiques ou à travailler dans des secteurs spécifiques et ne sont pas sanctionnés par un diplôme directement valorisable sur le marché du travail (ISU, 2012[7]). L'effectif est du même ordre en filière professionnelle qu'en filière académique dans les universités classiques dans certains cas, et les cursus professionnels sont proposés dans des établissements polyvalents, au même titre que l'histoire ou la physique, dans d'autres cas. Par exemple, la France

applique une définition large du terme « professionnel » et inclut dans cette catégorie les cursus de commerce de cinq ans et les programmes longs de premier cycle en droit, médecine, pharmacie et odontologie (OCDE, 2022[6]).

C'est l'adjectif « académique » qui est employé dans l'enseignement tertiaire, contrairement aux niveaux inférieurs d'enseignement, où c'est l'adjectif « général » qui prévaut. Dans la CITE 2011, les filières académique et professionnelle ne sont pas décrites avec plus de précision aux niveaux supérieurs d'enseignement, où il est toutefois possible de faire la distinction entre les deux filières sur la base des définitions et critères nationaux. Les dépenses unitaires au titre de l'enseignement tertiaire sont plus élevées en filière académique qu'en filière professionnelle dans la quasi-totalité des pays dont les données désagrégées selon cette distinction sont disponibles. Les dépenses unitaires sont au moins deux fois plus élevées en filière académique qu'en filière professionnelle en Allemagne, au Chili, en Grèce et en République tchèque. Cela peut s'expliquer par le fait que dans l'ensemble, l'accent est davantage mis sur la recherche et le développement dans les universités traditionnelles qui organisent la filière académique. Cette explication ne vaut toutefois pas partout, en particulier en Autriche, en Norvège et au Royaume-Uni, où la différence est relativement peu élevée entre les deux filières, et au Luxembourg, où les dépenses unitaires sont légèrement supérieures en filière professionnelle (voir le Graphique C1.4).

Dépenses unitaires cumulées sur la durée théorique des études

Les responsables politiques s'intéressent à la relation entre le budget de l'éducation et le rendement des systèmes d'éducation (OCDE, 2017[8]). Pour comparer le coût unitaire d'un niveau d'enseignement entre les pays, il est important de tenir compte non seulement des dépenses unitaires annuelles de ce niveau, mais également des dépenses unitaires cumulées sur la durée totale prévue des études de ce niveau. Des dépenses unitaires élevées peuvent par exemple être compensées par l'existence de formations courtes ou par l'accessibilité limitée de certains niveaux d'enseignement. À l'inverse, un système d'éducation de prime abord économe vu les dépenses unitaires peut se révéler dispendieux si l'effectif scolarisé est important et que les études sont longues.

Comme l'enseignement primaire et secondaire relève généralement de la scolarité obligatoire dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires cumulées sur ces deux niveaux entre l'âge de 6 et 15 ans permettent d'évaluer le budget à consacrer théoriquement à chacun durant la scolarité obligatoire. En moyenne, les dépenses unitaires cumulées entre l'âge de 6 et 15 ans sont de l'ordre de 105 500 USD dans les pays de l'OCDE. Leur montant total varie sensiblement entre les pays : il est supérieur à 150 000 USD par élève entre l'âge de 6 et 15 ans en Autriche, en Luxembourg et en Norvège, mais inférieur à 50 000 USD en Colombie et en Türkiye (voir le tableau C1.7 en ligne).

Dépenses unitaires totales et publiques d'éducation, selon le type d'établissements

Les critères de répartition des ressources varient fortement entre le réseau public et le réseau privé à tous les niveaux d'enseignement, même si les dépenses unitaires moyennes sont du même ordre dans les établissements publics et privés. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires totales s'élèvent en moyenne de 11 900 USD environ dans les établissements publics, contre un peu moins de 12 100 USD dans les établissements privés dans les pays de l'OCDE. Les différences sont toutefois bien plus marquées dans des pays tels qu' Israël, les Pays-Bas et la Türkiye, où les dépenses unitaires sont au moins 70 % plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics. À l'inverse, les dépenses unitaires sont au moins 40 % moins élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics dans des pays tels que le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande et la République tchèque (voir le Tableau C1.2).

Les fonds publics financent naturellement les établissements publics, mais dans certains cas, une grande partie de ces fonds peut être dirigée vers les établissements privés. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires publiques de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire sont en moyenne près de deux fois plus élevées dans les établissements publics (11 000 USD environ) que dans les établissements privés (5 900 USD environ). Toutefois, les écarts varient selon les niveaux d'enseignement. Les dépenses unitaires publiques s'élèvent en moyenne à 10 300 USD environ dans les établissements publics, soit 50% de plus que dans les établissements privés (6 500 USD environ), dans l'enseignement non tertiaire, mais à 14 100 USD environ dans les établissements publics, soit plus de 3 fois de plus que dans les établissements privés (4 500 USD), dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C1.2).

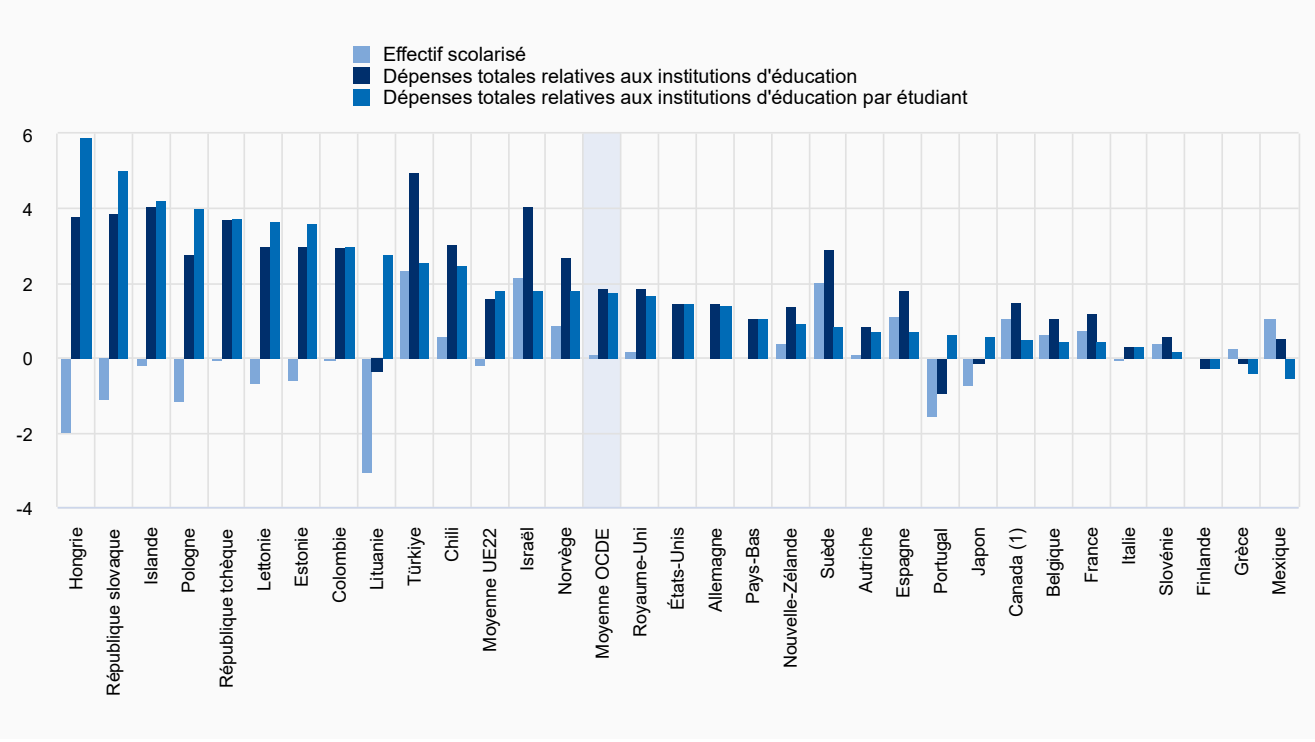
Évolution des dépenses unitaires d'éducation entre 2012 et 2019

L'évolution des dépenses d'éducation suit largement celle de la population d'âge scolaire et du budget de la rémunération des enseignants, l'un des principaux moteurs des dépenses d'éducation. La taille de la population d'âge scolaire a un impact sur l'effectif scolarisé et sur les ressources et les efforts d'organisation que les pays doivent consacrer à leur système d'éducation. Plus la population à scolariser est importante, plus la demande potentielle de services d'éducation est forte. Les dépenses unitaires peuvent également varier au fil du temps entre les niveaux d'enseignement, car les effectifs et les dépenses peuvent suivre des tendances différentes à chacun de ces niveaux.

Entre 2012 et 2019, les dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté en valeur réelle de 1.6 % par an en moyenne dans les pays de l'OCDE, alors que l'effectif scolarisé est resté relativement stable. Les dépenses unitaires ont donc augmenté à une moyenne de 1.7 % par an. Entre 2012 et 2019, les dépenses unitaires ont progressé dans tous les pays dont les données de cette période sont disponibles, sauf en Finlande, en Grèce et au Mexique, où elles ont régressé de 0.3-0.5 % par an en moyenne. Les dépenses unitaires ont diminué sous l'effet de la légère augmentation de l'effectif scolarisé sans révision proportionnelle du budget de l'éducation en Finlande et en Grèce, mais de l'augmentation plus rapide de l'effectif scolarisé que du budget de l'éducation au Mexique. Dans certains pays membres de l'Union européenne, tels que l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Pologne et la République slovaque, le taux élevé de croissance des dépenses unitaires (supérieur à 3 % par an) s'explique par l'effet conjugué de la forte progression du budget et de la diminution de l'effectif scolarisé durant la période à l'étude. En dehors de l'Union européenne, la Colombie, l'Islande et la Türkiye ont également fait état d'une augmentation, égale ou supérieure à 2,5 % par an en valeur réelle, des dépenses unitaires depuis 2012 (voir le Graphique C1.5).

Graphique C1.5. Croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (entre 2012 et 2019)

En pourcentage ; en prix constants



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires totales d'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire en équivalents temps plein.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C1.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/m9f6vd

L'effectif scolarisé dans l'enseignement non tertiaire est resté assez stable dans l'ensemble dans les pays de l'OCDE entre 2012 et 2019. Durant cette période, les dépenses ont progressé de 1.6 % par an en moyenne dans l'enseignement non tertiaire. Les dépenses unitaires au titre de l'enseignement non tertiaire ont augmenté de 1.7 % par an en moyenne entre 2012 et 2019. Les dépenses unitaires sont plus élevées en 2019 qu'elles ne l'étaient en 2012 dans tous les pays de l'OCDE, sauf en Grèce, au Mexique et en Slovénie. Les dépenses unitaires au titre de l'enseignement non tertiaire ont progressé au moins de 4 % par an en Colombie, en Hongrie, en Islande, en Lituanie, en République slovaque, en République tchèque et en Türkiye, sous l'effet conjugué d'une stabilisation ou d'un léger tassement de l'effectif scolarisé et d'une forte augmentation des dépenses (de plus de 4 % par an) (voir le Tableau C1.3).

Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses ont augmenté à un rythme légèrement moins soutenu qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement : elles ont progressé de 1.4 % par an en moyenne entre 2012 et 2019 dans les pays de l'OCDE. Elles ont toutefois augmenté plus rapidement que l'effectif scolarisé durant cette période (de 0.3 % par an en moyenne). Les dépenses unitaires ont progressé de 1.0 % par an en moyenne. Des différences très marquées s'observent entre les pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles : les dépenses unitaires ont diminué dans l'enseignement tertiaire en Allemagne, au Canada, en Colombie, en Finlande, en France, en Grèce, en Israël, en Italie, au Mexique, aux Pays-Bas et en Türkiye. Dans la plupart de ces pays, cette diminution s'explique en grande partie par l'augmentation rapide de l'effectif scolarisé dans l'enseignement tertiaire. À l'inverse, l'augmentation des dépenses unitaires de plus de 4 % dans l'enseignement tertiaire est imputable à l'augmentation du budget total et à la diminution de l'effectif scolarisé en Estonie, en Lettonie, en Pologne, en République slovaque et en République tchèque (voir le Tableau C1.3).

Les données provisionnelles sur les dépenses d'éducation de 2020 sont disponibles dans quelques pays. Ces chiffres sont utiles pour donner un premier aperçu comparatif de l'évolution des dépenses unitaires pendant la première année de la crise sanitaire du COVID-19 (voir l'Encadré C1.3).

Encadré C1.3. Données provisoires sur l'évolution des dépenses par étudiant en 2020

Avant la pandémie de COVID-19, le financement mondial de l'éducation augmentait régulièrement et les pays à revenu faible ou intermédiaire ont connu les taux de croissance les plus élevés. Depuis le début de la pandémie de COVID-19, les budgets de l'éducation ont diminué dans la majorité de ces pays (UNESCO/Banque mondiale, 2021[9]). En revanche, alors que les budgets de l'éducation augmentaient à un rythme bien plus modéré avant la pandémie dans les pays à hauts revenus, dont de nombreux pays de l'OCDE, les budgets de l'éducation n'ont pas diminué et leur part dans les dépenses publiques totales a peu varié après le COVID-19 (voir l'indicateur C4). Suite à la fermeture des écoles pendant de longues périodes en 2020, il était important de veiller à ce que des ressources adéquates soient mises à disposition pour l'apprentissage à distance et pour maintenir et étendre les programmes de soutien aux étudiants ; une fois les écoles rouvertes, il fut indispensable d'allouer des fonds supplémentaires aux établissements d'enseignement (Al-Samarrai, Gangwar et Gala, 2020[10]).

Comme l'a indiqué l'OCDE en 2021, la moitié des pays de l'OCDE disposant de données ont augmenté le financement des établissements d'enseignement non tertiaire du primaire au post-secondaire entre 2019 et 2020 (OCDE, 2021[11]). Dans cinq des huit pays disposant de données provisoires à ce niveau, les dépenses par étudiant ont augmenté de 1 % à 7,6 % entre 2019 et 2020, malgré un nombre d'étudiants plutôt stable (±1,1 %). Dans les trois autres, une diminution des dépenses s'est traduite par une baisse des dépenses par étudiant, indépendamment des faibles variations de l'effectif. Au niveau de l'enseignement supérieur, selon les données provisoires sur le financement de l'éducation, les dépenses par étudiant n'ont augmenté en 2020 qu'en Nouvelle-Zélande et en Slovénie, mais ont diminué dans tous les autres pays, de -4,8% aux Pays-Bas et -8,9% en Norvège. Au Luxembourg, en Norvège et aux Pays-Bas, la baisse des dépenses par étudiant était également due à une augmentation du nombre d'étudiants de 4 % ou plus (Graphique C1.6).

Graphique C1.6. Données provisoires sur l'évolution des dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (2019 à 2020)

En pourcentage ; en prix constants



Les pays sont classés par ordre décroissant de la croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/769bsn

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 de services à caractère social fournis à l'effectif scolarisé. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, ces services englobent la cantine, les soins de santé ainsi que le transport scolaire. Dans l'enseignement tertiaire, ils comprennent le logement (résidences d'étudiants), la cantine et les soins de santé.

Les **dépenses au titre des services d'éducation** comprennent toutes les dépenses en rapport direct avec l'enseignement que dispensent les établissements, soit la rémunération des enseignants, la construction et l'entretien des bâtiments scolaires, le matériel pédagogique et les manuels et, enfin, la gestion des établissements.

Les **activités de recherche et développement** sont les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

Méthodologie

Le taux annuel moyen de croissance est calculé sur la base du taux composé de progression géométrique qui permet de déduire un taux constant au cours de la période à l'étude.

Les dépenses unitaires par niveau d'enseignement sont calculées comme suit : le budget total du niveau considéré est divisé par l'effectif scolarisé à ce niveau converti en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les formations dont les données sur l'effectif et le budget sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur l'indice PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Les dépenses unitaires d'éducation des entités infranationales sont ajustées sur la base des PPA à l'échelle nationale. Des travaux plus approfondis s'imposent au sujet de la variation infranationale du coût de la vie pour ajuster les dépenses unitaires utilisées dans cette section.

Les dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant correspondent aux dépenses unitaires rapportées au PIB par habitant. Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées sur la base des taux nationaux d'inflation pour les aligner sur la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Effectif scolarisé 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 scolarisés à temps plein, alors que d'autres mesurent l'intensité de leur scolarisation d'après les unités de valeur qu'ils ont obtenues à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparemment plus élevées par équivalent scolarisé à temps plein que les pays qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Dépenses au titre de la filière professionnelle ou technique : les dépenses financées par les entreprises ne sont incluses que si la composante professionnelle s'inscrit dans des programmes emploi-études dont la composante scolaire représente au moins 10 % de la formation totale. Les dépenses au titre des autres formations financées par les employeurs (dont toutes les composantes sont suivies en entreprise ou dont la composante professionnelle en entreprise représente au moins 95 % de la formation) sont exclues. Sont compris dans les dépenses de la filière professionnelle la rémunération des enseignants et autres personnels ainsi que le coût du matériel pédagogique et des équipements. En sont exclus la rémunération et autres avantages versés aux personnes en formation.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2019* (OCDE, 2018[12]). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2019 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2021 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2019 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2021 et en 2022 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date. Les données provisoires sur les dépenses d'éducation en 2020 sont basées sur une collecte de données ad hoc administrée par l'OCDE et Eurostat en 2022.

Les données infranationales sont disponibles dans six pays : l'Allemagne, la Belgique, le Canada, la Colombie, les États-Unis et la Lituanie. Les estimations infranationales ont été fournies par les pays sur la base de sources nationales. Les données infranationales proviennent d'une enquête spéciale menée par l'OCDE en 2021.

Références

Al-Samarrai, S., M. Gangwar et P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, Banque mondiale, Washington, DC, https://doi.org/10.1596/33739. [10]

Blöchliger, H., B. Égert et K. Bonesmo Fredriksen (2013), « Le fédéralisme budgétaire et son impact sur l'activité économique, l'investissement public et la performance des systèmes éducatifs », *Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE*, n° 1051, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5k4695840w7b-en. [4]

Dougherty, S. et L. Phillips (2019), « The spending power of sub-national decision makers across five policy sectors », *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, n° 25, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/8955021f-en. [2]

ISU (2012), *Classification internationale type de l'education – CITE 2011*, Institut de statistique de l'UNESCO, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf. [7]

Kim, J. et S. Dougherty (dir. pub.) (2018), *Fiscal Decentralisation and Inclusive Growth*, OECD Fiscal Federalism Studies, Éditions OCDE, Paris/KIPF, Seoul, https://doi.org/10.1787/9789264302488-en. [3]

OCDE (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/a81152f4-en. [6]

OCDE (2022), « Ressources financières investies dans l'éducation », *Base de données de Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EDU_FIN_SUBNAT. [5]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [1]

OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [11]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [12]

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

UNESCO/Banque mondiale (2021), *Education Finance Watch 2021*, https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/226481614027788096/education-finance-watch-2021 (consulté le 20 juin 2022). [9]

Tableaux de l'indicateur C1

Tableaux de l'indicateur C1. Quel est le montant des dépenses unitaires d'éducation ?

Tableau C1.1	Dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (2019)
Tableau C1.2	Dépenses unitaires totales et publiques d'éducation en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2019)
Tableau C1.3	Croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (entre 2012 et 2019)
Tableau C1.4	Dépenses unitaires totales d'éducation au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D en équivalents temps plein (2019)
WEB Tableau C1.5	*Dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein par rapport au PIB par habitant (2019)*
WEB Tableau C1.6	*Dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein, la source du financement (2019)*
WEB Tableau C1.7	*Dépenses unitaires d'éducation en équivalents temps plein cumulées entre l'âge de 6 et 15 ans (2019)*

StatLink https://stat.link/kbzdco

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).

Tableau C1.1. Dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; dépenses d'éducation directes ; selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (hors R-D)
			Premier cycle	Deuxième cycle			Premier et deuxième cycles			Cycle court	Licence, master et doctorat	Tous niveaux confondus	Tous niveaux confondus (hors R-D)		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	11 340	14 494	15 243	9 769	13 487	14 120	8 451	12 496	10 199	23 035	20 625	13 981	14 278	12 822
	Autriche	13 299	16 594	14 513	19 111	17 248	16 883	5 164	15 375	19 534	21 653	21 329	15 533	17 167	15 423
	Belgique	11 720	15 005	14.648[d]	15.284[d]	15.007[d]	15.007[d]	x(3, 4, 5, 6)	13 567	14 328	21 316	21 082	13 760	15 024	13 605
	Canada[1, 2]	10.570[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14 564	14 564	m	11 806	16 881	25 765	22 335	22 335	14 391	14 391
	Chili	6 018	6 509	5 208	8 362	5 749	5 997	a	6 008	5 412	12.058	10 253	9 872	7 239	7 128
	Colombie[2]	3 729	3 708	x(5)	x(5)	3 836	3 744	m	3 737	x(11)	x(11)	4 601	m	3 916	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	7 520	12 856	10 050	12 509	11 810	12 357	2 385	10 293	26 489	17 382	17 411	11 329	11 605	10 484
	Danemark	12 273	14 924	10 574	10 601	10 584	12 594	a	12 444	22 127	21 602	21 658	9 841	14 547	11 850
	Estonie	9 384	9 684	5 511	9 899	7 314	8 462	11 067	8 980	a	16 752	16 752	10 222	10 522	9 226
	Finlande	10 576	16 869	8 937	9.440[d]	9.292[d]	11.894[d]	x(4. 5. 6)	11 356	a	18 129	18 129	9 635	12 732	11 006
	France	9 312	11 825	15 020	17 068	15 725	13 475	11 720	11 728	15 922	18 808	18 136	12 731	13 049	11 934
	Allemagne	10 622	13 096	14 462	18 648	16 624	14 390	12 938	13 227	7 459	19 636	19 608	11 148	14 632	12 770
	Grèce[2]	7 279	7 179	5 604	7 923	6 296	6 728	m	6 995	a	4 192	4 192	2 538	5 992	5 399
	Hongrie	8 262	7 293	8 773	7 914	8 373	7 827	10 051	8 051	2 726	12 492	12 107	9 269	8 738	8 257
	Islande	14 304	16 502	12 397	19 216	14 004	15 091	19 130	14 734	16 610	16 610	16 610	m	15 107	m
	Irlande	8 687	10 634	x(5)	x(5)	10 145	10 383	39 283	9 942	x(11)	x(11)	16 997	11 541	11 158	10 215
	Israël	9 452	x(3.4.5)	7 262[d]	17 629[d]	9 410[d]	9 410	721	9 369	5 893	16 127	12 683	9 008	9 972	9 303
	Italie	10 570	10 623	x(5)	x(5)	10.519[d]	10.558[d]	x(5, 6)	10 562	4 472	12 248	12 177	8 101	10 902	10 045
	Japon	9 379	11 083	x(5)	x(5)	11.878[d]	11.493[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	10 462	13.944[d]	20.944[d]	19.504[d]	m	12 474	m
	Corée	13 341	15 216	x(5)	x(5)	18 790	17 078	a	15 200	6 468	12 541	11 287	8 876	13 819	12 968
	Lettonie	6 865	6 986	7 900	10 068	8 770	7 889	10 873	7 414	9 598	12 599	12 186	9 268	8 461	7 821
	Lituanie	7 095	7 079	6 896	9 672	7 622	7 227	9 800	7 270	a	11 039	11 039	7 851	8 135	7 403
	Luxembourg	22 203	25 141	24 232	24 474	24 381	24 736	3 238	23 516	6 602	58 665	51 978	30 063	25 433	23 957
	Mexique	2 977	2 546	3 177	3 837	3 406	2 890	a	2 933	x(11)	x(11)	7 341	6 272	3 577	3 421
	Pays-Bas	10 150	14 438	12 346	16 924	15 372	14 902	a	12 871	11 993	20 997	20 889	13 299	14 720	12 970
	Nouvelle-Zélande	7 578	8 521	10 918	8 716	10 289	9 336	6 721	8 449	10 881	19 988	18 641	14 742	10 230	9 548
	Norvège	15 334	15 334	16 515	17 238	16 884	16 192	26 202	15 816	22 794	25 085	25 019	15 558	17 757	15 762
	Pologne	8 949	8 856	7 610	9 224	8 519	8 689	5 695	8 733	12 463	12 912	12 912	8 978	9 611	8 784
	Portugal	8 992	11 347	x(5)	x(5)	10.991[d]	11 162[d]	x(5, 6)	10 182	5 850	12 135	11 858	8 838	10 535	9 898
	République slovaque	7 972	7 082	7 574	8 215	8 003	7 458	9 895	7 662	9 256	12 807	12 749	10 033	8 478	8 042
	Slovénie	9 562	12 037	10 261	8 197	8 853	10 160	a	9 867	4 360	16 815	15 267	11 873	10 829	10 224
	Espagne	8 580	10 093	10 128	13 897[d]	11.334[d]	10.706[d]	x(4, 5, 6)	9 682	10 368	15 278	14 237	10 681	10 694	9 904
	Suède	13 234	13 158	11 897	16 012	13 437	13 311	7 356	13 199	6 857	28 039	26 046	12 084	15 337	13 014
	Suisse[3]	m	m	x(5)	x(5)	18.929[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	4 400	4 330	5 095	7 062	5 894	5 110	a	4 884	x(11)	x(11)	9 455	7 641	5 743	5 402
	Royaume-Uni	11 936	12 329	14 296	12 125	13 657	13 041	a	12 516	28 667	29 766	29 688	23 884	15 453	14 460
	États-Unis	13 780	14 798	x(5)	x(5)	16 311	15 538	16 021	14 671	x(11)	x(11)	35 347	31 254	19 382	18 450
	Moyenne OCDE	9 923	11 417	10 609	12 465	11 711	11 400	m	10 722	12 154	18 949	17 559	12 486	11 990	11 087
	Moyenne UE22	10 141	11 945	10 891	12 899	11 646	11 673	m	11 042	11 200	18 357	17 670	11 301	12 195	11 010
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
	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/i94mw0

Tableau C1.2. Dépenses unitaires totales et publiques d'éducation en équivalents temps plein, selon le type d'établissement (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB, dépenses d'éducation directes (source finale de financement), selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
		Sources publiques		Dépenses totales (publiques et privées)		Sources publiques		Dépenses totales (publiques et privées)		Sources publiques		Dépenses totales (publiques et privées)	
		Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	11 530	8 165	12 150	13 099	8 366	282	24 297	3 383	10 685	7 227	15 394	11 943
	Autriche	15 524	7 783	15 787	11 920	21 463	9 664	22 439	17 166	17 161	8 647	17 621	14 330
	Belgique	14 730	11 839	15 123	12 476	20 280	15 935	23 469	19 394	15 809	12 631	16 747	13 813
	Canada[1]	11 302[d]	2 481[d]	11 994[d]	9 569[d]	11 990	a	22 335	a	11 481[d]	2 481[d]	14 691[d]	9 569[d]
	Chili	6 693	3 755	6 693	5 595	9 715	2 891	16 406	9 073	7 143	3 449	8 139	6 828
	Colombie	3 588	445	3 593	4 306	2 923	0	7 876	1 216	3 493	272	4 204	3 105
	Costa Rica[2]	5 399	3 932	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	10 011	3 929	10 554	6 931	14 804	584	18 919	4 942	10 867	3 083	12 047	6 428
	Danemark	12 169	9 545	12 182	13 797	18 370	2 778	21 617	33 308	13 783	9 502	14 637	13 921
	Estonie	8 730	5 928	8 895	10 503	12 713	36	17 776	3 241	9 508	4 461	10 631	8 695
	Finlande	11 361	10 480	11 427	10 711	24 189	8 766	26 927	9 514	12 937	9 511	13 331	10 035
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	6 845	113	6 846	9 654	3 130	a	4 192	a	5 468	113	5 862	9 654
	Hongrie	6 665	6 920	6 967	12 246	8 947	5 132	12 467	9 838	7 079	6 706	7 965	11 958
	Islande	14 621	10 143	15 048	11 038	16 249	9 669	18 449	10 505	14 900	9 942	15 632	10 813
	Irlande	9 038	a	9 959	6 409	11 931	a	16 830	23 659	9 528	a	11 124	15 232
	Israël	8 066	9 579	8 253	13 924	2 998	7 384	3 107	14 583	7 844	8 513	8 027	14 244
	Italie	10 509	1 611	10 892	6 040	8 622	1 217	12 543	10 276	10 144	1 459	11 211	7 681
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	14 103	11 843	15 228	15 050	12 717	2 232	19 465	9 256	13 945	4 784	15 711	10 794
	Lettonie	7 013	4 011	7 293	10 930	7 623	6 952	8 897	12 485	7 028	6 616	7 331	12 308
	Lituanie	6 974	4 462	7 202	8 867	8 033	1 568	11 535	6 457	7 206	3 257	8 150	7 864
	Luxembourg	24 917	8 094	24 917	16 243	47 310	a	51 978	a	26 693	8 094	27 063	16 243
	Mexique	2 693	17	2 803	3 956	6 380	0	6 911	8 117	3 100	11	3 256	5 414
	Pays-Bas	11 340	a	11 764	61 492	15 904	a	20 623	23 211	12 325	a	13 676	39 288
	Nouvelle-Zélande	7 759	3 778	8 850	5 205	10 764	3 082	19 663	9 358	8 290	3 667	10 759	5 870
	Norvège	15 339	22 257	15 339	23 822	26 023	7 894	27 101	14 320	17 386	15 991	17 593	19 677
	Pologne	7 816	5 673	8 572	10 294	13 065	2 233	15 301	5 977	8 756	4 222	9 777	8 473
	Portugal	10 450	1 322	10 786	6 719	8 731	109	12 117	10 734	10 101	1 016	11 057	7 731
	République slovaque	7 153	5 884	7 733	7 069	9 759	559	13 290	7 136	7 578	5 159	8 640	7 078
	Slovénie	8 963	5 276	9 916	7 574	13 695	4 813	16 274	6 412	9 747	5 038	10 970	6 977
	Espagne	10 189	4 439	10 645	7 550	11 745	912	14 934	11 877	10 566	3 829	11 685	8 298
	Suède	13 398	12 071	13 404	12 207	22 764	14 718	27 140	18 684	15 021	12 419	15 784	13 057
	Suisse[3]	16 350	16 771	m	m	30 085	9 727	m	m	18 960	15 286	m	m
	Türkiye	3 914	223	4 030	16 035	7 716	1	8 602	13 935	4 572	147	4 821	15 316
	Royaume-Uni	11 261	9 921	11 932	13 015	a	7 035	a	29 688	11 261	9 122	11 932	17 630
	États-Unis	14 664	1 539	14 902	12 411	15 392	5 747	31 094	45 850	14 801	3 552	17 946	28 413
	Moyenne OCDE	10 316	6 492	10 657	12 020	14 073	4 549	17 955	13 453	11 034	5 944	11 922	12 081
	Moyenne UE22	10 690	6 077	11 043	12 482	15 154	4 748	18 463	12 017	11 365	5 876	12 265	11 953
Partenaires	Argentine	4 192	1 667	m	m	x(9)	x(10)	m	m	5 583	1 798	m	m
	Brésil	3 873	a	m	m	15 365	a	m	m	4 647	a	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[2]	1 554	450	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie[3]	m	m	m	m	1 811	105	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[3]	2 548	m	m	m	x(9)	m	m	m	2 946	m	m	m
	Moyenne G20	7 910	4 959	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
2. Année de référence : 2020.
3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/zoe0v9

Tableau C1.3. Croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires totales d'éducation en équivalents temps plein (entre 2012 et 2019)

Déflateur du PIB de 2015 = 100 ; PPA et prix de 2015 constants ; selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
		Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance annuelle moyenne entre 2012 et 2019 (en %)			Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance annuelle moyenne entre 2012 et 2019 (en %)			Dépenses unitaires totales en prix constants et PPA constantes		Croissance annuelle moyenne entre 2012 et 2019 (en %)		
		2012	2019	Effectif scolarisé	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2012	2019	Effectif scolarisé	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales	2012	2019	Effectif scolarisé	Dépenses totales	Dépenses unitaires totales
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	m	11 306	0.9	m	m	m	18 660	3.3	m	m	m	12 917	1.4	m	m
	Autriche	13 504	13 940	0.0	0.5	0.5	17 826	19 339	0.3	1.4	1.2	14 790	15 565	0.1	0.8	0.7
	Belgique	11 924	12 131	0.5	0.7	0.2	17 779	18 850	1.2	2.1	0.8	13 013	13 433	0.6	1.1	0.5
	Canada[1]	10.470[d]	11.032[d]	0.8[d]	1.5[d]	0.8[d]	21 430	20 871	1.9	1.5	-0.4	13.006[d]	13.447[d]	1.0[d]	1.5[d]	0.5[d]
	Chili	4 562	5 486	0.0	2.7	2.7	8 406	9 362	2.0	3.6	1.6	5 570	6 610	0.6	3.1	2.5
	Colombie	2.257	3 237	-0.7	4.5	5.3	5 244	3 986	2.9	-1.0	-3.8	2.761	3 392	0.0	2.9	3.0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	6 997	9 227	1.1	5.2	4.0	11 248	15 608	-4.0	0.6	4.8	8 040	10 404	0.0	3.7	3.8
	Danemark	m	11 236	-0.5	m	m	m	19 556	0.6	m	m	m	13 135	-0.3	m	m
	Estonie	6 851	8 118	0.9	3.4	2.5	8 902	15 143	-5.3	2.2	7.9	7 421	9 512	-0.6	3.0	3.6
	Finlande	10 015	10 337	-0.1	0.4	0.5	19 129	16 502	0.5	-1.6	-2.1	11 812	11 590	0.0	-0.2	-0.3
	France	9 967	10 364	0.4	1.0	0.6	16 474	16 028	2.2	1.8	-0.4	11 185	11 532	0.8	1.2	0.4
	Allemagne	10 531	11 928	-0.7	1.2	1.8	18 351	17 683	2.8	2.2	-0.5	11 958	13 195	0.0	1.5	1.4
	Grèce	6 498	6 480	-0.3	-0.4	0.0	4 103	3 884	1.3	0.5	-0.8	5 703	5 551	0.3	-0.1	-0.4
	Hongrie	4 623	7 614	-1.6	5.6	7.4	9 388	11 450	-3.7	-0.9	2.9	5 534	8 264	-2.0	3.8	5.9
	Islande	10 055	13 580	-0.2	4.2	4.4	11 858	15 309	-0.1	3.6	3.7	10 413	13 924	-0.2	4.1	4.2
	Irlande	m	9 517	1.5	m	m	m	16 270	1.7	m	m	m	10 681	1.5	m	m
	Israël	7 484	9 046	2.0	4.8	2.7	13 311	12 246	3.1	1.8	-1.2	8 482	9 629	2.2	4.0	1.8
	Italie	8 978	9 328	-0.1	0.4	0.5	11 126	10 754	0.4	0.0	-0.5	9 416	9 628	0.0	0.3	0.3
	Japon	9 972	10 444	-0.9	-0.2	0.7	19.452[d]	19.470[d]	0.1[d]	0.1[d]	0.0[d]	11.969	12 452	-0.7	-0.1	0.6
	Corée	m	14 754	-2.9	m	m	m	10 957	-1.5	m	m	m	13 414	-2.4	m	m
	Lettonie	5 383	6 763	-0.1	3.2	3.3	7 825	11 116	-2.4	2.6	5.1	5 990	7 718	-0.7	3.0	3.7
	Lituanie	4 983	6 574	-2.7	1.3	4.0	9 300	9 983	-4.3	-3.3	1.0	6 066	7 357	-3.0	-0.3	2.8
	Luxembourg	22 054	22 253	1.4	1.6	0.1	m	49 186	m	5.0	m	m	24 067	m	2.0	m
	Mexique	2 908	2 760	0.4	-0.3	-0.7	8 426	6 907	5.9	2.9	-2.8	3 491	3 365	1.1	0.5	-0.5
	Pays-Bas	10 767	11 758	-0.6	0.7	1.3	19 535	19 083	2.2	1.9	-0.3	12 505	13 448	0.0	1.0	1.0
	Nouvelle-Zélande	7 168	7 455	0.5	1.1	0.6	14 232	16 449	-0.2	1.9	2.1	8 453	9 027	0.4	1.4	0.9
	Norvège	13 208	14 546	0.5	1.9	1.4	19 608	23 010	2.6	5.0	2.3	14 409	16 331	0.9	2.7	1.8
	Pologne	6 591	8 286	-0.6	2.7	3.3	8 010	12 251	-3.0	3.1	6.3	6 931	9 119	-1.1	2.8	4.0
	Portugal	8 950	9 376	-1.7	-1.1	0.7	10 653	10 919	-0.8	-0.5	0.4	9 291	9 701	-1.5	-0.9	0.6
	République slovaque	5 529	7 984	-0.7	4.6	5.4	9 536	13 286	-3.0	1.7	4.9	6 264	8 835	-1.1	3.9	5.0
	Slovénie	9 287	8 841	1.2	0.5	-0.7	10 523	13 680	-2.9	0.8	3.8	9 565	9 703	0.4	0.6	0.2
	Espagne	8 385	8 848	0.9	1.7	0.8	12 724	13 010	1.8	2.2	0.3	9 301	9 772	1.1	1.8	0.7
	Suède	11 263	12 319	2.2	3.6	1.3	23 721	24 308	1.1	1.4	0.4	13 475	14 313	2.0	2.9	0.9
	Suisse	18 142	m	m	m	m	26 734	m	m	m	m	19 680	m	m	m	m
	Türkiye	3 762	5 085	1.7	6.1	4.4	12 124	9 845	5.9	2.8	-2.9	5 002	5 980	2.4	5.0	2.6
	Royaume-Uni	10 541	11 518	-0.3	1.0	1.3	25 502	27 320	2.9	3.9	1.0	12 665	14 220	0.2	1.8	1.7
	États-Unis	12 281	13 678	0.3	1.9	1.6	28 818	32 954	-1.0	0.9	1.9	16 332	18 070	0.0	1.5	1.5
	Moyenne OCDE	8 966	9 921	0.1	2.1	1.9	14 416	16 257	0.4	1.6	1.2	9 703	11 092	0.1	1.9	1.8
	Moyenne des pays de l'OCDE dont les données des années de référence sont disponibles	9 330	10 126	-0.1	1.6	1.7	15 265	17 013	0.3	1.4	1.0	10 291	11 579	-0.1	1.6	1.7
	Moyenne OCDE	9 154	10 147	0.0	1.8	1.9	12 955	16 268	-0.6	1.2	1.8	9 382	11 206	-0.2	1.6	1.8
Partenaires	Argentine	m	m	0.3	m	m	m	m	2.9	m	m	m	m	1.0	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	5.4	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	-0.4	m	m	m	m	3.0	m	m	m	m	-0.1	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	4.6	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	0.0	m	m	m	m	2.4	m	m	m	m	0.3	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/g2359r

Tableau C1.4. Dépenses unitaires totales d'éducation au titre des services d'éducation, des services auxiliaires et de la R-D en équivalents temps plein (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA pour le PIB ; dépenses d'éducation directes ; selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire			Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
		Services d'éducation	Services auxiliaires	Tous services confondus	Services d'éducation	Services auxiliaires	R-D	Tous services confondus	Tous services sauf R-D	Services d'éducation	Services auxiliaires	R-D	Tous services confondus	Tous services sauf R-D
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays													
	Australie	12 348	148	12 496	13 158	823	6 644	20 625	13 981	12 526	296	1 456	14 278	12 822
	Autriche	m	m	15 375	x(7)	x(7)	5 796	21 329	15 533	x(12)	x(12)	1 744	17 167	15 423
	Belgique	13 119	448	13 567	12 811	949	7 322	21 082	13 760	13 060	545	1 419	15 024	13 605
	Canada[1]	11.279[d]	527[d]	11.806[d]	x(7)	x(7)	x(7)	22 335	m	x(12)	x(12)	x(12)	14.391[d]	m
	Chili	5 578	430	6 008	9 567	304	382	10 253	9 872	6 734	394	111	7 239	7 128
	Colombie	3 600	137	3 737	x(7)	x(7)	m	4 601	m	x(12)	x(12)	m	3 916	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	9 682	611	10 293	11 230	99	6 082	17 411	11 329	9 967	517	1 121	11 605	10 484
	Danemark	12 259	185	12 444	9 839	2	11 817	21 658	9 841	11 707	143	2 697	14 547	11 850
	Estonie	8 881	99	8 980	9 289	933	6 530	16 752	10 222	8 962	264	1 296	10 522	9 226
	Finlande	10 222	1 134	11 356	9 635	0	8 493	18 129	9 635	10 102	904	1 726	12 732	11 006
	France	10 299	1 429	11 728	11 889	842	5 405	18 136	12 731	10 627	1 308	1 114	13 049	11 934
	Allemagne	12.895[d]	332[d]	13.227[d]	10 166	982	8 460	19 608	11 148	12.294[d]	475[d]	1.862[d]	14.632[d]	12.770[d]
	Grèce	x(3)	x(3)	6 995	x(7)	x(7)	1 655	4 192	2 538	x(12)	x(12)	592	5 992	5 399
	Hongrie	7 334	717	8 051	8 643	626	2 839	12 107	9 269	7 556	702	481	8 738	8 257
	Islande	x(3)	x(3)	14 734	x(7)	x(7)	x(7)	16 610	m	x(12)	x(12)	x(12)	15 107	m
	Irlande	x(3)	x(3)	9 942	10 885	656	5 455	16 997	11 541	x(12)	x(12)	943	11 158	10 215
	Israël	8 839	530	9 369	8 945	63	3 675	12 683	9 008	8 859	444	669	9 972	9 303
	Italie	10 120	443	10 562	7 654	447	4 076	12 177	8 101	9 601	444	858	10 902	10 045
	Japon	x(3.7)	x(3.7)	10 462	x(7)	x(7)	x(7)	19.504[d]	m	x(12)	x(12)	x(12)	12 474	m
	Corée	13 862	1 337	15 200	x(7)	x(7)	2 411	11 287	8 876	x(12)	x(12)	851	13 819	12 968
	Lettonie	7 299	115	7 414	9 132	136	2 918	12 186	9 268	7 701	119	640	8 461	7 821
	Lituanie	6 937	333	7 270	6 775	1 076	3 188	11 039	7 851	6 900	503	732	8 135	7 403
	Luxembourg	22 463	1 053	23 516	29 013	1 050	21 916	51 978	30 063	22 904	1 053	1 476	25 433	23 957
	Mexique	x(3)	x(3)	2 933	x(7)	x(7)	1 069	7 341	6 272	x(12)	x(12)	156	3 577	3 421
	Pays-Bas	12 871	a	12 871	13 299	a	7 589	20 889	13 299	12 970	a	1 751	14 720	12 970
	Nouvelle-Zélande	x(3)	x(3)	8 449	x(7)	x(7)	3 899	18 641	14 742	x(12)	x(12)	681	10 230	9 548
	Norvège	15 297	519	15 816	15 239	318	9 462	25 019	15 558	15 285	477	1 995	17 757	15 762
	Pologne	8 479	253	8 733	8 747	231	3 934	12 912	8 978	8 536	249	827	9 611	8 784
	Portugal	9 532	650	10 182	8 432	405	3 020	11 858	8 838	9 300	599	637	10 535	9 898
	République slovaque	6 700	962	7 662	8 013	2 020	2 716	12 749	10 033	6 910	1 132	436	8 478	8 042
	Slovénie	x(3)	x(3)	9 867	x(7)	x(7)	3 393	15 267	11 873	x(12)	x(12)	605	10 829	10 224
	Espagne	8 991	691	9 682	10 037	644	3 556	14 237	10 681	9 224	680	790	10 694	9 904
	Suède	11 844	1 355	13 199	12 084	0	13 962	26 046	12 084	11 884	1 130	2 323	15 337	13 014
	Suisse[2]	m	m	m	m	m	17 528	m	m	m	m	3 366	m	m
	Türkiye	4 678	206	4 884	7 479	162	1 814	9 455	7 641	5 204	198	341	5 743	5 402
	Royaume-Uni	11 178	1 337	12 516	22 565	1 319	5 804	29 688	23 884	13 126	1 334	993	15 453	14 460
	États-Unis	13 572	1 099	14 671	26 809	4 445	4 093	35 347	31 254	16 588	1 861	933	19 382	18 450
	Moyenne OCDE	10 363	610	10 973	11 975	713	6 198	18 885	12 687	10 741	631	1 147	12 519	11 372
	Moyenne UE22	10 551	601	11 152	10 925	584	6 804	18 313	11 509	10 567	598	1 233	12 397	11 165
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : la dépense moyenne par étudiant pour tous les services et pour tous les services à l'exclusion de la R-D ne concerne que les pays des données désagrégées par service et peut différer des valeurs indiquées dans le Tableau C1.1. Certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le Tableau C1.1. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
2. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/tmbh4w

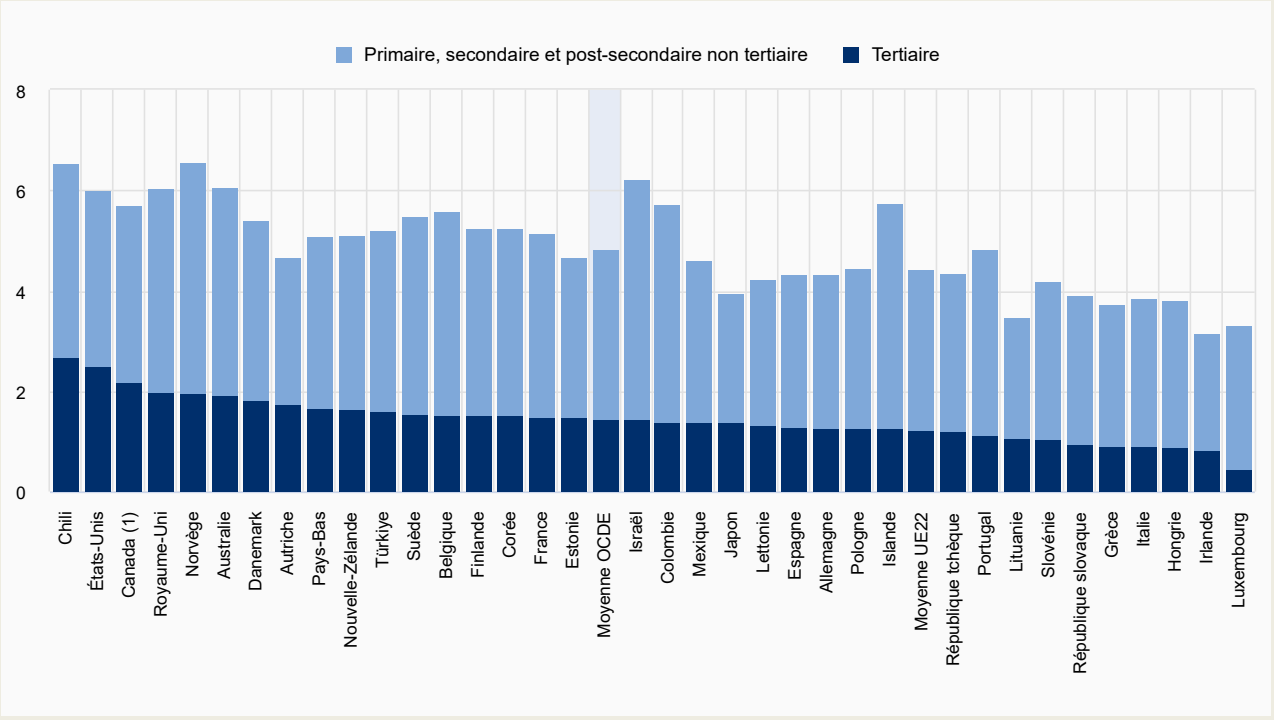
Indicateur C2. Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation ?

Faits marquants

- En moyenne, les dépenses pour l'enseignement tertiaire représentent 1.5 % du produit intérieur brut (PIB) et absorbe 30 % du budget total de l'éducation dans les pays de l'OCDE.
- Le budget de l'éducation ne suit pas de près les fluctuations ponctuelles du PIB, mais dépend plus de ses tendances d'évolution à long terme. Les baisses de PIB en 2008-09 n'ont affecté le budget de l'éducation qu'à la marge et dans certains pays seulement. Le même scénario est plausible après la diminution de 2020.
- Les pays plus riches peuvent se permettre d'investir plus dans l'éducation que les pays moins riches. En moyenne, 1 000 USD d'augmentation du PIB par habitant correspondent à 200 USD d'augmentation des dépenses unitaires.

Graphique C2.1. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2019)

Toutes sources confondues ; selon le niveau d'enseignement ; en pourcentage



1. L'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses totales de l'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/jnrv9k

Contexte

Les pays investissent dans l'éducation entre autres raisons pour promouvoir la croissance économique, accroître la productivité, favoriser l'épanouissement personnel et le développement social et réduire les inégalités sociales. Le niveau des dépenses d'éducation dépend de la taille de la population d'âge scolaire, des taux de scolarisation, du salaire des enseignants et de la façon dont le système éducatif est organisé. Dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (qui correspondent approximativement au groupe d'âge des 6-14 ans), les taux de scolarisation sont proches de 100 % dans la plupart des pays de l'OCDE. L'effectif d'élèves varie donc fortement en fonction de l'évolution démographique. Il n'en va pas de même dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, car une partie de la population concernée n'est plus scolarisée (voir l'indicateur B1).

Pour tenir compte de ces facteurs, le présent indicateur évalue les dépenses d'éducation en fonction de la richesse nationale. Il est donc révélateur de la priorité accordée à l'éducation en fonction des ressources globales des pays. La richesse nationale est estimée sur la base du PIB, et les dépenses d'éducation englobent les dépenses du secteur public, des entreprises ainsi que des effectifs scolarisés et de leur famille. Cet indicateur couvre les dépenses au titre des établissements d'enseignement, des universités (y compris la recherche et le développement) et autres organismes publics et privés fournissant des services d'éducation ou d'appui à l'éducation.

Les gouvernements surveillent leur budget de très près et peuvent décider de restrictions budgétaires même dans des secteurs majeurs tels que l'éducation en cas de ralentissement économique. Cet indicateur montre à titre de référence comment les dépenses d'éducation ont évolué au fil du temps en pourcentage du PIB dans les pays de l'OCDE. Dans leurs décisions d'affectation budgétaire, les gouvernements doivent faire des arbitrages entre les postes où investir davantage, notamment le salaire des enseignants et le budget des infrastructures scolaires.

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire absorbe en moyenne 30 % du budget de l'éducation, et l'enseignement secondaire, 39 %. La part des dépenses d'éducation est toutefois fortement influencée par la composition démographique des pays et par la durée des études à chaque niveau d'enseignement.
- Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire représentent en moyenne 26 % du PIB annuel par habitant. La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation est de toute évidence positive et montre que certains des pays où les dépenses unitaires sont peu élevées investissent en fait beaucoup dans l'éducation en pourcentage de leur PIB par habitant.

Analyse

Investissement global en pourcentage du PIB

Les pays de l'OCDE consacrent tous une part considérable de leur richesse nationale à l'éducation. En 2019, ils ont affecté en moyenne 4.9 % de leur PIB au financement de l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.1).

La part du PIB allouée au financement de l'enseignement tertiaire est égale ou supérieure à 6 % en Australie, au Chili, aux États-Unis, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni, mais inférieure ou égale à 3.5 % en Irlande, en Lituanie et au Luxembourg (voir le Graphique C2.1 et le Tableau C2.1). De nombreux facteurs influent sur le rang des pays dans le classement selon cet indicateur, notamment la taille relative de l'effectif scolarisé, la durée des études et l'affectation des fonds. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses peuvent être influencées par les critères d'admission à des niveaux supérieurs d'enseignement, par la taille de l'effectif scolarisé dans chaque secteur et domaine d'études, ainsi que par l'ampleur de l'investissement dans des activités de recherche.

Dépenses d'éducation, selon le niveau d'enseignement

En moyenne, le financement de l'enseignement tertiaire représente 1.5 % du PIB et absorbe 30 % du budget total de l'éducation (voir le Graphique C2.1 et le Graphique C2.2). À ce niveau d'enseignement, la diversité des parcours des étudiants, les filières, la durée des études, l'organisation de l'enseignement et le budget alloué à la recherche et au développement (R-D) sont autant de facteurs qui influent sur le niveau de dépenses. En 2019, dans les pays de l'OCDE, ce sont l'Autriche, le Canada, le Chili, les États-Unis et le Japon qui ont consacré le pourcentage le plus élevé aux dépenses pour l'enseignement tertiaire (35% ou plus), avec le Canada, le Chili et les États-Unis consacrant la part la plus élevée du budget de l'éducation à l'enseignement tertiaire. Certains de ces pays comptent aussi parmi ceux où la part privée du financement est la plus élevée après contrôle des transferts public-privé (voir le Tableau C2.3).

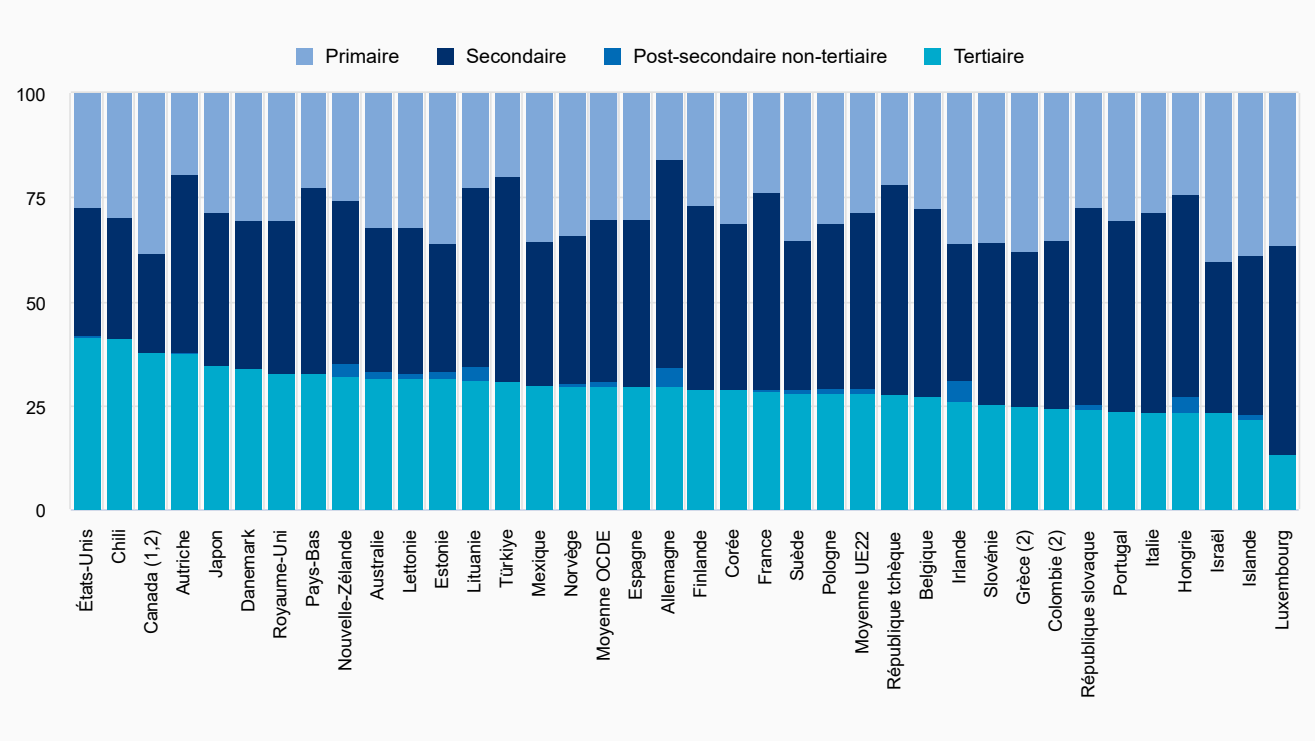
Les dépenses de R-D peuvent représenter une part importante du budget total de l'enseignement tertiaire ; leur ampleur dépend de l'organisation des activités de recherche subventionnées par les fonds publics ainsi que des infrastructures et des équipements disponibles. Le niveau de dépenses tend à être plus élevé au Danemark, en Suède et dans d'autres pays de l'OCDE où la majeure partie des activités de recherche subventionnées par l'État s'effectuent dans les établissements d'enseignement tertiaire que dans les pays où la majeure partie de ces activités s'effectuent dans d'autres structures. Si les activités de R-D sont exclues, le budget de l'enseignement tertiaire diminue en pourcentage du PIB de 0.5 point de pourcentage en moyenne dans les pays de l'OCDE ; il diminue de 0.7 point de pourcentage au moins au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède (voir le Tableau C2.1).

Dans tous les pays membres de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part de la richesse nationale consacrée à l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) est nettement plus élevée que celle consacrée à l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.1). Cela s'explique en partie par le fait que les taux de scolarisation et la durée des études sont moindres dans l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B1). En moyenne, le budget de l'enseignement non tertiaire représente 3.4 % du PIB, soit 70 % des dépenses totales d'éducation. La part du budget consacrée à l'enseignement non tertiaire varie entre 58 % aux États-Unis et 86 % au Luxembourg (voir le Graphique C2.2).

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire absorbe en moyenne 30 % du budget de l'éducation, et l'enseignement secondaire, 39 %. La part du budget affectée à l'enseignement primaire est inférieure à 20 % en Allemagne et en Autriche (en raison de la courte durée de l'enseignement primaire), mais atteint 40 % en Israël. Quant à celle affectée à l'enseignement secondaire, elle est inférieure à 25 % au Canada, mais est égale à 50 % en Allemagne, au Luxembourg et en République tchèque. Ces chiffres varient fortement entre les pays ; ils dépendent de la structure démographique de la population (voir l'analyse des dépenses unitaires par niveau d'enseignement dans l'indicateur C1) et de la taille relative de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire (voir le Graphique C2.2). L'un des facteurs qui influencent la structure démographique est le taux de fécondité, les recherches montrant que les pays où le taux de fécondité est relativement peu élevé sont moins susceptibles de consacrer une plus grande part de leur richesse à l'enseignement primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2020[1]).

Graphique C2.2. Dépenses totales d'éducation, selon le niveau d'enseignement (2019)

Du primaire au tertiaire ; après transferts ; en pourcentage



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part de l'enseignement tertiaire dans les dépenses totales.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

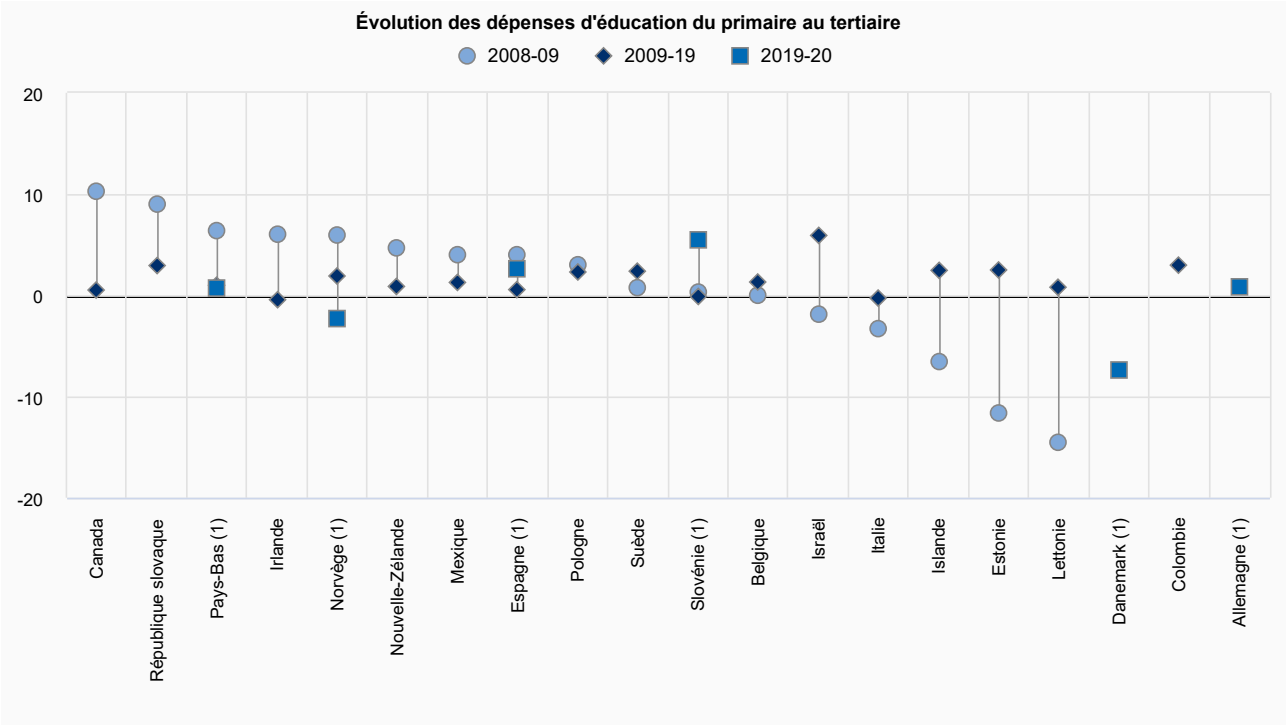
StatLink https://stat.link/75hotw

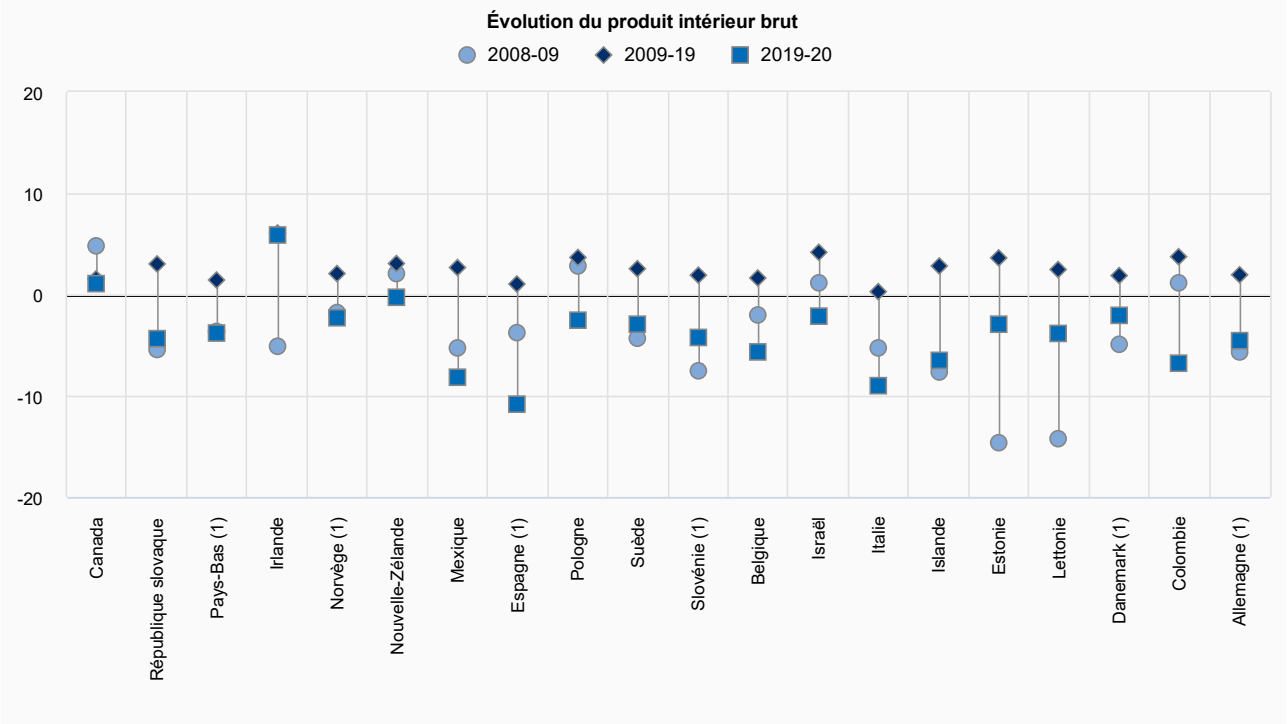
Évolution des dépenses d'éducation depuis une dizaine d'années

En 2019, la moyenne des dépenses des établissements d'enseignement primaire à tertiaire de l'OCDE en pourcentage du PIB n'était inférieure que de 0.2 point de pourcentage à celle de 2008 et au même niveau que celle de 2015 (4.9 %) (OCDE, 2022[2]), bien que la variation dans le temps diffère selon les niveaux d'enseignement et les pays. Cette légère baisse reflète la variation de cette part aux niveaux primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, alors qu'elle est restée plutôt stable au niveau tertiaire. Entre 2008 et 2009, les dépenses d'éducation des établissements d'enseignement non tertiaire du primaire au post-secondaire en tant que part du PIB ont augmenté de 0,3 point de pourcentage, tandis qu'elles ont diminué de 0,5 point de pourcentage entre 2009 et 2015 et sont restées constantes sur la période 2015-19. Cela est également dû à la tendance générale qui a vu les valeurs du PIB diminuer au cours de la période 2008-09 et se redresser au cours des années suivantes, tandis que les dépenses d'éducation sont restées relativement stables. Sur l'ensemble de la période entre 2008 et 2019, le Chili, Israël et la République tchèque ont connu la plus forte augmentation, de 0,8 point de pourcentage ou plus. Alors que l'augmentation des dépenses d'éducation du Chili en pourcentage du PIB a surtout été observée au niveau tertiaire, celles d'Israël et de la République tchèque ont surtout eu lieu aux niveaux non tertiaires. Par ailleurs, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande ont connu les plus fortes baisses au cours de la période considérée, de plus d'un point de pourcentage (OCDE, 2022[2]).

Graphique C2.3. Évolution annuelle moyenne du PIB et des dépenses totales d'éducation du primaire au tertiaire (entre 2008 et 2020)

Taux composé de croissance annuelle ; en prix constants ; en pourcentage





Remarque : ce graphique compare le taux de croissance annuel moyen sur des périodes de différentes durées. Globalement, un taux de croissance positif a un impact plus important sur une période plus longue.

1. Chiffres provisionnels sur l'évolution des dépenses d'éducation entre 2019 et 2020.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution (en points de pourcentage) des dépenses totales d'éducation entre 2008 et 2009.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), tableau C2.4 en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/bd20mu

Toutes sources confondues, les dépenses totales d'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, ont augmenté de 18 % en moyenne entre 2008 et 2019 dans les pays de l'OCDE, soit légèrement moins que le PIB (21 %). Les dépenses totales d'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté en pourcentage du PIB durant cette période dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles ; elles ont même progressé, atteignant 60% ou plus au Chili et en Israël. L'Italie, la Lettonie et la Slovénie sont les seuls pays où les dépenses totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont légèrement diminué entre 2008 et 2019 (voir le Tableau C2.2). Dans un certain nombre de pays, le PIB a augmenté à un rythme nettement plus soutenu que les dépenses d'éducation, de sorte que celles-ci ont diminué en pourcentage du PIB ; cette évolution est particulièrement manifeste en Nouvelle-Zélande et en Pologne, où le taux de croissance du PIB a été au moins 18 points de pourcentage plus élevé que celui des dépenses totales de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire.

L'augmentation des dépenses d'éducation a été relativement uniforme à tous les niveaux d'enseignement dans la plupart des pays. Les dépenses ont toutefois nettement plus augmenté, d'au moins 30 points de pourcentage de plus, dans l'enseignement tertiaire au Chili, en Estonie, au Mexique et en Norvège et dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire en Israël et au Portugal (voir le Tableau C2.2).

Le taux de croissance des dépenses d'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire semble en faible corrélation avec le taux de croissance du PIB à court terme. Dans la plupart des pays, le budget de l'éducation n'a pas augmenté à un rythme constant entre 2008 et 2019, mais a fluctué à la hausse et à la baisse durant cette période. Les dépenses d'éducation ont par exemple diminué de plus de 10 % entre 2008 et 2009 en Estonie, où elles sont ensuite reparties à la hausse ; elles ont diminué entre 2008 et 2011 en Islande et en Lettonie. À titre de comparaison, le PIB a augmenté à un rythme plus constant sauf pendant la crise financière de 2008-09 et la crise sanitaire de 2019-20 (voir le Tableau C2.2 et le Graphique C2.3).

Le budget de l'éducation ne suit pas de près les fluctuations ponctuelles du PIB, mais dépend plus de ses tendances d'évolution à long terme. Le PIB a diminué en 2009 dans la grande majorité des pays de l'OCDE, allant même jusqu'à plonger de 14-15 % en Estonie et en Lettonie par rapport à l'année précédente. Il a également diminué en 2020 à la suite de la crise sanitaire du COVID-19 dans la plupart des pays, notamment de 9 % en Italie et de 11 % en Espagne. La diminution du PIB enregistrée en 2009 n'a cependant affecté le budget de l'éducation qu'à la marge et dans certains pays seulement ; le même scénario est plausible après la diminution de 2020, même si les chiffres des dépenses sont encore en grande partie provisionnels et ne proviennent que de quelques pays (voir le Graphique C2.3).

Dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant

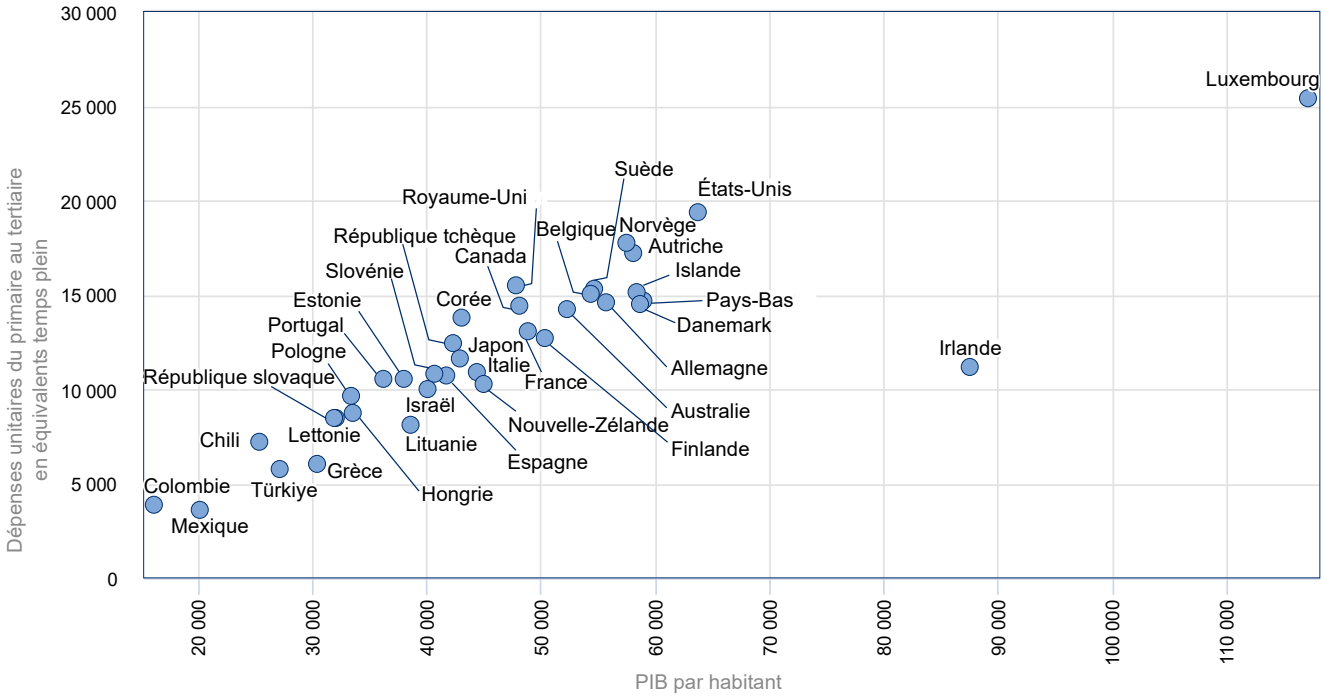
La part des dépenses unitaires d'éducation dans le produit intérieur brut (PIB) par habitant est un indicateur qui tient compte de la richesse nationale. Comme la scolarisation est généralisée (et le plus souvent obligatoire) aux premiers niveaux d'enseignement dans la plupart des pays de l'OCDE, rapporter les dépenses unitaires au PIB par habitant permet de déterminer si le budget consacré à la scolarité de chacun est proportionnel à la capacité financière des pays.

Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires totales représentent en moyenne 26 % du PIB annuel par habitant, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Certains des pays où les dépenses unitaires sont peu élevées investissent toutefois beaucoup dans l'éducation en pourcentage de leur PIB par habitant. Au Portugal par exemple, les dépenses unitaires de la plupart des niveaux d'enseignement et le PIB par habitant sont tous deux inférieurs à la moyenne de l'OCDE, mais les dépenses unitaires pour l'enseignement sont supérieures à la moyenne en pourcentage du PIB par habitant (voir le (Graphique C2.4 et l'indicateur C1).

La relation entre le PIB par habitant et les dépenses unitaires d'éducation est de toute évidence positive, mais elle est difficile à interpréter. Les pays plus riches peuvent se permettre d'investir plus dans l'éducation que les pays moins riches. Selon cette corrélation, 1 000 USD d'augmentation du PIB par habitant correspondent en moyenne à 200 USD d'augmentation des dépenses unitaires. Cette relation est généralement positive dans l'enseignement non tertiaire, mais des différences s'observent même entre des pays dont le PIB par habitant est comparable. Le PIB par habitant est par exemple de l'ordre de 38 000 USD en Estonie et en Lituanie, mais la part qui en est affectée à l'éducation varie. Les dépenses unitaires d'éducation représentent en effet 28 % du PIB par habitant en Estonie, soit un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (26 %), mais 21 % seulement en Lituanie (voir le Graphique C2.4 et l'indicateur C1).

Graphique C2.4. Dépenses unitaires totales d'éducation en pourcentage du PIB par habitant du primaire au tertiaire (2019)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA ; échelles logarithmiques



Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), tableau C1.1 et annexe 2 (chapitre C). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/ocl6vn

Dépenses d'éducation, selon la source de financement

Le budget de l'éducation reste essentiellement financé par les pouvoirs publics dans les pays de l'OCDE. En moyenne, les dépenses publiques d'éducation représentent 1 % du PIB (après transferts au secteur privé) de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays dont les données sont disponibles. Les dépenses publiques directes représentent 3 % ou moins du PIB en Irlande, au Japon et en Lituanie, mais plus de 6 % du PIB en Afrique du Sud et en Norvège (voir le Tableau C2.3).

De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les transferts publics aux ménages (tels que les bourses et les prêts d'études destinés à financer les frais de scolarité et autres) et les subventions publiques au titre de l'éducation à d'autres entités privées (telles que des entreprises ou des organisations syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissage par exemple) représentent en moyenne 0.2 % du PIB dans les pays de l'OCDE. Ils représentent plus de 0.3 % du PIB en Australie, au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande et atteignent près de 0.6 % du PIB au Royaume-Uni, ce qui s'explique principalement par les transferts publics dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C2.3).

L'austérité budgétaire conduit de nombreux systèmes d'éducation à mettre davantage le secteur privé à contribution, en particulier pour financer l'enseignement tertiaire. Après transferts, les dépenses privées représentent 0.8 % du PIB en moyenne de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. La contribution des entités privées aux dépenses d'éducation varie toutefois sensiblement entre les pays : elle ne représente pas plus de 0.1 % du PIB en Finlande, au Luxembourg et en Norvège, mais atteint au moins 2 % du PIB en Australie, au Chili et au Royaume-Uni (voir le Tableau C2.3).

0.3 % du PIB en moyenne dans les pays de l'OCDE après contrôle des transferts public-privé. Il atteint toutefois au moins 0.7 % du PIB en Australie, au Chili, en Colombie et en République de Türkiye, les pays où la part relative des fonds privés est la plus élevée dans l'enseignement non tertiaire. L'investissement privé est peu élevé dans l'enseignement non tertiaire : l'investissement privé est plus important dans l'enseignement tertiaire, où il représente en moyenne 0.5 % du PIB après

transferts. Les entités privées contribuent davantage dans certains pays que dans d'autres, même abstraction faite des transferts publics aux ménages. Dans des pays comme l'Australie, le Chili, la Corée, le Mexique et le Royaume-Uni, les dépenses privées représentent au moins 0.6 % du PIB avant transferts. Une fois les transferts publics pris en compte, les dépenses privées dans l'enseignement tertiaire représentent plus de 1.4 % du PIB au Chili, aux États-Unis et au Royaume-Uni, soit le pourcentage le plus élevé des pays de l'OCDE (voir le Tableau C2.3).

Définitions

Les **dépenses d'éducation** correspondent aux dépenses publiques, privées et internationales au titre des entités qui fournissent des services d'éducation aux individus ou des services en rapport avec l'éducation aux individus et à d'autres établissements d'enseignement (écoles, universités et autres institutions publiques et privées).

Les **dépenses publiques initiales** comprennent les dépenses directes ainsi que les transferts publics au secteur privé au titre de l'éducation et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses privées initiales** correspondent aux frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses internationales initiales** comprennent les dépenses directes (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et les transferts internationaux aux gouvernements.

Les **dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses privées finales** comprennent toutes les dépenses directes (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement), qu'elles soient ou non partiellement financées par des subventions publiques. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante de pratique professionnelle dans les programmes « emploi-études » et les programmes de formation en milieu professionnel. Les **dépenses internationales finales** comprennent les montants directement versés par le secteur international aux établissements d'enseignement, par exemple des budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements d'enseignement.

Les **transferts publics aux ménages et à d'autres entités privées** incluent les bourses et les aides financières aux effectifs scolarisés, ainsi que certaines subventions à d'autres entités privées. Elles correspondent donc aux transferts publics et à certains autres versements aux ménages, pour autant qu'ils financent des services d'éducation dans les établissements d'enseignement (par exemple, les bourses, les aides financières et les prêts d'études au titre des frais de scolarité). Elles incluent aussi les transferts et autres versements publics (essentiellement sous forme de subventions) à d'autres entités privées, notamment les subventions aux entreprises et aux organisations syndicales qui proposent des formations sous contrat d'apprentissage et les subventions au titre des intérêts aux institutions financières privées qui accordent des prêts d'études, etc.

Les **dépenses publiques directes** couvrent les dépenses des pouvoirs publics au titre de ressources d'éducation fournies aux établissements d'enseignement ou les versements des pouvoirs publics aux établissements d'enseignement qui sont responsables de l'achat de ressources d'éducation.

Les **dépenses privées (des ménages et autres entités privées) directes** comprennent les frais de scolarité et autres montants versés par le secteur privé aux établissements d'enseignement, qu'ils soient ou non partiellement financés par des subventions publiques.

Méthodologie

Les dépenses d'un niveau d'enseignement en pourcentage du PIB sont calculées comme suit : les dépenses totales au titre de ce niveau d'enseignement sont divisées par le PIB. Les dépenses et le PIB exprimés en devise nationale sont divisés par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB afin d'obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur l'indice PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour davantage de précisions).

Les dépenses unitaires d'éducation en pourcentage du PIB par habitant sont calculées comme suit : les dépenses unitaires d'éducation sont divisées par le PIB par habitant (voir l'indicateur C1). Dans les pays de l'OCDE où les données sur les dépenses d'éducation et le PIB portent sur des périodes de référence différentes, les données sur les dépenses sont corrigées sur la base des taux nationaux d'inflation pour les aligner sur la période de référence des données du PIB (voir l'annexe 2).

Toutes les entités qui financent l'éducation sont publiques, privées ou internationales (organismes internationaux et autres entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses publiques et internationales pour des raisons de présentation. Comme la part des dépenses internationales est relativement minime par rapport à celle des autres dépenses, inclure les dépenses internationales dans les dépenses publiques n'affecte pas l'analyse de la part des dépenses publiques.

Les dépenses au titre des biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant les études peuvent représenter une part importante du coût de l'éducation. Toutes ces dépenses effectuées en dehors des établissements d'enseignement sont exclues de cet indicateur, même si elles font l'objet de subventions publiques. Le financement public des coûts de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans les indicateurs C4 et C5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux effectifs scolarisés (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses d'éducation sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et donnent dès lors un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. Il existe un système de prêt et de remboursement dans l'enseignement tertiaire dans de nombreux pays. Les prêts publics sont pris en considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas ; la contribution privée aux coûts de l'éducation peut donc être sous-estimée.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[3]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2019 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2021 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de la Chine, de l'Inde et de l'Indonésie proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2008 à 2020 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2021 et en 2022 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

OCDE (2022), « Indicateurs de financement de l'éducation », *Base de données de Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_FIN_RATIO (consulté le 20 juillet 2022). [2]

OCDE (2020), *Statistiques de l'OCDE de la population active 2020*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/bfa553cf-fr. [1]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [3]

Tableaux de l'indicateur C2

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

Tableau C2.1	Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2019)
Tableau C2.2	Indice de variation des dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2011 et 2019)
Tableau C2.3	Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2019)
WEB Tableau C2.4	*Indice de variation des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2011 et 2019)*

StatLink https://stat.link/1d5fmn

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).

Tableau C2.1. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2019)

Dépenses directes d'éducation ; selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire					Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire	Du primaire au tertiaire (hors R-D)
			Premier cycle	Deuxième cycle			Premier et deuxième cycles			Cycle court	Cycle long	Tous niveaux confondus	Tous niveaux confondus (hors R-D)		
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues									
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	**Pays**														
	Australie	1.9	1.4	0.6	0.2	0.8	2.1	0.1	4.1	0.2	1.7	1.9	1.3	6.1	5.5
	Autriche	0.9	1.1	0.3	0.6	0.9	2.0	0.0	2.9	0.2	1.5	1.7	1.3	4.7	4.2
	Belgique	1.5	0.9	0.7[d]	0.9[d]	1.6[d]	2.5[d]	x(3, 4, 5, 6)	4.1	0.0	1.5	1.5	1.0	5.6	5.1
	Canada[1, 2]	2.2[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1.4	1.4	m	3.5[d]	0.6	1.6	2.2	m	5.7[d]	m
	Chili	1.9	0.7	0.9	0.3	1.2	1.9	a	3.9	0.4	2.3	2.7	2.6	6.5	6.4
	Colombie[2]	2.0	1.7	x(5)	x(5)	0.7	2.3	m	4.3	x(11)	x(11)	1.4	m	5.7	m
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	1.0	1.2	0.2	0.8	1.0	2.2	0.0	3.1	0.0	1.2	1.2	0.8	4.3	3.9
	Danemark	1.6	1.1	0.5	0.3	0.9	1.9	a	3.6	0.2	1.6	1.8	0.8	5.4	4.4
	Estonie	1.7	0.8	0.3	0.4	0.6	1.4	0.1	3.2	a	1.5	1.5	0.9	4.7	4.1
	Finlande	1.4	1.1	0.3	0.8[d]	1.2[d]	2.3[d]	x(4, 5, 6)	3.7	a	1.5	1.5	0.8	5.2	4.5
	France	1.2	1.2	0.8	0.5	1.2	2.4	0.0	3.7	0.3	1.2	1.5	1.0	5.2	4.7
	Allemagne	0.7	1.2	0.4	0.5	0.9	2.2	0.2	3.1	0.0	1.3	1.3	0.7	4.3	3.8
	Grèce[2]	1.4	0.7	0.4	0.2	0.7	1.4	m	2.8	a	0.9	0.9	0.6	3.7	3.4
	Hongrie	0.9	0.9	0.5	0.4	1.0	1.9	0.1	2.9	0.0	0.9	0.9	0.7	3.8	3.6
	Islande	2.2	1.0	0.8	0.4	1.1	2.2	0.1	4.5	0.0	1.2	1.3	m	5.7	5.7
	Irlande	1.1	0.5	x(5)	x(5)	0.5	1.0	0.2	2.3	x(11)	x(11)	0.8	0.6	3.2	2.9
	Israël	2.5	x(3, 4, 5)	1.4[d]	0.9[d]	2.3[d]	2.3	0.0	4.8	0.2	1.2	1.4	1.0	6.2	5.8
	Italie	1.1	0.7	x(5)	x(5)	1.1[d]	1.8[d]	x(5, 6)	2.9	0.0	0.9	0.9	0.6	3.8	3.5
	Japon[3]	1.1	0.7	x(5)	x(5)	0.8[d]	1.5[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	2.6	0.2[d]	1.2[d]	1.4[d]	m	4.0	m
	Corée	1.7	0.9	x(5)	x(5)	1.2	2.1	a	3.7	0.2	1.3	1.5	1.2	5.3	4.9
	Lettonie	1.4	0.7	0.5	0.4	0.8	1.5	0.1	2.9	0.1	1.2	1.3	1.0	4.3	3.9
	Lituanie	0.8	1.1	0.3	0.1	0.4	1.5	0.1	2.4	a	1.1	1.1	0.8	3.5	3.2
	Luxembourg	1.2	0.8	0.3	0.5	0.9	1.7	0.0	2.9	0.0	0.5	0.5	0.3	3.3	3.1
	Mexique	1.6	0.8	0.5	0.3	0.8	1.6	a	3.2	x(11)	x(11)	1.4	1.2	4.6	4.4
	Pays-Bas	1.2	1.1	0.3	0.8	1.2	2.3	a	3.4	0.0	1.7	1.7	1.1	5.1	4.5
	Nouvelle-Zélande	1.3	1.0	0.8	0.2	1.0	2.0	0.2	3.5	0.1	1.5	1.6	1.3	5.1	4.8
	Norvège	2.2	1.0	0.6	0.7	1.4	2.3	0.0	4.6	0.1	1.9	1.9	1.2	6.6	5.8
	Pologne	1.4	0.9	0.3	0.5	0.9	1.8	0.0	3.2	0.0	1.3	1.3	0.9	4.5	4.1
	Portugal	1.5	1.1	x(5)	x(5)	1.1[d]	2.2[d]	x(5, 6)	3.7	0.0	1.1	1.1	0.9	4.8	4.5
	République slovaque	1.1	1.1	0.3	0.6	0.8	1.9	0.0	3.0	0.0	0.9	0.9	0.7	3.9	3.7
	Slovénie	1.5	0.8	0.3	0.5	0.8	1.7	a	3.1	0.0	1.0	1.1	0.8	4.2	4.0
	Espagne	1.3	0.8	0.6	0.4[d]	0.9[d]	1.7[d]	x(4, 5, 6)	3.1	0.2	1.1	1.3	1.0	4.3	4.0
	Suède	1.9	0.9	0.6	0.5	1.1	2.0	0.0	3.9	0.0	1.5	1.6	0.7	5.5	4.7
	Suisse[4]	m	m	x(5)	x(5)	1.2[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	1.0	1.1	0.8	0.7	1.5	2.6	a	3.6	x(11)	x(11)	1.6	1.3	5.2	4.9
	Royaume-Uni	1.8	1.0	0.9	0.3	1.2	2.2	a	4.1	0.1	1.8	2.0	1.6	6.0	5.6
	États-Unis	1.6	0.9	1.0	a	1.0	1.9	0.0	3.5	x(11)	x(11)	2.5	2.2	6.0	5.7
	Moyenne OCDE	1.5	1.0	0.6	0.5	1.0	1.9	m	3.4	0.1	1.3	1.5	1.0	4.9	4.5
	Moyenne UE22	1.3	0.9	0.4	0.5	0.9	1.9	m	3.2	0.1	1.2	1.2	0.8	4.4	4.0
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
	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et tous niveaux de la CITE confondus peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Les données ne couvrent pas les crèches et les centres intégrés d'éducation de la petite enfance.4. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/abpk3s

Tableau C2.2. Indice de variation des dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB (2008, 2009, 2011 et 2019)

Source finale de financement, indice de variation (2015 = 100, en prix constants), selon le niveau d'enseignement

		Évolution des dépenses totales d'éducation												Évolution du produit intérieur brut			
		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire							
		2008	2009	2011	2019	2008	2009	2011	2019	2008	2009	2011	2019	2008	2009	2011	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	m	m	m	101.7	m	m	m	108.8	m	m	m	104.2	96.8	93.2	97.7	108.5
	Belgique	96.7	94.9	97.7	104.1	81.7	87.0	90.6	111.3	92.8	92.9	95.9	106.0	93.0	91.1	95.3	107.0
	Canada[1]	89.2[d]	96.6[d]	94.9[d]	107.2[d]	99.3	112.3	108.7	108.7	93.0[d]	102.6[d]	100.1[d]	107.8[d]	86.5	90.6	88.4	105.6
	Chili	91.1	95.0	92.6	131.6	73.3	77.5	103.4	143.7	84.2	88.2	96.8	136.3	79.3	78.0	87.7	107.7
	Colombie	m	82.0	82.4	117.1	m	79.2	85.4	88.9	m	81.1	83.3	108.7	75.3	76.1	85.1	109.6
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79.5	78.8	86.7	113.2
	République tchèque	89.9	93.5	96.0	137.2	88.8	93.3	109.8	120.0	89.6	93.4	100.2	132.0	94.1	89.8	93.6	114.7
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	96.8	92.1	95.0	110.6
	Estonie	125.2	115.9	102.4	129.5	70.4	53.5	86.3	99.7	104.7	92.5	96.4	118.3	97.0	82.8	91.0	118.3
	Finlande	95.1	95.0	100.0	102.0	98.9	101.8	110.6	96.3	96.2	97.1	103.2	100.3	105.0	96.5	102.2	108.6
	France	97.3	99.7	99.0	105.7	91.3	93.9	96.5	108.5	95.6	98.0	98.3	106.5	96.0	93.2	97.1	107.3
	Allemagne	96.2	m	101.5	108.6	82.8	m	94.1	111.4	92.3	m	99.3	109.4	93.6	88.3	95.6	107.2
	Grèce	m	m	m	102.6	m	m	m	98.2	m	m	m	101.5	135.5	129.6	110.1	104.1
	Hongrie	m	m	m	121.1	m	m	m	121.2	m	m	m	121.1	95.7	89.4	92.0	117.4
	Islande	104.6	97.4	92.3	121.5	91.9	87.0	77.3	120.7	101.8	95.1	89.0	121.3	97.5	90.1	89.1	119.0
	Irlande	m	m	m	115.1	m	m	m	104.1	m	m	m	112.0	74.4	70.6	72.6	127.2
	Israël	67.6	66.0	81.3	125.7	81.6	81.0	98.5	118.0	71.0	69.7	85.5	123.8	77.3	78.1	87.2	117.7
	Italie	109.1	105.1	97.3	102.4	107.7	105.7	108.6	102.5	108.8	105.2	99.9	102.4	107.4	101.7	104.2	104.5
	Japon	m	m	100.2	99.5	m	m	100.6[d]	102.7[d]	m	m	100.3	100.6	101.0	98.4	98.7	105.3
	Corée	m	m	m	118.0	m	m	m	98.9	m	m	m	111.8	79.9	80.6	89.2	111.7
	Lettonie	111.7	101.1	81.6	99.0	99.0	72.2	88.9	101.5	107.8	92.1	83.9	99.8	103.0	88.3	86.5	112.7
	Lituanie	m	m	107.6	113.6	85.8	82.4	106.4	83.5	m	m	107.1	102.1	95.9	81.7	88.0	116.3
	Luxembourg	90.8	97.5	101.2	113.8	m	m	m	101.6	m	m	m	111.9	89.6	86.7	90.9	112.1
	Mexique	81.6	83.3	90.5	89.8	73.9	81.2	79.7	104.9	79.6	82.8	87.6	93.9	86.8	82.2	m	106.9
	Pays-Bas	93.5	99.8	100.3	104.7	82.6	87.2	93.3	107.3	90.0	95.7	98.1	105.5	98.7	95.1	97.8	109.8
	Nouvelle-Zélande	96.8	101.2	97.8	107.1	84.4	88.7	89.0	103.5	92.8	97.1	95.0	105.9	83.4	85.1	88.2	115.2
	Norvège	88.6	94.2	92.7	106.5	79.6	83.4	84.1	120.0	86.1	91.2	90.4	110.2	89.2	87.6	91.0	107.3
	Pologne	89.9	92.1	94.3	118.0	87.2	91.0	85.4	109.3	89.1	91.7	91.6	115.4	81.0	83.3	90.6	119.3
	Portugal	87.7	99.5	92.6	104.4	106.1	104.0	105.9	99.4	92.2	100.6	95.9	103.1	105.8	102.5	102.5	111.5
	République slovaque	79.3	88.6	86.0	117.6	49.1	49.6	56.1	68.0	68.6	74.8	75.4	100.0	87.9	83.1	90.7	111.8
	Slovénie	115.3	113.9	112.0	112.1	112.5	118.6	122.7	119.0	114.6	115.0	114.6	113.7	104.5	96.7	98.8	116.6
	Espagne	101.5	105.6	102.5	109.8	96.7	100.3	100.5	110.7	100.1	104.1	101.9	110.1	103.9	100.0	99.3	110.8
	Suède	93.6	92.5	93.2	119.5	82.9	87.6	94.2	105.9	90.3	91.0	93.5	115.3	88.6	84.8	92.7	108.9
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90.4	88.5	93.2	108.0
	Türkiye	m	m	74.5	126.7	m	m	78.4	104.6	m	m	75.8	118.9	68.9	65.5	79.0	115.4
	Royaume-Uni	80.2	85.3	89.8	99.0	m	m	m	113.2	m	m	m	103.3	92.3	92.2	91.2	107.5
	États-Unis	101.6	101.7	98.3	109.7	89.9	93.5	97.3	106.4	96.7	98.2	97.9	108.3	90.7	90.1	91.4	109.2
	Moyenne OCDE	95.0	95.9	94.9	111.8	87.4	88.0	94.5	106.5	92.9	93.5	94.7	110.0	92.5	88.7	92.5	111.5
	Moyenne UE22	98.3	99.6	98.0	111.5	89.0	88.5	96.9	104.2	95.5	96.0	97.2	109.1	97.5	91.8	94.7	112.0
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89.7	84.4	98.5	96.0
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88.0	87.9	98.3	100.9
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56.4	61.7	74.8	129.4
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	60.2	65.4	76.8	128.1
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68.6	71.8	81.1	121.9
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75.6	74.1	85.6	103.7
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88.4	87.0	92.6	102.8
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84.9	83.7	90.4	109.8

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/rit1k2

Tableau C2.3. Dépenses totales d'éducation en pourcentage du PIB, selon la source de financement (2019)

Selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts public-privé)			Financement final (après transferts public-privé)			Financement initial (avant transferts public-privé)			Financement final (après transferts public-privé)			Financement initial (avant transferts public-privé)			Financement final (après transferts public-privé)		
		Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International	Public	Privé	International
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Pays																		
	Australie	3.5	0.7	0.0	3.4	0.7	0.0	1.0	0.9[d]	x(8)	0.6	1.3[d]	x(11)	4.5	1.6[d]	x(14)	4.1	2.0[d]	x(17)
	Autriche	2.8	0.1	a	2.8	0.1	a	1.6	0.2	a	1.6	0.2	a	4.4	0.3	a	4.4	0.3	a
	Belgique	3.9	0.1	0.0	3.9	0.1	0.0	1.3	0.1	0.1	1.3	0.2	0.1	5.3	0.2	0.1	5.2	0.3	0.1
	Canada[1]	m	m	m	3.2[d]	0.4[d]	x(5)	m	m	m	1.2	1.0[d]	x(11)	m	m	m	4.4[d]	1.4[d]	x(17)
	Chili	3.1	0.7	a	3.1	0.7	a	1.3	1.4	a	1.0	1.6	a	4.4	2.1	a	4.2	2.4	a
	Colombie	3.4	0.9	0.0	3.4	0.9	0.0	m	m	0.0	0.5	0.9	0.0	m	m	0.0	3.9	1.9	0.0
	Costa Rica	m	m	m	4.4	m	m	m	m	m	1.4	m	m	m	m	m	5.9	m	m
	République tchèque	2.9	0.2	0.0	2.9	0.2	0.0	0.9	0.2	0.1	0.9	0.2	0.1	3.8	0.4	0.1	3.8	0.4	0.1
	Danemark	3.4	0.2	0.0	3.4	0.2	0.0	1.6	0.2	0.1	1.6	0.2	0.1	4.9	0.4	0.1	4.9	0.4	0.1
	Estonie	2.9	0.1	0.2	3.1	0.1	0.0	0.9	0.2	0.4	1.0	0.2	0.2	3.8	0.4	0.5	4.1	0.4	0.2
	Finlande	3.7	0.0	0.0	3.7	0.0	0.0	1.4	0.1	0.1	1.4	0.1	0.1	5.1	0.1	0.1	5.1	0.1	0.1
	France	3.4	0.3	0.0	3.3	0.3	0.0	1.2	0.3	0.0	1.1	0.3	0.0	4.6	0.5	0.0	4.5	0.7	0.0
	Allemagne	m	m	m	2.7	0.4	0.0	m	m	m	1.0	0.2	0.0	m	m	m	3.7	0.6	0.0
	Grèce	m	m	0.0	2.6	0.2	0.0	0.7	0.1	0.1	0.7	0.1	0.1	m	m	0.2	3.3	0.3	0.1
	Hongrie	m	m	0.0	2.4	0.5	0.0	m	m	0.0	0.6	0.3	0.0	m	m	0.0	3.1	0.7	0.0
	Islande	4.3	0.1	0.0	4.3	0.1	0.0	1.1	0.1	0.0	1.1	0.1	0.0	5.5	0.2	0.0	5.5	0.2	0.0
	Irlande	2.1	0.2	0.0	2.1	0.2	0.0	0.7	0.0	0.0	0.6	0.2	0.0	2.9	0.3	0.0	2.7	0.4	0.0
	Israël	4.3	0.5	0.0	4.3	0.5	0.0	m	m	0.0	0.8	0.7	0.0	m	m	0.0	5.0	1.2	0.0
	Italie	2.8	0.2	0.0	2.8	0.2	0.0	0.7	0.2	0.0	0.6	0.3	0.0	3.4	0.4	0.0	3.3	0.5	0.0
	Japon	m	m	0.0	2.4	0.2	0.0	m	m	0.0[d]	0.5[d]	0.9[d]	0.0[d]	m	m	0.0	2.8	1.1	0.0
	Corée	3.4	0.3[d]	x(2)	3.4	0.4[d]	x(5)	0.8	0.7[d]	x(8)	0.6	0.9[d]	x(11)	4.2	1.0[d]	x(14)	4.0	1.3[d]	x(17)
	Lettonie	m	m	0.1	2.7	0.2	0.0	m	m	0.3	0.8	0.5	0.1	m	m	0.4	3.5	0.6	0.1
	Lituanie	2.1	0.1	0.2	2.3	0.1	0.0	0.6	0.3	0.2	0.7	0.3	0.1	2.7	0.4	0.3	3.0	0.4	0.1
	Luxembourg	2.7	0.1	0.1	2.7	0.1	0.1	0.4	0.0	0.0	0.4	0.0	0.0	3.1	0.1	0.1	3.1	0.1	0.1
	Mexique	2.7	0.6	0.0	2.6	0.6	0.0	0.8	0.6[d]	x(8)	0.8	0.6	0.0	3.5	1.2	0.0	3.4	1.2	0.0
	Pays-Bas	m	m	0.0	3.0	0.5	0.0	m	m	0.1	1.1	0.5	0.1	m	m	0.1	4.1	0.9	0.1
	Nouvelle-Zélande	3.1	0.4	0.0	3.0	0.5	0.0	1.1	0.5	0.0	0.9	0.8	0.0	4.2	0.9	0.0	3.9	1.2	0.0
	Norvège	4.7	-0.1	0.0	4.6	0.0	0.0	1.8	0.1	0.0	1.8	0.1	0.0	6.6	0.0	0.0	6.4	0.1	0.0
	Pologne	2.7	0.3	0.2	2.8	0.3	0.1	1.1	0.1	0.0	1.0	0.2	0.0	3.8	0.5	0.2	3.8	0.6	0.1
	Portugal	3.3	0.4	0.0	3.3	0.4	0.0	0.7	0.4	0.1	0.7	0.4	0.1	4.0	0.7	0.1	4.0	0.7	0.1
	République slovaque	2.7	0.2	0.1	2.7	0.3	0.0	0.7	0.2	0.0	0.7	0.3	0.0	3.4	0.4	0.2	3.4	0.5	0.0
	Slovénie	2.8	0.3	0.1	2.8	0.3	0.0	0.8	0.1	0.1	0.9	0.1	0.1	3.6	0.4	0.2	3.7	0.4	0.1
	Espagne	2.6	0.4	0.0	2.6	0.4	0.0	0.9	0.4	0.0	0.8	0.4	0.0	3.5	0.8	0.0	3.5	0.8	0.0
	Suède	3.9	0.0	0.0	3.9	0.0	0.0	1.3	0.2	0.1	1.3	0.2	0.1	5.2	0.2	0.1	5.2	0.2	0.1
	Suisse[2]	m	m	m	m	m	m	1.3	m	0.0	1.2	m	0.0	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	2.7	0.9	0.0	2.7	0.9	0.0	1.1	0.5	0.0	1.1	0.5	0.0	3.8	1.4	0.0	3.8	1.4	0.0
	Royaume-Uni	3.5	0.6	0.0	3.4	0.6	0.0	1.0	0.9	0.1	0.5	1.4	0.1	4.5	1.5	0.1	3.9	2.1	0.1
	États-Unis[3]	m	m	a	3.2	0.3	a	m	m	a	0.9	1.6	a	m	m	a	4.1	1.9	a
	Moyenne OCDE	3.2	0.3	0.0	3.1	0.3	0.0	1.0	0.3	0.1	0.9	0.5	0.0	4.2	0.6	0.1	4.1	0.8	0.1
	Moyenne UE22	3.0	0.2	0.0	2.9	0.2	0.0	1.0	0.2	0.1	0.9	0.2	0.1	4.0	0.4	0.1	3.9	0.5	0.1
Partenaires	Argentine	3.3	m	a	3.3	a	a	1.0	0.0	0.0	1.0	a	a	4.2	0.0	0.0	4.3	a	a
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[4]	m	m	m	2.9	m	m	m	m	m	1.5	m	m	m	m	m	4.5	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud[4]	m	m	m	5.3	m	m	m	m	m	0.9	m	m	m	m	m	6.2	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	3.2	m	m	m	m	m	0.9	m	m	m	m	m	4.0	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2018.
3. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.
4. Année de référence : 2020.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/nxywc5

Indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés dans l'éducation ?

Faits marquants

- En moyenne, les pouvoirs publics financent 83 % du budget total de l'éducation dans les pays de l'OCDE. La contribution du secteur privé est plus élevée dans l'enseignement tertiaire, où elle représente 31 % du budget total, que dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire), où elle représente à peine 10 %.
- Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses privées dépend essentiellement des frais de scolarité à charge des étudiants. Plus de la moitié du budget total est financée par des sources privées en Australie, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni, des pays qui comptent pour la plupart parmi ceux où les frais de scolarité sont relativement élevés.
- Entre 2011 et 2019, le pourcentage moyen des dépenses privées dans les établissements d'enseignement est resté stable en moyenne dans les pays de l'OCDE. Toutefois, la variation dans le temps diffère largement d'un pays à l'autre, en particulier au niveau tertiaire. Les plus fortes augmentations de pourcentage des dépenses privées au cours de cette période ont été observées en Espagne et en Pologne aux niveaux non tertiaires (4 points de pourcentage) et en Colombie aux niveaux tertiaires (14 points de pourcentage).

Contexte

Aujourd'hui, les individus sont plus nombreux que jamais à suivre l'une des nombreuses formations proposées par un nombre croissant de prestataires de services d'éducation. Dans la conjoncture économique actuelle, de nombreux gouvernements peinent à réunir les fonds nécessaires pour financer la demande d'éducation en hausse en comptant uniquement sur les deniers publics. De plus, selon certains responsables politiques, ceux qui profitent le plus de l'éducation – ceux qui suivent des études – devraient prendre en charge au moins une partie des coûts y afférents. Les pouvoirs publics financent toujours une partie élevée de l'investissement dans l'éducation, mais le secteur privé joue un rôle de plus en plus important à certains niveaux d'enseignement.

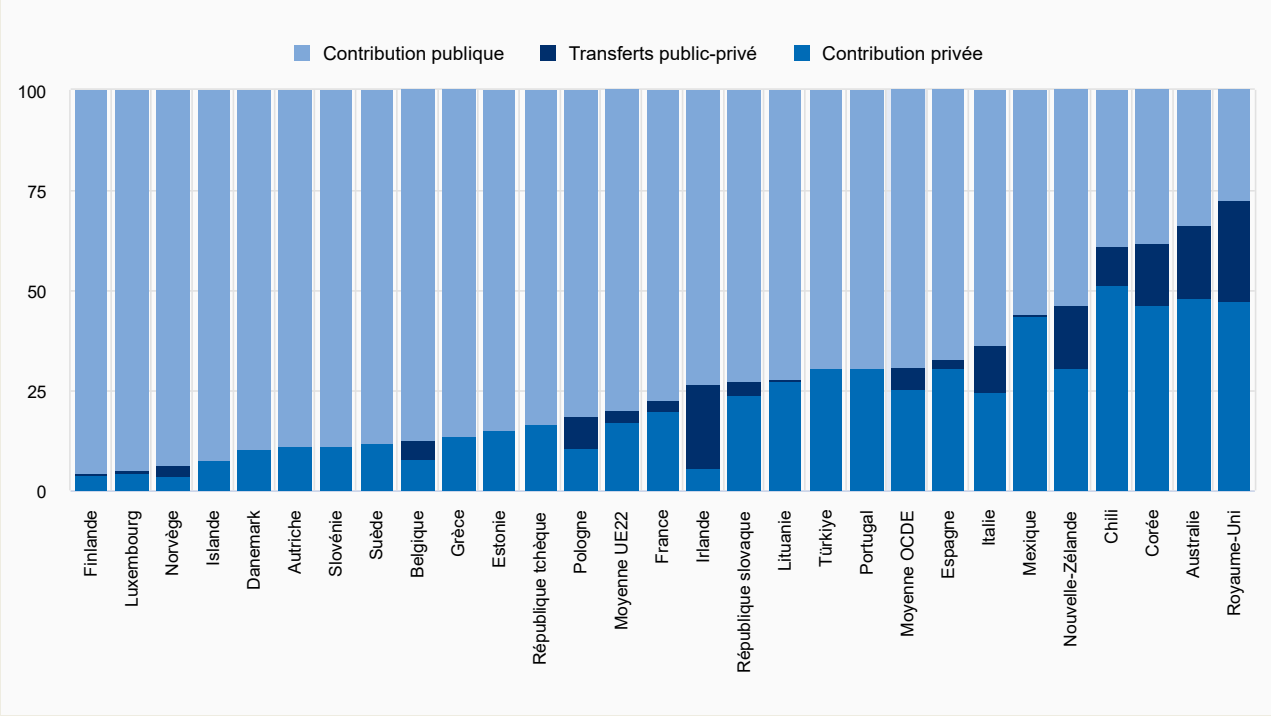
Le financement est essentiellement public dans l'enseignement primaire et secondaire, qui relève de la scolarité obligatoire dans la plupart des pays. Dans les pays de l'OCDE, la répartition entre le financement public et le financement privé varie le plus dans l'enseignement préprimaire (voir l'indicateur C2) et l'enseignement tertiaire, que les pouvoirs publics ont moins tendance à financer totalement ou presque. À ces niveaux d'enseignement, ce sont essentiellement les ménages qui constituent le financement privé, ce qui soulève la question de l'égalité de l'accès à l'éducation. Le débat sur le financement de l'enseignement tertiaire est particulièrement intense. Certains craignent que la répartition entre financement public et financement privé décourage des candidats aux études tertiaires. Les uns estiment que les pouvoirs publics devraient revoir sensiblement à la hausse les aides aux effectifs scolarisés, comme les bourses ou les prêts d'études, alors que les autres soutiennent les efforts consentis pour amener les entreprises privées à accroître le financement de l'enseignement tertiaire. Les prêts d'études peuvent réduire les obstacles à l'éducation qui sont créés par les dépenses privées directes ainsi que par le poids des dépenses publiques directes pour les contribuables, car ils reportent le coût des études après l'obtention du diplôme.

Cet indicateur examine la part des secteurs public, privé et international dans le financement de l'éducation à différents niveaux d'enseignement. Dans les dépenses privées, il fait également la distinction entre la contribution des ménages et celle d'autres entités privées. Il éclaire le grand débat sur la question de la répartition idéale du financement de l'éducation

entre le secteur public et le secteur privé, en particulier dans l'enseignement tertiaire. Enfin, il analyse la part relative des transferts publics aux entités privées, dont les établissements privés, les étudiants et leur famille, pour aider ceux-ci à financer le coût de l'enseignement tertiaire.

Graphique C3.1. Contributions publique et privée au budget du tertiaire (2019)

En pourcentage



Remarque : les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la contribution publique au budget de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/q4s51u

Autres faits marquants

- Dans l'ensemble, la contribution du secteur privé au budget de l'enseignement non tertiaire est modeste dans les pays de l'OCDE, mais elle est relativement élevée dans les pays tels que la Colombie et la République de Türkiye (20%), pays, où le produit national brut par habitant est peu élevé.
- Les ménages financent en moyenne plus de deux tiers des dépenses privées dans l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. D'autres entités privées financent toutefois 90% ou plus des dépenses privées au Danemark, en Finlande et en Suède.
- Les transferts publics au secteur privé représentent au plus 3 % du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire dans tous les pays de l'OCDE et sont considérés comme étant plus élevés dans l'enseignement tertiaire, où ils représentent 5 % du budget total en moyenne dans les pays de l'OCDE et même plus de 15 % en Australie, en Corée, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni.

Analyse

Parts publique et privée des dépenses d'éducation

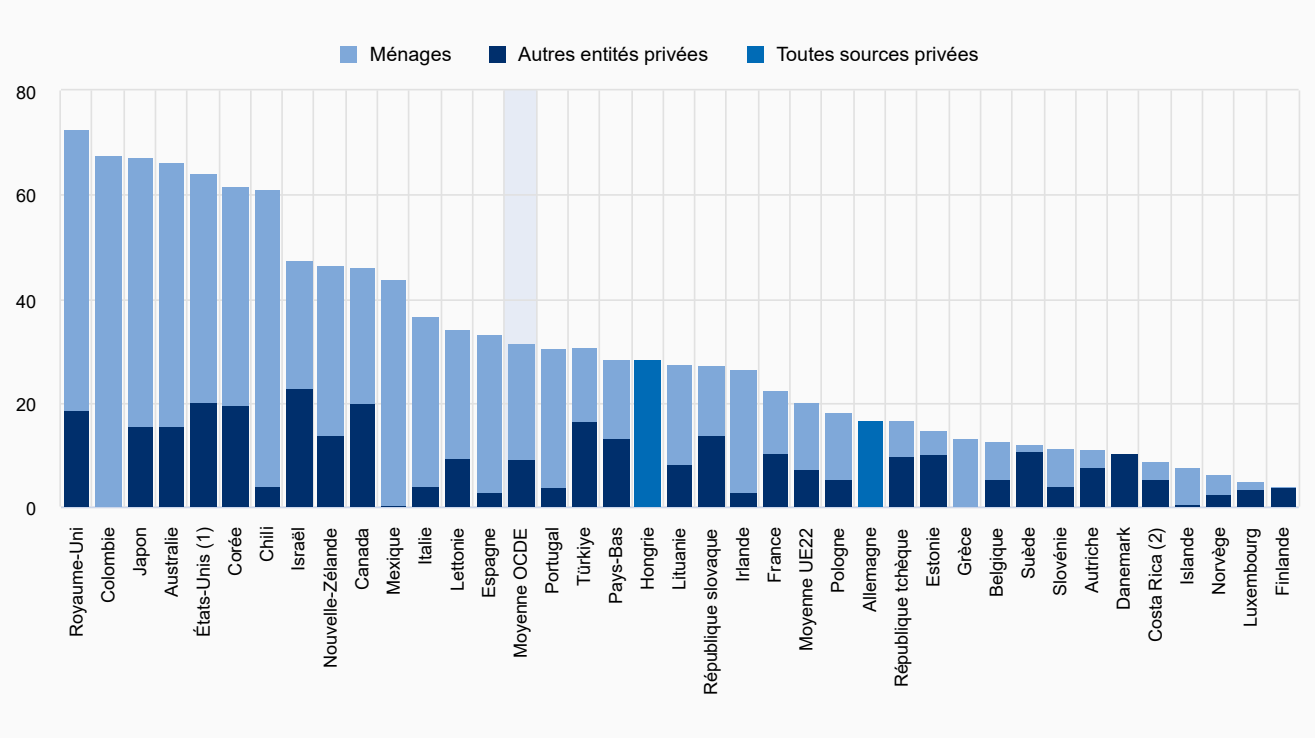
Dans les pays de l'OCDE, l'éducation reste en grande partie financée par les pouvoirs publics de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, même si la part des fonds privés est substantielle dans l'enseignement tertiaire. Dans cette moyenne globale, les contributions publique, privée et internationale au financement varient toutefois fortement entre les pays de l'OCDE. Selon les chiffres de 2019, le budget de l'éducation de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire est en moyenne financé directement par le secteur public à hauteur de 83 % et par le secteur privé à hauteur de 16 % dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C3.1). Le secteur privé finance toutefois moins de 5 % du budget de l'éducation en Finlande, en Islande, au Luxembourg, en Norvège et en Suède. À titre de comparaison, il en finance de l'ordre d'un tiers en Australie, au Chili, en Colombie, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Une part minime des dépenses totales d'éducation provient de sources internationales. Cette part représente 1 % des dépenses totales en moyenne da s les pays de l'OCDE ; elle atteint au moins 5 % en Estonie (voir le Tableau C3.1).

Enseignement tertiaire

Le rendement élevé de l'enseignement tertiaire a conduit un certain nombre de pays à demander aux étudiants de contribuer davantage au financement de leurs études, principalement au travers des frais de scolarité. Il existe des mécanismes publics de soutien financier pour alléger le poids de cette contribution dans certains pays, mais pas dans tous (voir l'indicateur C5). Dans tous les pays membres de l'OCDE, la part privée des dépenses d'éducation après transferts publics au secteur privé est nettement plus élevée dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Selon les chiffres de 2019, le secteur privé finance en moyenne 31 % du budget total de l'enseignement tertiaire après transferts dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C3.1 et le Graphique C3.2).

Graphique C3.2. Contribution privée au budget du tertiaire, selon la source de financement (2019)

Avant transferts, en pourcentage



1. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.
2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la contribution privée au budget de l'enseignement tertiaire.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C3.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink https://stat.link/xgvwr7

Dans l'enseignement tertiaire, la contribution privée au budget de l'éducation est étroitement liée au niveau des frais de scolarité pratiqués par les établissements (voir également l'indicateur C5). Dans les pays où les frais de scolarité tendent à être modestes, voire négligeables, comme en Finlande, en Islande, au Luxembourg et en Norvège, la contribution du secteur privé au financement de l'enseignement tertiaire (y compris les versements privés subventionnés, comme les prêts d'études au titre des frais de scolarité) est inférieure à 10 %. En revanche, des entités privées financent plus de 60 % du budget de l'enseignement tertiaire en Australie, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis, au Japon et au Royaume-Uni, où les frais de scolarité tendent à être plus élevés (voir le Tableau C3.1).

Dans les pays de l'OCDE, les ménages financent en moyenne 72 % des dépenses privées dans l'enseignement tertiaire. Les ménages sont les principaux contributeurs privés dans la majorité des pays de l'OCDE, mais la quasi-totalité des fonds privés provient d'autres entités au Danemark, en Finlande et en Suède (voir le Graphique C3.2). Ce budget privé est essentiellement constitué des dépenses des entreprises en matière de recherche-développement.

Enseignement non tertiaire

Dans tous les pays, le financement est essentiellement public dans l'enseignement non tertiaire. Selon les chiffres de 2019, le secteur privé finance en moyenne seul 10 % à peine du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire on tertiaire dans les pays de l'OCDE ; sa contribution passe toutefois la barre des 20 % en Colombie et en Türkiye. Dans la plupart des pays, les ménages financent la part la plus importante des dépenses privées au titre de ces niveaux d'enseignement, principalement sous la forme de frais de scolarité (voir le Tableau C3.1 et le Graphique C3.3).

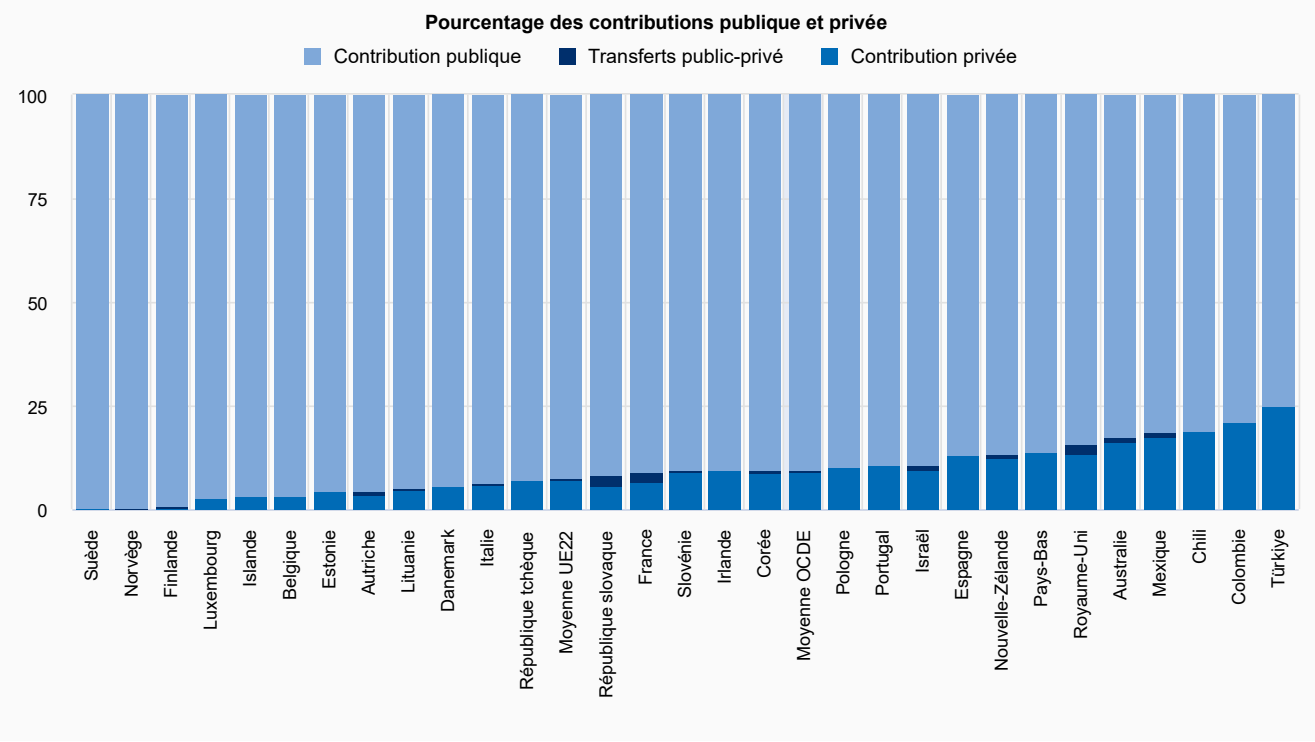
La part privée des dépenses d'éducation varie entre les pays et entre les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, le secteur privé finance en moyenne 7 % du budget dans les pays de l'OCDE. La contribution du secteur privé au budget est du même ordre dans le premier cycle de l'enseignement second ire que dans l'enseignement primaire : en moyenne, 9 % du budget de ce niveau d'enseignement provient de source privée dans les pays de l'OCDE. Le budget de l'enseignement primaire est financé en totalité par les pouvoirs publics en Norvège et en Suède, mais l'est à hauteur de 15 % ou plus par des entités privées au Chili, en Colombie, en Espagne, en Hongrie, au Mexique et en Türkiye (OCDE, 2022). Le secteur privé finance moins de 10 % du budget total de ce niveau d'enseignement dans deux tiers environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ; sa contribution passe toutefois la barre des 20 % en Australie et en Türkiye (OCDE, 2022).

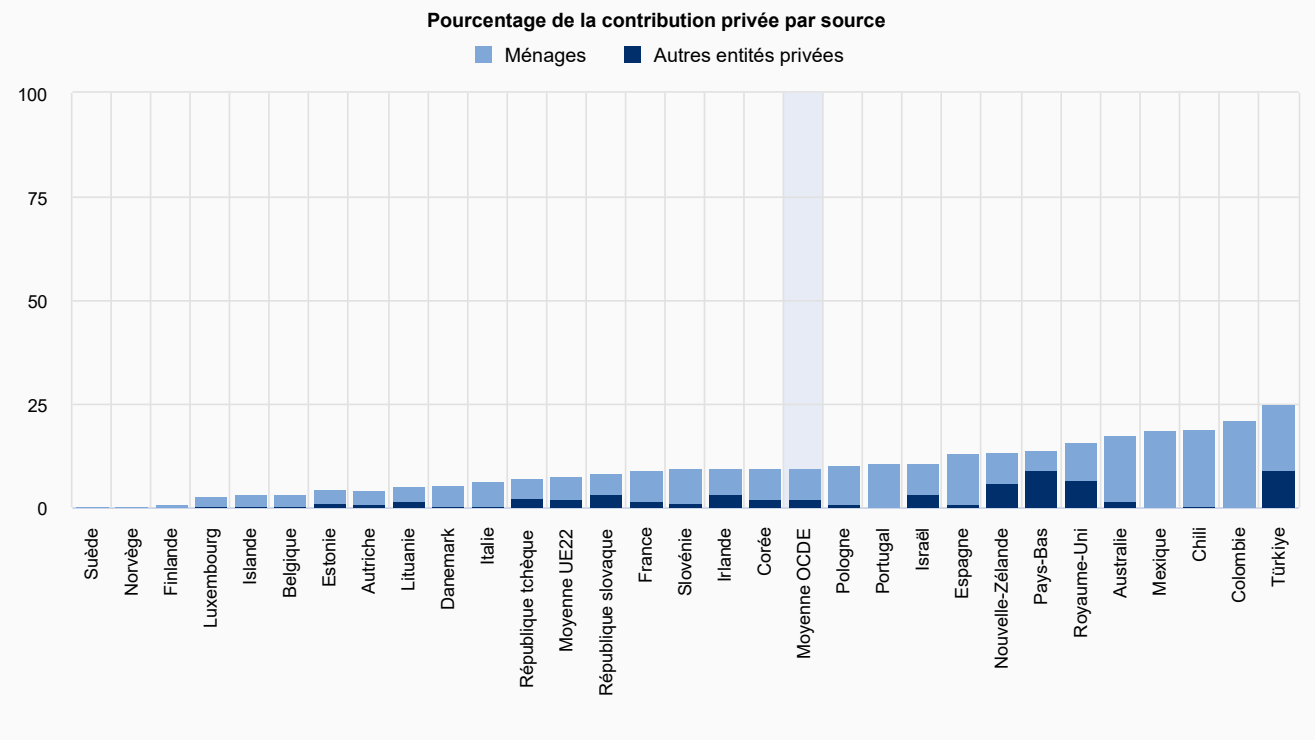
Le secteur privé finance une part plus importante du budget dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire : 13 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. La part du financement privé est similaire en filière professionnelle et en filière générale. La contribution du secteur privé au budget du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est toutefois supérieure d'au moins 30 points de pourcentage en filière professionnelle en Allemagne et aux Pays-Bas. En Allemagne, les entreprises privées s'impliquent de longue date dans l'offre de formations en alternance, sous la forme de programmes « emploi-études », pour augmenter le nombre de personnes qualifiées sur le marché du travail. À l'autre extrême, la part du financement privé est supérieure d'au moins 20 points de pourcentage en filière générale au Chili et en Türkiye. Dans plusieurs pays, la part publique du budget de la filière professionnelle est directement liée aux diverses politiques nationales en faveur de cette filière qui ont été adoptées en vue d'améliorer la transition entre l'école et le monde du travail. Dans les années 1990, la France, l'Espagne, les Pays-Bas et la Norvège ont par exemple offert des incitations financières aux employeurs proposant des stages aux élèves de l'enseignement secondaire. Grâce à ces politiques, les programmes « emploi-études » se sont généralisés dans certains pays de l'OCDE (OCDE, 1999).

Ce sont essentiellement les ménages qui financent la part privée du budget de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire. La contribution des autres entités privées, des entreprises par exemple, ne représente que 2 % des dépenses totales d'éducation (soit 20 % du budget privé) à ces niveaux d'enseignement. Les Pays-Bas font vraiment figure d'exception : la contribution des autres entités privées atteint 9 % des dépenses totales d'éducation, soit plus du double de la contribution des ménages. En Türkiye, les autres entités privées financent aussi 9 % du budget total de l'éducation, mais les ménages en financent une part encore plus élevée, 16 % (voir le Graphique C3.3).

Graphique C3.3. Contributions publique et privée au budget du primaire au post-secondaire non tertiaire (2019)

En pourcentage





Remarque : les dépenses internationales sont regroupées avec les dépenses publiques pour des raisons de présentation.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage des dépenses publiques.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C3.1 et Tableau C3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/fvmlwh

Évolution des contributions publique et privée au budget de l'éducation

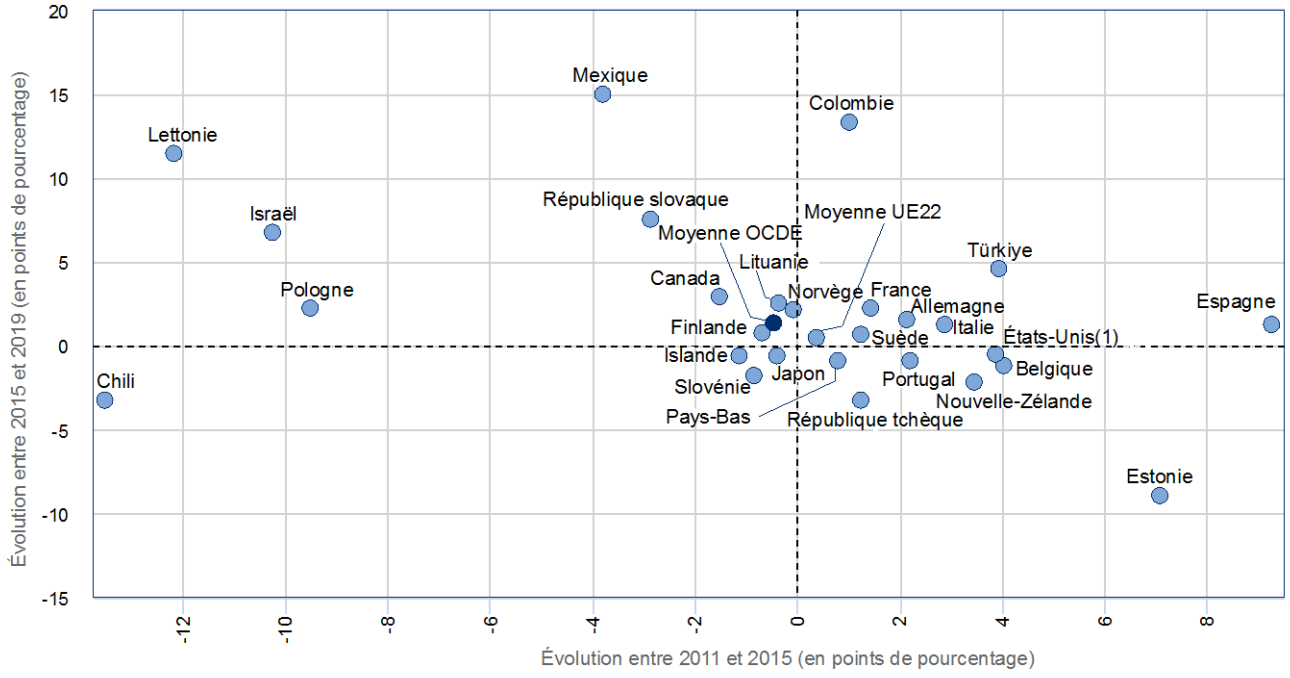
Les parts publique et privée des dépenses d'éducation sont dans l'ensemble restées relativement stables au fil du temps dans les pays de l'OCDE. La contribution du secteur privé augmente progressivement, mais lentement (voir le Tableau C3.3). La part privée du budget a augmenté dans près de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE. C'est en Espagne qu'elle a le plus augmentée (6 points de pourcentage), principalement entre 2011 et 2015 en restant stable entre 2015 et 2019, et au Chili qu'elle a le plus diminué (9 points de pourcentage) entre 2011 et 2019, où cette diminution a toutefois été compensée par une augmentation équivalente de la part publique (voir le Tableau C3.3).

Dans l'enseignement non tertiaire, c'est en Espagne et en Pologne que la contribution privée a le plus augmenté, de 4 points de pourcentage entre 2011 et 2019. Les données de 2011 sont manquantes pour la Hongrie, mais entre 2015 et 2019, la part des dépenses privées a augmenté de 9 points de pourcentage. La part privée du financement a légèrement diminué durant la même période dans d'autres pays, surtout en République slovaque où elle a diminué de 3 points de pourcentage (voir le Tableau C3.3).

Dans l'enseignement tertiaire, c'est en Colombie qu'elle a le plus augmenté alors qu'elle était déjà élevée : elle est passée de 53 % en 2011 à 68 % en 2019. La contribution privée au budget a le plus diminué entre 2015 et 2019, de 17 points de pourcentage, au Chili (voir le Tableau C3.3). Il est possible toutefois que cette différence soit imputable à un effet statistique, du fait du passage de certaines entités du secteur privé au secteur public.

Graphique C3.4. Évolution de la contribution privée au budget du tertiaire (entre 2011 et 2019)

Source finale de financement, selon le niveau d'enseignement, en points de pourcentage



1. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C3.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/taxo80

La contribution privée au budget de l'enseignement tertiaire a légèrement augmenté depuis 2011, mais elle a fluctué dans certains pays durant cette période. Le Graphique C3.4 indique l'évolution, en points de pourcentage, de la contribution privée entre 2011 et 2015 et entre 2015 et 2019. La contribution privée a augmenté durant ces deux périodes dans sept pays seulement (ceux situés dans le quadrant supérieur droit du graphique). En Espagne par exemple, la contribution privée a augmenté, de 9 points de pourcentage, entre 2011 et 2015, puis plus légèrement, de 1 point de pourcentage, entre 2015 et

2019. La contribution privée a en revanche fluctué pendant les deux périodes à l'étude, à la hausse durant l'une et à la baisse durant l'autre dans 16 pays (ceux situés dans les quadrants supérieur gauche et inférieur droit). En Lettonie par exemple, la contribution privée a fortement diminué entre 2011 et 2015, mais a augmenté presque aussi fortement entre 2015 et 2019. Enfin, la contribution privée a diminué durant les deux périodes à l'étude, quoique légèrement, dans les quatre pays restants (ceux situés dans le quadrant inférieur gauche) (voir le Graphique C3.4).

Transferts publics au secteur privé

Une grande partie de la part publique du financement va directement aux établissements d'enseignement, auxquels les pouvoirs publics transfèrent également des fonds via divers mécanismes d'affectation (au travers des frais de scolarité ou de dotations directes basées sur les effectifs scolarisés ou les crédits d'heures) ou par les subventions aux effectifs scolarisés, aux ménages ou à d'autres entités privées au travers de bourses, allocations ou prêts d'études. Les transferts sont classés dans la catégorie des transferts au secteur privé si les bénéficiaires en sont les effectifs scolarisés, les ménages ou d'autres entités privées. Financer les établissements d'enseignement par l'intermédiaire des effectifs scolarisés contribue à accroître la concurrence entre établissements, ce qui peut améliorer leur efficience.

Dans l'enseignement non tertiaire, les transferts public-privé sont minimes, ce qui s'explique en partie par le fait que les dépenses privées sont dans l'ensemble modérées à ces niveaux d'enseignement. Selon les chiffres de 2019, les transferts du secteur public au secteur privé représentent en moyenne 1 % du budget total de l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire dans les pays de l'OCDE. Ils sont les plus élevés en République slovaque, où ils représentent 3 % du budget total de l'éducation (voir le Tableau C3.2 en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire en revanche, les transferts du secteur public au secteur privé jouent un rôle important dans le financement de ce niveau d'enseignement dans certains pays (voir le Graphique C3.1). Dans les pays où l'enseignement tertiaire est en expansion et, en particulier, dans ceux où les frais de scolarité sont élevés, on considère souvent que les transferts public-privé servent à améliorer l'accès des étudiants de condition plus modeste. Toutefois, le modèle d'affectation varie entre les pays de l'OCDE (OCDE, 2017). Les dépenses privées sont largement compensées par les transferts publics dans certains pays, en Irlande par exemple, mais les aides publiques et internationales financent une partie relativement limitée des coûts privés dans d'autres pays. Si l'aide aux étudiants est minime et les besoins plus élevés en matière de dépenses privées, certains risquent de renoncer à faire des études, en dépit du fait qu'investir dans l'obtention d'un diplôme tertiaire est rentable vu la rémunération supérieure qui y est associée.

Selon les chiffres de 2019, les transferts du secteur public au secteur privé représentent en moyenne 5 % du budget total de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Les pays où les transferts sont les plus élevés sont aussi ceux où les frais de scolarité tendent à être les plus élevés (voir l'indicateur C5). Les transferts représentent plus de 18 % du budget total de l'enseignement tertiaire en Australie, en Irlande et au Royaume-Uni, où les frais de scolarité dépassent 5 000 USD par an en licence. Ils sont revanche inférieurs à 1 % dans les pays où les frais de scolarité sont nuls ou modérés, comme en Autriche, au Danemark, en Estonie, en Finlande et en Suède. Dans certains pays toutefois, par exemple en Espagne, en France, en Lituanie, au Mexique, au Portugal, en République slovaque et en Türkiye, les transferts publics au secteur privé sont peu élevés (4 % ou moins) en dépit d'une contribution privée élevée (au moins 20 %) (voir le Graphique C3.1 et Tableau C3.2).

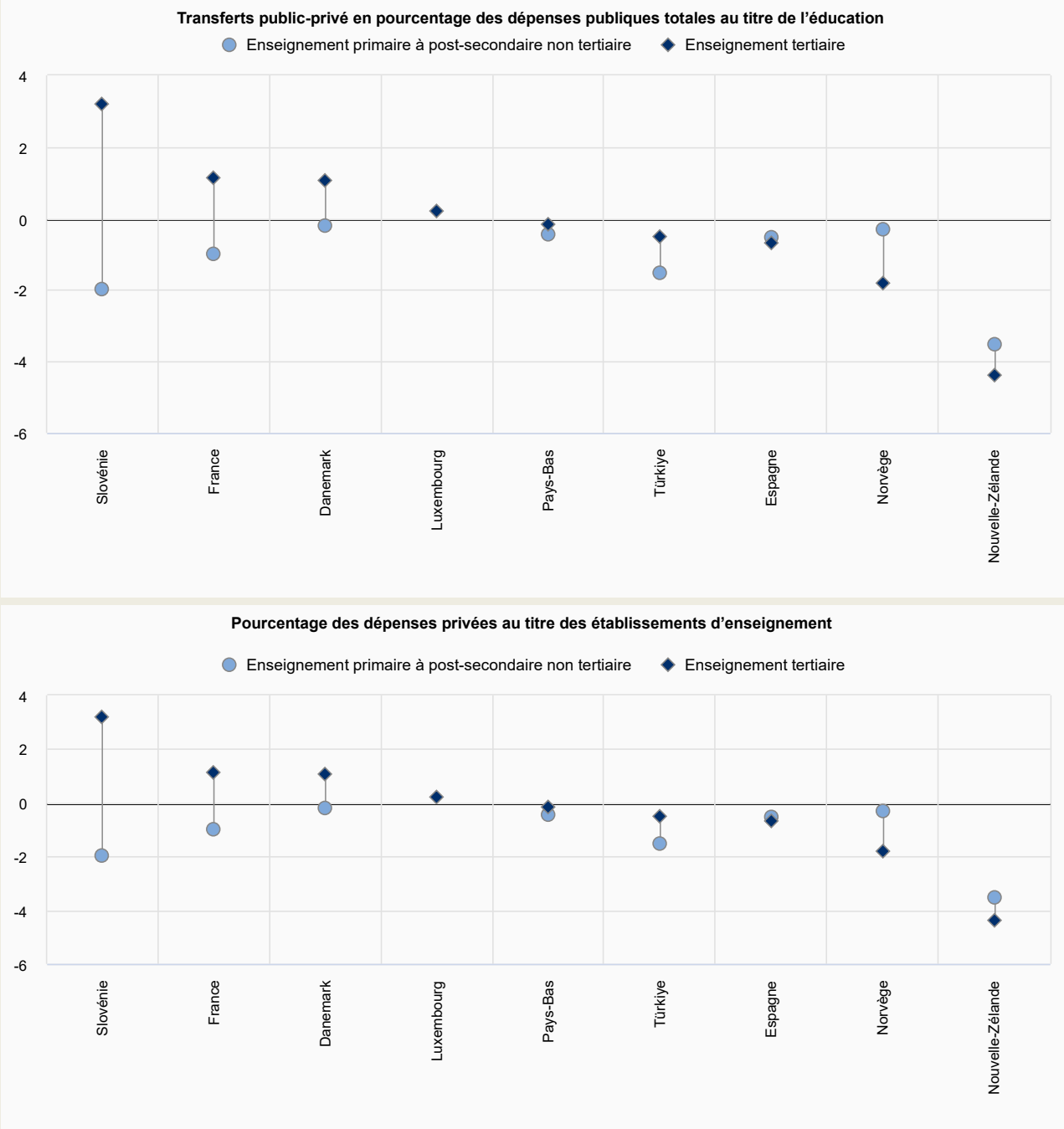
Des données provisoires sur les dépenses d'éducation en 2020 sont disponibles pour quelques pays seulement. Ces chiffres sont utiles en vue d'un premier regard croisé sur les tendances générales du financement public et privé de l'éducation au cours de la première année de la crise sanitaire du COVID-19 (voir l'Encadré C3.1).

Encadré C3.1. Données provisoires sur l'évolution du financement privé de l'éducation en 2020

Les réponses politiques à la pandémie posent des défis aux budgets publics de l'éducation (OCDE, 2021; The State of Higher Education : One Year into the COVID-19 Pandemic, 2021). Le financement public de l'éducation n'a pas beaucoup changé au cours de la dernière décennie, mais la crise a entraîné une pression croissante quant à la mobilisation des ressources supplémentaires pour l'éducation. Des fonds publics seront nécessaires pour protéger les étudiants et minimiser les pertes d'apprentissage liées au COVID-19 (Al-Samarrai, Gangwar, & Gala, 2020). Il se peut que ces fonds doivent aussi compenser les baisses potentielles du financement privé de l'éducation. Cependant, la baisse des recettes publiques limite le montant des ressources publiques supplémentaires pour l'éducation potentiellement mobilisable (UNESCO/Banque mondiale, 2021).

Graphique C3.5. Données provisoires sur l'évolution des transferts public-privé et du financement privé de l'éducation (2019 à 2020)

En pourcentage ; en prix constants



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation 2019-20 au niveau tertiaire.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_Annex3_ChapterC.pdf).

StatLink https://stat.link/0hywvs

Entre 2019 et 2020, la part du financement privé des établissements d'enseignement non tertiaire du primaire au post-secondaire a diminué dans tous les pays dont les données sont disponibles, baissant de 2 points de pourcentage ou plus

en Nouvelle-Zélande et en Slovénie. Au niveau de l'enseignement supérieur, le tableau est plus mitigé. La plupart des pays n'ont enregistré que de faibles changements (que ce soit des augmentations ou des diminutions) de 1 point de pourcentage, mais la part du financement privé a augmenté de 3 points de pourcentage en Slovénie et a diminué de 2 points de pourcentage ou plus en Norvège et en Nouvelle-Zélande (Graphique C3.5).

Dans certains cas, la baisse en 2020 de la part du financement privé des établissements d'enseignement est associée à une réduction des transferts publics aux ménages et aux autres entités privées (Graphique C3.5). Ce fut le cas en Norvège, aux Pays-Bas, en Slovénie et en Türkiye, du niveau primaire au niveau post-secondaire non tertiaire, et en Nouvelle-Zélande, aux niveaux tertiaire et non tertiaire. En revanche, au Danemark et en France, la part du financement privé des établissements d'enseignement tertiaire et des transferts publics vers le secteur privé à ce niveau ont tous deux légèrement augmenté entre 2019 et 2020, tandis qu'en Norvège, l'augmentation des transferts publics vers le secteur privé au niveau tertiaire n'a pas entraîné d'augmentation de la part du financement privé des établissements d'enseignement tertiaire (Graphique C3.5).

En 2020, le financement public a contribué à compenser la baisse de la part relative du financement privé dans tous les pays disposant de données provisoires, à l'exception du Danemark, de la France et de la Slovénie, où le contraire a été observé au niveau tertiaire. Une grande majorité de pays ont fait état d'une augmentation du financement public de l'enseignement, tant au niveau tertiaire que non tertiaire pour 2021, et neuf d'entre eux ont signalé une augmentation significative. L'augmentation des fonds publics pendant la pandémie de COVID-19 a principalement financé des investissements dans les infrastructures pour améliorer les conditions sanitaires (par exemple, l'installation de filtres à air dans les salles de classe) et un soutien supplémentaire aux enseignants et aux personnels (masques, tests COVID-19, soins de santé, etc.) (voir le chapitre sur le COVID-19 et l'indicateur C4).

Définitions

Les **parts publique, privée et internationale initiales** correspondent à la contribution des secteurs public, privé et international aux dépenses totales d'éducation avant transferts. Les **dépenses publiques initiales** comprennent les dépenses publiques directes ainsi que les transferts publics au secteur privé et excluent les transferts du secteur international. Les **dépenses privées initiales** correspondent aux frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement, déduction faite de la partie de ces sommes qui est financée par des subventions publiques. Les **dépenses internationales initiales** comprennent les dépenses internationales directes (par exemple un budget de recherche accordé par une société étrangère à une université publique) et les transferts internationaux aux gouvernements.

Les **parts publique, privée et internationale finales** correspondent aux dépenses directes des acheteurs publics, privés et internationaux de services d'éducation après transferts. Les **dépenses publiques finales** comprennent les achats publics directs de ressources d'éducation et les versements publics aux établissements d'enseignement. Les **dépenses privées finales** comprennent toutes les dépenses directes (frais de scolarité et autres montants versés par les ménages aux établissements d'enseignement), qu'elles soient ou non partiellement financées par des subventions publiques. Elles incluent également les dépenses des entreprises privées au titre de la composante de pratique professionnelle dans les programmes « emploi-études » et les programmes de formation en milieu professionnel. Les **dépenses internationales finales** comprennent les montants directement versés par le secteur international aux établissements d'enseignement, par exemple des budgets de recherche et autres fonds internationaux versés directement aux établissements d'enseignement.

Par **ménages**, on entend les effectifs scolarisés et leur famille.

Par **autres entités privées**, on entend les entreprises privées et les organisations à but non lucratif (notamment les organisations confessionnelles, caritatives, patronales, syndicales et autres).

Les **subventions publiques** incluent les transferts publics et internationaux, tels que les bourses et les aides financières aux effectifs scolarisés, ainsi que certaines subventions à d'autres entités privées.

Méthodologie

Toutes les entités qui financent l'éducation, que ce soit en tant qu'acquéreur initial ou final, sont publiques, privées ou internationales (organismes internationaux et autres entités étrangères). Les chiffres fournis ici regroupent les dépenses publiques et internationales pour des raisons de présentation. Comme la contribution internationale est relativement minime par rapport à celle des autres secteurs, l'inclure dans la contribution publique n'affecte pas l'analyse de la part du secteur public.

Les dépenses au titre des biens et services d'éducation ne sont pas toutes effectuées au sein des établissements d'enseignement. Les familles peuvent par exemple acheter des fournitures et des manuels scolaires dans le commerce ou recourir aux services d'un professeur particulier en dehors des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les frais de subsistance et le manque à gagner des étudiants pendant les études 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 du coût de l'éducation en dehors des établissements d'enseignement est étudié dans les indicateurs C4 et C5.

Une partie du budget des établissements d'enseignement est consacrée aux services auxiliaires généralement proposés aux effectifs scolarisés (cantine, logement et transport). La part du coût de ces services financée par les effectifs scolarisés est également incluse dans cet indicateur.

Les dépenses d'éducation sont calculées sur la base de la comptabilité de caisse et donnent dès lors un aperçu des dépenses effectuées lors de l'année de référence. Il existe un système de prêt et de remboursement dans l'enseignement tertiaire dans de nombreux pays. Les prêts publics sont pris en considération, mais les remboursements des emprunteurs privés ne le sont pas, d'où une sous-estimation possible de la contribution privée aux coûts de l'éducation.

Les prêts accordés par des institutions financières privées (et non par les pouvoirs publics) sont comptabilisés dans les dépenses privées, tandis que les subventions publiques au titre des intérêts et des défauts de remboursement sont comptabilisées dans les dépenses publiques.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018). Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2019 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2021 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2011 à 2019 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2021 et en 2022 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date. Les données provisoires sur les dépenses d'éducation en 2020 sont basées sur une collecte de données ad hoc administrée par l'OCDE et Eurostat en 2022.

Références

Al-Samarrai, S., M. Gangwar et P. Gala (2020), *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*, Banque mondiale, Washington, DC, https://doi.org/10.1596/33739. [6]

OCDE (2022), *Base de données de Regards sur l'éducation*, Site web d'OECD.Stat, OCDE, Paris, https://stats.oecd.org (consulté le 6 juillet 2018). [1]

OCDE (2021), *The State of Higher Education : One Year into the COVID-19 Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/83c41957-en. [5]

OCDE (2021), *The State of School Education : One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [4]

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

OCDE (2017), « Qui assume réellement les coûts de l'éducation ? : Ou comment la prise en charge des dépenses d'éducation passe du secteur public privé », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 56, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/67d4d9e0-fr. [3]

OCDE (1999), *La mise en oeuvre de la Stratégie de l'OCDE pour l'emploi : Évaluation des performances et des politiques*, La stratégie de l'OCDE pour l'emploi, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264273689-fr. [2]

UNESCO/Banque mondiale (2021), *Education Finance Watch 2021*, https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/226481614027788096/education-finance-watch-2021 (consulté le 20 juin 2022). [7]

Tableaux de l'indicateur C3

Tableaux de l'indicateur C3. Quelle est la répartition entre les investissements publics et privés dans l'éducation ?

Tableau C3.1	Contribution publique, privée et internationale au budget de l'éducation, selon la source finale de financement (2019)
Tableau C3.2	Contribution publique, privée et internationale au budget de l'éducation avant et après transferts public-privé, selon la source de financement (2019)
Tableau C3.3	Évolution des contributions publique, privée et internationale au budget de l'éducation (2011, 2015 et 2019)

StatLink https://stat.link/15q7iy

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau C3.1. Contribution publique, privée et internationale au budget de l'éducation, selon la source finale de financement (2019)

Après transferts public-privé, par niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire					Tertiaire					Du primaire au tertiaire				
			Contribution privée					Contribution privée					Contribution privée			
		Contribution publique	Ménages	Autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Contribution internationale	Contribution publique	Ménages	Autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Contribution internationale	Contribution publique	Ménages	Autres entités privées	Toutes sources privées confondues	Contribution internationale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie	82	16	2	18	0	34	51	15[d]	66[d]	x(8, 9)	67	27	6[d]	33[d]	x(13, 14)
	Autriche	96	4	1	4	a	89	3	8	11	a	93	4	3	7	a
	Belgique	96	3	0	3	1	84	7	6	13	3	93	4	2	6	1
	Canada[1]	90[d]	4[d]	6[d]	10[d]	x(3, 4)	54	26	20[d]	46[d]	x(8, 9)	76[d]	13[d]	11[d]	24[d]	x(13, 14)
	Chili	81	19	0	19	a	39	57	4	61	a	64	35	2	36	a
	Colombie	79	21	0	21	0	32	68	0	68	0	68	32	0	32	0
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	91	4	5	9	0	m	m	m	m	m
	République tchèque	93	5	2	7	0	76	7	10	17	7	88	5	4	10	2
	Danemark	94	5	1	6	0	85	0	10	11	5	91	3	4	7	2
	Estonie	96	3	1	4	0	71	5	10	15	15	88	3	4	8	5
	Finlande	99	1	0	1	0	90	0	4	4	5	97	1	1	2	2
	France	91	8	1	9	0	75	12	11	23	2	86	9	4	13	1
	Allemagne	88	x(4)	x(4)	12	0	81	x(9)	x(9)	17	2	86	x(14)	x(14)	13	1
	Grèce	93	7	0	7	0	75	13	a	13	12	88	9	0	9	3
	Hongrie	83	x(4)	x(4)	17	0	70	x(9)	x(9)	28	2	80	x(14)	x(14)	19	0
	Islande	97	3	0	3	0	89	7	1	8	4	95	4	0	4	1
	Irlande	90	6	3	10	0	68	24	3	27	5	85	11	3	14	1
	Israël	89	7	3	11	0	52	25	23	48	0	81	11	8	19	0
	Italie	94	6	0	6	0	61	32	4	37	2	86	12	1	13	1
	Japon	93	6	2	7	0	33[d]	52[d]	16[d]	67[d]	0[d]	72	22	7	28	0
	Corée	90	8	2[d]	10[d]	x(3, 4)	38	42	19[d]	62[d]	x(8, 9)	75	18	7[d]	25[d]	x(13, 14)
	Lettonie	93	4	2	6	1	58	25	10	34	8	82	11	4	15	3
	Lituanie	95	4	2	5	0	67	19	8	28	5	86	8	4	12	2
	Luxembourg	94	3	0	3	3	91	2	4	5	4	94	3	1	3	3
	Mexique	81	18	0	19	0	56	44	0	44	0	74	26	0	26	0
	Pays-Bas	86	4	9	14	0	68	15	13	28	3	80	8	11	19	1
	Nouvelle-Zélande	87	7	6	13	0	54	32	14	46	0	76	15	8	24	0
	Norvège	99	1	0	1	0	92	4	2	6	2	97	2	1	2	0
	Pologne	87	10	1	10	3	80	13	5	18	2	85	11	2	13	2
	Portugal	89	11	0	11	0	60	27	4	31	9	82	14	1	15	2
	République slovaque	92	5	3	8	0	70	13	14	27	2	86	7	6	13	1
	Slovénie	90	8	1	9	1	84	7	4	11	5	88	8	2	10	2
	Espagne	87	12	1	13	0	65	30	3	33	2	80	18	1	19	1
	Suède	100	0	0	0	0	83	1	11	12	5	95	0	3	4	1
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	75	16	9	25	0	69	14	16	31	1	73	15	11	27	0
	Royaume-Uni	84	9	7	16	0	24	54	19	73	4	64	24	11	34	1
	États-Unis[3]	92	8	0	8	a	36	44	20	64	a	68	23	8	32	a
	Moyenne OCDE	90	7	2	10	0	66	22	9	31	3	83	12	4	16	1
	Moyenne UE22	92	5	1	8	0	75	13	7	20	5	87	7	3	11	2
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le tableau C1.1. Les dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement). Les remboursements des emprunteurs privés ne sont pas pris en considération, d'où une sous-estimation de la contribution privée au budget de l'éducation. Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2020.
3. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/8e6y0g

Tableau C3.2. Contribution publique, privée et internationale au budget de l'éducation avant et après transferts public-privé, selon la source de financement (2019)

Selon le niveau d'enseignement et la provenance du financement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts public-privé)			Financement final (après transferts public-privé)			Financement initial (avant transferts public-privé)			Financement final (après transferts public-privé)			Financement initial (avant transferts public-privé)			Financement final (après transferts public-privé)		
		Publique	Privée	Internationale	Publique	Privée	Internationale	Publique	Privée	Internationale	Publique	Privée	Internationale	Publique	Privée	Internationale	Publique	Privée	Internationale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	84	16	0	82	18	0	52	48[d]	x(8)	34	66[d]	x(11)	74	26[d]	x(14)	67	33[d]	x(17)
	Autriche	97	3	a	96	4	a	89	11	a	89	11	a	94	6	a	93	7	a
	Belgique	96	3	1	96	3	1	88	8	4	84	13	3	94	4	2	93	6	1
	Canada[1]	m	m	m	90[d]	10[d]	x(5)	m	m	m	54	46[d]	x(11)	m	m	m	76[d]	24[d]	x(17)
	Chili	81	19	a	81	19	a	49	51	a	39	61	a	68	32	a	64	36	a
	Colombie	79	21	0	79	21	0	m	m	0	32	68	0	m	m	0	68	32	0
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91	9	0	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	93	7	0	93	7	0	76	17	7	76	17	7	88	10	2	88	10	2
	Danemark	94	6	0	94	6	0	85	11	5	85	11	5	91	7	2	91	7	2
	Estonie	91	4	5	96	4	0	60	15	25	71	15	15	81	8	11	88	8	5
	Finlande	99	1	0	99	1	0	91	4	5	90	4	5	97	2	2	97	2	2
	France	93	7	0	91	9	0	78	20	2	75	23	2	89	11	1	86	13	1
	Allemagne	m	m	m	88	12	0	m	m	m	81	17	2	m	m	m	86	13	1
	Grèce	m	m	2	93	7	0	71	13	16	75	13	12	m	m	5	88	9	3
	Hongrie	m	m	0	83	17	0	m	m	2	70	28	2	m	m	0	80	19	0
	Islande	97	3	0	97	3	0	89	8	4	89	8	4	95	4	1	95	4	1
	Irlande	90	10	0	90	10	0	89	6	5	68	27	5	90	9	1	85	14	1
	Israël	90	10	0	89	11	0	m	m	0	52	48	0	m	m	0	81	19	0
	Italie	94	6	0	94	6	0	73	25	2	61	37	2	89	10	1	86	13	1
	Japon	m	m	0	93	7	0	m	m	0[d]	33[d]	67[d]	0[d]	m	m	0	72	28	0
	Corée	91	9[d]	x(2)	90	10[d]	x(5)	54	46[d]	x(8)	38	62[d]	x(11)	80	20[d]	x(14)	75	25[d]	x(17)
	Lettonie	m	m	4	93	6	1	m	m	21	58	34	8	m	m	9	82	15	3
	Lituanie	89	5	6	95	5	0	56	27	17	67	28	5	79	12	10	86	12	2
	Luxembourg	94	3	3	94	3	3	92	4	4	91	5	4	94	3	3	94	3	3
	Mexique	82	17	0	81	19	0	57	43[d]	x(8)	56	44	0	75	25[d]	x(14)	74	26	0
	Pays-Bas	m	m	0	86	14	0	m	m	3	68	28	3	m	m	1	80	19	1
	Nouvelle-Zélande	88	12	0	87	13	0	69	31	0	54	46	0	82	18	0	76	24	0
	Norvège	100	0	0	99	1	0	95	4	2	92	6	2	100	0	0	97	2	0
	Pologne	85	10	5	87	10	3	87	11	2	80	18	2	86	10	4	85	13	2
	Portugal	89	11	0	89	11	0	58	31	11	60	31	9	82	15	3	82	15	2
	République slovaque	90	6	4	92	8	0	72	24	4	70	27	2	86	10	4	86	13	1
	Slovénie	89	9	2	90	9	1	80	11	9	84	11	5	87	10	4	88	10	2
	Espagne	87	13	0	87	13	0	68	31	2	65	33	2	81	18	1	80	19	1
	Suède	100	0	0	100	0	0	84	12	5	83	12	5	95	3	1	95	4	1
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	75	25	0	75	25	0	69	31	1	69	31	1	73	27	1	73	27	0
	Royaume-Uni	86	14	0	84	16	0	49	47	4	24	73	4	74	25	1	64	34	1
	États-Unis[3]	m	m	a	92	8	a	m	m	a	36	64	a	m	m	a	68	32	a
	Moyenne OCDE	90	9	1	90	10	0	73	22	6	66	31	3	85	12	2	83	16	1
	Moyenne UE22	92	6	2	92	8	0	78	15	8	75	20	5	88	9	3	87	11	2
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les transferts public-privé dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et dans l'enseignement tertiaire peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2020.
3. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/hrtb05

Tableau C3.3. Évolution des contributions publique, privée et internationale au budget de l'éducation (2011, 2015 et 2019)

Source finale de financement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire Contribution privée au budget de l'éducation (en %)					Tertiaire Contribution privée au budget de l'éducation (en %)					Du primaire au tertiaire Contribution privée au budget de l'éducation (en %)				
		2011	2015	2019	Différence entre 2011 et 2015 (en points de pourcentage)	Différence entre 2015 et 2019 (en points de pourcentage)	2011	2015	2019	Différence entre 2011 et 2015 (en points de pourcentage)	Différence entre 2015 et 2019 (en points de pourcentage)	2011	2015	2019	Différence entre 2011 et 2015 (en points de pourcentage)	Différence entre 2015 et 2019 (en points de pourcentage)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	Pays															
	Australie[1]	m	m	18	m	m	m	m	66[d]	m	m	m	m	33[d]	m	m
	Autriche	m	5	4	m	0	m	6	11	m	5	m	5	7	m	2
	Belgique	4	3	3	-1	0	10	14	13	4	-1	5	6	6	1	0
	Canada[1, 2]	9[d]	9[d]	10[d]	0[d]	1[d]	45	43	46	-2	3	24[d]	22[d]	24[d]	-2[d]	2[d]
	Chili	21	17	19	-4	2	78	64	61	-14	-3	45	36	36	-9	1
	Colombie	21	23	21	2	-2	53	54	68	1	13	31	32	32	2	0
	Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République tchèque	9	8	7	-1	-1	19	20	17	1	-3	12	12	10	0	-2
	Danemark	3	m	6	m	m	5	m	11	m	m	4	m	7	m	m
	Estonie	1	7	4	6	-3	17	24	15	7	-9	6	13	8	7	-6
	Finlande	1	1	1	0	0	4	3	4	-1	1	2	2	2	0	0
	France	9	9	9	0	0	19	20	23	1	2	12	12	13	1	1
	Allemagne	13	13	12	0	-1	13	15	17	2	2	13	14	13	1	0
	Grèce	m	7	7	m	0	m	12	13	m	2	m	8	9	m	1
	Hongrie	m	7	17	m	9	m	37	28	m	-9	m	14	19	m	5
	Islande	4	4	3	0	-1	9	8	8	-1	-1	5	5	4	0	-1
	Irlande	m	10	10	m	-1	m	29	27	m	-3	m	16	14	m	-2
	Israël	11	10	11	0	0	51	41	48	-10	7	22	18	19	-4	2
	Italie	4	5	6	1	1	33	35	37	3	1	11	12	13	1	1
	Japon	7	8	7	1	0	68[d]	68[d]	67[d]	0[d]	-1[d]	28	28	28	0	0
	Corée[1]	m	14[d]	10[d]	m	-5[d]	m	64[d]	62[d]	m	-2[d]	m	30[d]	25[d]	m	-6[d]
	Lettonie	3	2	6	0	4	35	23	34	-12	11	13	9	15	-5	6
	Lituanie	3	5	5	2	1	25	25	28	0	3	11	12	12	1	0
	Luxembourg	2	3	3	1	0	m	4	5	m	1	m	3	3	m	0
	Mexique	17	17	19	0	2	33	29	44	-4	15	21	20	26	-1	6
	Pays-Bas	13	12	14	-1	1	28	29	28	1	-1	18	18	19	0	1
	Nouvelle-Zélande	15	14	13	-1	0	45	49	46	3	-2	24	25	24	1	-1
	Norvège	0	1	1	1	0	4	4	6	0	2	1	1	2	0	1
	Pologne	6	8	10	2	2	26	16	18	-10	2	12	11	13	-1	2
	Portugal	m	11	11	m	-1	29	32	31	2	-1	m	16	15	m	-1
	République slovaque	11	11	8	-1	-2	23	20	27	-3	8	14	14	13	0	-1
	Slovénie	9	10	9	1	0	14	13	11	-1	-2	10	10	10	0	-1
	Espagne	9	14	13	5	0	23	32	33	9	1	13	19	19	6	0
	Suède	0	a	0	m	m	10	11	12	1	1	3	3	4	0	0
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	23	24	25	1	1	22	26	31	4	5	23	25	27	2	2
	Royaume-Uni	14	13	16	-1	2	m	71	73	m	1	m	31	34	m	4
	États-Unis[3]	9	9	8	0	0	61	65	64	4	0	31	32	32	2	-1
	Moyenne OCDE	9	10	10	0	0	30	30	31	0	1	16	16	16	0	0
	Moyenne UE22	6	8	8	1	0	20	20	20	0	1	10	11	11	1	0
Partenaires	Argentine	9	m	m	m	m	23	m	m	m	m	12	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
	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
	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 dépenses privées incluent les prêts d'études et les bourses (y compris les aides publiques à affecter aux paiements destinés aux établissements d'enseignement). Les remboursements des emprunteurs privés ne sont pas pris en considération, d'où une sous-estimation de la contribution privée au budget de l'éducation. Les données sur la contribution publique et internationale au budget de l'éducation peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les dépenses publiques présentées ici excluent les programmes non classifiés. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. La contribution internationale est incluse dans la contribution privée.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
3. Les chiffres se rapportent aux prêts d'études nets, et non bruts, d'où une sous-estimation des transferts publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/wpcezf

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

Faits marquants

- Le budget public total de l'éducation (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire) représente en moyenne 10,6 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE ; ce pourcentage varie entre 7 % et 17 % environ. Le poste le plus important du budget public est alloué aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire), ce qui s'explique par la scolarisation quasi généralisée à ces niveaux d'enseignement ainsi que par les transferts directs accrus du secteur privé aux établissements d'enseignement tertiaire.
- Entre 2015 et 2019, la part moyenne des dépenses publiques totales allouée à l'éducation a légèrement diminué (d'environ 1 %) dans les pays de l'OCDE. Cette diminution s'explique par le fait que les dépenses publiques totales ont augmenté à un rythme plus soutenu (+11 %) que les dépenses au titre de l'éducation (+9 %). Les données issues de la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP) donnent à penser que cet écart se creusera davantage en 2020, les gouvernements ayant pris des mesures financières plus conséquentes pour soutenir leurs économies pendant la pandémie de COVID-19.
- Les dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire sont fortement centralisées : 87 % du budget public final provient de l'exécutif central en moyenne dans les pays de l'OCDE. Par contraste, seulement 44 % en moyenne du budget public final au titre de l'enseignement non tertiaire provient de l'exécutif central.

Contexte

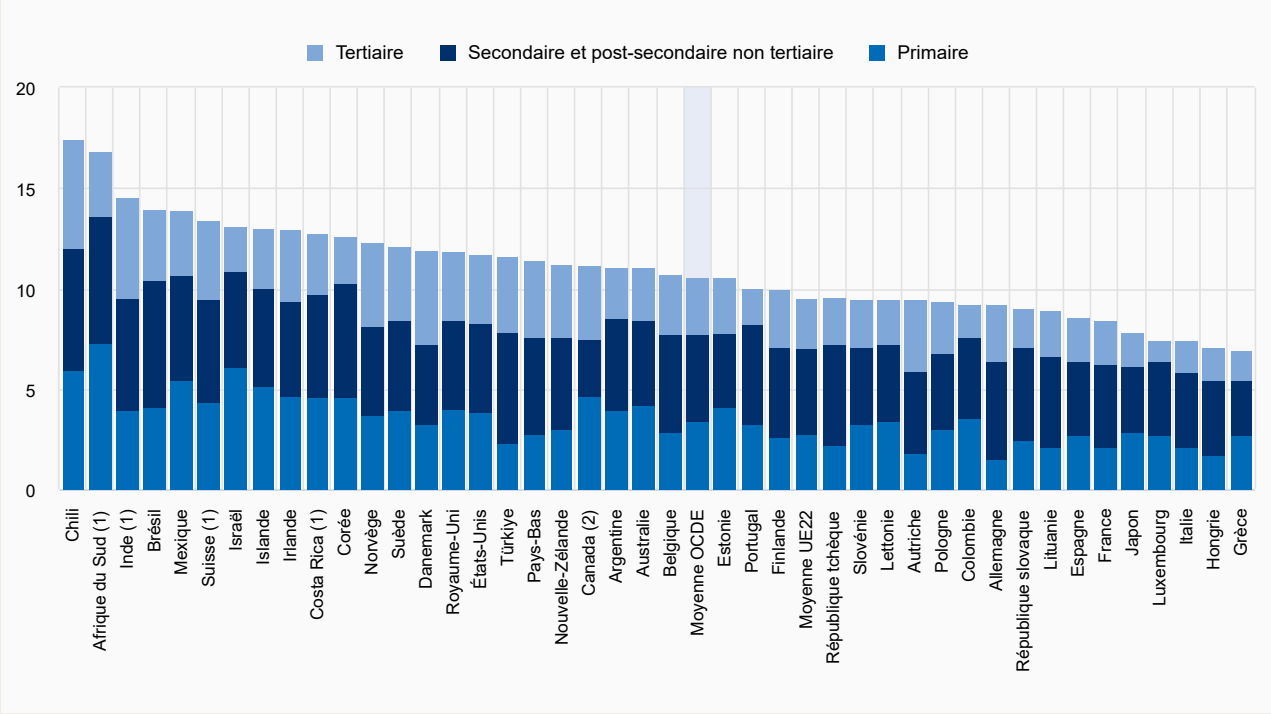
Le budget public sert à financer un large éventail de secteurs, notamment l'éducation, les soins de santé et le maintien de la sécurité et de l'ordre public. Les décisions des pays concernant la répartition des fonds publics entre les différents domaines de l'action publique dépendent non seulement de leurs priorités, mais également de la possibilité que ces services soient fournis par le secteur privé. L'éducation est un domaine dans lequel tous les gouvernements interviennent dans le financement ou l'organisation des services. Comme rien ne garantit que les marchés offriraient l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage, le financement public des services d'éducation est indispensable pour faire en sorte que l'éducation ne soit pas hors de portée de certains membres de la société.

Les choix politiques ou les chocs externes, tels que l'évolution démographique ou les tendances économiques, peuvent influer sur l'affectation des fonds publics. La pandémie de COVID-19 devrait, comme la crise financière de 2008, marquer profondément l'économie de nos sociétés, et l'éducation compte au nombre des secteurs touchés (Encadré C4.1 et Encadré C4.2). Dans certains pays, le financement public de l'éducation a diminué sous l'effet de l'austérité budgétaire décrétée à la suite de crises économiques. Les coupes budgétaires peuvent donner lieu à une meilleure répartition des fonds publics et à des gains d'efficience et relancer l'économie, mais elles peuvent aussi altérer la qualité de l'enseignement public, en particulier quand l'investissement dans l'éducation est important pour favoriser l'apprentissage et la croissance économique.

Le présent indicateur rapporte les dépenses publiques totales d'éducation au budget public total dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il montre la priorité accordée à l'éducation par rapport à d'autres secteurs de l'action publique, tels que les soins de santé, la sécurité sociale, la défense et le maintien de l'ordre. De plus, il fournit des données sur les différentes sources (locales, régionales et centrales) des fonds publics investis dans l'éducation ainsi que sur les transferts de fonds entre ces niveaux de l'exécutif. Enfin, il retrace l'évolution des dépenses publiques au fil du temps.

Graphique C4.1. Composition des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2019)

Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises) ; en pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

Les pays sont classés par ordre décroissant des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/x0g4kl

Autres faits marquants

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'enseignement tertiaire absorbe 27 % du budget public total de l'éducation. C'est au Luxembourg que ce pourcentage est le plus faible (14 %), en raison du pourcentage très élevé de ressortissants nationaux en formation tertiaire à l'étranger.
- Si les dépenses publiques au titre de l'éducation n'excèdent pas 8 % du produit intérieur brut (PIB) dans les pays de l'OCDE, les dépenses publiques totales, tous services confondus, représentent plus de 50 % du PIB dans environ un pays de l'OCDE sur dix dont les données de 2019 sont disponibles.
- Dans les pays de l'OCDE dont les données de la CFAP sont disponibles, les dépenses publiques totales ont connu une hausse sans précédent de 9 % en moyenne entre 2019 et 2020, même après contrôle de l'inflation. À titre de comparaison, les dépenses publiques au titre de l'éducation ont augmenté de 1.4 % seulement, preuve que les gouvernements ont dû investir massivement dans d'autres secteurs, tels que l'économie et la santé.

Analyse

Investissement public global selon les niveaux d'enseignement

Selon les chiffres de 2019, les dépenses publiques totales d'éducation représentent, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, 10.6 % en moyenne du budget public total, tous services confondus, dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : il est de l'ordre de 7 % en Grèce, la Hongrie et l'Italie et de 17 % au Chili (voir le Tableau C4.1 et le Graphique C4.1).

Dans l'ensemble, une part considérable du budget public est allouée aux niveaux d'enseignement inférieurs à l'enseignement tertiaire selon les chiffres de 2019. Dans la plupart des pays, ainsi qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, l'enseignement non tertiaire (niveaux d'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire) absorbe environ trois quarts du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit 8 % environ du budget public total) (voir le Tableau C4.1 et le Graphique C4.1). Ce constat s'explique en grande partie par la scolarisation quasi généralisée dans l'enseignement non tertiaire (voir l'Indicateur B1), le fait que l'enseignement tertiaire dure moins longtemps que l'enseignement primaire et secondaire combinés, et le fait que, dans l'ensemble, le secteur privé contribue davantage au financement de l'enseignement tertiaire par comparaison avec les niveaux d'enseignement inférieurs dans les pays de l'OCDE.

La part du budget public total allouée à l'enseignement tertiaire varie fortement entre les pays. Dans les pays de l'OCDE, le budget public de l'enseignement tertiaire représente en moyenne 27 % du budget public total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, y compris les dépenses en recherche et développement. Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, ce pourcentage est inférieur à 14 % au Luxembourg, mais passe la barre des 37 % en Autriche et au Danemark (voir le Tableau C4.1 et le Graphique C4.1). Le Luxembourg compte plus de trois quarts de ressortissants nationaux en formation tertiaire à l'étranger (voir l'Indicateur B6), ce qui explique la part peu élevée des dépenses publiques allouée à l'enseignement tertiaire.

Les statistiques sur le budget public total de l'éducation excluent généralement l'éducation des jeunes enfants (EJE), car la nature des systèmes d'EAJE varie considérablement entre les pays de l'OCDE à de nombreux égards : groupes d'âge cibles, gouvernance de structures, financement, fréquentation (à temps plein ou à temps partiel), situation (dans des centres ou établissements d'enseignement ou à domicile) (voir l'Indicateur B2). L'EJE représente en moyenne 1.7 % des dépenses publiques totales dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie entre 0.3 % au Japon et 3.8 % au Chili. Le fait que l'organisation des systèmes d'EJE varie fortement entre les pays explique en partie cet écart important. Dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf au Danemark et en Norvège, les dépenses au titre de l'enseignement préprimaire sont supérieures aux dépenses allouées au développement éducatif de la petite enfance (voir le Tableau C4.1, en ligne).

La taille relative des budgets publics doit être prise en considération lors de l'analyse des dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales. Le pourcentage du PIB que représente le budget public total varie fortement entre les pays (voir le Tableau C4.1, en ligne). Selon les chiffres de 2019, les dépenses publiques totales, tous services confondus, représentent plus de 50 % du PIB dans près d'un pays sur dix dont les données sont disponibles. Que les dépenses publiques d'éducation soient élevées en pourcentage du budget public total ne signifie pas nécessairement qu'elles sont élevées aussi en pourcentage du PIB national. En Irlande par exemple, les dépenses publiques d'éducation allouées à l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement tertiaire, représentent 12.9 % du budget public total, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (10.6 %), mais sont relativement peu élevées en pourcentage du PIB (3.1 % seulement, contre 4.4 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ce constat s'explique par le fait que le budget public total est relativement peu élevé en pourcentage du PIB en Irlande (24.2 %) (voir le Tableau C4.1, en ligne).

Sources du financement public de l'éducation

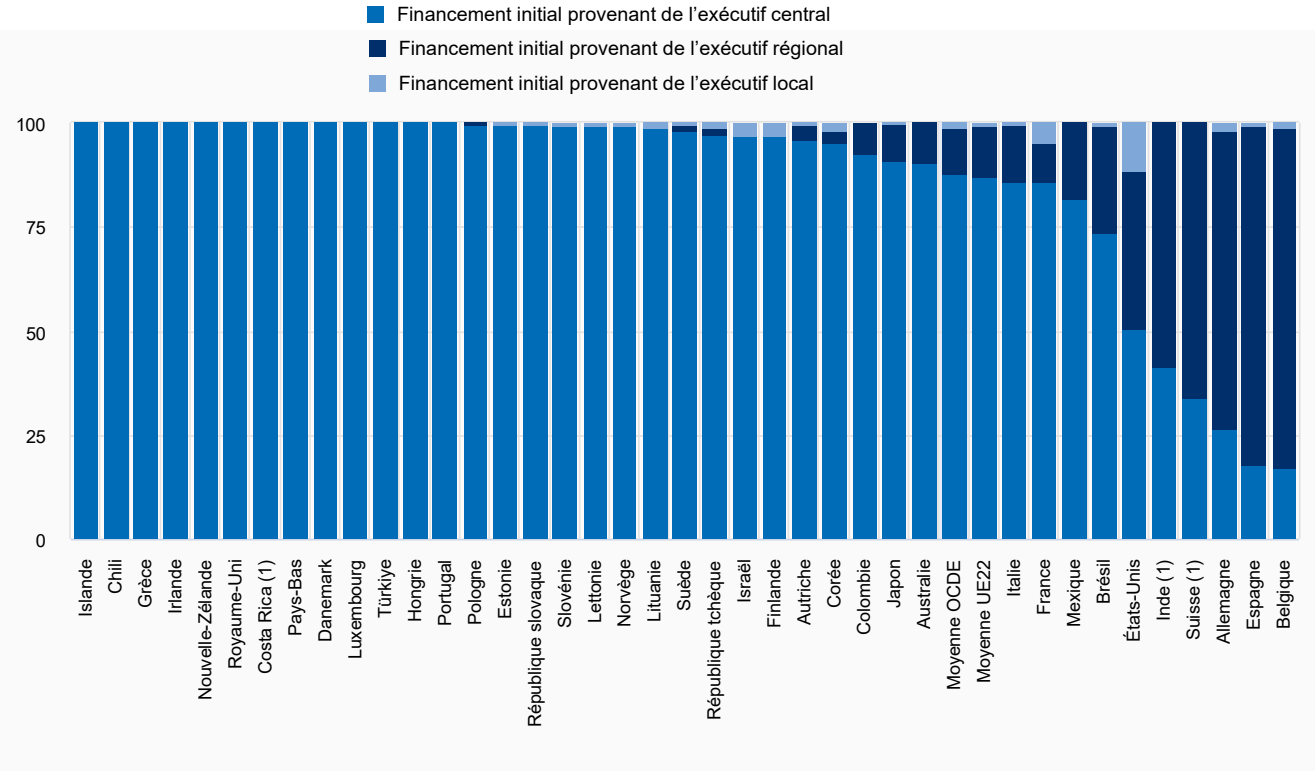
La répartition des responsabilités du financement de l'éducation entre les niveaux de l'exécutif (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) est un élément important de la politique de l'éducation. Des décisions concernant le financement de l'éducation sont prises à deux niveaux de l'exécutif, celui qui libère les fonds et celui qui les dépense. Le niveau de l'exécutif qui libère les fonds décide du volume de ressources à affecter à l'éducation et des modalités d'affectation du budget. Le niveau de l'exécutif qui dépense le budget public de l'éducation dispose d'un certain pouvoir discrétionnaire sur la manière dont les fonds sont dépensés.

Le financement de l'éducation peut être principalement centralisé ou décentralisé, avec des transferts de fonds entre les différents niveaux de l'exécutif. La prise de décisions peut être ralentie si le financement est fortement centralisé et les décisions prises loin de ceux qu'elles affecteront peuvent également ne pas parvenir à prendre en compte l'évolution des besoins à l'échelle locale. Cependant, dans des systèmes fortement décentralisés, différents niveaux de l'exécutif peuvent allouer un volume différent de ressources à l'éducation, à cause de différences soit dans leurs priorités en matière d'éducation, soit dans leur capacité de lever des fonds. La forte variabilité des normes et des ressources d'éducation peut se traduire par des inégalités dans les possibilités d'apprentissage et un manque d'attention aux exigences nationales à long terme.

De nombreux établissements sont devenus des organisations plus autonomes et plus décentralisées, plus responsables aussi de leurs résultats à l'égard de leurs élèves ou étudiants, des parents et de l'opinion publique. Les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggèrent l'existence d'une corrélation entre, d'une part, l'adoption d'une combinaison adéquate d'autonomie et de responsabilisation et, d'autre part, l'amélioration des résultats des élèves (OCDE, 2016[1]).

Graphique C4.2. Répartition des sources initiales du financement public de l'enseignement tertiaire, selon les niveaux de l'exécutif (2019)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/vwub1c

Les niveaux de l'exécutif qui financent l'éducation varient selon les niveaux d'enseignement. Le financement public est, dans l'ensemble, plus centralisé dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. Selon les chiffres de 2019, le gouvernement central finance en moyenne 59 % du budget public de l'enseignement non tertiaire avant transferts à d'autres niveaux de l'exécutif, contre 88 % du budget public de l'enseignement tertiaire, dans les pays de l'OCDE (voir le

Tableau C4.2 et le Graphique C4.2). Si une grande part du financement public au titre de l'enseignement primaire et secondaire est transférée aux exécutifs régionaux et locaux, en revanche, le financement public de l'enseignement tertiaire est presque entièrement centralisé. Le gouvernement central finance directement plus de 60 % du budget public de l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles ; le gouvernement central est la principale source initiale et finale des fonds dans près de neuf pays sur dix. Par contraste, l'Espagne, ainsi que des pays à structure fédérale tels que l'Allemagne, la Belgique et la Suisse, les exécutifs régionaux financent plus de 60 % du budget de l'enseignement tertiaire et leurs transferts aux exécutifs locaux sont minimes, voire nuls. Les exécutifs locaux n'interviennent guère dans le financement de l'enseignement tertiaire, où leur part est de l'ordre de 1 % du budget public initial et définitif, sauf aux États-Unis où ils financent et dépensent plus de 12 % du budget total (voir le Graphique C4.2).

Le montant des transferts du gouvernement central aux exécutifs régionaux et locaux est plus élevé dans l'enseignement non tertiaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part des fonds publics alloués à l'enseignement non tertiaire par le gouvernement central diminue et passe de 59 % à 44 % après transferts aux autres niveaux de l'exécutif, de sorte que la part des fonds des exécutifs locaux augmente et passe de 27 % à 42 %. La source des fonds avant et après transferts du gouvernement central aux exécutifs régionaux et locaux varie fortement entre les pays. La différence représente plus de 50 points de pourcentage après transferts aux exécutifs régionaux et locaux en Corée, en Lituanie, au Mexique, en Pologne et en République slovaque, et représente plus 30 points de pourcentage en Australie, en Autriche, au Chili et en Lettonie. Au Canada et aux États-Unis, où le budget des établissements provient essentiellement des exécutifs régionaux, la part des dépenses financée par les exécutifs régionaux diminue d'au moins 40 points de pourcentage après transferts aux exécutifs locaux (voir le Tableau C4.2).

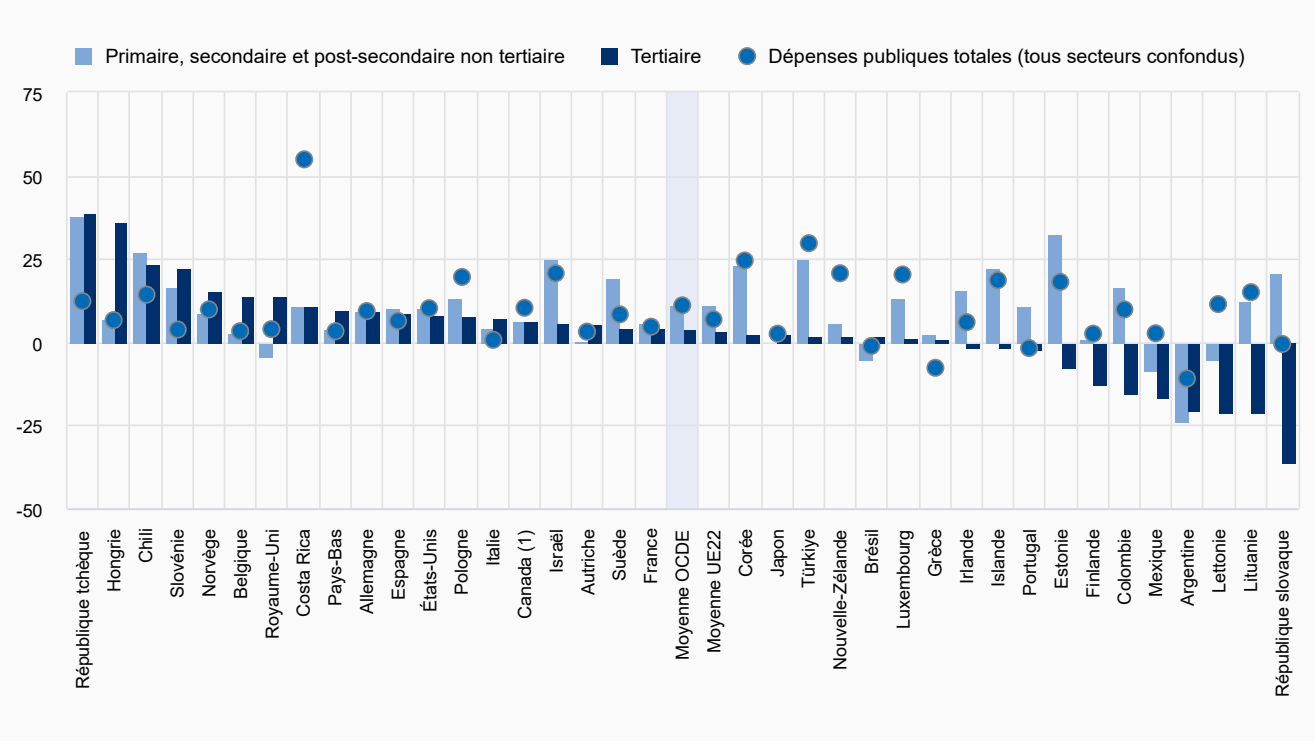
Évolution des dépenses publiques d'éducation entre 2015 et 2019

Entre 2015 et 2019, le budget public au titre des établissements d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire a augmenté de 9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans certains pays, les dépenses d'éducation ont augmenté à un rythme comparable aux niveaux d'enseignement non tertiaire et tertiaire. C'est le cas en Allemagne, au Canada et au Costa Rica, par exemple, où l'augmentation relative des dépenses d'éducation évolue à un rythme quasi identique dans l'enseignement tertiaire et non tertiaire durant cette période. Même si cette augmentation s'aligne sur celle des dépenses publiques totales en Allemagne et au Canada, au Costa Rica, en revanche, les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de 11 % tandis que le budget public total a augmenté de 55 % entre 2015 et 2019. Dans des pays tels que la Colombie, la Lituanie et la République slovaque, l'évolution de la dépense d'éducation varie selon le niveau d'enseignement : les dépenses au titre de l'enseignement tertiaire ont chuté d'au moins 8 %, mais les dépenses au titre de l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire non tertiaire ont augmenté de 12 % au moins. Par contraste, au Chili, en Hongrie, en République tchèque et en Slovénie, les dépenses publiques au titre de l'enseignement tertiaire ont augmenté de plus de 20 % entre 2015 et 2019, soit la plus forte augmentation enregistrée dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique C4.3).

Il est difficile d'expliquer simplement les différentes évolutions des dépenses d'éducation au fil du temps dans les pays de l'OCDE. En Hongrie et en Slovénie, par exemple, on aurait pu s'attendre à ce que les évolutions démographiques entraînant une diminution de l'effectif d'élèves dans l'enseignement tertiaire poussent les dépenses au titre de ce niveau d'enseignement à la baisse, plutôt que de poursuivre leur nette augmentation. Toutefois, nonobstant cette augmentation, la part des dépenses par étudiant à temps plein dans l'enseignement tertiaire en Hongrie et en Slovénie reste inférieure à la moyenne de l'OCDE (voir l'Indicateur C1). En Hongrie, les augmentations des dépenses publiques consacrées à l'enseignement tertiaire pourraient avoir été motivées par la Stratégie pour l'enseignement supérieur adoptée par le gouvernement en 2014, qui présente plusieurs engagements visant à développer les infrastructures d'enseignement supérieur en transformant d'anciens collèges et universités et en construisant des centres d'enseignement supérieur dans les régions isolées (OCDE, 2017[2]). En effet, en 2019, la Hongrie présentait l'une des parts les plus élevées de dépenses en capital par rapport aux dépenses courantes parmi les pays de l'OCDE, et les dépenses en capital par étudiant (2 100 USD) étaient supérieures à la moyenne de l'OCDE (1 600 USD) (voir l'indicateur C6). La divergence des dépenses par niveau d'enseignement peut être influencée à la fois par les tendances démographiques entraînant des changements dans les effectifs d'étudiants et par les structures de financement entre les gouvernements et les établissements d'enseignement. Par exemple, en République slovaque, le mécanisme par lequel le gouvernement alloue des fonds aux établissements d'enseignement supérieur joue un rôle clé dans les changements observés au cours de cette période. Étant donné que les allocations budgétaires des établissements dépendent du nombre d'étudiants et de diplômés, les dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur ont diminué avec la baisse de la population étudiante de l'enseignement supérieur, en raison à la fois des changements démographiques et du fait que les étudiants nationaux ont choisi d'étudier à l'étranger (OCDE, 2021[3])

Graphique C4.3. Évolution des dépenses publiques totales d'éducation et des dépenses publiques totales entre 2015 et 2019

Du primaire au tertiaire, en pourcentage, prix constants



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution de la part des dépenses publiques totales au titre des établissements d'enseignement tertiaire entre 2015 et 2019.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/nfa7ie

Entre 2015 et 2019, la part des dépenses publiques totales allouée à l'éducation, de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, a diminué de 0,9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les dépenses publiques au titre de l'éducation ont augmenté, mais à un rythme moins soutenu que les dépenses publiques totales qui ont augmenté de 11,0 %. En dépit de cette diminution relative globale, les dépenses publiques au titre de l'éducation en pourcentage de dépenses publiques globales ont augmenté entre 2015 et 2019 dans près de la moitié des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données des deux années de référence sont disponibles, surtout en République tchèque et en Slovénie (plus de 13 %). Dans les autres pays, cependant, le budget public consacré à l'éducation n'a pas augmenté autant que le budget public total. Le Costa Rica, la Lettonie, la Lituanie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande et la République de Türkiye font vraiment figure d'exceptions : le budget public total y a augmenté de plus de 10 points de pourcentage de plus tous secteurs confondus que dans l'éducation (voir le Tableau C4.3).

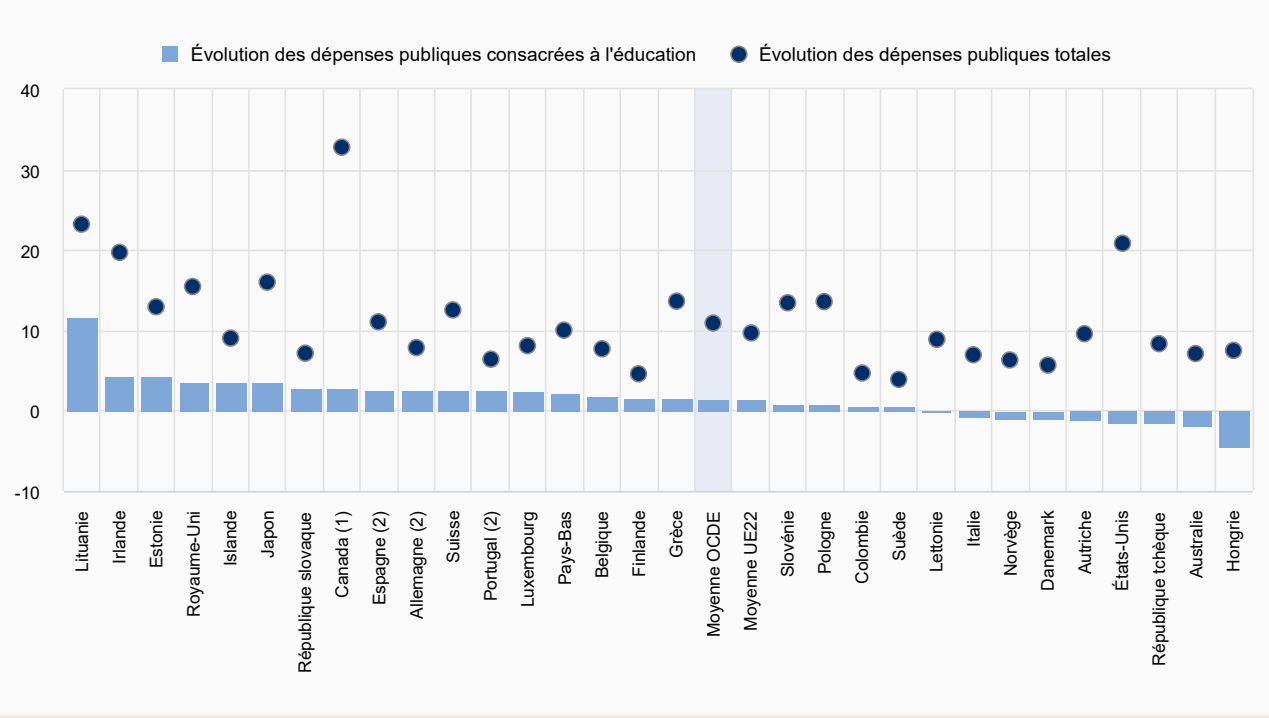
Encadré C4.1. Évolution des dépenses d'éducation pendant la pandémie de COVID-19

Dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, le budget public de l'éducation risque de pâtir de la crise économique que la pandémie de COVID-19 a provoquée. L'impact de la crise sur le financement de l'éducation reste incertain à plus long terme, mais plusieurs pays ont immédiatement pris des mesures pour aider les élèves, les étudiants et les systèmes d'éducation à faire face aux perturbations et aux retombées financières de la fermeture des établissements d'enseignement. En raison du manque de préparation aux cours à distance, les gouvernements ont dû investir dans la

formation des enseignants aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans des équipements TIC afin d'atténuer l'impact négatif de la pandémie sur les apprenants (OCDE, 2021[4]). Lors de la réouverture des établissements d'enseignement, les infrastructures scolaires ne permettaient bien souvent pas de respecter les mesures de distanciation physique, ce qui a entraîné des dépenses supplémentaires en vue de limiter le risque épidémiologique et de renforcer la sécurité des élèves et des enseignants.

Graphique C4.4. Évolution des dépenses publiques totales et des dépenses publiques d'éducation entre 2019 et 2020

En pourcentage, données issues de la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP), prix constants de 2015



1. Données issues de la CFAP canadienne ajustées aux prix constants de 2015 : https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/en/tv.action?pid=1010000501.
2. Données provisoires.
Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution des dépenses publiques au titre de l'éducation entre 2019 et 2020.
Source : OCDE (2022), Dépenses publiques selon les fonctions des administrations publiques (CFAP), https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=SNA_TABLE11.

StatLink https://stat.link/u9x4gi

S'il était urgent de soutenir le passage de l'enseignement en classe à l'enseignement à distance, les secteurs de l'économie et de la santé nécessitaient également des investissements publics massifs. Le présent encadré analyse l'impact de la pandémie de COVID-19 sur les dépenses d'éducation entre 2019 et 2020, par rapport à l'augmentation du budget public total durant cette période. Les données issues de la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP) sont disponibles pour l'année de référence 2020, ce qui permet d'effectuer des comparaisons avec les niveaux de dépenses d'avant la crise. Les données de l'UNESCO, l'OCDE et d'Eurostat (UOE) dérivées des collectes de données prochainement disponibles pour la période de la pandémie permettront aux futures éditions de *Regards sur l'éducation* d'analyser plus en détail l'impact de la pandémie. Les données de la CFAP présentées dans cet encadré donnent seulement un premier aperçu des tendances et ne sont pas parfaitement comparables avec les données du présent chapitre, car certains concepts statistiques des collectes de données de la CFAP et de l'UOE diffèrent à quelques égards (Eurostat, 2019[5]). En effet, les données de la CFAP englobent les activités non formelles de formation, tandis

que l'UOE collecte uniquement des données sur les formations formelles. Certaines formations à l'âge adulte ou formations de développement continu sont ainsi incluses dans la CFAP, mais exclues de l'UOE.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données de la CFAP sont disponibles, les dépenses publiques totales ont augmenté de 11 % entre 2019 et 2020, même après contrôle de l'inflation (voir le Graphique C4.4). À titre de comparaison, elles avaient augmenté de 3 % seulement entre 2018 et 2019. L'augmentation des dépenses publiques durant la crise du COVID-19 provient en grande partie des aides et subventions allouées dans le cadre de dispositifs de maintien dans l'emploi. Lors de la première vague de la pandémie de COVID-19, les dispositifs de maintien dans l'emploi ont soutenu environ 60 millions d'emplois dans les pays de l'OCDE, soit plus de dix fois plus que pendant la crise financière mondiale (OCDE, 2021[6]). Ce constat explique pourquoi l'augmentation du budget public total a été supérieure à celle des dépenses d'éducation dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Par exemple, en Lituanie, où les dépenses d'éducation ont le plus augmenté (+11.7 %), l'augmentation du budget public total a été d'autant plus marquée (+23.2 %). Bien que la pandémie de COVID-19 ait été au centre du débat public, l'évolution des dépenses publiques entre 2019 et 2020 n'est pas uniquement liée à la pandémie ; les pays ont en effet poursuivi, voire accéléré, des réformes dans un certain nombre de secteurs. Seul l'avenir nous dira dans quelle mesure cette crise et les brusques fluctuations des dépenses publiques qu'elle a engendrées affecteront les politiques d'éducation et les résultats d'apprentissage à long terme.

Encadré C4.2. Mesures de soutien à l'éducation affectant les budgets publics pendant la crise du COVID-19

Pendant les fermetures d'écoles et les réouvertures qui ont suivi, les mesures prises dans les pays de l'OCDE pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage ont varié. Cependant, les résultats du 4e volet de l'Enquête sur les réponses nationales conjointes au COVID-19 soulignent un certain nombre de points communs entre de nombreux pays (voir chapitre sur le COVID-19). Parmi les six mesures suivantes, l'enquête cherche à relever celles que les pays avaient prises en raison de la crise du COVID-19 pour soutenir l'enseignement et qui avaient un impact direct sur le budget public de l'éducation :

- le recrutement d'enseignants et/ou d'autres personnels temporaires
- des primes supplémentaires pour les enseignants
- des primes supplémentaires pour les autres personnels
- un soutien supplémentaire pour les enseignants/le personnel : financement pour masques, tests COVID-19, soins de santé, etc.
- des réductions sur les repas scolaires (ou repas gratuits)
- un investissement dans les infrastructures pour améliorer les conditions sanitaires (par exemple, l'installation de filtres à air dans les salles de classe).

Les pays pouvaient répondre par : oui, non, ou décisions prises à la discrétion des établissements/des districts scolaires/du niveau de gouvernance à l'échelle locale.

Dans l'ensemble des 29 pays et autres entités disposant de données pour l'année scolaire 2020/21, seuls la Communauté française de Belgique et le Mexique n'ont signalé aucun financement supplémentaire pour la fourniture de masques, de tests COVID ou d'autres dépenses liées à la santé pour les enseignants ou le personnel d'enseignement primaire et secondaire. La plupart des pays ont déclaré que ce soutien était fourni de manière systématique dans les écoles. Au Canada, aux États-Unis, en Finlande et en Suède, le soutien variait d'une école ou d'une région à l'autre, car les décisions furent prises à des niveaux d'autorité inférieurs. La plupart des pays n'ont pas accordé de primes aux enseignants. La France et le Mexique sont les deux seuls pays qui ont déclaré avoir une politique centralisée de primes pour les enseignants de l'enseignement supérieur pendant la crise sanitaire. Dans le reste des pays, ces primes étaient soit inexistantes dans l'enseignement supérieur, soit laissées à la discrétion des niveaux inférieurs de gouvernance. Aux niveaux primaire et secondaire, la Communauté française de Belgique, la France, la Lettonie, la Lituanie, le Mexique, la Pologne, la République slovaque et la Slovénie ont accordé des primes aux enseignants. En Autriche, les primes

supplémentaires n'étaient accordées qu'aux chefs d'établissement et au personnel administratif des écoles secondaires supérieures.

Les investissements dans les infrastructures visant à améliorer les conditions sanitaires étaient largement répandus aux niveaux primaire et secondaire dans les pays participant à l'enquête. Seuls le Mexique, le Portugal et la Slovénie ont déclaré ne pas fournir de soutien financier supplémentaire pour de telles mesures à ces niveaux. En France, en Islande, en Lituanie, en Norvège, en Pologne et en République slovaque, les décisions relatives aux dépenses d'infrastructures destinées à améliorer les conditions sanitaires aux niveaux primaire et secondaire étaient laissées à la discrétion des niveaux inférieurs de gouvernance, contrairement au financement de la fourniture de masques, de tests COVID-19 ou d'autres dépenses liées à la santé, qui était assuré de manière systématique. Environ la moitié des pays ont recruté des enseignants temporaires et/ou d'autres personnels de manière systématique pour soutenir l'éducation pendant la période de la crise du COVID-19. Seuls 9 des 29 pays disposant de données n'ont pas eu recours à de tels moyens de soutien de l'apprentissage aux niveaux primaire et secondaire. En revanche, les repas scolaires à prix réduit (ou gratuits) étaient la deuxième mesure politique la moins largement adoptée. Aux niveaux primaire et secondaire, seuls l'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie, la Lettonie et le Portugal ont déclaré les avoir fournis au niveau national, tandis qu'au Canada, en Estonie, en France, au Japon, en Lituanie et en Suède, la décision d'accorder des réductions sur les repas scolaires était décentralisée.

En général, les mesures de soutien à l'éducation pendant la pandémie de COVID-19 ont été adoptées de façon beaucoup plus répandue aux niveaux primaire et secondaire qu'au niveau tertiaire. Par exemple, 79% des pays ont déclaré avoir fourni un soutien systématique aux enseignants et au personnel pour financer les masques, les tests COVID-19 et autres dépenses de santé au niveau primaire et secondaire, contre 44% au niveau tertiaire, suggérant que les dépenses supplémentaires engendrées par la crise du COVID-19 ont pesé différemment sur les budgets publics aux différents niveaux d'enseignement.

Définitions

Par **transferts entre niveaux de l'exécutif**, on entend les transferts de fonds au titre de l'éducation entre les différents niveaux de l'exécutif. Il s'agit des transferts nets d'un niveau supérieur à un niveau inférieur de l'exécutif. Le **financement initial** renvoie au budget avant transferts entre les niveaux de l'exécutif et le financement final, au budget après transferts.

Les **dépenses publiques d'éducation** incluent les dépenses au titre des établissements d'enseignement et les aides au titre des frais de subsistance des élèves et étudiants et autres dépenses privées en dehors des établissements, contrairement aux indicateurs C1, C2 et C3 qui portent uniquement sur les dépenses d'éducation. Elles incluent aussi les dépenses de toutes les entités publiques, dont celles du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, des exécutifs locaux et régionaux et autres instances publiques. Le mode d'affectation du budget public de l'éducation varie selon les pays de l'OCDE. Les ressources publiques peuvent être allouées aux établissements soit directement, soit indirectement par l'intermédiaire des ménages ou au travers de programmes gouvernementaux. Elles peuvent aussi être réservées à l'acquisition de services d'éducation ou être destinées au financement des frais de subsistance des élèves et étudiants.

Les sources publiques de financement de l'éducation, exception faite des sources internationales, se répartissent en trois catégories : 1) le gouvernement central (national) ; 2) les exécutifs régionaux (États, provinces, Länder, etc.) ; et 3) les exécutifs locaux (municipalités, districts, communes, etc.). Les adjectifs « régional » et « local » désignent les exécutifs dont les compétences sont limitées à un territoire administratif dans un pays. Ils ne s'appliquent pas à des instances gouvernementales dont les compétences ne sont pas limitées de manière géographique, mais sont définies en termes de services, de fonctions ou de catégories d'élèves ou étudiants.

Les **dépenses publiques totales** correspondent à la somme des dépenses en capital et des dépenses de fonctionnement non remboursables dans tous les domaines (y compris l'éducation) de tous les niveaux de l'exécutif (gouvernement central et exécutifs régionaux et locaux) et des producteurs non marchands (c'est-à-dire qui fournissent des biens et services gratuitement ou à un prix négligeable) contrôlés par l'exécutif ainsi que les fonds de la sécurité sociale. Elles n'incluent pas les dépenses de sociétés publiques, telles que les banques, les ports et les aéroports publics. Elles incluent les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (définies ci-dessus) ainsi que les aides publiques aux ménages (par exemple, les bourses, les prêts d'études et les aides au titre des frais de subsistance et de scolarité des élèves ou

étudiants) et à d'autres entités privées au titre de l'éducation (par exemple, les subventions aux entreprises privées ou aux organisations syndicales au titre de la formation sous contrat d'apprentissage).

Méthodologie

Les chiffres relatifs aux dépenses publiques totales et au PIB proviennent de la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux (voir l'annexe 2).

Les dépenses publiques d'éducation des pays sont rapportées en pourcentage de leurs dépenses publiques totales. Le concept statistique de budget public total est défini selon la Classification des fonctions des administrations publiques (CFAP). La CFAP et la collecte de données de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) sont assez proches, mais certains de leurs concepts statistiques diffèrent à quelques égards (Eurostat, 2019[5]).

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 ne peuvent faire la distinction entre les intérêts dus pour l'éducation et ceux dus pour les autres services. Par voie de conséquence, les dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales peuvent être sous-estimées dans les pays où le service de la dette représente une partie importante des dépenses publiques totales tous services confondus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[7]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2019 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2021 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données relatives aux dépenses de 2012 à 2019 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2021 et 2022 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

Eurostat (2019), *Manual on Sources and Methods for the Compilation of COFOG Statistics: Classification of the Functions of Government*, Commission européenne, Luxembourg, https://data.europa.eu/doi/10.2785/498446. [5]

OCDE (2021), *Improving Higher Education in the Slovak Republic*, Higher Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/259e23ba-en. [3]

OCDE (2021), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2021 : Affronter la crise du COVID-19 et préparer la reprise*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/40fac915-fr. [6]

OCDE (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/201dde84-en. [4]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [7]

OCDE (2017), « Overview of the Hungarian higher education system », dans *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264273344-6-en. [2]

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr. [1]

Tableaux de l'indicateur C4

Tableaux de l'indicateur C4. Quel est le montant total des dépenses publiques d'éducation ?

Tableau C4.1.	Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2019)
Tableau C4.2.	Répartition du total des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2019)
Tableau C4.3	Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2019)

StatLink https://stat.link/cdtu69

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau C4.1. Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2019)

Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement

		Primaire	Secondaire				Post-secondaire non tertiaire	Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire	Tertiaire				Du primaire au tertiaire (activités de R-D comprises)		Du primaire au tertiaire (à l'exclusion de la R-D)
			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire					Tertiaire de cycle court	Tertiaire de cycle long	Tous niveaux tertiaires confondus	Tous niveaux tertiaires confondus (à l'exclusion de la R-D)	Total	Dont : transferts et paiements publics au secteur privé non éducatif	
				Filière générale	Filière professionnelle	Toutes filières confondues	Premier et deuxième cycles du secondaire								
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**															
	Australie	4.2	2.6	1.0	0.4	1.5	4.1	0.2	8.5	0.4	2.2	2.6	1.3	11.1	1.4	9.8
	Autriche	1.8	2.2	0.6	1.2	1.8	4.1	0.0	5.9	0.5	3.0	3.6	2.7	9.5	0.5	8.6
	Belgique	2.9	1.7	1.3[d]	1.9[d]	3.2[d]	4.9[d]	x(3, 4, 5, 6)	7.8	0.1	2.9	3.0	2.2	10.7	0.7	10.0
	Canada[1, 2]	4.6[d]	x(1)	x(5)	x(5)	2.9	2.9	m	7.5[d]	1.2	2.5	3.6	m	11.1[d]	m	m
	Chili	5.9	2.2	2.7	1.2	3.9	6.1	a	12.0	0.8	4.7	5.4	5.1	17.4	1.7	17.1
	Colombie[2]	3.5	3.0	x(5)	x(5)	1.1	4.1	m	7.6	x(11)	x(11)	1.6	m	9.2	0.6	m
	Costa Rica[3]	4.6	2.3	2.0	0.8	2.9	5.1	a	9.7	m	m	3.1	m	12.8	a	m
	République tchèque	2.2	2.8	0.6	1.7	2.3	5.0	0.0	7.3	0.0	2.3	2.3	1.5	9.5	0.2	8.7
	Danemark	3.2	2.0	1.3	0.8	2.1	4.1	a	7.3	0.5	4.2	4.7	3.2	11.9	2.0	10.5
	Estonie	4.1	2.0	0.6	0.9	1.6	3.5	0.2	7.8	a	2.8	2.8	1.7	10.6	0.2	9.5
	Finlande	2.6	2.1	0.7	1.7[d]	2.3[d]	4.4[d]	x(4, 5, 6)	7.1	a	2.8	2.8	1.8	9.9	0.4	8.8
	France	2.1	2.1	1.3	0.7	2.0	4.1	0.0	6.3	0.5	1.7	2.2	1.6	8.5	0.4	7.8
	Allemagne	1.5	2.7	0.9	0.9	1.8	4.5	0.3	6.4	0.0	2.8	2.8	1.8	9.2	0.9	8.2
	Grèce	2.7	1.4	0.8	0.5	1.3	2.7	0.0	5.4	a	1.5	1.5	1.0	6.9	0.0	6.4
	Hongrie	1.7	1.6	0.9	0.9	1.8	3.4	0.3	5.4	0.0	1.6	1.6	1.2	7.1	0.4	6.7
	Islande	5.1	2.4	1.6	0.8	2.4	4.8	0.1	10.1	0.1	2.8	2.9	m	13.0	0.4	m
	Irlande	4.7	2.0	x(5)	x(5)	2.4	4.3	0.4	9.4	x(11)	x(11)	3.5	2.6	12.9	1.8	12.0
	Israël	6.1	x(3, 4, 5)	3.1[d]	1.7[d]	4.8[d]	4.8	0.0	10.9	0.5	1.7	2.2	1.1	13.1	0.4	12.0
	Italie	2.1	1.4	x(5)	x(5)	2.3[d]	3.7[d]	x(5.6)	5.8	0.0	1.6	1.6	1.1	7.4	0.6	6.9
	Japon[4]	2.9	1.7	x(5)	x(5)	1.6[d]	3.3[d]	x(5, 6, 9, 10, 11)	6.2	0.2[d]	1.5[d]	1.6[d]	m	7.8	0.5	m
	Corée	4.6	2.6	x(5)	x(5)	3.1	5.6	a	10.2	0.3	2.1	2.4	1.7	12.7	0.9	12.0
	Lettonie	3.4	1.6	1.2	1.0	2.2	3.8	0.1	7.3	0.3	1.9	2.2	1.6	9.5	0.3	8.9
	Lituanie	2.2	3.0	0.8	0.4	1.2	4.2	0.3	6.6	a	2.3	2.3	1.5	8.9	0.3	8.1
	Luxembourg	2.7	1.8	0.7	1.3	2.0	3.7	0.0	6.4	0.0	1.0	1.0	0.7	7.5	0.1	7.1
	Mexique	5.4	2.7	1.6	1.0	2.5	5.3	a	10.7	x(11)	x(11)	3.2	2.5	13.9	1.3	13.2
	Pays-Bas	2.7	2.5	0.7	1.6	2.3	4.9	0.0	7.6	0.0	3.8	3.8	2.7	11.4	1.7	10.3
	Nouvelle-Zélande	3.0	2.2	1.6	0.5	2.1	4.3	0.4	7.6	0.3	3.3	3.6	3.1	11.2	1.7	10.7
	Norvège	3.7	1.7	1.2	1.5	2.7	4.4	0.1	8.2	0.1	4.1	4.2	3.1	12.4	1.7	11.2
	Pologne	3.0	2.0	0.7	1.1	1.7	3.7	0.1	6.8	0.0	2.6	2.6	1.9	9.4	0.4	8.7
	Portugal	3.2	2.5	x(5)	x(5)	2.5[d]	4.9[d]	x(5, 6)	8.2	0.0	1.8	1.9	1.3	10.0	0.7	9.5
	République slovaque	2.4	2.5	0.6	1.4	2.1	4.5	0.1	7.1	0.0	1.9	1.9	1.5	9.0	0.7	8.5
	Slovénie	3.3	1.7	0.7	1.4	2.1	3.9	a	7.1	0.1	2.2	2.4	2.0	9.5	0.9	9.1
	Espagne	2.7	1.8	1.2	0.8[d]	2.0[d]	3.8[d]	x(4, 5, 6)	6.4	0.4	1.8	2.2	1.6	8.6	0.4	8.0
	Suède	3.9	1.8	1.4	1.1	2.6	4.4	0.1	8.5	0.2	3.4	3.6	2.4	12.1	1.4	10.9
	Suisse[5]	4.4	2.6	1.0[d]	1.5[d]	2.5[d]	5.1[d]	x(3, 4, 5, 6)	9.5	x(11)	x(11)	4.0	2.1	13.5	0.3	11.6
	Türkiye	2.3	2.4	1.2	1.9	3.1	5.5	a	7.9	x(11)	x(11)	3.7	3.1	11.6	0.9	11.0
	Royaume-Uni	4.0	2.0	1.6	0.7	2.4	4.4	a	8.4	0.3	3.2	3.4	2.8	11.9	2.5	11.3
	États-Unis	3.9	2.1	x(5)	x(5)	2.2	4.3	0.0	8.3	x(11)	x(11)	3.4	3.0	11.7	1.2	11.3
	Moyenne OCDE	3.4	2.2	1.2	1.1	2.3	4.3	m	7.8	0.2	2.5	2.8	2.1	10.6	0.9	9.8
	Moyenne UE22	2.8	2.0	0.9	1.1	2.1	4.1	0.1	7.0	0.2	2.4	2.6	1.8	9.6	0.7	8.8
Partenaires	**Argentine**	4.0	2.6	x(5)	x(5)	1.9	4.6	a	8.5	x(11)	x(11)	2.6	2.6	11.1	0.0	11.1
	Brésil	4.1	3.4	x(5)	x(5)	2.9[d]	6.3[d]	x(5, 6)	10.4	x(11)	x(11)	3.6	3.2	14.0	0.9	13.6
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[3]	3.9	2.1	m	m	3.5	5.6	0.1	9.6	m	m	4.9	4.9	14.5	0.2	14.5
	Indonésie	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[3]	7.3	2.2	x(5)	x(5)	3.6	5.8	0.5	13.6	x(11)	x(11)	3.3	3.3	16.9	m	16.9
	Moyenne G20	3.7	2.3	m	m	2.5	4.6	m	8.5	m	m	3.0	2.5	11.4	0.9	11.2

Remarque : dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans les indicateurs C1, C2 et C3. Les données sur les dépenses publiques au titre de l'éducation de la petite enfance (soit les colonnes 16 à 18) et sur les dépenses publiques en pourcentage du PIB (soit les colonnes 19 à 22) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2020.
4. Les données ne couvrent pas les crèches et les centres intégrés d'éducation de la petite enfance.
5. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/sgm1rn

Tableau C4.2. Répartition du total des sources publiques de financement consacrées à l'éducation selon les différents niveaux de l'exécutif (2019)

Pourcentage des dépenses publiques totales, avant et après transferts, selon le niveau d'enseignement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire						Tertiaire						Du primaire au tertiaire					
		Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement initial (avant transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)			Financement final (après transferts entre les différents niveaux de l'exécutif)		
		Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local	Central	Régional	Local
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**																		
	Australie	34	66[d]	x(2)	2	98[d]	x(5)	91	9[d]	x(8)	88	12[d]	x(11)	47	53[d]	x(14)	22	78[d]	x(17)
	Autriche	74	14	11	37	51	12	96	4	0	96	3	0	82	10	7	60	33	7
	Belgique	23	74	3	23	73	4	17	82	1	16	83	1	21	76	2	21	75	4
	Canada[1]	4[d]	76[d]	21[d]	3[d]	10[d]	87[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	97	a	3	62	a	38	100	a	0	100	a	0	98	a	2	74	a	26
	Colombie	87	3	10	87	3	10	93	7	0	93	7	0	88	4	8	88	4	8
	Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
	République tchèque	13	60	27	11	63	27	97	1	1	97	2	1	33	46	21	31	48	21
	Danemark	27	0	73	34	0	66	100	0	0	100	0	0	55	0	45	60	0	40
	Estonie	57	a	43	27	a	73	100	a	0	100	a	0	68	a	32	46	a	54
	Finlande	32	a	68	8	a	92	97	a	3	97	a	3	50	a	50	34	a	66
	France	73	16	11	73	16	12	86	10	5	86	9	5	76	14	9	76	14	10
	Allemagne	6	75	19	5	71	24	27	71	2	20	77	2	12	74	14	10	73	17
	Grèce	100	a	0	93	a	7	100	a	a	100	a	a	100	a	0	95	a	5
	Hongrie	92	a	8	92	a	8	100	a	0	100	a	0	94	a	6	94	a	6
	Islande	26	a	74	25	a	75	100	a	0	100	a	a	43	a	57	42	a	58
	Irlande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Israël	88	a	12	67	a	33	97	a	3	97	a	3	89	a	11	72	a	28
	Italie	88	7	5	87	6	7	86	14	0	84	16	0	87	8	4	86	8	5
	Japon[3]	17	53	29	1	29	70	91[d]	9[d]	0[d]	90[d]	9[d]	0[d]	33	44	23	20	25	55
	Corée	88	9	3	1	38	61	95	3	2	95	3	2	89	8	3	19	31	50
	Lettonie	60	a	40	18	a	82	99	a	1	99	a	1	69	a	31	37	a	63
	Lituanie	73	a	27	22	a	78	99	a	1	99	a	1	80	a	20	42	a	58
	Luxembourg	90	a	10	90	a	10	100	a	0	100	a	0	91	a	9	91	a	9
	Mexique	78	22	0	27	73	0	82	18	0	79	21	0	79	21	0	39	61	0
	Pays-Bas	95	0	5	92	0	8	100	0	a	100	0	a	96	0	4	95	0	5
	Nouvelle-Zélande	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
	Norvège	12	a	88	9	a	91	99	a	1	98	a	2	41	a	59	39	a	61
	Pologne	60	1	39	4	2	95	100	0	0	100	0	0	71	1	28	30	1	68
	Portugal	83	6	11	83	6	11	100	0	0	100	0	0	86	5	9	86	5	9
	République slovaque	77	a	23	25	a	75	100	a	0	99	a	1	82	a	18	41	a	59
	Slovénie	89	a	11	89	a	11	99	a	1	99	a	1	92	a	8	92	a	8
	Espagne	12	82	6	12	82	6	18	81	1	18	81	1	13	82	5	13	82	5
	Suède	7	a	93	7	a	93	98	2	0	98	2	0	34	1	65	34	1	65
	Suisse[4]	3	61	36	0	60	40	34	66	0	17	83	0	12	62	25	5	67	28
	Türkiye	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
	Royaume-Uni	58	a	42	58	a	42	100	a	0	100	a	0	70	a	30	70	a	30
	États-Unis	9	42	49	1	2	97	50	38	12	50	38	12	21	41	38	15	12	72
	Moyenne OCDE	59	15	27	44	13	42	88	11	1	87	12	1	68	13	19	56	14	30
	Moyenne UE22	60	14	25	47	15	38	87	12	1	87	12	1	68	14	18	58	14	28
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	15	39	46	7	41	52	73	26	1	73	26	1	30	36	34	24	37	39
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde[2]	14	86	0	14	71	15	41	59	0	41	59	0	23	77	0	23	67	10
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	46	42	19	30	39	39	78	m	2	77	m	2	57	m	15	43	m	26

Remarque : certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le code « x » dans le Tableau C4.1. Les données sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (soit les colonnes 19 à 36) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2020.
3. Les données ne couvrent pas les crèches et les centres intégrés d'éducation de la petite enfance.
4. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/f7bir8

Tableau C4.3. Indice de variation des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales (2012 et 2019)

Sources initiales de financement, selon le niveau d'enseignement et l'année ; année de référence 2015=100 ; prix constants

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire				Évolution des dépenses publiques totales	
		Évolution des dépenses publiques		Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du budget public total		Évolution des dépenses publiques		Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du budget public total		Évolution des dépenses publiques		Évolution des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du budget public total			
		2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019	2012	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90.0	119.4
	Autriche	99.3	100.3	100.9	97.3	100.8	105.1	102.3	102.0	99.9	102.1	101.4	99.0	98.5	103.1
	Belgique	99.1	102.9	98	99.6	96.6	113.6	95.7	110.0	98.4	105.7	97.5	102.3	101.0	103.3
	Canada[1]	97.1[d]	106.2[d]	101[d]	96.3[d]	101.4	106.1	105.2	96.3	98.5[d]	106.2[d]	102.1[d]	96.3[d]	96.4	110.2
	Chili	101.5	127.3	118.4	111.4	70.7	123.4	82.5	108.0	91.7	126.1	107.0	110.3	85.7	114.2
	Colombie	84.7	116.6	110.1	106.2	88.8	84.6	115.5	77.0	85.6	109.3	111.3	99.5	76.9	109.8
	Costa Rica	89.2	110.9	101.8	71.6	77.0	110.6	87.9	71.4	86.3	110.8	98.5	71.6	87.6	154.8
	République tchèque	96.1	138.1	97.1	123.0	119.7	139.1	121.0	123.9	101.6	138.3	102.8	123.2	98.9	112.3
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Estonie	110.8	132.8	118.8	112.5	69.5	92.5	74.5	78.4	97.0	119.2	103.9	101.0	93.3	118.0
	Finlande	100.0	101.1	101.1	98.6	105.8	87.4	107.0	85.3	101.8	96.8	103.0	94.4	98.9	102.5
	France	98.7	105.6	100.8	101.0	96.6	104.5	98.6	100.0	98.1	105.3	100.2	100.7	97.9	104.6
	Allemagne	100.6	109.1	103.0	99.8	98.1	109.1	100.5	99.8	99.8	109.1	102.2	99.8	97.7	109.3
	Grèce	103.6	102.2	96.5	110.8	107.2	100.7	99.9	109.1	104.4	101.9	97.2	110.4	107.3	92.2
	Hongrie	83.4	106.7	94.2	100.2	111.5	135.7	125.9	127.4	88.8	112.2	100.2	105.4	88.6	106.5
	Islande	91.2	121.9	92.3	102.8	94.0	98.3	95.1	82.9	91.9	115.6	93.0	97.5	98.9	118.6
	Irlande	m	115.8	m	109.3	m	98.4	m	92.9	m	110.5	m	104.3	106.2	105.9
	Israël	90.5	125.0	95.0	103.7	91.6	106.0	96.1	87.9	90.7	121.4	95.2	100.7	95.3	120.6
	Italie	100.8	104.1	99.2	103.5	104.2	107.2	102.6	106.5	101.5	104.8	99.9	104.1	101.6	100.6
	Japon[2]	102.0	100.0	102.3	97.6	104.8[d]	102.3[d]	105.2[d]	99.8[d]	102.6	100.5	102.9	98.0	99.7	102.5
	Corée	m	123.3	m	99.1	m	102.4	m	82.2	m	118.7	m	95.3	92.6	124.5
	Lettonie	80.3	94.8	86.3	85.1	76.0	79.3	81.7	71.2	79.2	90.8	85.1	81.5	93.0	111.4
	Lituanie	106.1	112.5	112.8	97.9	107.1	79.0	113.8	68.8	106.4	101.4	113.1	88.2	94.1	114.9
	Luxembourg	102.8	113.0	107.5	95.0	77.3	101.2	80.8	85.0	98.9	111.2	103.4	93.4	93.9	120.3
	Mexique	92.4	91.5	98.3	89.2	82.1	83.4	87.4	81.3	89.8	89.5	95.6	87.2	93.9	102.6
	Pays-Bas	99.6	103.7	98.1	100.5	93.6	110.0	92.2	106.6	97.7	105.7	96.2	102.4	101.5	103.2
	Nouvelle-Zélande	99.0	105.8	100.7	87.7	99.3	101.9	101.1	84.4	99.1	104.5	100.9	86.6	98.3	120.7
	Norvège	96.3	109.0	107.0	99.4	101.4	115.3	112.7	105.1	98.0	111.1	108.9	101.2	90.0	109.8
	Pologne	97.9	113.4	103.0	94.8	85.2	108.0	89.7	90.3	94.2	111.8	99.2	93.5	95.0	119.6
	Portugal	102.0	110.8	102.3	113.0	91.9	98.1	92.2	100.0	99.9	108.2	100.2	110.3	99.7	98.1
	République slovaque	84.1	120.8	101.3	121.5	62.2	63.8	74.9	64.1	76.6	101.4	92.3	102.0	83.0	99.5
	Slovénie	107.7	116.8	110.5	112.6	117.7	122.2	120.8	117.8	110.1	118.1	113.0	113.8	97.5	103.7
	Espagne	99.9	110.1	93.5	103.6	102.2	108.6	95.7	102.2	100.5	109.7	94.1	103.2	106.8	106.3
	Suède	94.0	119.2	98.7	110.0	94.7	104.5	99.4	96.5	94.2	114.4	98.9	105.6	95.2	108.3
	Suisse	99.1	m	107.7	m	92.9	m	101.0	m	97.3	m	105.7	m	92.0	m
	Türkiye	83.1	124.9	95.9	96.3	86.2	102.0	99.5	78.6	84.2	116.4	97.2	89.8	86.7	129.7
	Royaume-Uni	93.2	95.9	92.8	92.4	93.6	113.6	93.1	109.3	93.3	100.4	92.9	96.7	100.5	103.9
	États-Unis	96.3	110.1	97.5	99.9	100.0	108.5	101.3	98.5	97.4	109.6	98.6	99.5	98.7	110.2
	Moyenne OCDE	96.5	111.5	101.3	101.2	94.2	103.6	98.6	94.3	95.7	109.1	100.4	99.1	95.5	111.0
	Moyenne UE22	98.3	111.1	101.2	104.3	95.9	103.3	98.5	97.0	97.5	108.5	100.2	101.8	97.6	106.8
Partenaires	Argentine	91.3	76.2	105.2	85.6	87.6	79.7	101.0	89.6	90.5	77.0	104.3	86.5	86.8	89.0
	Brésil	102.0	94.7	105.2	95.9	70.9	101.9	73.1	103.1	94.4	96.5	97.4	97.6	96.9	98.8
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	71.6	139.0
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81.9	128.1
	Indonésie	79.7	m	86.0	m	88.9	m	95.9	m	81.4	m	87.8	m	92.7	114.3
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	73.5	90.5
	Afrique du Sud	m	m	m	m	95.1	m	105.4	m	m	m	m	m	90.2	109.3
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	91.9	110.2

Remarque : dans ce tableau, les dépenses publiques comprennent à la fois les transferts/paiements publics au secteur privé non éducatif qui sont affectés aux établissements d'enseignement, et ceux accordés aux ménages au titre de leurs frais de subsistance, qui ne sont donc pas affectés aux établissements d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les chiffres présentés ici (avant transferts) sont plus élevés que ceux relatifs aux dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement présentés dans les indicateurs C1, C2 et C3. Les données sur l'éducation des jeunes enfants (soit les colonnes 15 à 26) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données et d'autres types de ventilations peuvent être consultés sur http://stats.oecd.org, Base de données de *Regards sur l'éducation*.

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les données ne couvrent pas les crèches et les centres intégrés d'éducation de la petite enfance.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/nmold3

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

Faits marquants

- Les pays de l'OCDE se répartissent entre trois groupes différents selon leur approche en matière de frais de scolarité et de soutien financier direct aux étudiants dans l'enseignement tertiaire : soit les frais de scolarité sont nuls et les aides sont élevées ; soit les frais et les aides sont élevés ; soit les frais sont modérés et les aides sont ciblées et versées à un pourcentage inférieur d'étudiants.
- Les frais de scolarité pratiqués par les établissements au niveau master reflète parfois les possibilités offertes par le marché du travail. Les frais de scolarité moyens pratiqués par les établissements publics sont plus élevés en master qu'en licence dans 16 des 25 pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles.
- Dans les établissements publics, les domaines d'études où les frais de scolarité annuels sont les moins élevés en master dans la plupart des pays sont l'éducation ; les lettres et arts ; et les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques.
- Les établissements privés indépendants sont moins soumis à la réglementation et sont souvent plus libres de fixer des frais de scolarité. C'est pourquoi les frais de scolarité annuels moyens y sont plus élevés en master que dans les établissements publics dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf au Chili et en Lituanie.

Contexte

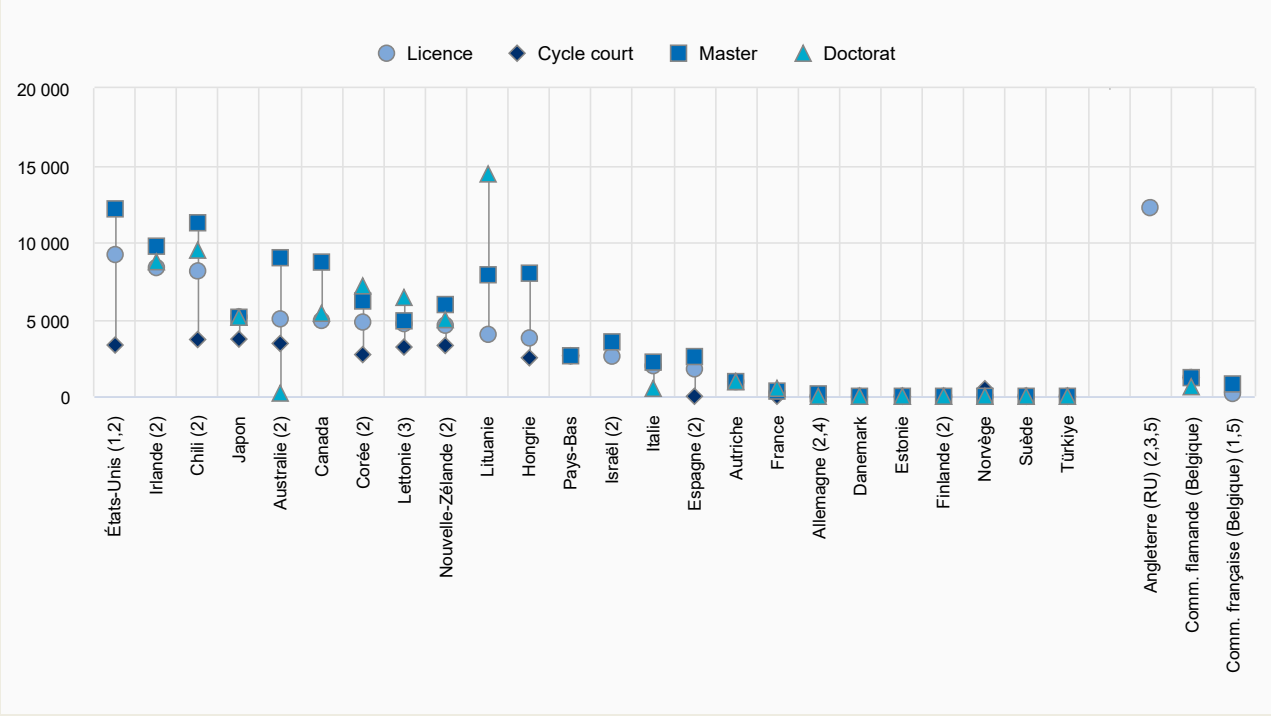
Les pays membres et partenaires de l'OCDE ont choisi des approches différentes pour apporter un soutien financier aux étudiants en formation dans l'enseignement tertiaire et répartir le coût de ce niveau d'enseignement entre les pouvoirs publics, les étudiants et leur famille et d'autres entités privées.

Dans l'enseignement tertiaire, les frais de scolarité aident à combler l'écart entre les dépenses des établissements et les dotations qu'ils reçoivent de sources autres que les étudiants et leur famille. De nombreux facteurs influent sur les coûts : le salaire des enseignants et des chercheurs ; l'essor de l'enseignement en ligne et l'augmentation de l'offre de services en marge des services d'éducation, l'évolution de la demande de cursus tertiaires, les investissements à l'appui de l'internationalisation et le volume et la nature des recherches menées par le corps enseignant. Dans l'enseignement tertiaire, les établissements peuvent financer en partie leurs coûts par leurs ressources internes (fondations et subventions de recherche) et par les contributions d'entités privées autres que les étudiants et leur famille (voir l'indicateur C3). Le reste des coûts est couvert par les frais de scolarité versés par les étudiants et par la dotation des pouvoirs publics.

Les aides publiques aux étudiants et à leur famille peuvent être utilisées pour encourager les jeunes à faire des études tout en finançant indirectement les établissements d'enseignement tertiaire. Le financement des établissements 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 pouvoirs publics s'emploient à trouver le juste équilibre entre ces différentes aides, en particulier en temps de budgets publics restreints. Compte tenu du budget disponible, les aides publiques accordées sans distinction, comme les allégements fiscaux, sont moins susceptibles d'aider les jeunes de condition modeste à poursuivre des études que les aides octroyées selon les revenus, car elles ne ciblent pas spécifiquement les étudiants issus de milieux défavorisés. Elles peuvent toutefois contribuer à atténuer les disparités financières entre les ménages avec ou sans enfants scolarisés en établissement tertiaire.

Graphique C5.1. Frais de scolarité annuels moyens à charge des ressortissants nationaux dans le réseau public, selon le niveau du tertiaire (2019/20)

En USD convertis sur la base des PPA



1. Master et doctorat confondus.
2. L'année de référence est l'année civile 2018 en Allemagne et en Australie et 2019 au Chili, en Corée, en Israël et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2018/19 en Angleterre (RU), en Espagne et aux États-Unis et 2020/21 en Finlande et en Irlande.
3. Les données concernent les établissements privés subventionnés par l'État, et non les établissements publics.
4. Cycle court et licence confondus.
5. Programmes tertiaires à cycle court et programmes de licence combinés.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux en licence.

Source : OCDE (2022), Tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/q8r052

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants selon différentes combinaisons d'allocations, de bourses et de prêts d'études. Dans la plupart des pays où les frais de scolarité sont nuls en licence, les étudiants tendent à bénéficier à la fois de prêts d'études, de bourses et d'allocations en soutien financier pour les frais de subsistance. Dans les pays où les frais de scolarité sont peu élevés ou modérés, moins de la moitié des étudiants reçoivent un soutien financier, octroyé le plus souvent sous la forme de bourses ou d'allocations uniquement. La situation est moins uniforme dans les pays où les frais de scolarité sont élevés, mais il apparaît que dans l'ensemble, les étudiants tendent à se tourner plutôt vers les prêts d'études à remboursement variable selon les revenus.
- Les allocations sous conditions de ressources, les plus courantes, existent dans plus de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Des bourses d'études sont accordées au mérite (au titre de l'excellence académique, sportive ou artistique) dans la moitié environ des pays alors qu'elles ciblent les groupes défavorisés de la population dans plus d'un tiers des pays. Des bourses peuvent être accordées à la fois au mérite et sous conditions de ressources : c'est le cas dans 10 des 26 pays dont les données sont disponibles.
- Les frais de scolarité sont plus élevés à charge des ressortissants étrangers qu'à charge des ressortissants nationaux dans plus de la moitié des pays de l'OCDE. Les frais de scolarité plus élevés ne dissuadent pas nécessairement les étudiants de partir faire des études à l'étranger. En master, les étudiants en mobilité internationale constituent par exemple 15 % au moins de l'effectif en Australie, au Canada, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, alors que les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers y sont parmi les plus élevés des pays de l'OCDE.

Analyse

Différenciation des frais de scolarité annuels pour les études à temps plein

Différenciation selon le niveau d'enseignement

Les études tertiaires impliquent des coûts, dont les frais de scolarité et de subsistance et le manque à gagner, pour les étudiants et leur famille, qui peuvent toutefois recevoir un soutien qui leur permet de financer ces frais. La plupart des ressortissants nationaux qui entament des études tertiaires commencent par une licence, ou équivalent, dans les pays de l'OCDE (voir les indicateurs B1 et B4). Dans les établissements publics, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux sont nuls à ce niveau dans un quart des pays dont les données sont disponibles, dont le Danemark, l'Estonie (uniquement dans les cursus dispensés en estonien), la Finlande, la Norvège, la République slovaque, la République de Türkiye et la Suède (voir le Graphique C5.1). Les frais de scolarité sont modérés, inférieurs à 3 000 USD en moyenne, dans un nombre similaire de pays. Ils sont élevés, voire très élevés dans les pays restants, où ils sont égaux ou supérieurs à 4 000 USD, voire à 8 000 USD. Ils passent même la barre des 12 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni), où il n'y a pas d'établissements publics dans l'enseignement tertiaire et où tous les étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État (voir le Graphique C5.1).

Aller au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou du post-secondaire non tertiaire est devenu la norme dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans l'enseignement tertiaire, les cursus de cycle court prennent aussi de l'importance dans de nombreux pays de l'OCDE, car ils sont moins longs et moins onéreux et se distinguent dans un certain nombre de pays par un meilleur ratio coût-bénéfice qu'en cycle long, en licence ou en master, par exemple (OCDE, 2019[1]). Dans les établissements publics, les frais de scolarité à charge des étudiants sont dans l'ensemble moins élevés en cycle court qu'en licence. Ils sont nuls en cycle court au Danemark, en Espagne, en France, en Suède et en Türkiye et représentent moins de la moitié des frais de scolarité facturés en licence au Chili et aux États-Unis, où ils sont inférieurs à 3 800 USD par an. Les frais de scolarité à charge des étudiants inscrits dans le réseau public sont en revanche identiques en cycle court et en licence en Communauté flamande de Belgique et aux Pays-Bas. En Norvège, le cycle court est le seul niveau de l'enseignement tertiaire (CITE 5) où les frais de scolarité ne sont pas nuls, mais uniquement dans 22 % des établissements (voir le Graphique C5.1).

Aller au-delà de la licence est associé à de meilleurs débouchés sur le marché du travail. Les diplômés de l'enseignement tertiaire ont en effet de meilleures perspectives professionnelles et financières après un master ou un doctorat, ou équivalent, dans la plupart des pays (voir l'indicateur A4). Les frais de scolarité sont plus élevés en master qu'en licence dans 16 des 25 pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux scolarisés à temps plein sont du même ordre en master et en licence dans le réseau public dans les 10 autres pays, malgré l'avantage salarial que le master procure. Les frais de scolarité sont nuls en master et en doctorat dans les six pays où ils sont nuls en licence. Les frais de scolarité sont en moyenne du même ordre en licence et en master en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, au Japon et aux Pays-Bas. À titre de comparaison, les frais de scolarité sont 25-50 % plus élevés en master qu'en licence au Chili, en Corée, en Espagne, en France, aux États-Unis (où master et doctorat sont confondus dans les chiffres), en Israël et en Nouvelle-Zélande et plus de 95 % plus élevés en Communauté française de Belgique, en Hongrie et en Lituanie dans les établissements publics (voir le Tableau C5.1). En Communauté française de Belgique, les frais de scolarité demandés par les établissements publics sont en moyenne plus élevés pour un master que pour une licence, ce qui cache une différenciation par établissement. En effet, les frais de scolarité en licence sont moins élevés dans certains établissements (« Hautes Ecoles ») alors qu'ils sont identiques à ceux de masters dans d'autres établissements. Dans d'autres pays, ces frais de scolarité plus élevés peuvent limiter le taux de scolarisation en master s'ils ne se doublent pas d'un soutien financier aux étudiants, mais ils n'ont rien de surprenant vu les meilleurs débouchés associés au master sur le marché du travail dans certains pays.

Les frais de scolarité sont dans l'ensemble moins élevés en doctorat qu'en licence, qu'ils le sont comparés au master. Ils ne sont plus élevés en doctorat qu'en licence dans les établissements publics que dans un quart des pays, à savoir au Canada, au Chili, en Corée, en France, en Irlande, en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État) et en Lituanie. La Lituanie est le seul de ces pays où les frais de scolarité annuels sont plus de trois fois plus élevés en doctorat qu'en licence (voir le Tableau C5.1).

Des frais de scolarité généraux moindres en doctorat peuvent s'expliquer par l'existence de subventions gouvernementales pour les doctorants, alignées sur les objectifs politiques afin de doper la recherche en établissements d'enseignement supérieur dans certains pays. Comme recruter des doctorants de talent dans le monde entier permet de jouer un rôle de

premier plan dans la recherche et l'innovation, certains pays ont adopté des politiques en vue de créer un environnement propice à la recherche qui soit attractif aux yeux des candidats. Dans quelques pays et autres entités (en Australie, en Communauté flamande et française de Belgique et en Italie, par exemple), les frais de scolarité sont moins élevés en doctorat qu'en licence et en master dans les établissements publics, une mesure destinée à promouvoir l'inscription en doctorat et à mettre des sujets brillants au service de la recherche et de l'innovation. En Australie, les frais de scolarité annuels moyens sont par exemple environ 25 fois moins élevés en doctorat (200 USD environ) qu'en licence (5 000 USD) dans les établissements publics. En fait, très peu de doctorants australiens paient des frais de scolarité en Australie (moins de 5 % des doctorants, dans les établissements publics). D'autres pays attribuent aux doctorants un statut d'employé plutôt que d'étudiant, comme la Norvège ou la Suisse (voir le Tableau C5.1).

Évolution des frais de scolarité

En master, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux ont augmenté de 19 % au moins en valeur réelle dans les établissements publics ces dix dernières années dans un tiers environ des pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. C'est le cas en Australie, au Canada, en Communauté flamande de Belgique, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande. La hausse la plus forte a été enregistrée en Communauté flamande de Belgique, où les frais de scolarité ont augmenté en termes réels de 64 % depuis l'année académique 2009/10. Les frais de scolarité moyens ont par contre diminué en termes réels en master dans les établissements publics en Allemagne, en Autriche, en Communauté française de Belgique, en France, en Irlande et en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État) pendant cette période. Rien n'a changé pour les ressortissants nationaux dans les pays où les données sont disponibles et les frais de scolarité étaient nuls (au Danemark, en Finlande, en Norvège et en Suède), mais des frais de scolarité ont été instaurés à charge des ressortissants étrangers en Finlande et en Suède. Les frais de scolarité sont restés relativement stables au Chili, en Espagne et aux Pays-Bas, et n'ont pas augmenté en termes réels de plus de 15 % entre les années scolaires 2009/10 et 2019/20 (voir le Tableau C5.1).

Différenciation selon le type d'établissement

Ces dernières décennies, les établissements privés indépendants se sont multipliés pour répondre à la demande croissante dans l'enseignement tertiaire. Les établissements privés indépendants accueillent un quart environ des étudiants en moyenne, mais cette moyenne occulte des différences sensibles entre les pays. Les établissements privés indépendants accueillent moins de 15 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire dans la moitié des pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles. À l'autre extrême, la majorité des étudiants sont inscrits dans un établissement privé indépendant dans trois pays de l'OCDE — le Chili, la Corée et le Japon. Par ailleurs, la grande majorité des étudiants fréquentent un établissement privé subventionné par l'État en Angleterre (Royaume-Uni) et en Lettonie (voir le Tableau C5.1).

Dans l'ensemble, les établissements privés indépendants sont moins affectés par les règles édictées par les pouvoirs publics et dépendent moins de leur financement que les établissements publics ; ils sont souvent libres de facturer des frais de scolarité plus élevés. C'est pourquoi les frais de scolarité annuels moyens sont plus élevés en master dans les établissements privés indépendants que dans les établissements publics dans tous les pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf au Chili et en Lituanie (voir le Tableau C5.1 et l'Encadré C5.2). Les frais de scolarité en master, ou équivalent, passent au moins du simple au double entre les établissements publics et les établissements privés indépendants dans plus d'un tiers des pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. Les frais de scolarité sont plus de quatre fois plus élevés dans les établissements privés indépendants en Espagne et en Italie ; plus de deux fois plus élevés aux États-Unis et en Israël ; et moins de deux fois plus élevés en Australie, en Corée, en Hongrie, au Japon, en Lettonie et en Nouvelle-Zélande. En master, les frais de scolarité sont nuls à modérés dans les établissements publics en Allemagne et en Estonie (uniquement dans les cursus dispensés en estonien), mais sont élevés dans les établissements privés en Allemagne, à plus de 5 200 USD, ainsi que dans les établissements privés indépendants en Estonie, à de 11 100 USD (voir le Tableau C5.1).

Différenciation entre les ressortissants nationaux et étrangers

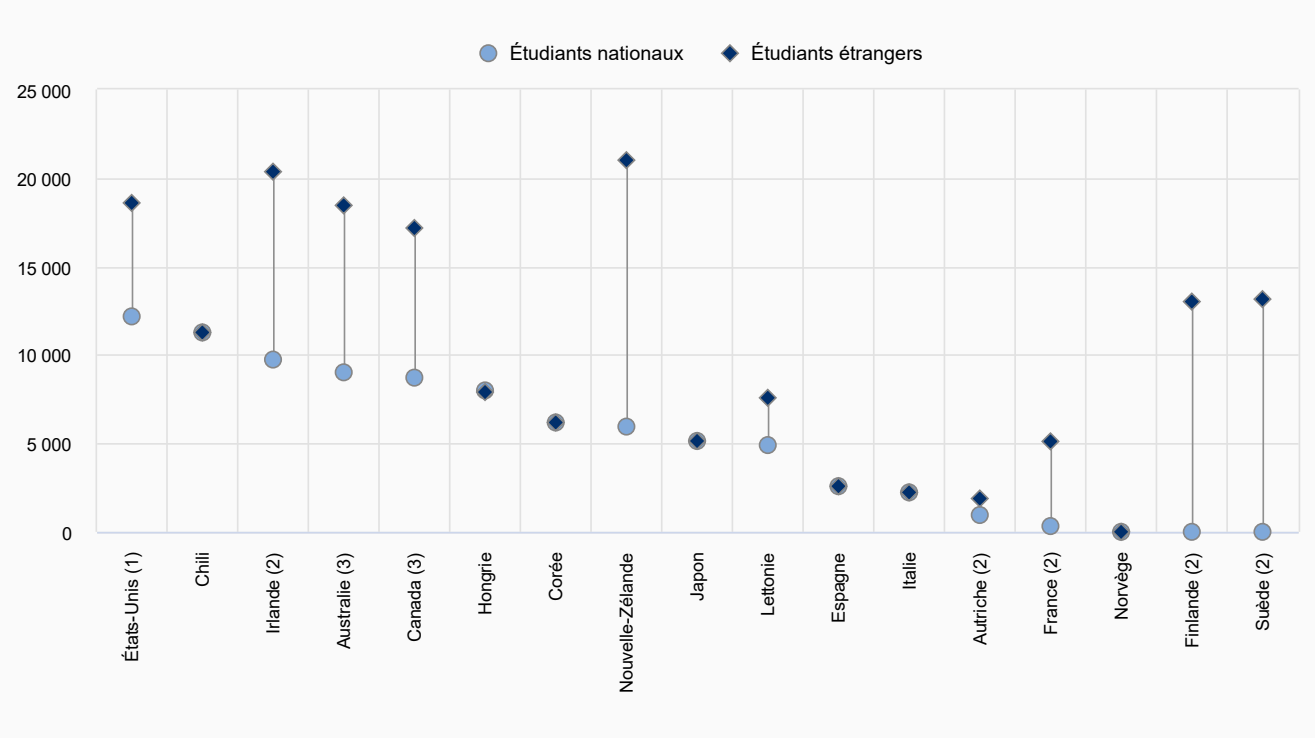
Les politiques en matière de frais de scolarité visent généralement tous les étudiants scolarisés dans les établissements du pays, y compris les ressortissants étrangers (voir la section « Définitions »). Comme le niveau de formation a fortement augmenté ces deux dernières décennies, l'effectif de l'enseignement tertiaire augmente d'année en année. Les établissements dans certains pays n'ont donc eu d'autre choix que trouver des ressources supplémentaires pour que l'enseignement reste de qualité. De nombreux pays autorisent les établissements à différencier les frais de scolarité selon les cursus ou les groupes d'étudiants particuliers, y compris les ressortissants étrangers, dans le but de trouver un équilibre entre les sources publiques et privées de financement dans l'enseignement tertiaire. Dans les pays membres de l'Union

européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité ne varient pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants étrangers originaires d'un autre pays membre de l'UE et de l'EEE.

Les frais de scolarité sont donc plus élevés à charge des ressortissants étrangers qu'à charge des ressortissants nationaux dans plus de la moitié des 17 pays dont les données sont disponibles, ce qui contribue considérablement au financement des établissements dans l'enseignement tertiaire. La différence est marquée dans certains de ces pays. Dans les établissements publics, les ressortissants étrangers versent en moyenne plus de 6 000 USD de plus par an en master que les ressortissants nationaux en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Irlande (ressortissants originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE) et en Nouvelle-Zélande. Aux États-Unis, les frais de scolarité des étudiants étrangers comprennent également les frais de scolarité des étudiants nationaux hors de l'état, qui sont équivalents. En Finlande et en Suède, les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers (ou originaires de pays tiers de l'UE ou de l'EEE) s'élèvent à 13 000 USD environ par an en master dans les établissements publics, alors que ceux à charge des ressortissants nationaux (ou originaires de pays membres de l'UE ou de l'EEE) sont nuls. Le montant supplémentaire à charge des ressortissants étrangers s'élève à 4 800 USD en France et à 2 700 USD en Lettonie (dans les établissements privés subventionnés par l'État) et est inférieur à 1 000 USD en Autriche et en Hongrie. En master, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux et étrangers dans les établissements publics sont du même ordre dans les autres pays, à savoir au Chili, en Corée, en Espagne, en Hongrie, en Italie, au Japon et en Norvège — un pays où ni les ressortissants nationaux ni les ressortissants étrangers n'ont de frais de scolarité à leur charge (voir le Tableau C5.1 et le Graphique C5.2).

Graphique C5.2. Frais de scolarité annuels moyens à charge des ressortissants nationaux et étrangers en master, ou équivalent, dans le réseau public (2019/20)

En USD convertis sur la base des PPA



Remarque : l'année de référence est l'année civile 2018 en Australie et 2019 au Chili et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2018/19 en Espagne et aux États-Unis et 2020/21 en Finlande et en Irlande.
1. Doctorat y compris. Les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers sont dans l'ensemble ceux à charge des ressortissants nationaux originaires d'un autre État. Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux originaires d'un autre État sont toutefois inférieurs dans une minorité d'établissements.
2. Dans les pays membres de l'Union européenne (UE) et de l'Espace économique européen (EEE), les frais de scolarité ne varient pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants d'un autre pays membre de l'UE et de l'EEE.
3. Les frais de scolarité sont différenciés entre les ressortissants nationaux, originaires d'un autre État et étrangers.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant des frais de scolarité annuels moyens à charge des ressortissants nationaux dans le réseau public.
Source : OCDE (2022), Tableau C5.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/pgeo1x

Les frais de scolarité plus élevés à charge des ressortissants étrangers peuvent entre autres facteurs influer sur les flux d'étudiants en mobilité internationale (voir l'indicateur B6) (OCDE, 2017[2]). Il ressort toutefois des chiffres que des frais de scolarité plus élevés ne dissuadent pas nécessairement les étudiants de partir faire des études à l'étranger. En master, les étudiants en mobilité internationale constituent par exemple 15 % au moins de l'effectif en Australie, au Canada, en Irlande et en Nouvelle-Zélande, contre 13 % seulement en moyenne dans les pays de l'OCDE, alors que les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers y sont parmi les plus élevés des pays de l'OCDE (voir l'indicateur B6 et le Graphique C5.2). Dans l'enseignement tertiaire, des pays où les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers sont plus élevés peuvent rester attractifs non seulement si les établissements sont prestigieux ou réputés pour leur qualité ou que le marché du travail offre de belles perspectives professionnelles aux futurs diplômés, mais également la langue parlée dans le pays et si les ressortissants étrangers de condition modeste peuvent compter sur des allocations ou des bourses d'études, comme observé dans quelques pays.

Variation nationale entre niveaux d'enseignement identiques

Les frais de scolarité varient au sein même des pays pour diverses raisons, notamment le degré d'autonomie (entre autonomie totale et autonomie limitée) des établissements au sujet de la fixation des frais de scolarité ou les différences de coût entre domaines d'études (les cursus sont par exemple moins onéreux à organiser en droit qu'en médecine) (voir l'Encadré C5.1). Ces facteurs expliquent pourquoi les frais de scolarité varient non seulement entre les pays et les niveaux d'enseignement, mais également entre les établissements aux mêmes niveaux d'enseignement. Aux Pays-Bas, par exemple, les frais de scolarité sont définis par les pouvoirs publics, mais peuvent être jusqu'à cinq fois plus élevés dans quelques établissements. Ces frais ne sont autorisés que pour certains programmes qui répondent à des exigences spécifiques concernant l'enseignement à petite échelle et intensif. Il s'ensuit qu'en master, les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux dans le réseau public sont en moyenne de l'ordre de 2 600 USD par an, mais sont entre moitié moindres et cinq fois plus élevés (soit près de 13 100 USD) selon le type d'établissements (voir le Tableau C5.1).

Aucune tendance nette ne ressort au sujet de la variation des frais de scolarité de l'analyse des pays où ils sont les plus élevés en moyenne en master. Les frais de scolarité auxquels les ressortissants nationaux peuvent au plus s'exposer en master ne sont que 18-70 % plus élevés que la moyenne en Corée et aux États-Unis (voir le Tableau C5.1). Dans ces pays où les frais de scolarité moyens sont élevés en master (supérieurs à 4 000 USD), les frais maximums sont entre 3 et 5 fois plus élevés que la moyenne en Irlande, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande et entre 2 et 3 fois plus élevés que la moyenne en Australie et en Hongrie (voir le Tableau C5.1).

Les frais de scolarité varient aussi sensiblement dans quelques pays de l'OCDE et autres entités où ils sont en moyenne peu élevés ou modérés, comme en Espagne, en France, en Italie et aux Pays-Bas. Les frais de scolarité peuvent être supérieurs à 3 300 USD en France, à 4 000 USD en Italie, à 13 000 USD aux Pays-Bas et à 20 000 USD en Espagne, même si ces frais maximums ne concernent qu'un petit nombre d'étudiants. En revanche, les frais de scolarité varient relativement peu en Communautés flamande et française de Belgique et en Israël ainsi que, par la force des choses (voir le Tableau C5.1).

Dans les pays, les frais de scolarité varient aussi entre les étudiants qui en sont exemptés en tout ou partie et ceux qui ne le sont pas ainsi que selon le type d'établissement. Si les étudiants bénéficient d'une exemption, les frais de scolarité applicables ne changent pas, mais le montant de leur exemption réduit d'autant les frais à leur charge. À la différence des bourses d'études, qui sont des aides directes et non remboursables que les pouvoirs publics accordent directement aux étudiants, les exemptions totales ou partielles des frais de scolarité sont souvent accordées directement par les établissements et financées indirectement par les pouvoirs publics, ou à travers les ressources propres de l'institution, selon le type d'institution et le type de dérogation accordée. Ces exemptions réduisent ou annulent les frais de scolarité pour un certain nombre de crédits, mais leur montant ne peut servir à financer d'autres dépenses liées aux études. Dans un certain nombre de pays dont les données sont disponibles (en Belgique, au Chili, en Espagne, en France et en Italie), entre 19 % et 38 % des étudiants inscrits en master dans le réseau public, en particulier ceux de condition modeste, ont bénéficié d'une bourse ou d'une réduction de leurs frais de scolarité lors de l'année académique 2019/20 (voir le Tableau C5.2).

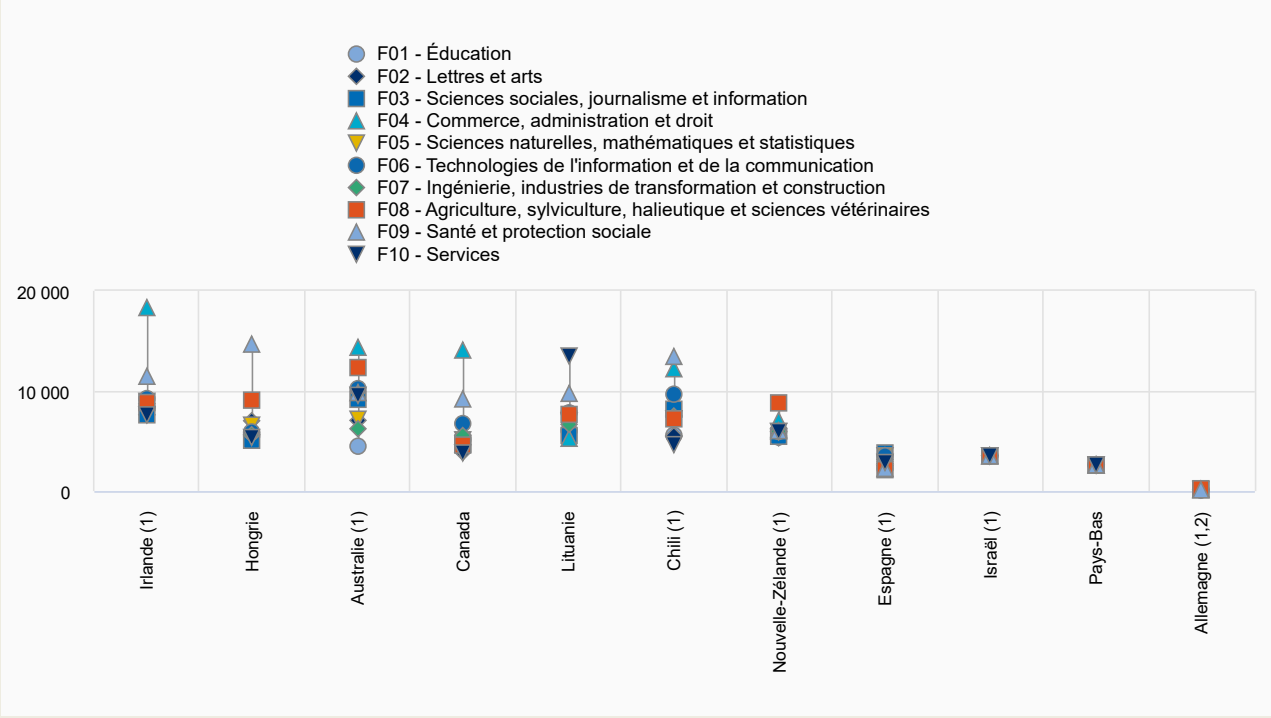
Encadré C5.1. Variation des frais de scolarité selon les domaines d'études

Les pays de l'OCDE différencient souvent les frais de scolarité entre les domaines d'études pour persuader des étudiants d'opter pour des domaines moins populaires et refléter les différences de coût et de débouchés sur le marché du travail. Cette différenciation entre les domaines d'études a principalement été instaurée à cause des différences de débouchés sur le marché du travail, mais résulte parfois de la variation des frais de scolarité et des effectifs entre les établissements et non par leur variation au sein même de ceux-ci. Les frais de scolarité sont par exemple fixés par chaque établissement et varient dans l'ensemble selon les coûts en Australie, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande, mais sont fixés compte tenu à la fois de la valeur des diplômes sur le marché du travail et du coût public des études au Chili.

De tous les pays dont les données sont disponibles, c'est en Australie, au Canada, en Hongrie et en Irlande que les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux en master dans le réseau public varient le plus entre les domaines d'études. En Irlande, où les frais de scolarité varient le plus, ils s'élèvent en master dans le réseau public à plus de 18 000 USD par an dans le domaine du commerce, de l'administration et du droit, mais à peine plus de 7 600 USD par an en lettres et arts (voir le Graphique C5.3).

Graphique C5.3. Frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux à temps plein en master, ou équivalent, selon le domaine d'études (2019/20)

En USD convertis sur la base des PPA



1. L'année de référence est l'année civile 2018 en Allemagne et en Australie et 2019 au Chili, en Israël et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2018/19 en Espagne et 2020/21 en Irlande.
2. Licence et doctorat compris.
Les pays sont classés par ordre décroissant des domaines d'études dont les frais de scolarité annuels moyens sont les plus élevés.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/62ws5y

Dans les établissements publics, les domaines d'études où les frais de scolarité sont les moins élevés en master dans la plupart des pays sont l'éducation ; les lettres et arts ; et les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques. Les diplômés gagnent souvent moins dans ces domaines que dans d'autres (OCDE, 2021[3]). À titre de comparaison, des domaines tels que la santé et la protection sociale et le commerce, l'administration et le droit comptent parmi ceux où les frais de scolarité sont les plus élevés dans de nombreux pays, ce qui s'explique par le fait que le rendement de ces études peut être très élevé sur le marché du travail mais plus probablement en raison du coût (perçu ou réel) de l'enseignement. En dépit de ces tendances générales, les frais de scolarité varient parfois entre les pays dans le même domaine d'études. Le domaine du commerce, de l'administration et du droit est par exemple celui où les frais de scolarité annuels sont les plus élevés en Australie, au Canada et en Irlande, mais les moins élevés de tous les domaines en Lituanie. Le prix d'une année d'études dans le domaine de l'agriculture, de la sylviculture, de l'halieutique ou des sciences vétérinaires est le plus élevé en Espagne, mais le moins élevé en Nouvelle-Zélande. Ces écarts peuvent s'expliquer en partie par des différences structurelles dans l'économie entre les pays, mais aussi par la valeur des diplômes sur le marché du travail, qui varie d'un pays à l'autre (voir le Graphique C5.3).

Approches en matière de soutien financier public aux ressortissants nationaux dans l'enseignement tertiaire

Approches des pays en matière de soutien financier aux étudiants dans l'enseignement tertiaire

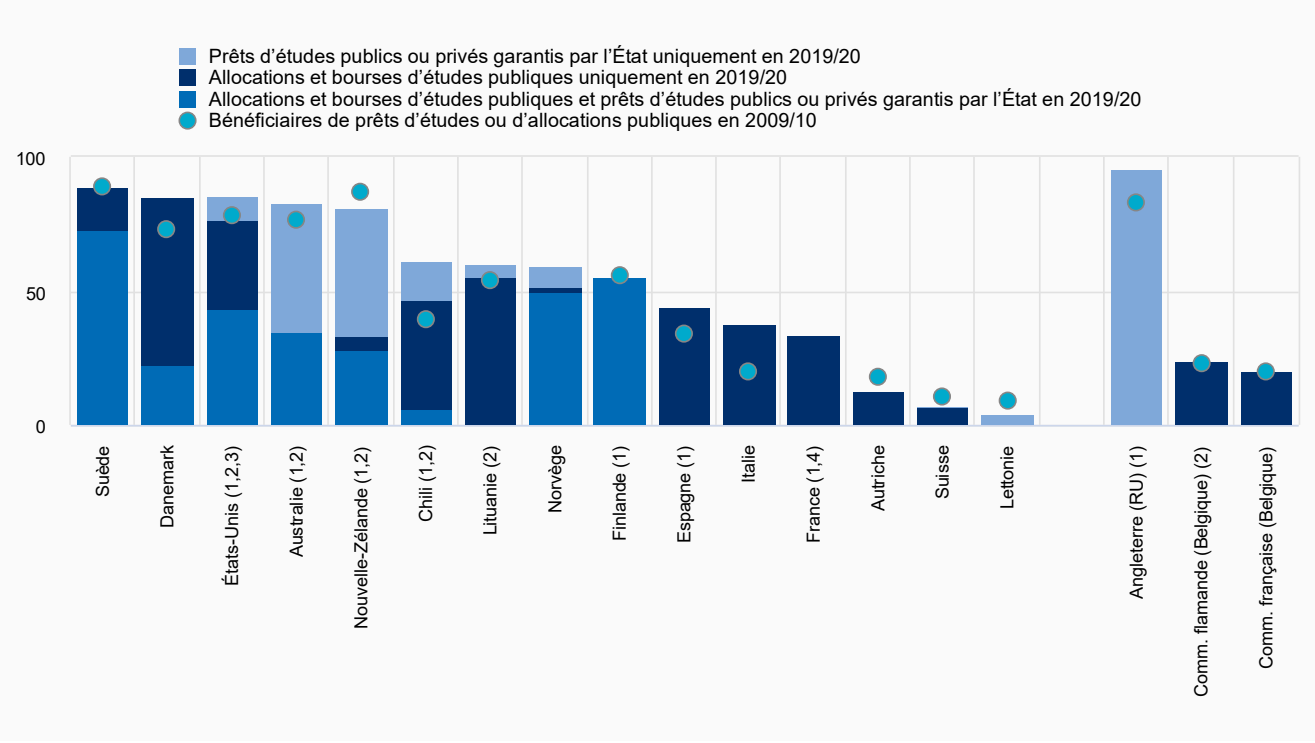
Accroître l'accès à l'enseignement supérieur est un enjeu pour l'action publique depuis des décennies, mais les leviers fiscaux utilisés pour promouvoir l'enseignement tertiaire sont assez différents. L'effectif diplômé de l'enseignement supérieur a augmenté dans des pays et économies où les frais de scolarité sont soit modestes, soit élevés (Cattaneo et al., 2020[4]).

Les pays de l'OCDE ont choisi des approches différentes pour apporter un soutien financier aux étudiants dans l'enseignement tertiaire. Les pays de l'OCDE et autres entités se distinguent par l'importance du soutien financier accordé aux étudiants, quel que soit le montant des frais de scolarité dans l'enseignement tertiaire. Dans l'effectif de ressortissants nationaux inscrits dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage de bénéficiaires d'aides publiques (prêts d'études, bourses ou allocations) en 2019/20 est égal ou supérieur à 80 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Danemark, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et en Suède, mais compris entre 55 % et 61 % au Chili, en Finlande, en Lituanie et en Norvège. Le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques est compris entre 34 % et 44 % en Espagne, en France et en Italie, mais est inférieur ou égal à 25 % en Autriche, en Communautés flamande et française de Belgique et en Suisse (voir le Graphique C5.4). Dans ces pays et économies, les pouvoirs publics ciblent les aides sur des groupes spécifiques d'étudiants, par exemple ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés.

Ces dix dernières années, le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'aides publiques dans l'enseignement tertiaire a augmenté de 10 points de pourcentage au moins en Angleterre (Royaume-Uni), au Chili, au Danemark, en Espagne et en Italie ; c'est au Chili qu'il a le plus augmenté (de 22 points de pourcentage). Ce pourcentage est resté stable dans tous les autres pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, variant au plus de 7 points de pourcentage. C'est en Nouvelle-Zélande que le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'aides a le plus diminué dans l'enseignement tertiaire (voir le Graphique C5.4).

Trois groupes de pays de l'OCDE et autres entités se distinguent dans la comparaison des systèmes de soutien financier aux ressortissants nationaux inscrits dans l'enseignement tertiaire : ceux où les frais de scolarité sont nuls ou minimes et où les aides aux étudiants sont généreuses (le Danemark, la Finlande et la Suède) ; ceux où les frais sont élevés et où les aides aux étudiants sont généreuses (l'Angleterre [Royaume-Uni], l'Australie, le Chili, les États-Unis, la Lituanie et la Nouvelle-Zélande) ; et ceux où les frais sont peu élevés ou modérés et où moins de 50 % des étudiants bénéficient d'un soutien financier ciblé (l'Autriche, les Communautés flamande et française de Belgique, l'Espagne, la France et l'Italie) (voir les Tableau C5.1 et Tableau C5.2).

Graphique C5.4. Pourcentage de ressortissants nationaux inscrits à temps plein dans le tertiaire bénéficiaires d'aides publiques (2009/10 et 2019/20)



1. L'année de référence est l'année civile 2018 en Australie et 2019 au Chili et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2015/16 aux États-Unis, 2018/19 en Angleterre (RU), en Espagne et en France.
2. L'année de référence est l'année civile 2008 en Australie, 2009 en Nouvelle-Zélande et 2010 au Chili et 2014 en Lituanie ; et l'année académique 2007/08 aux États-Unis et 2008/09 en Communauté flamande de Belgique.
3. La répartition selon les prêts d'études se rapporte aux niveaux 5 et 6 de la CITE uniquement.
4. Les étudiants qui bénéficient de prêts privés garantis par le gouvernement ne sont pas pris en compte, mais leur nombre est négligeable.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage de bénéficiaires d'allocations ou de bourses d'études publiques ou d'un prêt d'études public ou privé garanti par l'État en 2019/20 dans l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire.
Source : OCDE (2022), Tableau C5.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/r32oyz

Types de soutien financier aux ressortissants nationaux inscrits dans l'enseignement tertiaire

Dans de nombreux systèmes d'éducation se pose la question cruciale de choisir sous quelle forme — prêts d'études, allocations ou bourses — aider financièrement les étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire. Les partisans des prêts d'études font valoir que ce type de soutien permet de venir en aide à un nombre plus élevé d'étudiants avec le même budget (OCDE, 2014[5]). En effet, si le budget consacré aux bourses et allocations servait plutôt à garantir les prêts, les mêmes fonds pourraient aider plus d'étudiants et les études seraient globalement plus accessibles. Les prêts reviennent aussi à reporter une partie du coût de l'enseignement supérieur sur ceux qui bénéficient le plus de cet investissement, en l'espèce les diplômés de l'enseignement tertiaire dont le rendement privé est élevé après les études (voir l'indicateur A5).

En revanche, les adversaires des prêts d'études considèrent que ces prêts sont moins efficaces que les bourses pour encourager les jeunes de condition modeste à faire des études tertiaires. De plus, ils estiment aussi qu'un endettement trop élevé à la fin des études peut être lourd de conséquences à la fois pour les étudiants et les pouvoirs publics si un grand nombre de diplômés sont incapables de rembourser leur prêt (OCDE, 2014[5]). Un pourcentage élevé de diplômés endettés pourrait poser un problème si les perspectives d'emploi ne suffisent pas à garantir le remboursement des prêts d'études.

Dans les pays de l'OCDE, les pouvoirs publics subventionnent les frais de scolarité ou de subsistance des étudiants nationaux selon différentes combinaisons de bourses ou d'allocations et de prêts d'études — des combinaisons qui varient même entre les pays dont les frais de scolarité sont similaires. La différence est par exemple marquée entre les pays et économies où les frais de scolarité moyens sont élevés (égaux ou supérieurs à 4 000 USD) en licence et en master dans les établissements

publics. En Angleterre (Royaume-Uni), plus de 90 % des étudiants peuvent uniquement prétendre à un prêt d'études (et pas à des bourses ou allocations) pour financer le coût de leurs études tertiaires. Aux États-Unis, 44 % des étudiants contractent un prêt d'études et perçoivent bourses ou allocations, 33 % d'entre eux perçoivent uniquement bourses ou allocations et 9 % d'entre eux contractent un prêt d'études, mais ne perçoivent ni bourses, ni allocations. En Australie et en Nouvelle-Zélande, la plupart des étudiants contractent un prêt d'études et peuvent percevoir en plus une bourse ou des allocations (voir le Graphique C5.4).

Dans les pays où les frais de scolarité sont nuls en licence et en master dans les établissements publics parmi ceux dont les données sont disponibles, la plupart des étudiants nationaux contractent un prêt d'études et bénéficient de bourses ou d'allocations qui les aident à financer leurs frais de subsistance. Les étudiants concernés sont au moins 50 % en Finlande, en Norvège et en Suède. Au Danemark par contre, la plupart des étudiants bénéficient de bourses ou d'allocations (62 %), mais seuls 23 % d'entre eux contractent en plus un prêt d'études (voir le Tableau C5.2).

Enfin, dans des pays de l'OCDE et autres entités tels que l'Autriche, la Communauté française de Belgique, l'Espagne, la France, l'Italie et la Suisse où les frais de scolarité moyens sont inférieurs à 3 000 USD en tertiaire, moins de 45 % des étudiants bénéficient d'une quelconque aide financière — sous la forme uniquement de bourses ou d'allocations le plus souvent (voir le Tableau C5.2).

Le montant perçu ou emprunté varie lui aussi sensiblement entre les pays. Parmi les pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles, le montant moyen emprunté chaque année par prêt d'études accordé ou garanti par les pouvoirs publics aux étudiants de l'enseignement tertiaire est égal à 2 900 USD en Lettonie, mais supérieur à 12 000 USD en Angleterre (Royaume-Uni) et en Norvège (où les frais de scolarité sont nuls et où les prêts d'études servent à financer les frais de subsistance). Les bourses ou allocations versées aux étudiants sont inférieures à 1 500 USD par an en Communauté française de Belgique, mais supérieures à 7 000 USD par an en Australie, en Autriche, au Danemark, en Italie, en Nouvelle-Zélande et en Suisse. Toutefois, ces chiffres doivent être interprétés avec une certaine prudence car ils portent sur des années de référence différentes selon les pays (voir les Tableau C5.2 et Tableau C5.3).

Il est intéressant de constater que le montant moyen des bourses ou allocations perçu par les étudiants de l'enseignement tertiaire est supérieur aux frais de scolarité moyens à leur charge dans le réseau public dans 60 % des pays dont les données sont disponibles. Dans ces pays, les bourses et allocations sont généreuses et peuvent servir à financer les frais de subsistance des étudiants. Dans les huit autres pays, le montant perçu est insuffisant pour financer les frais de scolarité à verser par an en master. Ce montant correspond par exemple à un pourcentage des frais de scolarité annuels en master qui est égal à 18 % aux États-Unis, à 40-65 % au Canada, au Chili, en Lettonie et en Lituanie et à 70-80 % en Australie et au Japon. Dans ces pays, les étudiants bénéficiaires de bourses ou d'allocations peuvent avoir contracté un prêt d'études pour financer leurs études s'ils manquent de moyens financiers (voir les Tableau C5.2 et Tableau C5.3).

Conditions d'octroi des aides publiques

Les conditions d'octroi des allocations et bourses d'études publiques varient aussi entre les pays. Les allocations sous conditions de ressources, les plus courantes, existent dans plus de deux tiers des pays dont les données sont disponibles. Des bourses d'études sont accordées au mérite (au titre de l'excellence académique, sportive ou artistique) dans la moitié environ des pays et selon le milieu socio-économique familial des étudiants dans plus d'un tiers des pays. Des bourses peuvent être accordées à la fois au mérite et sous conditions de ressources : c'est le cas dans 10 des 26 pays dont les données sont disponibles. Ce système existe dans six pays seulement : dans quatre pays nordiques (le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède) où les frais de scolarité sont nuls ainsi qu'en Lituanie et aux Pays-Bas (voir le Tableau C5.2). Il est rare en revanche que les bourses soient accordées sans distinction (à tous les nouveaux inscrits dans l'enseignement tertiaire) (voir le Tableau C5.2).

En 2020, la scolarisation à temps partiel, à distance ou hybride (à distance et sur place) au niveau tertiaire ouvre également théoriquement le droit à des bourses ou allocations dans plus de deux tiers des pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles, bien qu'à cette époque, les programmes mixtes et entièrement en ligne étaient encore relativement rares. L'Angleterre (Royaume-Uni), la France, l'Irlande et la Lituanie sont par exemple les seuls pays où les étudiants ne peuvent prétendre à des allocations en cas de scolarisation hybride. Dans un certain nombre de pays, les réponses aux programmes en ligne et mixtes représentent des données antérieures au début de la pandémie de COVID-19. Il est important de suivre l'évolution de ces tendances à l'avenir, car ces modes de scolarisation se répandent à un rythme que la pandémie de COVID-19 a bien souvent accéléré.

Les conditions applicables aux prêts d'études sont plus homogènes. Les prêts d'études peuvent servir à financer les frais de scolarité, le matériel pédagogique et les frais de subsistance dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au

Chili, où ils financent uniquement les frais de scolarité, et en Finlande et en Suède, où ils financent uniquement les frais de subsistance. Les étudiants ne peuvent pas tous prétendre à un prêt d'études (voir le Tableau C5.3).

Prêts d'études, taux d'intérêt, remboursement et endettement à l'obtention du diplôme

Les prêts d'études, qu'ils soient publics ou privés garantis par l'État, sont assortis de conditions spéciales concernant les taux d'intérêt, le système de remboursement ou les mécanismes d'allégement ou d'effacement de la dette (voir le Tableau C5.3). Les pouvoirs publics proposent ces conditions dans le but de réduire le fardeau à charge des étudiants et, si le remboursement des prêts dépend des revenus, de protéger les emprunteurs des incertitudes sur le marché du travail à la fin de leurs études. Les pouvoirs publics prennent une part importante du coût à leur charge et assument le risque des prêts aux étudiants, qui peuvent accéder au capital à moindres frais que sur le marché.

Comme la structure des taux d'intérêt proposés aux étudiants varie tant dans les prêts publics que privés entre les pays, la prudence est de rigueur lors de la comparaison des taux des prêts publics entre les pays. Les pouvoirs publics utilisent diverses stratégies pour réduire le fardeau financier à charge des étudiants, notamment des taux d'intérêt réduits pendant ou après les études. Certains pays n'assortissent pas les prêts de taux d'intérêt, tandis que d'autres lient le taux d'intérêt à des indices moins élevés que les taux du marché, par exemple le coût des emprunts d'État ou le taux d'inflation. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les diplômés peuvent avoir à payer des intérêts liés au coût des emprunts d'État ou supérieurs à ce coût après leurs études, mais les taux d'intérêt restent relativement modérés (voir le Tableau C5.3).

Il existe deux types principaux de prêts d'études : ceux à remboursement fixe et ceux à remboursement variable selon les revenus. Dans les prêts à remboursement fixe, les ex-étudiants sont dans l'obligation de rembourser leur prêt dans un délai imparti, quelle que soit leur situation financière après leurs études. Cela peut représenter une lourde charge financière pour les diplômés (et pour ceux qui n'ont pas réussi leurs études) si leurs revenus sont peu élevés. Dans les prêts à remboursement variable en revanche, le remboursement dépend du revenu de l'emprunteur, qui doit atteindre un certain seuil, et une clause d'effacement de la dette est incluse après une certaine période. Ces modalités tiennent compte de la capacité des individus à rembourser le prêt contracté pour financer leurs études et sont par conséquent considérées comme plus équitables.

Les deux systèmes de prêts impliquent des coûts à charge des pouvoirs publics si ceux-ci garantissent le remboursement des prêts. Toutefois, le fardeau financier à charge des pouvoirs publics est plus incertain dans le système de prêts à remboursement variable, puisque le remboursement de ces derniers dépend de la mesure dans laquelle les emprunteurs trouvent du travail et gagnent suffisamment pour passer au-dessus du seuil minimum de remboursement.

Plusieurs pays ont adopté récemment un système de prêts remboursables selon les revenus. Le Royaume-Uni a par exemple remplacé son système de prêts à remboursement fixe par un système de prêts à remboursement variable selon les revenus en 1999 — à ce jour, 53 % des prêts d'études ne sont pas remboursés. Des prêts à remboursement variable ont également été instaurés aux États-Unis à cause de l'endettement croissant des étudiants : les prêts remboursables selon les revenus, en 2009, et le plan Pay-As-You-Earn (PAYE), en 2012 (voir le Tableau C5.3 et (OCDE, 2015[6])).

Parmi les 17 pays et autres entités dont les données sont disponibles, l'Allemagne, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, le Chili, la Nouvelle-Zélande et les Pays-Bas ont également adopté un système de prêts d'études remboursables selon les revenus. Le système de prêts d'études est hybride en Corée, aux États-Unis et au Japon, où il existe des prêts à remboursement fixe et variable selon les revenus. Les frais de scolarité sont supérieurs à 5 000 USD par an en master dans tous ces pays, sauf aux Pays-Bas, ce qui pourrait en partie expliquer pourquoi le système qui y a été adopté permet aux étudiants de faire des études, mais limite le risque qu'ils ne puissent jamais rembourser leur dette. Les prêts sont à remboursement fixe dans les neuf pays restants. Les étudiants sont davantage mis sous pression, puisqu'ils doivent rembourser leur dette dans le délai imparti, mais les frais de scolarité sont nuls ou modérés dans tous les pays de ce groupe, sauf en Lituanie (voir le Tableau C5.3).

L'endettement cumulé des étudiants est l'un des facteurs qui peuvent intervenir dans leur décision d'investir dans des études tertiaires. La mesure dans laquelle le remboursement peut devenir problématique dépend essentiellement du montant emprunté et des conditions du prêt, par comparaison avec les perspectives professionnelles des diplômés, leur rémunération et l'incertitude régnant sur le marché du travail. Parmi les pays de l'OCDE et autres entités où les frais de scolarité sont élevés, 70 % au moins des étudiants sont endettés à la fin de leur formation à cause du prêt d'études qu'ils ont contracté en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie et en Nouvelle-Zélande. L'endettement moyen à la fin des études varie toutefois sensiblement : il est de l'ordre de 19 800 USD en Australie et de 26 200 USD en Nouvelle-Zélande et est supérieur à 58 500 USD en Angleterre (Royaume-Uni). L'endettement est généralement moins élevé dans les pays où les frais de scolarité sont nuls ou modérés dans l'enseignement tertiaire que dans les pays où ils sont élevés, puisque les prêts d'études

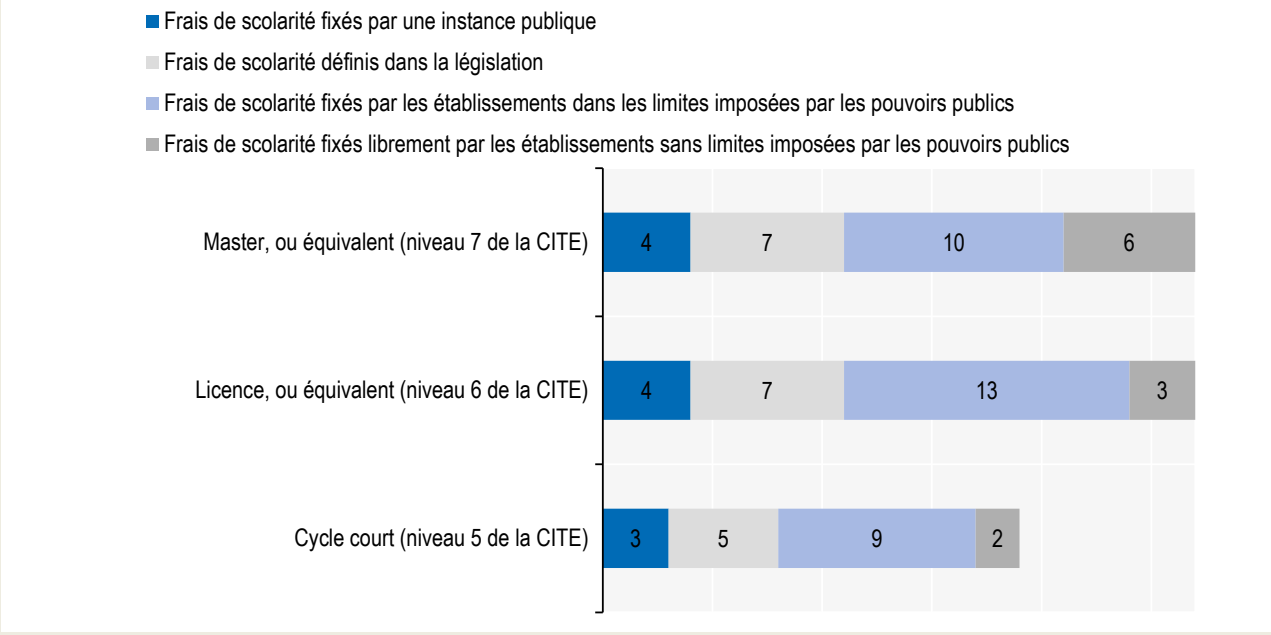
servent essentiellement à financer les frais de subsistance des étudiants. Dans les pays nordiques, où les frais de scolarité sont nuls ou minimes, l'endettement peut toutefois être important à la fin des études, car le coût de la vie est élevé. C'est par exemple le cas en Norvège, où l'endettement des étudiants est supérieur à 31 700 USD (voir le Tableau C5.3).

Encadré C5.2. Fixation et paiement des frais de scolarité

Les frais de scolarité — l'argent que les étudiants versent à leur établissement en contrepartie des cours et autres services — sont des recettes essentielles pour les établissements, en plus de la dotation qu'ils reçoivent de l'exécutif et autres organismes publics. Les parts publique et privée du budget de l'enseignement supérieur varient fortement entre les pays ; les pouvoirs publics financent le coût de l'éducation largement dans certains pays, mais le financent modérément dans l'enseignement supérieur dans d'autres pays. Cependant, quelle que soit la clé de répartition public-privé du budget, les établissements sont tenus de respecter certaines limites lors de la fixation des frais de scolarité dans une majorité des pays et autres entités de l'OCDE (voir le Graphique C5.5).

Des frais de scolarité sont dus dans la plupart des pays, mais leur montant varie sensiblement. Dans l'enseignement tertiaire, les établissements sont légèrement plus libres de fixer les frais de scolarité en master qu'en licence ou en cycle court. Les établissements sont plus libres aussi de fixer les tarifs de certaines activités ou les frais de scolarité de cursus particuliers. Ils peuvent par exemple être autorisés à facturer des services aux étudiants ou à faire payer des frais administratifs spécifiques. La mesure dans laquelle les étudiants contribuent au coût de leurs études tertiaires dépend donc de nombreux facteurs, notamment leur situation personnelle, le statut juridique de leur établissement et le cursus qu'ils suivent.

Graphique C5.5. Instance responsable de la fixation des frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux, selon le niveau du tertiaire (2020)



Remarque : au total, les instances compétentes dans l'enseignement tertiaire sont au nombre de 27 en master et en licence et de 19 en cycle court.
Source : Golden, Troy and Weko (2021[7]), "How are higher education systems in OECD countries resourced?", https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en.

StatLink https://stat.link/zvkwfi

Définitions

Dans ce chapitre, les **ressortissants nationaux** sont les étudiants en formation dans le pays dont ils ont la nationalité. Par **ressortissants étrangers**, on entend les étudiants en formation dans un pays dont ils ne sont pas ressortissants, parmi les pays dont les données sont disponibles. Cette définition est pragmatique et opérationnelle, mais n'est pas appropriée pour

prendre la mesure de la mobilité internationale des étudiants, en raison de différences dans les politiques nationales de naturalisation des immigrants. Dans les pays membres de l'UE et de l'EEE, les frais de scolarité ne varient généralement pas entre les ressortissants nationaux et les ressortissants étrangers originaires d'autres pays membres de l'UE et de l'EEE. Dans ces cas, les étudiants étrangers sont ceux originaires de pays tiers de l'UE et de l'EEE. L'indicateur B6 fournit des détails supplémentaires au sujet de ces définitions.

Les **établissements privés** sont ceux dont la direction et la gestion relèvent d'acteurs non étatiques (tels qu'une Église, un syndicat ou une entreprise) ou dont le conseil de direction est essentiellement constitué de membres qui n'ont pas été désignés par une instance publique. Les **établissements privés subventionnés par l'État** sont ceux dont le budget est financé à plus de 50 % par les pouvoirs publics ou dont le personnel enseignant est rémunéré par une instance publique. Les **établissements privés indépendants** sont ceux dont moins de 50 % du budget principal est financé par les pouvoirs publics et dont le personnel enseignant n'est pas rémunéré par une instance publique. Dans les définitions de l'OCDE, les institutions privées indépendantes ne font pas exclusivement référence aux institutions à but lucratif, certaines d'entre elles étant des institutions sans but lucratif. Le montant des frais de scolarité se réfère aux **frais de scolarité bruts** facturés par les établissements, hors subventions, bourses d'études et exemptions de frais de scolarité.

Méthodologie

Les montants des frais de scolarité et des prêts d'études exprimés en devise nationale ont été divisés par l'indice des parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le produit intérieur brut afin d'obtenir leur équivalent en dollars (USD). Les montants des frais de scolarité et les pourcentages d'étudiants concernés doivent être interprétés avec prudence dans la mesure où ils sont basés sur des moyennes pondérées des principales formations de l'enseignement tertiaire et où ils ne couvrent pas tous les établissements.

Les prêts d'études accordés ou garantis par les pouvoirs publics sont indiqués en valeur totale afin de fournir des informations sur le niveau d'aide dont bénéficient les étudiants. Le montant brut des prêts permet d'évaluer le volume d'aide dont les étudiants bénéficient pendant leur formation. Le capital remboursé et les intérêts payés par les emprunteurs devraient être pris en compte pour évaluer le coût net des prêts d'études contractés auprès d'organismes publics ou privés. Dans la plupart des pays, ces prêts ne sont pas remboursés aux autorités en charge de l'éducation, qui ne peuvent donc pas utiliser ces montants pour financer d'autres dépenses d'éducation.

Les indicateurs de l'OCDE incluent le montant global (brut) des bourses et prêts lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'aide financière apportée aux étudiants pendant leur formation. Certains pays de l'OCDE éprouvent des difficultés à chiffrer les prêts d'études accordés aux étudiants. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données sur les prêts d'études.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018[8]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2019/20 et proviennent d'une enquête spéciale réalisée par l'OCDE en 2021. Voir les détails à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

Références

Cattaneo, M. et al. (2020), « Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter? », *European Journal of Higher Education*, vol. 10/1, pp. 10-27, https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422. [4]

Golden, G., L. Troy et T. Weko (2021), « How are higher education systems in OECD countries resourced?: Evidence from an OECD Policy Survey », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 259, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/0ac1fbad-en. [7]

OCDE (2021), « Comment l'avantage salarial associé à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire varie-t-il selon le domaine d'études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 77, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/dedf89e2-fr. [3]

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

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

OCDE (2017), *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2017-fr. [2]

OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2015-fr. [6]

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/eag-2014-fr. [5]

Tableaux de l'indicateur C5

Tableaux de l'indicateur C5. Combien les étudiants paient-ils et quelles aides publiques reçoivent-ils dans l'enseignement tertiaire ?

Tableau C5.1	Frais de scolarité annuels à charge des ressortissants nationaux et étrangers dans le tertiaire (2009/10 et 2019/20)
Tableau C5.2	Évolution du soutien financier public et des conditions d'octroi des allocations et bourses publiques aux étudiants inscrits dans le tertiaire dans le réseau public et privé (2009/10 et 2019/20)
Tableau C5.3.	Accessibilité des prêts d'études publics et privés garantis par les pouvoirs publics aux étudiants à temps plein et partiel dans le tertiaire et modalités de remboursement et d'allégement de la dette (2019/20)

StatLink https://stat.link/fmxzvc

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau C5.1. Frais de scolarité annuels à charge des ressortissants nationaux et étrangers dans le tertiaire (2009/10 et 2019/20)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA, effectif scolarisé à temps plein, selon le type d'établissement et le niveau du tertiaire

		Effectif des établissements privés indépendants (%)	Frais de scolarité en master							
			Établissements publics				Établissements privés indépendants			
			Frais de scolarité moyens (ou typiques) à charge des ressortissants nationaux	Frais de scolarité minimum à charge des ressortissants nationaux	Frais de scolarité maximum à charge des ressortissants nationaux	Frais de scolarité moyens (ou typiques) à charge des ressortissants étrangers	Frais de scolarité moyens (ou typiques) à charge des ressortissants nationaux	Frais de scolarité minimum à charge des ressortissants nationaux	Frais de scolarité maximum à charge des ressortissants nationaux	Frais de scolarité moyens (ou typiques) à charge des ressortissants étrangers
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	**Pays**									
	Australie[1, 2]	22	9 006	2 190	20 239	18 448	12 504	3 465	24 021	12 688
	Autriche[2]	21	943	943	943	1 885	m	m	m	m
	Canada	m	8 724	1 528	m	17 165	a	a	a	a
	Chili[1]	71	11 274	4 872	16 364	11 274	10 923	2 794	19 582	10 923
	Danemark	0	0	0	0	m	a	a	a	a
	Estonie[1, 3]	8	0	0	m	m	11 137	m	m	m
	Finlande[1, 4]	48	0	0	0	13 018	0	0	0	11 835
	France	22	329	m	3 384	5 104	m	m	m	m
	Allemagne[1, 2]	7	148[d]	m	m	m	5 195[d]	m	m	m
	Hongrie	5	7 990	2 067	19 981	7 905	10 503	1 102	25 548	16 061
	Irlande[1]	3	9 736	7 614	43 312	20 346	m	m	m	m
	Israël[1]	12	3 519	3 519	3 519	m	9 507	3 026	15 270	m
	Italie	15	2 221	295	4 081	2 221	9 057	2 853	18 441	9 057
	Japon	78	5 139	m	m	5 139	7 781	m	m	7 781
	Corée[1]	80	6 185	2 024	10 483	6 185	11 559	4 164	53 954	11 559
	Lettonie[5]	24	4 898	2 130	11 847	7 586	5 684	2 588	12 942	6 564
	Lituanie	10	7 893	882	29 543	m	5 074	242	35 705	m
	Pays-Bas	m	2 622	1 310	13 110	m	m	m	m	m
	Nouvelle-Zélande[1, 4]	10	5 951	1 400	19 044	21 005	6 091	4 341	9 662	14 633
	Norvège	10	0	0	0	0	m	m	m	m
	Espagne[1]	20	2 581	935	21 368	2 581	11 674	m	m	11 674
	Suède[4]	10	0	0	0	13 148	0	0	0	13 148
	Türkiye	8	0	0	0	m	0	0	0	m
	États-Unis[1, 6]	26	12 171[d]	8 875	14 331	18 597	25 929[d]	12 806	39 176	25 929
	Autres entités									
	Comm. flamande (Belgique)[7]	0	1 224	144	1 224	m	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	0	798[d]	0	1 091	m	a	a	a	a
	Angleterre (RU)[1, 5]	a	m	m	m	m	m	m	m	m

		Frais de scolarité, en équivalents USD convertis sur la base des PPA						Indice de variation entre 2009/10 et 2019/20 (2009/10 = 100) des frais à charge des ressortissants nationaux	
		Établissements publics			Établissements privés indépendants			Établissements publics	
		Cycle court	Licence	Doctorat	Cycle court	Licence	Doctorat	Licence	Master
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**								
	Australie[1, 2]	3 433	5 031	208	7 367	9 239	1 625	106	132
	Autriche[2]	m	943	943	m	m	m	84	84
	Canada	m	4 924	5 390	m	a	a	109	130
	Chili[1]	3 682	8 131	9 490	4 045	7 203	8 485	116	109
	Danemark	0	0	0	m	m	a	a	a
	Estonie[1, 3]	0	0	0	a	9 281	11 137	m	m
	Finlande[1, 4]	a	0	0	a	0	a	a	a
	France	0	230	514	m	m	m	91	96
	Allemagne[1, 2]	m	x(2)	x(2)	m	x(6)	x(6)	x(18)	20[d]
	Hongrie	2 507	3 783	a	2 681	4 228	m	m	m
	Irlande[1]	m	8 363	8 737	m	m	m	87	87
	Israël[1]	m	2 604	a	a	8 516	a	m	m
	Italie	a	1 985	515	m	7 237	2 710	129	m
	Japon	3 717	5 144	5 139	6 743	8 741	5 786	m	m
	Corée[1]	2 710	4 814	7 172	6 951	8 621	12 568	87	m
	Lettonie[5]	3 186	4 715	6 421	3 186	5 185	6 595	94	91
	Lituanie	a	4 020	14 441	a	3 747	12 248	m	m
	Pays-Bas	2 622	2 622	a	m	m	m	114	114
	Nouvelle-Zélande[1, 4]	3 291	4 621	4 971	4 691	4 411	a	120	120
	Norvège	483	0	0	a	5 620	0	m	m
	Espagne[1]	0	1 768	m	m	10 344	m	144	106
	Suède[4]	0	0	0	0	0	0	a	a
	Türkiye	0	0	0	0	0	0	a	a
	États-Unis[1, 6]	3 313	9 212	x(2)	15 727	31 875	x(6)	118	120
	Autres entités								
	Comm. flamande (Belgique)[7]	1 224	1 224	613	a	a	a	164	164
	Comm. française (Belgique)	x(12)	189[d]	x(2)	a	a	a	73	91
	Angleterre (RU)[1, 5]	x(12)	12 255[d]	m	m	m	m	337	a

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. L'année de référence est l'année civile 2018 en Allemagne et en Australie et 2019 au Chili, en Corée, en Israël et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2018/19 en Angleterre (RU), en Espagne, en Estonie et aux États-Unis et 2020/21 en Finlande et en Irlande.
2. Établissements privés subventionnés par l'État et indépendants confondus.
3. Frais de scolarité nuls à charge des ressortissants nationaux suivant à temps plein un cursus en estonien dans le réseau public. Les frais à charge des ressortissants étrangers sont différenciés selon la langue d'enseignement.
4. Établissements privés subventionnés par l'État, et non indépendants.
5. Établissements privés subventionnés par l'État, et non publics.
6. Doctorat y compris. Les frais de scolarité à charge des ressortissants étrangers sont dans l'ensemble ceux à charge des ressortissants nationaux originaires d'un autre État. Les frais de scolarité à charge des ressortissants nationaux originaires d'un autre État sont toutefois inférieurs dans une minorité d'établissements.
7. Établissements publics et privés subventionnés par l'État confondus.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/p3hnzd

Tableau C5.2. Évolution du soutien financier public et des conditions d'octroi des allocations et bourses publiques aux étudiants inscrits dans le tertiaire dans le réseau public et privé (2009/10 et 2019/20)

		Pourcentage d'étudiants exemptés en tout ou partie des frais de scolarité en 2019/20 (établissements publics uniquement)				Répartition des étudiants en 2019/20 entre :				Pourcentage de bénéficiaires d'allocations ou de bourses d'études publiques ou d'un prêt d'études public ou privé garanti par l'État en 2009/10	Montant annuel moyen des allocations et bourses d'études publiques en 2019/20 (en USD convertis sur la base des PPA)	Types d'allocations et de bourses d'études				Conditions d'octroi des allocations et bourses d'études publiques		
		CITE 5	CITE 6	CITE 7	CITE 8	Pourcentage de bénéficiaires de prêts d'études publics ou privés garantis par l'État uniquement	Pourcentage de bénéficiaires d'allocations ou de bourses d'études publiques uniquement	Pourcentage de bénéficiaires d'allocations ou de bourses d'études publiques et de prêts d'études publics ou privés garantis par l'État	Pourcentage de non-bénéficiaires d'allocations ou de bourses d'études publiques ou de prêts d'études publics ou privés garantis par l'État			Sans distinction	Selon les revenus	Au mérite	Ciblés vers les groupes de population désavantagés	Scolarisation à temps partiel	Scolarisation uniquement en ligne	Scolarisation hybride
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	**Pays**																	
	Australie[1, 2]	m	m	m	m	48	0	35	17	77	7 112	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
	Autriche	m	m	m	m	a	13	a	87	18	8 058	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	30	m	4 677	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Chili[1, 2]	69	64	22	0	14	41	6	39	39	5 489	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
	Danemark	a	a	a	a	0	62	23	14	73	7 998	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui
	Estonie[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
	Finlande	a	a	a	a	x(7)	x(7)	55[d]	45	56	2 155	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui
	France[1]	76	42	31	a	m	34	m	66	m	2 589	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non
	Allemagne[1, 2, 3]	m	m	m	m	m	m	22	m	26	4 193	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Hongrie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
	Irlande[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
	Italie	a	39	38	84	0	38	0	62	20	7 039	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 637	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
	Corée[1, 2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 746	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
	Lettonie[4]	a	a	a	a	4	a	a	96	9	1 983	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
	Lituanie[2]	m	m	m	m	5	55	0	40	54	5 025	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non
	Pays-Bas	0	0	0	a	m	m	m	m	m	4 516	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui
	Nouvelle-Zélande[1, 2]	19	22	0	0	48	5	28	19	87	7 086	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
	Norvège	a	a	a	a	8	2	50	41	a	4 503	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Espagne[1]	78	53	24	m	a	44	0	56	34	m	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
	Suède	a	a	a	a	0	16	73	11	89	3 215	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Suisse	m	m	m	m	0	6	1	93	11	7 475	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	États-Unis[1, 2, 5]	a	a	a	m	9	33	44	15	78	2 178	m	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Autres entités																	
	Comm. flamande (Belgique)[2]	m	m	m	m	0	24	0	76	23	2 472	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui
	Comm. française (Belgique)	x(2)	25d	19d	x(3)	0	20	0	80	20	1 503	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
	Angleterre (RU)[1, 4]	a	a	a	a	96	0	0	4	83	m	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. L'année de référence est l'année civile 2018 en Australie et 2019 au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2015/16 en Allemagne et aux États-Unis, 2018/19 en Angleterre (RU), en Espagne, en Estonie et en France et 2020/21 en Finlande et en Irlande.

2. L'année de référence est l'année civile 2008 en Allemagne et en Australie, 2009 en Corée et en Nouvelle-Zélande, 2010 au Chili et 2014 en Lituanie ; et l'année académique 2007/08 aux États-Unis et 2008/09 en Communauté flamande de Belgique.

3. Les données ne concernent pas les étudiants bénéficiant d'une aide financière publique (BAföG) mais ceux qui peuvent en faire la demande.

4 Les données concernent les établissements privés subventionnés par l'État, et non les établissements publics.

5. La répartition selon les prêts d'études se rapporte aux niveaux 5 et 6 de la CITE uniquement.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/njsbre

Tableau C5.3. Accessibilité des prêts d'études publics et privés garantis par les pouvoirs publics aux étudiants à temps plein et partiel dans le tertiaire et modalités de remboursement et d'allégement de la dette (2019/20)

En équivalents USD convertis sur la base des PPA

		Accessibilité				Endettement à la fin des études tertiaires	
		Pourcentage de ressortissants nationaux bénéficiaires d'un prêt dans le tertiaire	Montant moyen brut (en USD) emprunté par an par ressortissant national	Conditions d'affectation des prêts d'études	Taux d'intérêt après les études	Pourcentage de diplômés endettés	Endettement moyen des ex-étudiants (en USD)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Pays**						
	Australie	83	3 925	Frais de scolarité et de subsistance	1.8 %	82	19 819
	Canada	m	5 397	Frais de scolarité et de subsistance	Entre 0 et 5.95 %	62	17 874
	Chili	21	5 043	Frais de scolarité uniquement	2,0 %	m	m
	Danemark	23	4 361	Frais de scolarité et de subsistance	1.0 %	46	16 998
	Estonie[1]	m	4 596	Frais de scolarité et de subsistance	5.0 %	m	m
	Finlande	55	6 563	Frais de subsistance uniquement	Taux d'intérêt convenus avec les banques privées	64	16 884
	Allemagne[2]	22	4 193	Frais de scolarité et de subsistance	0.0 %	m	m
	Japon[3]	m	7 336	Frais de scolarité et de subsistance	Prêts de catégorie 1 (sans intérêt) : 0 % ; 3 % maximum, différence à charge des pouvoirs publics Prêts de catégorie 2 (avec intérêt) :	m	Prêts de catégorie 1 (sans intérêt) : 23 105 Prêts de catégorie 2 (avec intérêt) : 32 884
	Corée[1]	m	5 153	Frais de scolarité et de subsistance	2.2 %	m	m
	Lettonie[1]	4	2 882	Frais de scolarité et de subsistance	Euribor 6 mois + 2.5 %		
	Lituanie[1]	5	3 989	Frais de scolarité et de subsistance	2.1 %	4	m
	Pays-Bas	m	9 334	Frais de scolarité et de subsistance	0.0 %	72	m
	Nouvelle-Zélande	76	8 340	Frais de scolarité et de subsistance	0 % dans les prêts néo-zélandais et 4.0 % dans les autres	72	26 232
	Norvège	58	11 862	Frais de scolarité et de subsistance	2.2 %	m	31 747
	Pologne	m	m	Frais de scolarité et de subsistance	0.055 % (soit moitié moins que le taux de réescompte des effets de change de la Banque Nationale de Pologne)	2 % maximum	m
	Suède	73	7 568	Frais de subsistance uniquement	0.2 %	72	m
	Suisse	1	5 946	Frais de scolarité et de subsistance	m	m	m
	États-Unis[4]	52	4 600	Frais de scolarité et de subsistance	Entre 2.75 % et 5.30 %	66	26 500
	Autre entité						
	Angleterre (RU)[1, 5]	96	18 169	Frais de scolarité et de subsistance	Entre 2.4 % et 5.4 %	94	58 571

		Remboursement				Allégement	
		Système de remboursement	Revenus annuels minimums (en USD) de remboursement	Durée typique d'amortissement (en années)	Remboursement annuel moyen (en USD)	Pourcentage de diplômés bénéficiaires d'un allégement ou d'un effacement de la dette	Pourcentage de prêts non remboursés
		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**						
	Australie	Remboursement variable selon les revenus	35 335	9	2 924	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	Remboursement variable selon les revenus	m	m	m	m	m
	Danemark	Remboursement fixe	a	m	m	m	m
	Estonie[1]	Remboursement fixe	m	6	m	5	3
	Finlande	Remboursement fixe	m	Entre 5 et 15	2 649	33	9
	Allemagne[2]	Remboursement fixe	19 988	m	m	m	m
	Japon[3]	Remboursement fixe ou variable selon les revenus, au choix des emprunteurs	m	Prêts de catégorie 1 (sans intérêt) : 15 Prêts de catégorie 2 (avec intérêt) : 20	Prêts de catégorie 1 (sans intérêt) : 1 534 Prêts de catégorie 2 (avec intérêt) : 1 872	0.3	m
	Corée[1]	Remboursement fixe ou variable selon les revenus, au choix des emprunteurs	24 057	9	1 607	m	m
	Lettonie[1]						
	Lituanie[1]	Remboursement fixe	m	15	m	0.1	2
	Pays-Bas	Remboursement variable selon les revenus	25 312	35	m	m	14
	Nouvelle-Zélande	Remboursement variable selon les revenus	13 835	8	2 224	0.4 environ	m
	Norvège	Remboursement fixe	0	20	m	1	4
	Pologne	Remboursement fixe	m	5	m	0	0
	Suède	Remboursement fixe	a	25	m	0.1	0
	Suisse	Remboursement fixe	m	m	m	m	m
	États-Unis[4]	Remboursement fixe ou variable selon les revenus, au choix des emprunteurs	a	m	m	m	m
	Autre entité						
	Angleterre (RU)[1, 5]	Remboursement variable selon les revenus	30 536	30	m	75	53

Remarque : l'année de référence est l'année civile 2018 en Australie et 2019 au Chili, en Corée et en Nouvelle-Zélande ; et l'année académique 2015/16 en Allemagne et aux États-Unis, et 2018/19 en Angleterre (RU) et en Estonie. Consulter l'annexe 3 pour de plus amples informations. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les informations sur l'endettement, le remboursement et l'allégement portent sur les prêts privés garantis par les pouvoirs publics et non sur les prêts publics.
2. Les données ne concernent pas les étudiants bénéficiant d'une aide financière publique (BAföG) mais ceux qui peuvent en faire la demande.
3. Le remboursement peut être de deux types, soit fixe (selon le montant total du prêt et le nombre d'échéances), soit variable selon les revenus (perçus par les emprunteurs l'année précédente).
4. Les informations sur les prêts et l'endettement à la fin des études se rapportent uniquement sur l'effectif inscrit en cycle court et en licence. Le montant moyen brut emprunté par an par les ressortissants nationaux est calculé compte tenu des étudiants à temps plein uniquement.
5. Le pourcentage d'étudiants bénéficiaires d'un prêt et le montant moyen emprunté sont calculés dans l'effectif inscrit en cycle court, en licence et en master long.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/r7vuc2

Indicateur C6. Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ?

Faits marquants

- En moyenne, la rémunération du personnel et les autres dépenses de fonctionnement absorbent 90 % environ du budget de l'éducation, quel que soit le niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE. La Grèce est le seul pays qui échappe à ce constat dans l'enseignement tertiaire : ces postes ne représentent que 52 % du budget total, ce qui signifie que les dépenses en capital s'élèvent à 48 % à ce niveau d'enseignement.
- La rémunération du personnel est le plus gros poste de dépenses du budget de fonctionnement, mais sa part est plus élevée dans l'enseignement non tertiaire (enseignement primaire, secondaire et post-secondaire) (78 %) que dans l'enseignement tertiaire (67 %) où les dépenses soutiennent également la recherche et le développement (R-D).
- Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, le budget de la rémunération du personnel est en moyenne affecté à hauteur de 82 % aux salaires et à 13 % aux cotisations de retraite, le pourcentage restant allant aux avantages sociaux, dont l'assurance maladie ou invalidité, les allocations de chômage, les primes de naissance et les frais de garde d'enfants et autres formes de protection sociale.

Contexte

La répartition du budget entre les dépenses de fonctionnement et les dépenses en capital influe sur les services, par exemple la cantine, le transport scolaire, le logement et la recherche ; le niveau de rémunération du personnel ; les conditions matérielles dans lesquelles l'enseignement est dispensé (au travers des dépenses liées aux infrastructures scolaires et à l'entretien des locaux) ; et la capacité du système d'éducation de s'adapter aux tendances démographiques et à l'évolution des taux de scolarisation.

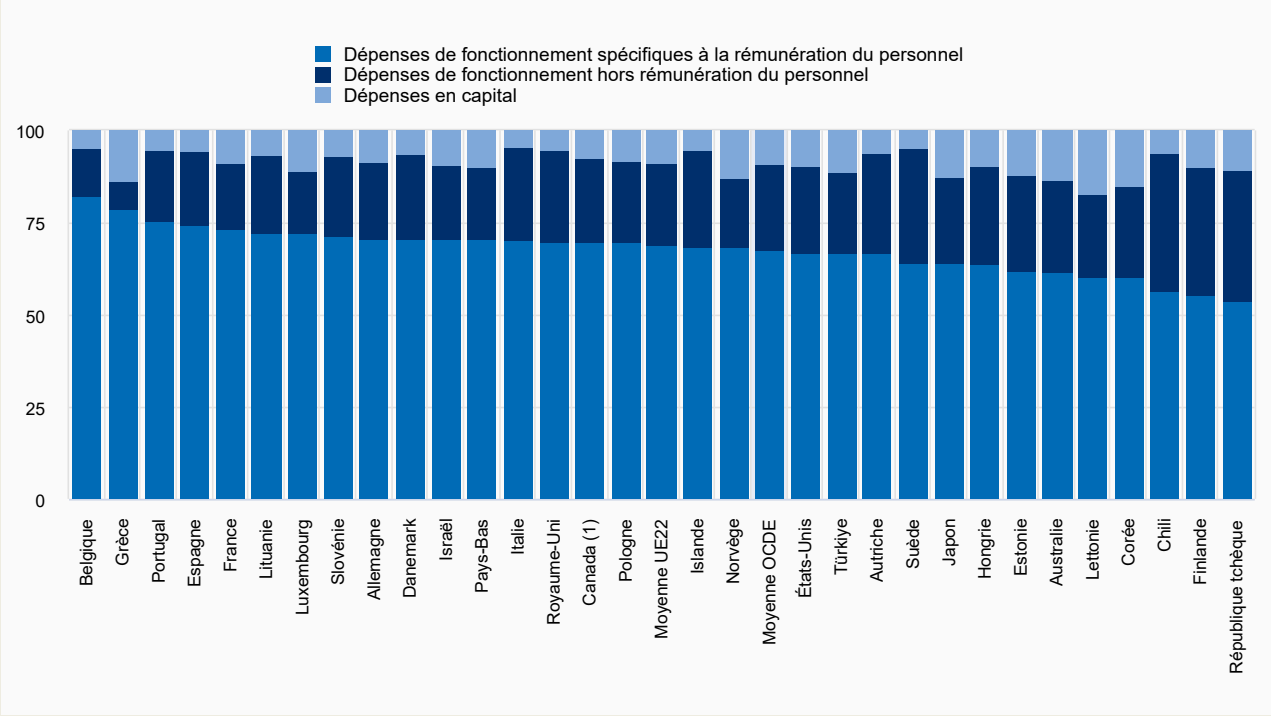
Les décisions relatives au budget à consacrer à l'éducation et à sa répartition entre les dépenses à court et à long terme peuvent donc influer sur la qualité de l'enseignement et, en conséquence sur les résultats de l'apprentissage. Trouver le bon équilibre, compte tenu des priorités des pays en matière d'éducation, est un défi que doivent relever tous les gouvernements et établissements, en particulier en temps de crise, lorsqu'il est difficile de choisir les priorités à privilégier. Comparer le montant du budget de l'éducation et sa répartition entre les catégories de ressources peut donner des indications sur les différentes modalités d'organisation et de fonctionnement retenues par les pays.

La répartition du budget de l'éducation entre les établissements publics et privés influe également sur l'équité, car le pourcentage de l'effectif scolarisé dans les établissements privés s'explique entre autres par le revenu des ménages et est associé aux ménages plus aisés.

Cet indicateur décrit la répartition du budget de l'éducation toutes sources de financement confondues (sources publiques, internationales et privées) entre les biens et services à financer, à la fois dans l'ensemble et selon le type d'établissements (publics ou privés). Il étudie également la répartition du budget total de la rémunération du personnel, des dépenses en capital et de la R-D entre les établissements publics et privés et son évolution au fil du temps.

Graphique C6.1. Répartition du budget entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital (2019)

Du primaire au tertiaire ; en pourcentage



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage du budget affecté à la rémunération du personnel.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C6.1 et Tableau C6.2, en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/yxzawq

Autres faits marquants

- La R-D absorbe une part importante du budget dans l'enseignement tertiaire, dont la majeure partie est allouée aux établissements publics, à l'image des autres postes de dépenses à ce niveau d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, les établissements publics accueillent deux tiers environ de l'effectif dans les pays de l'OCDE, mais s'arrogent une proportion plus élevée encore du budget de la R-D. Les dépenses de R-D y sont en moyenne plus de deux fois plus élevées par étudiant dans les établissements publics (6 200 USD) que dans les établissements privés (2 900 USD) dans les pays de l'OCDE.
- Entre 2012 et 2019, les dépenses unitaires (en équivalents temps plein) de fonctionnement ont augmenté de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire en moyenne de 2 % par an dans les établissements publics dans les pays de l'OCDE. Elles ont le plus progressé (plus de 4 %) en Hongrie, en Islande, en Lituanie, en République de Türkiye et en République slovaque, en raison de la hausse sensible de la rémunération des enseignants en Islande et en République slovaque.
- Dans les pays de l'OCDE, le budget se répartit dans l'ensemble de façon similaire dans les établissements publics et privés, où les dépenses de fonctionnement représentent de l'ordre de 90 %, et les dépenses en capital, de l'ordre de 10 %. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, la part des dépenses de fonctionnement allouée à la rémunération du personnel s'élève à 68 % dans les établissements privés, contre 76 % dans les établissements publics.

Analyse

Répartition du budget de l'éducation entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement

Le budget de l'éducation se répartit en dépenses de fonctionnement et dépenses en capital. Les dépenses de fonctionnement comprennent les dépenses au titre de la rémunération du personnel et des biens et services indispensables chaque année au fonctionnement des écoles et universités, tandis que les dépenses en capital sont les dépenses afférentes à l'acquisition ou à l'entretien d'actifs à amortir pendant plus d'un an (voir la section « Définitions »). Les différences de répartition entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital montrent dans quelle mesure les pays ont investi dans la construction de nouvelles infrastructures — en réaction à l'augmentation de l'effectif scolarisé, par exemple — ou dans la restauration des infrastructures existantes du fait de l'obsolescence ou du vieillissement des bâtiments ou de la nécessité de les adapter pour répondre à de nouveaux besoins pédagogiques, sociétaux ou sécuritaires. Contrairement aux dépenses de fonctionnement, les dépenses en capital peuvent varier fortement au fil du temps et être très élevées les années où les investissements sont consentis et être modérées les autres années.

Vu l'importance des ressources humaines mobilisées par l'enseignement, les dépenses de fonctionnement absorbent la part la plus élevée du budget total de l'éducation dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses de fonctionnement représentent en moyenne 91 % du budget total de l'éducation tous niveaux d'enseignement confondus (de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire), le reste allant aux dépenses en capital selon les chiffres de 2019 (voir le Graphique C6.1). La part globale des dépenses de fonctionnement ne varie pas de plus 3 points de pourcentage en moyenne entre les niveaux d'enseignement, mais varie davantage entre les pays. La part des dépenses de fonctionnement dans le budget varie entre 82 % en Lettonie et 98 % en Grèce, dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire et entre 52 % en Grèce et 97 % en Islande dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.1). Les différences de dépenses de fonctionnement sont plus marquées entre les niveaux d'enseignement si l'analyse porte sur les dépenses unitaires. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires de fonctionnement frôlent les 11 400 USD en moyenne et sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire (16 500 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (près de 10 000 USD) selon les chiffres de 2019. Tous niveaux d'enseignement confondus, les dépenses unitaires de fonctionnement varient sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE : elles sont de l'ordre de 5 100 USD seulement en Grèce, mais de près de 22 500 USD au Luxembourg (voir le Tableau C6.1).

Les dépenses en capital représentent en moyenne 9 % du budget total de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE, mais en représentent au moins 12 % en Australie, en Corée, en Estonie, en Grèce, au Japon, en Lettonie et en Norvège (voir le Graphique C6.1). La part des dépenses en capital est plus élevée dans l'enseignement tertiaire (10 %) que dans l'enseignement non tertiaire (8 %). La Grèce est de loin le pays qui a le plus investi dans les infrastructures dans l'enseignement tertiaire : la part des dépenses en capital a atteint 48 % du budget total à ce niveau d'enseignement en 2019. Dans l'enseignement non tertiaire, c'est de tous les pays dont les données sont disponibles la Lettonie qui consacre aux dépenses en capital la part la plus élevée, 18 %, du budget de l'éducation (voir le Tableau C6.1). Les dépenses unitaires en capital s'élèvent en moyenne à un peu plus de 1 000 USD de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. En 2019, ce sont l'Australie, la Corée, les États-Unis, le Japon, le Luxembourg et la Norvège qui ont investi le plus dans les actifs de longue durée (plus de 1 500 USD par élève ou étudiant) et le Chili, la Colombie, l'Italie et la Lituanie qui y ont investi le moins (moins de 500 USD) parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE. Comme les dépenses de fonctionnement, les dépenses unitaires en capital sont en moyenne nettement plus élevées dans l'enseignement tertiaire (1 600 USD) que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire (900 USD) dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau C6.1 en ligne).

Répartition des dépenses de fonctionnement

Dans l'éducation, les dépenses de fonctionnement se répartissent entre trois grandes catégories fonctionnelles : 1) la rémunération du personnel enseignant ; 2) la rémunération du personnel non enseignant ; et 3) les autres dépenses de fonctionnement (par exemple, l'achat de matériel pédagogique et de fournitures scolaires, l'entretien des locaux, la cantine et la location d'infrastructures scolaires). L'évolution, au fil du temps et entre les niveaux d'enseignement, des taux de scolarisation, de la rémunération des personnels de l'éducation et des différents coûts d'entretien des infrastructures scolaires peut influer sur le budget de chaque poste, tant en valeur absolue qu'en valeur relative.

Selon les chiffres de 2019, la rémunération du personnel enseignant et non enseignant absorbe la plus grande partie du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (74 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE). Cette part est stable dans l'ensemble au fil du temps, mais elle varie sensiblement entre les pays et entre les niveaux d'enseignement (voir le Tableau C6.2). Dans les pays de l'OCDE, la part de la rémunération du personnel dans le budget total de fonctionnement est en moyenne plus élevée dans l'enseignement non tertiaire (78 %) que dans l'enseignement tertiaire (67 %), ce qui s'explique par le fait que les infrastructures et les équipements sont plus coûteux dans l'enseignement tertiaire. De tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, c'est en Belgique, au Costa Rica, en France, en Grèce et en Pologne que la rémunération du personnel représente le pourcentage le plus élevé des dépenses de fonctionnement (au moins 75 %) dans l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement non tertiaire, la Belgique, la Colombie et la Grèce consacrent au moins 85 % du budget de fonctionnement à la rémunération du personnel, ce qui signifie que ces pays en consacrent une part moins élevée aux services, par exemple aux services d'appui (dont l'entretien des locaux), aux services auxiliaires (dont la cantine) et à la location d'infrastructures scolaires (voir le Tableau C6.2).

Dans les pays dont les données sont disponibles, la rémunération du personnel enseignant absorbe une plus grande part des dépenses de fonctionnement que celle du personnel non enseignant, en particulier dans l'enseignement non tertiaire (voir le Tableau C6.2). La différence de pourcentage entre les deux catégories de personnel s'explique vraisemblablement par la mesure dans laquelle les chefs d'établissement, les conseillers d'orientation, les chauffeurs de cars scolaires, les infirmiers scolaires, les concierges et le personnel d'entretien sont inclus dans le personnel « non enseignant ».

La rémunération du personnel enseignant absorbe une part moins élevée du budget de fonctionnement dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE avec des données disponibles. La différence la plus marquée s'observe au Royaume-Uni, où la rémunération des enseignants représente 32 % des dépenses de fonctionnement dans l'enseignement tertiaire, contre 71 % dans l'enseignement non tertiaire. Elle illustre la nature complexe de l'enseignement tertiaire, où les dépenses de fonctionnement se répartissent entre un éventail plus diversifié de personnels et de fonctions. La rémunération du personnel affecté à la R-D et l'achat du matériel de R-D peuvent par exemple absorber une part élevée du budget de fonctionnement dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.2).

Si la rémunération du personnel enseignant et non enseignant est rapportée à l'effectif scolarisé, ce poste de dépenses est plus élevé dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel sont en moyenne de l'ordre de 8 200 USD par équivalent temps plein de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, mais elles sont plus élevées dans l'enseignement tertiaire (10 700 USD) que dans l'enseignement non tertiaire (7 700 USD) selon les chiffres de 2019. Ces montants varient toutefois sensiblement entre les pays membres et partenaires de l'OCDE et les niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel sont inférieures à 3 000 USD en Colombie, mais supérieures à 10 000 USD en Autriche, en Belgique, aux États-Unis, en Islande, au Luxembourg et en Norvège. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel passent la barre des 15 000 USD en Belgique, aux États-Unis, au Luxembourg et en Suède (voir le Tableau C6.2).

La variation du pourcentage du budget de fonctionnement affecté aux postes autres que la rémunération du personnel (les équipements, les services et les frais de location, par exemple) donne un aperçu des différences dans la structure des coûts entre les pays. Le coût des infrastructures et des équipements est généralement plus élevé dans l'enseignement tertiaire qu'aux autres niveaux d'enseignement. En outre, dans certains pays, les établissements sont plus susceptibles de prendre des bâtiments en location dans l'enseignement tertiaire, ce qui peut absorber une part importante du budget de fonctionnement. Le Chili et l'Italie consacrent le pourcentage le plus élevé du budget total aux autres postes de dépenses dans l'enseignement tertiaire (près de 50 %) et la Finlande et la République tchèque y consacrent le pourcentage le plus élevé dans l'enseignement non tertiaire (38 %) (voir le Tableau C6.2).

Répartition du budget entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital, selon le type d'établissements

Dans les pays de l'OCDE, le budget se répartit dans l'ensemble de façon comparable entre dépenses de fonctionnement et dépenses en capital dans les établissements publics et privés. Cette tendance générale occulte toutefois des différences marquées entre les pays. La part des dépenses de fonctionnement est au moins 10 points de pourcentage plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés en Pologne et au Portugal dans l'enseignement non tertiaire et en Australie et en Türkiye dans l'enseignement tertiaire. De même, dans l'enseignement non tertiaire, les dépenses en capital représentent plus de 15 % du budget total dans les établissements publics en Corée et en Lettonie et dans les

établissements privés en Australie, en Lettonie, en Pologne et en Türkiye. C'est au Costa Rica, en Grèce, au Mexique et au Royaume-Uni que la part des dépenses en capital est la moins élevée (moins de 3 %) dans les établissements publics à ces niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement tertiaire, la part des dépenses en capital est la plus élevée, supérieure à 15 %, dans les établissements publics en Grèce, en Hongrie et en Nouvelle-Zélande et dans les établissements privés en Australie, en Hongrie, en Lettonie et en Türkiye (voir le Tableau C6.3).

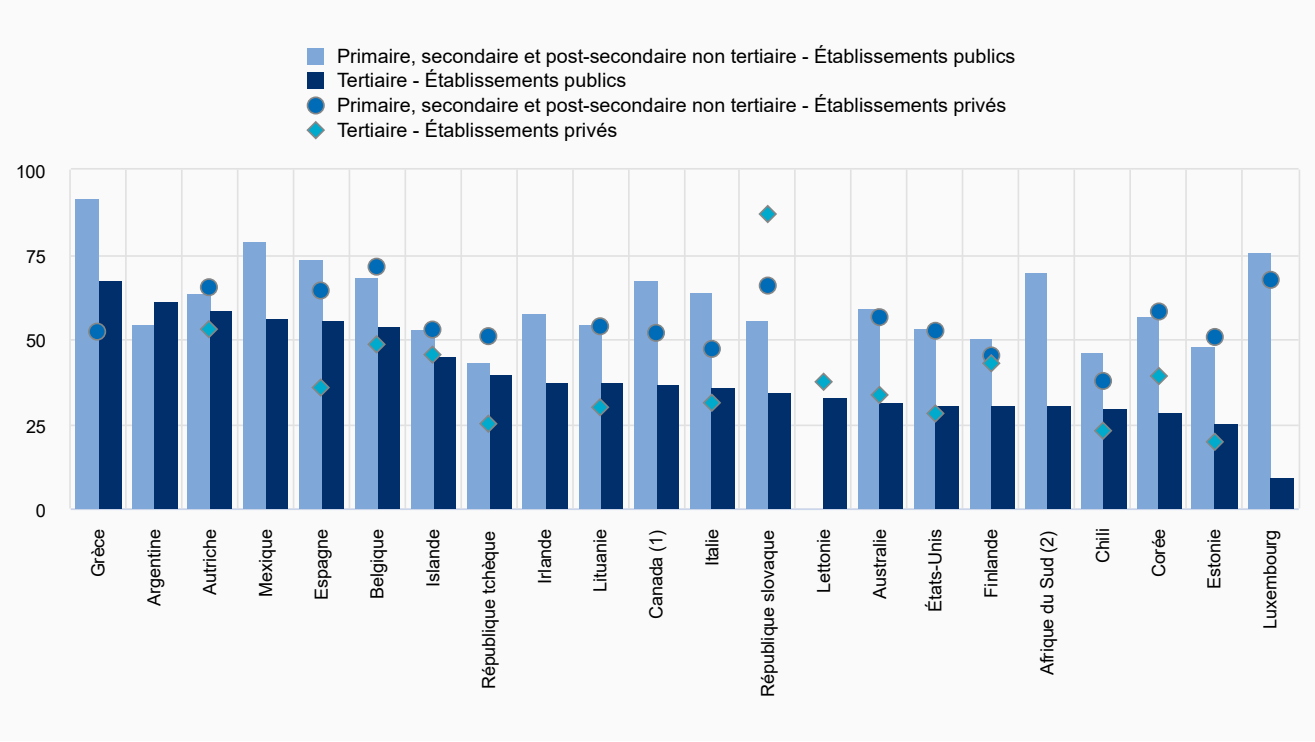
Des différences largement plus marquées s'observent si les dépenses en capital sont analysées par élève ou étudiant : elles sont en moyenne un peu plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés. Dans les établissements publics, les chiffres sont environ deux fois plus élevées par étudiant dans l'enseignement tertiaire (1 600 USD) que par élève dans l'enseignement non tertiaire (900 USD). Il en va de même dans les établissements privés, où les dépenses en capital sont nettement plus élevées aussi par étudiant dans l'enseignement tertiaire (1 400 USD) que par élève dans l'enseignement non tertiaire (770 USD). Dans l'enseignement non tertiaire, c'est au Luxembourg que les dépenses unitaires en capital sont les plus élevées dans les établissements publiques (3 000 USD), de même qu'elles sont plus élevées dans les établissements publics que dans les établissements privés dans 60 % des pays. Dans l'enseignement tertiaire, les montants sont les plus élevées dans les établissements privés en Australie et aux Etats-Unis (4 700 USD), mais sont plus élevées dans les établissements publics dans deux tiers environ des pays. Les dépenses sont les moins élevées de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les établissements publics (moins de 400 USD) en Argentine, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Mexique, au Portugal et au Royaume-Uni (voir le Tableau C6.3 en ligne).

La gestion des ressources et l'organisation de l'enseignement peuvent aussi varier selon le type d'établissements. Dans les pays de l'OCDE, la rémunération du personnel absorbe une part plus élevée du budget de fonctionnement dans les établissements publics : 79 %, contre 72 % dans les établissements privés, dans l'enseignement non tertiaire et 68 %, contre 61 % dans les établissements privés, dans l'enseignement tertiaire. Les établissements privés sont plus susceptibles de sous-traiter des services ou de louer des bâtiments scolaires et autres infrastructures (contrairement aux établissements publics, dont les sites sont des biens publics) et de payer plus cher leurs fournitures puisqu'ils ne peuvent pas faire autant d'économies d'échelle que dans le secteur public. Dans un certain nombre de pays toutefois, la part de la rémunération du personnel dans le budget de fonctionnement est plus élevée dans les établissements privés : les différences sont supérieures à 5 points de pourcentage aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque dans l'enseignement non tertiaire et en Corée, en Finlande, en Israël, au Japon, aux Pays-Bas et en République slovaque dans l'enseignement tertiaire (voir le Tableau C6.3).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, il y a des établissements publics et privés à tous les niveaux d'enseignement, et le pourcentage de l'effectif inscrit dans le réseau privé est souvent plus élevé dans l'enseignement tertiaire. C'est par exemple le cas au Chili, en Corée, en Israël, en Lettonie et au Royaume-Uni, où les établissements privés accueillent au moins 80 % de l'effectif de l'enseignement tertiaire. La taille du secteur privé aux différents niveaux d'enseignement est un élément contextuel dont il est important de tenir compte lors de la comparaison de la répartition des ressources entre établissements publics et privés. Dans la plupart des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles, la part du budget de fonctionnement allouée à la rémunération des enseignants est moindre dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire, tant dans les établissements publics que dans les établissements privés. La Grèce est le seul pays où cette part du budget de fonctionnement allouée à la rémunération des enseignants est plus élevée dans les établissements publics, à la fois dans l'enseignement tertiaire (67 %) et non tertiaire (92 %). À titre de comparaison, la rémunération des enseignants en poste dans les établissements privés représente un pourcentage nettement moins élevé du budget de fonctionnement dans l'enseignement non tertiaire (52 %) en Grèce, où 5 % seulement de l'effectif de l'enseignement primaire et secondaire est scolarisé dans le réseau privé et où l'enseignement tertiaire relève uniquement du réseau public. La tendance est comparable en Espagne et en Italie, où la part de la rémunération des enseignants dans le budget de fonctionnement est (au moins 5 points de pourcentage) plus élevée dans le secteur public que dans le secteur privé, dans l'enseignement tertiaire et non tertiaire. Ce constat soulève la question des choix budgétaires du secteur privé dans ces pays, puisque les enseignants impactent largement la qualité des systèmes d'éducation (voir le Graphique C6.2 et le Tableau C6.3).

Graphique C6.2. Part de la rémunération des enseignants dans le budget de fonctionnement, selon le niveau d'enseignement et le type d'établissements (2019)

En pourcentage



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du budget de fonctionnement de l'enseignement tertiaire allouée à la rémunération des enseignants dans les établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau C6.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/kmh1f7

Dans l'enseignement non tertiaire, la rémunération des enseignants rapportée par élève est dans l'ensemble plus élevée dans les établissements publics que dans les établissements privés dans les pays dont les données sont disponibles : environ 6 300 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les différences les plus marquées (supérieures à 3 000 USD) s'observent en Espagne, en Italie et au Luxembourg. En Colombie, en Estonie et au Royaume-Uni par contre, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel sont plus de 1 000 USD plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics. Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel varient le plus (de plus de 3 500 USD) entre les établissements publics et les établissements privés en Australie, en Autriche, en Espagne, en Finlande et en République tchèque parmi les pays dont les données sont disponibles. Les dépenses unitaires au titre de la rémunération du personnel sont toutefois plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics aux États-Unis, en France, en Lettonie et en République slovaque (voir le Tableau C6.3).

Répartition du budget de la rémunération du personnel et de la R-D et des dépenses en capital entre les établissements publics et privés

Les avantages et inconvénients des réseaux public et privé d'enseignement font débat de longue date ; deux aspects sont particulièrement controversés. D'aucuns considèrent que l'éducation est un bien public, à l'image de Reid (2003[1]) par exemple. D'autres font valoir que l'environnement d'apprentissage pourrait être plus novateur et plus performant dans les

établissements privés (Alderman, Orazem et Paterno, 2001[2]), sans toutefois écarter le risque de ségrégation sociale (Courtioux et Maury, 2020[3]).

Les taux de scolarisation dans les établissements privés s'expliquent par de nombreux facteurs, dont les revenus des ménages (Curi et Aquino Menezes-Filho, 2007[4] ; Murnane et al., 2018[5]). Ils sont associés à la richesse des ménages par comparaison avec ceux des établissements publics, même après contrôle de la qualité de l'enseignement, du milieu familial et du niveau de formation des parents (Sandy et Duncan, 1996[6]). Le choix d'investir en priorité dans le réseau public ou privé d'enseignement a donc un impact important sur l'équité et l'inclusivité.

Dans les pays de l'OCDE, 80 % environ du budget de la rémunération du personnel et de la R-D et des dépenses en capital sont affectés aux établissements publics de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire. Ce pourcentage est plus élevé dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire, où moins de 75 % du budget de la rémunération du personnel et des dépenses en capital est affecté aux établissements publics (voir le tableau C6.4 en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire, le pourcentage du budget de la rémunération du personnel affecté aux établissements privés est supérieur à la moyenne de l'OCDE en Belgique, au Chili, en Colombie, en Corée, aux États-Unis, en Finlande, en Israël, au Japon, en Lettonie et au Royaume-Uni ; il est le moins élevé (moins de 5%) au Danemark, en Estonie, en Lituanie, en République tchèque et en Slovénie. Les établissements privés absorbent plus de la moitié des dépenses en capital en Belgique, au Chili, en Colombie, en Corée, en Israël, au Japon, en Lettonie et au Royaume-Uni dans l'enseignement tertiaire et au Chili, en Colombie, au Portugal et au Royaume-Uni dans l'enseignement non tertiaire (voir le tableau C6.4 en ligne). Précisons toutefois que la répartition des ressources entre les établissements publics et privés est fortement influencée par l'effectif inscrit dans les deux types d'établissements.

Dans l'enseignement tertiaire, le budget de la recherche-développement (R-D) est celui dont le pourcentage affecté aux établissements publics est le plus élevé (moyenne de l'OCDE de 83%) de tous les postes de dépenses. Plus de la moitié du budget de la R-D est toutefois allouée aux établissements privés en Belgique, en Chili, en Corée, en Lettonie et au Royaume-Uni (voir le tableau C6.4 en ligne). Dans l'enseignement tertiaire, les dépenses de R-D sont en moyenne plus de deux fois plus élevées par étudiant dans les établissements publics (6 200 USD) que dans les établissements privés (2 900 USD) dans les pays de l'OCDE. Les dépenses unitaires de R-D sont supérieures à 10 000 USD en 2019 dans les établissements publics au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Norvège, en Suède et en Suisse, mais supérieures à 8 300 USD dans les établissements privés au Danemark et en Suède (voir le Tableau C6.3).

Répartition du budget de la rémunération du personnel : salaires, cotisations de retraite et avantages sociaux

Les « bons » régimes de retraite aident à garder un certain niveau de vie après la vie active et contribuent à attirer et à fidéliser des enseignants de qualité. Le budget à prévoir pour financer les obligations en matière de retraite doit toutefois être bien équilibré par rapport au financement des salaires des enseignants et de leurs avantages sociaux. Cet équilibre peut être difficile à trouver, car les dépenses des pays au titre des régimes de retraite dépendent d'un certain nombre de facteurs, tels que l'organisation du système d'éducation et les tendances démographiques et macroéconomiques générales. De plus, les obligations adoptées par le passé en matière de retraites peuvent affecter les dépenses pendant de nombreuses décennies.

Les cotisations de retraite varient entre les niveaux d'enseignement. Elles sont plus élevées dans l'enseignement primaire et secondaire que dans l'enseignement tertiaire, où le personnel temporaire peut être plus nombreux. Le champ d'application et la générosité des régimes de retraite peuvent aussi varier entre les établissements publics, où le personnel bénéficie parfois de régimes plus avantageux, et les établissements privés. Les tendances économiques (la fluctuation du chômage, par exemple) et démographiques (dont le vieillissement de la population) influent fortement aussi sur l'organisation des régimes de retraite à l'avenir. La population en âge de travailler devrait diminuer de plus d'un quart d'ici à 2060 dans la plupart des pays d'Europe ainsi qu'en Corée et au Japon, ce qui mettra les régimes de retraite à rude épreuve vu la baisse du nombre d'actifs (OCDE, 2021[7]). Ce sont les jeunes qui entrent aujourd'hui dans la vie active qui seront particulièrement touchés, puisque leur régime de retraite pourrait être nettement plus chiche que celui de leurs aînés.

Les salaires absorbent en moyenne la majeure partie des dépenses de fonctionnement au titre de la rémunération dans les établissements publics de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ; leur pourcentage est compris entre 90 % en Autriche, en Italie et au Mexique et 67 % au Royaume-Uni. Les cotisations de retraite représentent au moins 14 % du budget dans la moitié des pays. Leur part est la plus élevée en Grèce (27 %) et au Royaume-Uni (31 %) et la moins élevée en Autriche, au Canada, en Italie et au Mexique (5 % au plus). Les avantages sociaux représentent plus de 10 % des dépenses de fonctionnement au titre de la rémunération du personnel de

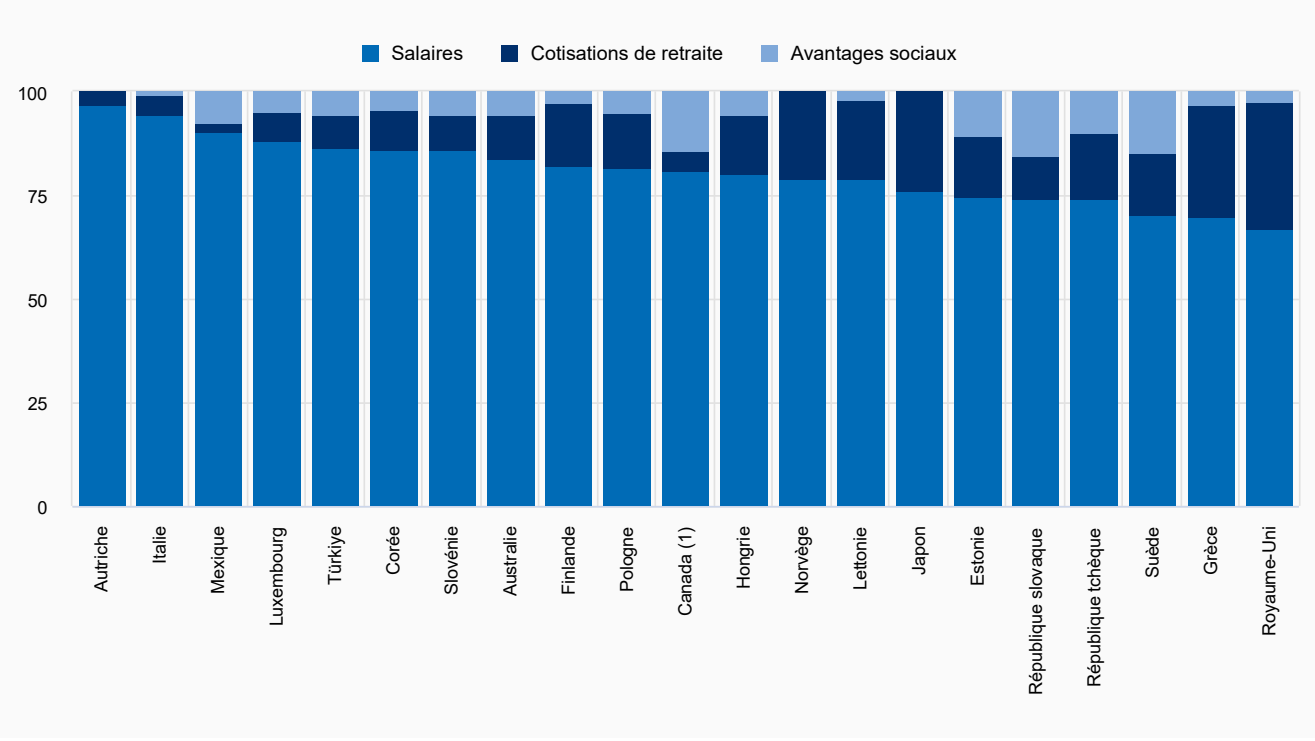
l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire au Canada, en Estonie, en République slovaque et en Suède (voir le Graphique C6.3).

Dans l'enseignement tertiaire, les salaires absorbent plus de 80 % du budget en Autriche, au Canada, en Corée, en Finlande, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en Slovénie et en Türkiye. À ce niveau d'enseignement, la part du budget de rémunération du personnel affectée aux cotisations de retraite est supérieure à 20 % en Grèce, en Italie et en Norvège, tandis que celle affectée aux avantages sociaux atteint au moins 14 % au Canada, en Pologne, en République slovaque et en Suède. Au Costa Rica, les salaires ne représentent qu'un tiers du budget de la rémunération du personnel dans l'enseignement tertiaire, alors que les avantages sociaux en absorbent 58 % (voir le tableau C6.6 en ligne).

Dans l'enseignement non tertiaire, la part des salaires est la plus élevée (plus de 90 %) en Autriche, en Italie et au Mexique. La part des salaires est au moins 5 points de pourcentage plus élevée dans l'enseignement non tertiaire que dans l'enseignement tertiaire en Australie, en Hongrie, en Italie, en Pologne et en Suède, mais est au moins 7 points de pourcentage moins élevée en Corée et au Japon. Dans l'enseignement non tertiaire, la part du budget affectée aux cotisations de retraite est la plus élevée (supérieure à 24 %) en Grèce, au Japon et au Royaume-Uni, mais atteint au plus 2 % en Italie et au Mexique (voir le tableau C6.6 en ligne).

Graphique C6.3. Répartition du budget entre salaires, cotisations de retraite et avantages sociaux (2019)

Du primaire au tertiaire ; dépenses de fonctionnement au titre de la rémunération du personnel dans les établissements publics ; en pourcentage



1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des salaires dans le budget de rémunération.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), tableau C6.6, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/2qtlas

Évolution des dépenses de fonctionnement

Entre 2015 et 2019, les dépenses de fonctionnement ont augmenté de 7 % en moyenne (en prix constants de 2015) de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, mais les différences sont sensibles entre les pays. Les dépenses de

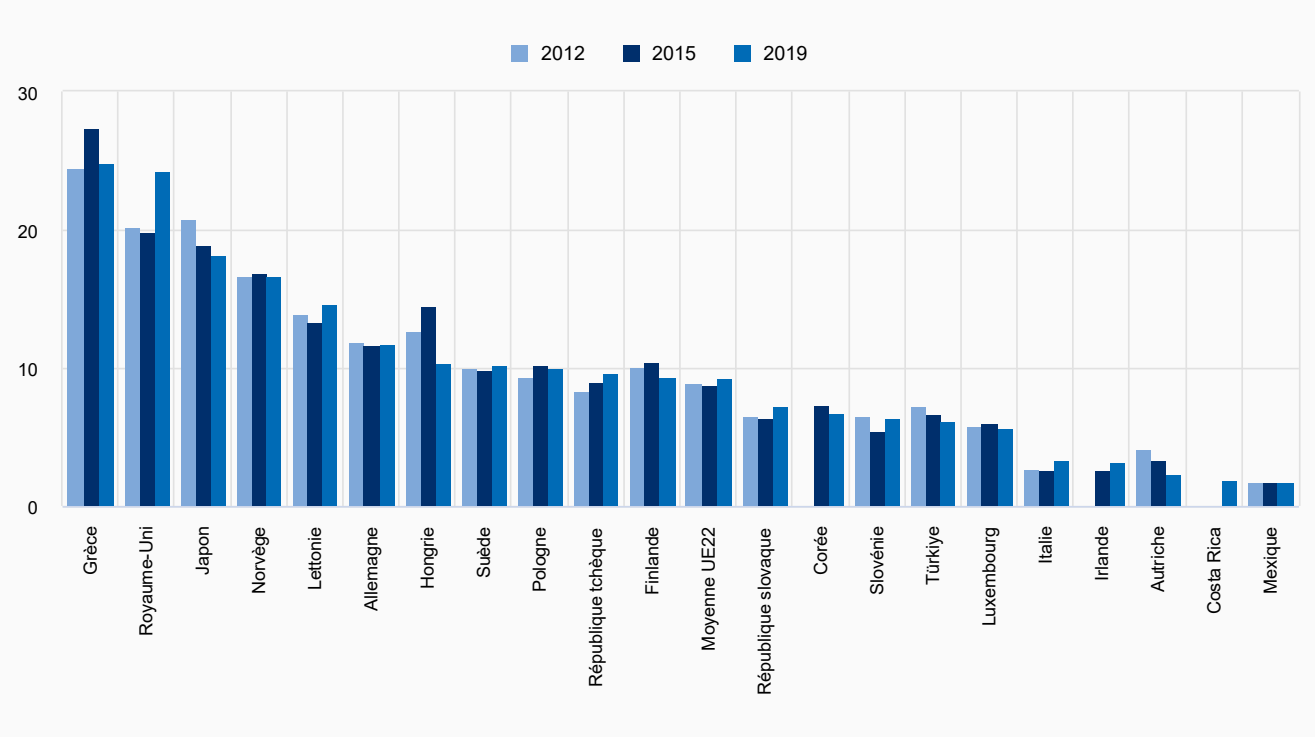
fonctionnement tous niveaux d'enseignement confondus ont progressé de 23 % en Israël, en République tchèque et en Türkiye, mais d'au plus 5 % en Autriche, en France, en Hongrie, en Italie et Japon entre 2015 et 2019. Durant cette période, elles ont notamment diminué en Argentine, au Brésil, en Finlande, en Lettonie, au Mexique et au Royaume-Uni. Les dépenses de fonctionnement ont davantage augmenté dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles, surtout en Hongrie, en Israël, en Lettonie, au Luxembourg et en Türkiye, où elles ont progressé d'au moins 10 points de pourcentage de plus dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement. La part des salaires dans le budget a augmenté de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans une mesure qui varie fortement aussi selon les pays : de 8 % au plus en Autriche, au Canada, aux États-Unis et en Lettonie, mais d'au moins 34 % et de 67 % en Estonie, en Lituanie, en République tchèque et en Türkiye. Les dépenses au titre des salaires ont augmenté d'au moins 20 points de pourcentage de plus dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement non tertiaire en Hongrie, en Lettonie et en Türkiye, mais d'au moins 6 points de pourcentage de moins en Corée, en Pologne, en République tchèque, en Slovénie et en Suède (voir le tableau C6.7 en ligne).

Évolution de la part des cotisations de retraite dans les dépenses de fonctionnement

L'évolution de la part du budget allouée à la rémunération du personnel et de sa répartition entre salaires, cotisations de retraite et avantages sociaux est révélatrice de l'évolution des priorités budgétaires des pays de l'OCDE au fil du temps. Selon les chiffres de 2019, la part des dépenses de fonctionnement affectée aux cotisations de retraite de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire est supérieure à 18 % en Grèce, au Japon et au Royaume-Uni, mais inférieure à 5 % en Autriche, au Costa Rica, en Irlande, en Italie et au Mexique. Entre 2012 et 2019, la part des cotisations de retraite dans les dépenses de fonctionnement a diminué de 0.8 à 2.7 points de pourcentage en Autriche, en Hongrie, au Japon et en Türkiye, mais a augmenté de 4 points de pourcentage au Royaume-Uni (voir le Graphique C6.4 et le tableau C6.7 en ligne).

Graphique C6.4. Part des cotisations de retraite dans les dépenses de fonctionnement (2012, 2015 et 2019)

Du primaire au tertiaire ; dépenses de fonctionnement ; établissements publics ; en pourcentage



Les pays sont classés par ordre décroissant de la part des cotisations de retraite dans les dépenses de fonctionnement en 2019.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), tableau C6.7, disponible en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink https://stat.link/ez8k75

Entre 2015 et 2019, la part des cotisations de retraite a augmenté, même après contrôle de l'inflation, dans le réseau public de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire dans la plupart des pays dont les données sont disponibles dans une mesure supérieure à 20 % en République tchèque, en République slovaque, en Slovénie et en Türkiye, mais inférieure ou égale à 10 % en Allemagne, en Corée, en Lettonie, au Luxembourg, en Norvège et en Pologne. L'Autriche et la Hongrie comptent en revanche parmi les pays où leur part a le plus diminué (27 %) durant cette période.

Il importe de préciser que ces données tendancielles rendent compte de l'évolution de la part des dépenses de fonctionnement allouée aux cotisations de retraite jusqu'en 2019, mais pas nécessairement de l'évolution qui pourrait influer largement à l'avenir sur l'organisation et la soutenabilité des régimes nationaux de retraite. En Italie par exemple, les cotisations de retraite ne représentent que 3 % des dépenses de fonctionnement selon les chiffres de 2019 (voir le Graphique C6.4), mais le vieillissement démographique rapide ne devrait pas manquer de mettre le régime national de retraite à rude épreuve, d'où la nécessité d'accroître la part des cotisations, de retarder l'âge du départ à la retraite ou de réduire les pensions de retraite (OCDE, 2021[7]).

Évolution des dépenses unitaires

La part du budget allouée à un poste spécifique de dépenses est révélatrice de la priorité de ce poste par rapport à d'autres postes, mais ne permet pas de savoir si elle est suffisante pour répondre aux besoins de ceux qui apprennent et de ceux qui enseignent. La part des dépenses de fonctionnement et celle des dépenses en capital ne varient guère dans l'ensemble au fil du temps en pourcentage du budget total — les dépenses de fonctionnement en représentent de l'ordre de 90 % —, mais varient davantage en pourcentage des dépenses unitaires entre les pays et au fil du temps. Cette variation résulte de l'évolution du budget de l'éducation et de l'effectif scolarisé.

Entre 2012 et 2019, les dépenses unitaires de fonctionnement de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire ont augmenté en moyenne de 2 % par an dans les établissements publics dans les pays de l'OCDE. Elles ont le plus progressé (plus de 4 %) en Hongrie, en Islande, en Lituanie, en République slovaque et en Türkiye, en particulier en raison de la hausse sensible de la rémunération des enseignants en Islande et en République slovaque. À l'inverse, les dépenses unitaires de fonctionnement ont diminué, principalement du fait de la réduction de celles liées à la rémunération du personnel, en Finlande, en Grèce et au Mexique. De l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire, les dépenses unitaires de fonctionnement sont dans l'ensemble restées stables dans les établissements privés entre 2012 et 2019 dans les pays dont les données sont disponibles ; elles ont toutefois augmenté d'au moins 4 % par an en Hongrie, en Islande et en Lettonie et diminué de plus de 8 % en Türkiye (voir le tableau C6.5 en ligne).

Dans les établissements publics, les dépenses unitaires au titre de la rémunération des enseignants ont légèrement progressé entre 2012 et 2019 dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, dans une plus grande mesure dans l'enseignement tertiaire qu'aux niveaux inférieurs d'enseignement en moyenne. Dans l'enseignement tertiaire, ces dépenses ont le plus augmenté en Islande, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque (de 5 % à 11 % par an en moyenne) et le plus diminué au Mexique (de plus de 5 %). Dans l'enseignement non tertiaire, elles ont le plus augmenté (d'au moins 4 % par an) en Colombie, en Islande et en République slovaque et le plus diminué en Finlande et au Mexique (voir le tableau C6.5 en ligne).

Dans l'enseignement tertiaire, le taux de croissance annuel des dépenses unitaires de R-D enregistré entre 2012 et 2019 dans les établissements publics varie fortement entre les pays. Ces dépenses ont augmenté de plus de 5 % par an en moyenne au Brésil, en Hongrie, au Luxembourg et en Pologne. Le Luxembourg est aussi le pays de l'OCDE où les dépenses de R-D sont les plus élevées en pourcentage du budget total de l'enseignement tertiaire par équivalent temps plein (voir l'indicateur C1). Les dépenses unitaires de R-D ont en revanche diminué de plus de 1 % dans les établissements publics au Chili, au Mexique, au Portugal et en Türkiye. Cette tendance à la baisse s'explique en partie par le fait que l'accroissement de l'effectif d'étudiants n'est pas allé de pair avec une augmentation proportionnelle du budget de la R-D dans ces pays (voir le tableau C6.5 en ligne).

La comparaison de l'évolution des dépenses unitaires de R-D entre les établissements publics et les établissements privés dans les pays dont les données sont disponibles ne révèle pas de tendance nette. Les dépenses de R-D ont augmenté dans les deux types d'établissements en Belgique et en Finlande, mais à un rythme plus soutenu dans les établissements publics. Elles ont augmenté dans les établissements publics, mais diminué dans les établissements privés entre 2012 et 2019 en Slovénie et en Suède. Les dépenses de R-D ont diminué dans les deux types d'établissements, mais dans une plus grande mesure dans les établissements privés en Italie et en Türkiye (voir le tableau C6.5 en ligne).

Définitions

Les **dépenses en capital** sont les dépenses consacrées aux actifs dont la durée de vie est supérieure à un an et comprennent les dépenses relatives à la construction de locaux, à leur rénovation et aux grosses réparations, ainsi que les dépenses liées à l'acquisition de nouveaux équipements ou au remplacement des équipements existants. Les dépenses en capital rapportées ici 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 à la rémunération du personnel et aux biens et aux services utilisés pendant l'année en cours qui doivent être effectuées de manière récurrente pour fournir les services d'éducation et autres, notamment les services d'appui et les services auxiliaires (la cantine, par exemple), la location de bâtiments scolaires et autres, etc. Ces services sont fournis par des prestataires extérieurs, contrairement aux services fournis par les autorités responsables de l'éducation ou par les établissements et leur propre personnel.

Les **activités de recherche et développement** sont les activités de recherche menées par les universités et autres établissements d'enseignement tertiaire, qu'elles soient financées par des fonds institutionnels ou par des bourses ou des contrats proposés par des entités publiques ou privées.

La **rémunération du personnel** (enseignant et non enseignant, voir ci-dessous) comprend 1) les salaires (les salaires bruts des personnels de l'éducation, avant impôts, hors cotisations de retraite, d'assurance maladie, de sécurité sociale et autres et primes, etc.) ; 2) les cotisations de retraite (budget dépensé ou imputé par les employeurs ou tiers pour financer les pensions de retraite des personnels de l'éducation) ; et 3) les avantages sociaux (assurance maladie ou invalidité, allocations de chômage, primes de naissance et frais de garde d'enfants et autres formes de protection sociale). Le **personnel enseignant** désigne uniquement le personnel qui participe directement à l'instruction. Le **personnel non enseignant** désigne le personnel ayant des fonctions pédagogiques et administratives et des fonctions d'appui et de soutien (les chefs d'établissement, de département et autre, les conseillers, les psychologues et infirmiers scolaires, les bibliothécaires et le personnel technique). Dans l'enseignement tertiaire, le personnel académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche. En sont exclus les enseignants en formation, les auxiliaires d'éducation et les paraprofessionnels.

Méthodologie

Le taux annuel moyen de croissance est calculé sur la base du taux composé de progression géométrique qui permet de déduire un taux constant au cours de la période à l'étude. Une progression géométrique est une suite de termes, dont tous les termes, sauf le premier, sont obtenus par multiplication du terme qui les précède par un facteur constant différent de zéro appelé raison. Si l'évolution est linéaire, le taux composé de progression géométrique correspond au pourcentage constant d'évolution de la valeur entre plusieurs années.

Les dépenses unitaires au titre des établissements d'enseignement d'un niveau d'enseignement donné sont calculées comme suit : les dépenses totales au titre des établissements d'enseignement de ce niveau sont divisées par l'effectif de ce niveau converti en équivalents temps plein. Ne sont pris en compte que les établissements d'enseignement et les formations dont les données sur les effectifs et les dépenses sont disponibles. Les dépenses exprimées en devise nationale sont divisées par l'indice de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour le produit intérieur brut pour obtenir leur équivalent en dollars des États-Unis (USD). La conversion basée sur les PPA est préférée à celle basée sur le taux de change du marché, car celui-ci subit l'influence de nombreux facteurs (taux d'intérêt, politiques commerciales, prévisions de croissance économique, etc.) sans grand rapport avec le pouvoir d'achat relatif du moment dans les différents pays de l'OCDE (voir l'annexe 2 pour plus de détails).

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 crédits qu'ils ont obtenus à l'issue de modules spécifiques de cours pendant une période de référence donnée. Les pays de l'OCDE qui peuvent évaluer avec précision le taux de scolarisation à temps partiel affichent des dépenses apparemment plus élevées en équivalents temps plein que ceux qui ne peuvent établir de distinction entre les diverses modalités de scolarisation.

Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf). Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[8]) pour de plus amples informations.

Source

Les données se rapportent à l'année budgétaire 2019 (sauf mention contraire) et proviennent de la collecte de données statistiques sur l'éducation de l'UNESCO, de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) réalisée en 2021 par l'OCDE (pour plus de précisions, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf]). Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les dépenses de 2012 à 2019 ont été mises à jour sur la base d'une enquête menée en 2021 et 2022 et ont été ajustées en fonction des méthodes et des définitions appliquées lors du dernier exercice UOE de collecte de données en date.

Références

Alderman, H., P. Orazem et E. Paterno (2001), « School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan », *Journal of Human Resources*, vol. 36/2, pp. 304-326, https://doi.org/10.2307/3069661. [2]

Courtioux, P. et T. Maury (2020), « Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France », *Urban Studies*, vol. 57/4, pp. 865-882, https://doi.org/10.1177/0042098019859508. [3]

Curi, A. et N. Aquino Menezes-Filho (2007), « Os determinantes dos gastos com educação no Brasil », *Pesquisa e Planejamento Econômico*, vol. 40/1, http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5102. [4]

Murnane, R. et al. (2018), « Who goes to private school? », *Education Next*, vol. 18/4, pp. 58-66, https://www.educationnext.org/who-goes-private-school-long-term-enrollment-trends-family-income/. [5]

OCDE (2021), *Panorama des pensions 2021 (version abrégée) : Les indicateurs de l'OCDE et du G20*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/878b2235-fr. [7]

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

Reid, A. (2003), « Public education as an education commons », *Discussion Paper*, Australian Council of Deans of Education, Bundoora, Victoria, https://www.acde.edu.au/?wpdmact=process&did=MjEuaG90bGluaw==. [1]

Sandy, J. et K. Duncan (1996), « Does private education increase earnings? », *Eastern Economic Journal*, vol. 22/3, pp. 303-312, https://www.jstor.org/stable/pdf/40325720.pdf. [6]

Tableaux de l'indicateur C6

Tableaux de l'indicateur C6. Entre quelles catégories de services et de ressources le budget de l'éducation se répartit-il ?

Tableau C6.1	Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2019)
Tableau C6.2	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2019)
Tableau C6.3	Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissements (2019)
WEB Tableau C6.4	*Répartition des dépenses en capital et du budget de rémunération du personnel et de R-D, selon le type d'établissement (2019)*
WEB Tableau C6.5	*Croissance annuelle moyenne des dépenses unitaires de fonctionnement et de R-D en équivalents temps plein, selon le type d'établissements (entre 2012 et 2019)*
WEB Tableau C6.6	*Part des salaires, des cotisations de retraite et des avantages sociaux (2019)*
WEB Tableau C6.7	*Évolution de la part des salaires et des cotisations de retraite (2012, 2015 et 2019)*

StatLink https://stat.link/9qj8os

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau C6.1. Part des dépenses de fonctionnement et des dépenses en capital, selon le niveau d'enseignement (2019)

Répartition des dépenses publiques et privées de fonctionnement et en capital

		Primaire		Secondaire						Post-secondaire non tertiaire		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire		Tertiaire		Du primaire au tertiaire	
				Premier cycle		Deuxième cycle		Premier et deuxième cycles									
		Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital	Dépenses de fonctionnement	Dépenses en capital
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	88	12	87	13	88	12	87	13	90	10	88	12	84	16	87	13
	Autriche	91	9	96	4	98	2	97	3	99	1	95	5	92	8	94	6
	Belgique	95	5	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6, 8)	96	4	93	7	95	5
	Canada[1, 2]	92[d]	8[d]	x(1)	x(2)	92	8	92	8	m	m	92[d]	8[d]	94	6	93[d]	7[d]
	Chili	94	6	93	7	93	7	93	7	a	a	94	6	94	6	94	6
	Colombie[2]	92	8	94	6	94	6	94	6	m	m	93	7	m	m	m	m
	Costa Rica[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	93	7	m	m
	République tchèque	89	11	89	11	91	9	90	10	90	10	89	11	88	12	89	11
	Danemark	92	8	93	7	94	6	94	6	a	a	93	7	95	5	94	6
	Estonie	87	13	87	13	93	7	90	10	91	9	88	12	88	12	88	12
	Finlande	85	15	86	14	93[d]	7[d]	89[d]	11[d]	x(5, 7)	x(6, 8)	88	12	95	5	90	10
	France	91	9	92	8	91	9	91	9	91	9	91	9	92	8	91	9
	Allemagne	92	8	93	7	90	10	91	9	94	6	92	8	91	9	92	8
	Grèce[2]	98	2	98	2	97	3	97	3	m	m	98	2	52	48	86	14
	Hongrie	94	6	94	6	92	8	93	7	91	9	93	7	82	18	91	9
	Islande	93	7	93	7	98	2	96	4	98	2	94	6	97	3	95	5
	Irlande	m	m	93	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	88	12	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	92	8	100	0	90	10	92	8	91	9
	Italie	97	3	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5, 7)	x(6, 8)	97	3	91	9	96	4
	Japon	85	15	86	14	91[d]	9[d]	89[d]	11[d]	x(5, 7, 13)	x(6, 8, 14)	87	13	88[d]	12[d]	87	13
	Corée	80	20	84	16	86	14	85	15	a	a	83	17	90	10	85	15
	Lettonie	83	17	83	17	80	20	81	19	77	23	82	18	84	16	83	17
	Lituanie	93	7	94	6	93	7	94	6	92	8	94	6	94	6	94	6
	Luxembourg	88	12	89	11	89	11	89	11	100	0	89	11	96	4	89	11
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	89	11	89	11	92	8	91	9	a	a	90	10	90	10	90	10
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	85	15	85	15	90	10	88	12	90	10	87	13	88	12	87	13
	Pologne	94	6	94	6	91	9	92	8	91	9	93	7	90	10	92	8
	Portugal	97	3	95	5	93[d]	7[d]	94[d]	6[d]	x(5, 7)	x(6, 8)	95	5	94	6	95	5
	République slovaque	96	4	98	2	93	7	96	4	92	8	96	4	m	m	m	m
	Slovénie	93	7	94	6	94	6	94	6	a	a	94	6	92	8	93	7
	Espagne	96	4	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5, 7)	x(6, 8)	97	3	89	11	95	5
	Suède	95	5	95	5	95	5	95	5	94	6	95	5	96	4	95	5
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	89	11	90	10	90	10	90	10	a	a	90	10	87	13	89	11
	Royaume-Uni	97	3	96	4	97	3	97	3	a	a	97	3	90	10	95	5
	États-Unis	90	10	90	10	90	10	90	10	90	10	90	10	91	9	90	10
	Moyenne OCDE	91	9	92	8	92	8	92	8	m	m	92	8	90	10	91	9
	Moyenne UE22	92	8	93	7	93	7	93	7	m	m	93	7	89	11	92	8
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données relatives aux dépenses unitaires de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (soit les colonnes 17 à 22) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Les dépenses de fonctionnement et en capital indiquées en ligne peuvent ne pas correspondre aux dépenses totales des établissements d'enseignement telles qu'elles sont reprises dans le tableau C1.1. Ces différences s'expliquent par le fait que les établissements ont augmenté ou réduit leur solde de fonds au cours de la période en question et que les chiffres de l'indicateur C1 portent sur les dépenses d'éducation directes et indirectes, alors que ceux de cet indicateur portent uniquement sur les dépenses directes. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Les chiffres de l'enseignement post-secondaire non tertiaire sont considérés comme négligeables.
3. Année de référence : 2020.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/hb1m9i

Tableau C6.2. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources (2019)

En pourcentage des dépenses publiques et privées totales de fonctionnement

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire				Tertiaire				Du primaire au tertiaire			
		Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement	Rémunération du personnel			Autres dépenses de fonctionnement
		Personnel enseignant	Autres personnels	Total		Personnel enseignant	Autres personnels	Total		Personnel enseignant	Autres personnels	Total	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	58	18	76	24	31	29	60	40	49	22	71	29
	Autriche	64	11	75	25	58	7	64	36	62	9	71	29
	Belgique	70	19	89	11	51	27	78	22	65	22	86	14
	Canada[1]	66[d]	15[d]	81[d]	19[d]	37	30	66	34	55[d]	21[d]	75[d]	25[d]
	Chili	41	25	66	34	25	26	51	49	34	26	60	40
	Colombie	87	7	93	7	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	77	23	m	m	m	m
	République tchèque	44	19	62	38	39	17	56	44	42	18	61	39
	Danemark	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	76	24
	Estonie	48	25	74	26	25	38	63	37	41	29	70	30
	Finlande	50	12	62	38	34	29	62	38	45	17	62	38
	France	59	21	81	19	42	37	79	21	54	26	80	20
	Allemagne	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23
	Grèce	89	3	92	8	67	21	88	12	86	6	91	9
	Hongrie	x(3)	x(3)	72	28	x(7)	x(7)	64	36	x(11)	x(11)	70	30
	Islande	53	20	73	27	45	26	71	29	51	21	72	28
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	78	22
	Italie	64	16	79	21	35	17	52	48	57	16	73	27
	Japon	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	57[d]	43[d]	x(11)	x(11)	74	26
	Corée	57	19	76	24	36	25	61	39	50	21	71	29
	Lettonie	x(3)	x(3)	76	24	37	28	66	34	x(11)	x(11)	73	27
	Lituanie	54	25	79	21	37	37	74	26	49	28	77	23
	Luxembourg	75	8	83	17	9	60	70	30	66	15	81	19
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	73	27	x(11)	x(11)	78	22
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Norvège	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	79	21
	Pologne	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	76	24	x(11)	x(11)	76	24
	Portugal	74	9	82	18	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	80	20
	République slovaque	57	17	74	26	37	25	63	37	52	19	71	29
	Slovénie	x(3)	x(3)	79	21	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	77	23
	Espagne	72	9	81	19	52	21	73	27	66	13	79	21
	Suède	x(3)	x(3)	68	32	x(7)	x(7)	66	34	x(11)	x(11)	67	33
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	75	25
	Royaume-Uni	71	10	81	19	32	26	58	42	59	15	74	26
	États-Unis	54	27	81	19	30	35	65	35	44	31	74	26
	Moyenne OCDE	m	m	78	22	m	m	67	33	m	m	74	26
	Moyenne UE22	m	m	78	22	m	m	69	31	m	m	75	25
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le symbole « x » dans le Tableau C6.1. Les données relatives aux dépenses unitaires de rémunération du personnel de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (colonnes 13 à 15) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Dans l'enseignement tertiaire sont visés tous les membres du personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche (colonne 14, en ligne). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.

2. Année de référence : 2020.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/6b9du8

Tableau C6.3. Part des dépenses de fonctionnement, selon la catégorie de ressources et le type d'établissements (2019)

Répartition des dépenses de fonctionnement dans les établissements publics et privés

		Primaire, secondaire et post-secondaire non tertiaire								Tertiaire							
		Part des dépenses de fonctionnement dans le budget total		Rémunération du personnel en pourcentage des dépenses de fonctionnement						Part des dépenses de fonctionnement dans le budget total		Rémunération du personnel en pourcentage des dépenses de fonctionnement					
				Personnel enseignant		Autres personnels		Tous les personnels				Personnel enseignant		Autres personnels		Tous les personnels	
		Public	Privée	Public	Privée	Public	Privée	Public	Privée	Public	Privée	Public	Privée	Public	Privée	Public	Privée
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	Pays																
	Australie	90	84	59	56	17	20	76	76	87	60	31	34	29	26	60	59
	Autriche	95	99	64	65	12	3	76	69	92	92	59	53	8	3	66	56
	Belgique	96	97	68	71	21	18	89	90	93	93	54	48	28	27	82	75
	Canada[1]	92[d]	94[d]	67[d]	52[d]	15[d]	19[d]	82[d]	71[d]	94	a	37	a	30	a	66	a
	Chili	95	93	46	38	30	21	76	59	94	94	30	23	37	23	66	46
	Colombie	95	90	89	83	9	4	97	87	89	m	x(15)	m	x(15)	m	100	m
	Costa Rica[2]	99	m	78	m	2	m	80	m	93	m	x(15)	m	x(15)	m	77	m
	République tchèque	89	100	43	51	19	22	62	73	88	100	40	25	17	12	57	37
	Danemark	91	99	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	72	95	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	58
	Estonie	88	93	48	51	26	15	74	66	88	96	25	20	38	35	63	55
	Finlande	87	97	50	45	11	17	62	62	96	95	31	43	30	26	60	68
	France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	92	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	91	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	63
	Grèce	98	98	92	52	2	20	93	72	52	a	67	a	21	a	88	a
	Hongrie	93	94	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	63	82	80	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	64	68
	Islande	94	100	53	53	20	17	73	70	96	100	45	45	26	26	71	71
	Irlande	92	m	58	m	10	m	68	m	97	m	37	m	1	m	38	m
	Israël	89	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	74	88	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	39	69
	Italie	97	96	64	47	16	0	81	47	91	89	36	31	17	19	53	50
	Japon	87	90	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	72	90[d]	87[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	50[d]	61[d]
	Corée	82	88	57	58	19	15	76	73	86	92	29	39	28	24	56	63
	Lettonie	82	82	m	x(8)	m	x(8)	76	78	90	83	33	37	51	27	84	64
	Lituanie	94	94	54	54	25	16	80	69	94	96	37	30	37	34	74	64
	Luxembourg	88	93	76	68	7	15	83	82	96	a	9	a	60	a	70	a
	Mexique	98	m	79	m	12	m	91	m	97	m	57	m	15	m	72	m
	Pays-Bas	89	98	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	87	89	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	72	81
	Nouvelle-Zélande	88	m	44	m	12	m	80	m	83	m	m	m	m	m	68	m
	Norvège	86	m	x(7)	m	x(7)	m	82	m	88	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	70	55
	Pologne	94	82	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	73	89	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	77	67
	Portugal	97	86	80	45	8	11	88	57	94	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	54
	République slovaque	95	100	56	66	17	16	73	81	94	m	35	87	26	10	61	97
	Slovénie	93	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	79	67	92	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	73	43
	Espagne	97	96	74	64	9	12	83	76	88	95	56	36	21	21	77	56
	Suède	95	95	55	55	13	12	68	68	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	66	65
	Suisse[3]	90	m	71	m	14	m	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	91	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	63	90	75	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	53
	Royaume-Uni	98	96	68	73	12	8	80	81	a	90	a	32	a	26	a	58
	États-Unis	90	90	54	52	27	26	81	79	91	90	31	28	36	34	67	62
	Moyenne OCDE	92	93	63	m	15	m	79	72	90	91	m	m	m	m	68	61
	Moyenne UE22	92	94	63	m	14	m	78	71	90	93	m	m	m	m	68	62
Partenaires	Argentine	98	m	54	m	27	m	82	m	99	m	61	m	27	m	89	m
	Brésil	97	m	x(7)	m	x(7)	m	77	m	97	m	x(15)	m	x(15)	m	71	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	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[2]	97	m	70	m	10	m	80	m	95	m	30	m	23	m	54	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : certains niveaux d'enseignement sont regroupés. Pour plus de détails, voir le symbole « x » dans le tableau C6.1. Les données relatives à la rémunération du personnel en pourcentage du budget de fonctionnement (colonnes 17 à 24), aux dépenses unitaires de rémunération des enseignants de l'enseignement primaire à l'enseignement tertiaire (colonnes 25 à 30), aux dépenses unitaires en capital (colonnes 31 à 36) et aux dépenses unitaires de recherche-développement (colonnes 37 et 38) peuvent être consultées en ligne (voir le StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'enseignement primaire inclut des programmes de l'enseignement préprimaire.
2. Année de référence : 2020.
3. Année de référence : 2018.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

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

StatLink https://stat.link/len4ot

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

Indicateur D3. Combien les enseignants et les chefs d'établissement gagnent-ils ?

Faits marquants

- Le salaire des enseignants et des chefs d'établissement augmente avec le niveau d'enseignement dans la plupart des pays et autres entités de l'OCDE.
- Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le salaire effectif des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (en filière générale) est en moyenne inférieur de 4-14 % à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire. Dans l'enseignement primaire et secondaire, les chefs d'établissement gagnent sensiblement plus que les enseignants dans les pays et autres entités de l'OCDE.
- Le salaire effectif des chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et secondaire est en moyenne au moins 30 % plus élevé que la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire dans les pays et autres entités de l'OCDE.

Contexte

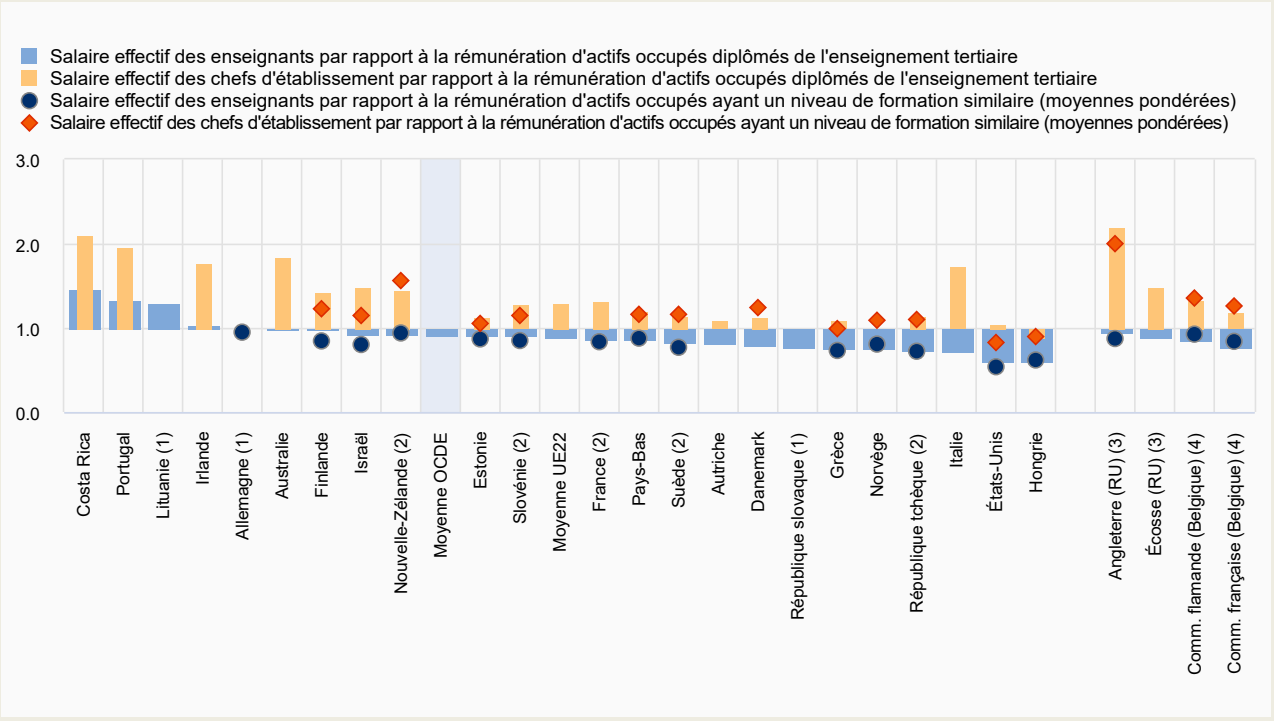
Le salaire des personnels de l'éducation, en particulier des enseignants et des chefs d'établissement, est le plus gros poste de dépenses dans l'enseignement institutionnel. Le salaire des enseignants a également un impact direct sur l'attractivité de la profession. Il intervient dans la décision de choisir la formation d'enseignant, de devenir enseignant à la fin des études. Dans l'ensemble, plus le salaire est élevé, moins les enseignants se détournent de leur profession (OCDE, 2005[1]). Le salaire peut aussi intervenir dans la décision de rester en poste de chef d'établissement.

Le salaire et les conditions de travail sont des facteurs importants pour constituer, développer et entretenir des corps d'enseignants et de chefs d'établissement compétents et de qualité. Les responsables politiques doivent étudier de près le salaire et les perspectives de carrière de ces corps de métier à l'heure où ils tentent à la fois de préserver la qualité de l'enseignement et de maîtriser le budget de l'éducation (voir l'indicateur C6).

Le salaire statutaire des enseignants et des chefs d'établissement n'est qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale. Les enseignants peuvent par exemple bénéficier de primes au titre de l'affectation dans des régions reculées, d'allocations familiales, de réductions de tarif dans les transports publics ou de la détaxation de l'achat de matériel pédagogique. De plus, le régime fiscal et le système de protection sociale varient énormément entre les pays de l'OCDE. Dans certains pays, les échelles salariales des enseignants et des chefs d'établissement peuvent également varier considérablement au niveau infranational en fonction de facteurs locaux tels que le coût de la vie (voir l'Encadré D3.2). Il y a lieu de tenir compte de ces réserves et d'autres problèmes potentiels de comparabilité liés aux données recueillies (voir l'encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2019* (OCDE, 2019[2]), l'Encadré D3.1 et l'annexe 3) ainsi que du fait que les données portent uniquement sur les établissements publics lors l'analyse du salaire des enseignants et des comparaisons entre les pays.

Graphique D3.1. Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2021)

Ratio entre le salaire des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des 25-64 ans occupés à temps plein toute l'année



Remarque : ce graphique indique le ratio entre le salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissement en poste dans le réseau public et la rémunération des actifs dont le niveau de formation est comparable (moyenne pondérée) et des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année. La rémunération des actifs dont le niveau de formation est comparable est pondérée en fonction de la répartition des enseignants par niveau de formation.

1. Les données relatives aux chefs d'établissement sont manquantes pour l'Allemagne, la Lituanie et la République slovaque.
2. L'année de référence du salaire des enseignants ou des chefs d'établissement n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Les données relatives à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année se rapportent au Royaume-Uni.
4. Les données relatives à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année se rapportent à la Belgique.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du ratio entre le salaire des enseignants et la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année.

Source : OCDE (2022), Tableau D3.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/m1bpza

Autres faits marquants

- Le salaire varie sensiblement entre les enseignants à l'échelle nationale, car des niveaux de qualification différents peuvent être associés à des barèmes salariaux différents. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire moyen des enseignants est 41 % plus élevé au niveau de qualification maximum et au sommet du barème qu'au niveau de qualification minimum et en début de carrière.
- Entre 2005 et 2021, le salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant ayant 15 ans d'ancienneté a augmenté de 3 % dans l'enseignement primaire et de 3 % et 5 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale) dans les pays de l'OCDE dont les données de toutes les années de référence sont disponibles.
- Les chefs d'établissement sont moins susceptibles que les enseignants de recevoir des primes s'ils assument des responsabilités en plus de leurs missions normales. Les chefs d'établissement et les enseignants en poste dans des régions défavorisées ou reculées perçoivent des primes dans la moitié des pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles.

Analyse

Salaire des enseignants

Le salaire statutaire des enseignants varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, dont le niveau d'enseignement, le niveau de qualification, l'ancienneté ou le stade de la carrière.

Le salaire des enseignants est présenté à trois niveaux de qualification différents : les niveaux minimums, le plus courant et maximum. Il peut être nettement plus élevé au niveau de qualification maximum qu'au niveau minimum. Très rares sont toutefois les enseignants au niveau de qualification minimum ou maximum dans certains pays. Le niveau de qualification est identique chez la plupart des enseignants dans de nombreux pays. C'est la raison pour laquelle les analyses présentées ci-dessous sur le salaire statutaire des enseignants portent sur le niveau de qualification le plus courant.

Salaire statutaire

Le salaire des enseignants varie fortement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant après 15 ans d'exercice (qui est assimilé à leur salaire en milieu de carrière) est inférieur à 21 000 USD en Hongrie et en République slovaque, mais supérieur à 70 000 USD en Allemagne, au Canada et aux Pays-Bas ; il passe même la barre des 100 000 USD au Luxembourg (voir le Tableau D3.1).

Dans l'ensemble, le salaire des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement. Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le salaire statutaire des enseignants s'élève en moyenne au niveau de qualification le plus courant et après 15 ans d'exercice à 45 253 USD dans l'enseignement préprimaire, à 49 245 USD dans l'enseignement primaire, à 51 246 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 53 268 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au niveau de qualification le plus courant et après 15 ans d'exercice, les enseignants gagnent entre 25 % et 30 % de plus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire en Communautés flamande et française de Belgique, 50 % de plus environ en Finlande et près de 100 % de plus au Mexique. En Finlande, cet écart s'explique essentiellement par le différentiel salarial entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire. En Communautés flamande et française de Belgique et au Mexique, le salaire des enseignants est nettement plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'aux autres niveaux d'enseignement (voir le Tableau D3.1).

Le salaire des enseignants (avec 15 ans d'expérience et diplômes les plus répandus) varie de moins de 5 % entre l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Corée, au Costa Rica, aux États-Unis, en Israël, en République de Türkiye et en Slovénie et ne varie pas entre les niveaux d'enseignement pour les enseignants avec diplômes les plus répandus en Angleterre (Royaume-Uni), au Canada, en Colombie, en Écosse (Royaume-Uni), en Grèce, en Lituanie, en Pologne et au Portugal (voir le).

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 ou à 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 : en début de carrière, après 10 ans d'exercice, après 15 ans d'exercice et au sommet du barème. Les pays qui cherchent à augmenter le nombre d'enseignants, en particulier ceux où les enseignants sont vieillissants ou ceux dont la population en âge d'être scolarisée augmente, peuvent envisager de proposer des salaires plus attractifs en début de carrière et d'améliorer les perspectives de carrière. Ils doivent toutefois s'employer non seulement à recruter des enseignants, mais aussi à retenir les enseignants les plus qualifiés et les plus compétents pour préserver la qualité du corps enseignant. À défaut de bonnes incitations financières, il risque d'être plus difficile de retenir les enseignants qui approchent du salaire maximum. Toutefois, resserrer l'échelle barémique peut présenter des avantages. Il apparaît par exemple que dans les organisations où les écarts de salaire entre les membres du personnel sont moins importants, l'information circule de manière plus fluide, les travailleurs se font davantage confiance et la collégialité est plus grande.

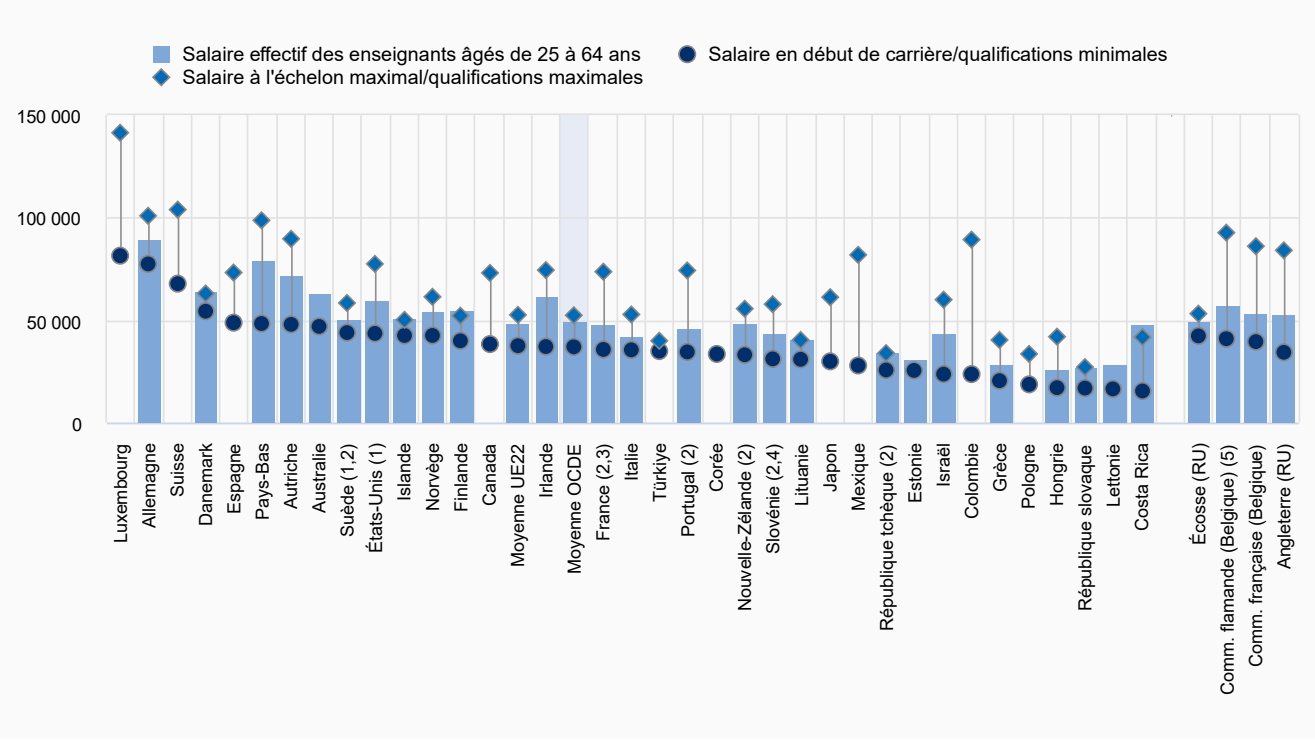
Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants à un niveau donné de qualification progresse en cours de carrière, mais à un rythme différent selon les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire moyen des enseignants au niveau de qualification le plus courant est 29 % plus élevé après 10 ans d'exercice et 37 % plus élevé après 15 ans d'exercice qu'en début de carrière. Il est 67 % plus élevé en moyenne au sommet du barème (que les enseignants atteignent en moyenne après près de 26 ans d'exercice) qu'en début de carrière. La variation du salaire selon l'ancienneté varie fortement entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire est moins de 0.2 fois plus élevé

au sommet du barème qu'en début de carrière au Danemark, en Islande, en Norvège et en Türkiye, mais 2.8 fois plus élevé en Corée (où il faut au moins 37 ans d'ancienneté pour atteindre le sommet du barème) (voir le Tableau D3.1 et la Base de données de *Regards sur l'éducation* [http://stats.oecd.org/]).

Les barèmes salariaux des enseignants peuvent également varier selon le niveau de qualification. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire des enseignants est en moyenne 39 % plus élevé si les enseignants ont le niveau de qualification le plus courant et 15 ans d'exercice à leur actif que s'ils ont le niveau de qualification minimum et qu'ils sont en début de carrière dans les pays et autres entités de l'OCDE. Le salaire statutaire moyen des enseignants est 41 % plus élevé au niveau de qualification maximum et au sommet du barème qu'au niveau de qualification minimum et en début de carrière (voir le Tableau D3.1 et le Graphique D3.2).

Graphique D3.2. Ratio entre le salaire effectif moyen des enseignants et leur salaire statutaire minimum et maximum dans le premier cycle du secondaire (2021)

Salaire annuel des enseignants, établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque : le salaire effectif comprend les primes et allocations.
1. Le salaire en début de carrière et au sommet du barème correspond au salaire effectif de base.
2. L'année de référence du salaire effectif n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires dans le salaire en début de carrière et au sommet du barème.
4. Salaire au sommet du barème au niveau de qualification minimum et non maximum.
5. Salaire au sommet du barème au niveau de qualification le plus courant et non maximum.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du salaire en début de carrière et au niveau de qualification minimum des enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE (2022), Tableau D3.3 et Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.OCDE.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/q8kvha

Le différentiel salarial entre les enseignants les moins rémunérés (ceux qui sont en début de carrière et ont le niveau de qualification minimum) et les plus rémunérés (ceux qui sont au sommet du barème et ont le niveau de qualification maximum) montre que la plupart des pays et autres entités où le salaire est inférieur à la moyenne de l'OCDE en début de carrière sont aussi ceux où le salaire maximum y est inférieur. L'Angleterre (Royaume-Uni), la Colombie, le Mexique et le Portugal font figure d'exceptions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : le salaire des enseignants est inférieur de plus de 5 % (entre 7 % et 36 %) à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais leur salaire maximum y est supérieur de 42 %

au moins. Ces écarts pourraient s'expliquer par les différents parcours professionnels qui s'offrent aux enseignants selon leur niveau de qualification. L'inverse s'observe en Finlande et en Islande : le salaire des enseignants est supérieur de 8 % à 15 % à la moyenne de l'OCDE en début de carrière, mais leur salaire maximum y est inférieur. Cela s'explique par le fait que le salaire progresse relativement peu dans ces pays (voir le Graphique D3.2).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants passe par contre au moins du simple au double entre le début de carrière (au niveau de qualification minimum) et le sommet du barème (au niveau de qualification maximum) en Angleterre (Royaume-Uni), en Colombie, en Communautés flamande et française de Belgique, au Costa Rica, en France, en Hongrie, en Irlande, en Israël, au Japon, au Mexique, aux Pays-Bas et au Portugal (voir le Graphique D3.2).

L'écart entre le salaire au sommet du barème au niveau de qualification maximum (qui ne s'applique qu'à très peu d'enseignants dans certains pays) et le salaire après 15 ans d'exercice au niveau de qualification le plus courant varie aussi entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, cet écart est inférieur à 10 % dans sept pays et autres entités de l'OCDE, mais supérieur à 60 % dans sept autres (en Colombie, en Communauté flamande de Belgique, en France, en Hongrie, en Israël, au Mexique et au Portugal). En France, la variation au sein du premier cycle de l'enseignement secondaire résulte des différentes échelles de salaire entre les professeurs certifiés (statut le plus répandu) et les professeurs agrégés (qualification maximale) (voir le Graphique D3.2 et le Tableau D3.1).

Salaire effectif

Contrairement au salaire statutaire, le salaire effectif des enseignants comprend des avantages financiers tels que les primes annuelles et les primes au titre des résultats ainsi que les montants versés pendant les vacances, les congés de maladie et d'autres avantages salariaux (voir la section « Définitions »). Ces primes et allocations peuvent représenter un complément considérable au salaire de base. Le salaire effectif moyen est influencé par la mesure dans laquelle le système de rémunération prévoit le versement de primes et d'allocations. Les différences entre le salaire statutaire et le salaire effectif moyen sont également liées à la répartition des enseignants par ancienneté et niveau de qualification, deux facteurs qui influent sur le salaire.

Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne selon les chiffres de 2021 à 41 941 USD dans l'enseignement préprimaire, à 47 538 USD dans l'enseignement primaire, à 50 026 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 53 682 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3).

Les données sur le salaire statutaire des enseignants ayant le niveau de qualification le plus courant et 15 ans d'ancienneté et leur salaire effectif entre l'âge de 25 et 64 ans sont disponibles à un niveau d'enseignement au moins dans 27 pays et autres entités de l'OCDE. Le salaire effectif est au moins 10 % plus élevé que le salaire statutaire dans 6 de ces pays dans l'enseignement préprimaire et dans 12 d'entre eux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ces différences sont révélatrices de l'impact des primes et allocations (incluses dans le salaire effectif, mais pas dans le salaire statutaire) et de l'ancienneté variable des enseignants selon les pays (voir le Tableau D3.3).

Comparer le salaire effectif des enseignants à leur salaire statutaire minimum et maximum donne un aperçu de la répartition des enseignants sur tout le spectre salarial. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif des enseignants entre l'âge de 25 et 64 ans est en moyenne 35 % plus élevé que leur salaire statutaire en début de carrière au niveau de qualification minimum. Cette différence est inférieure à 20 % en Allemagne, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni) et en Suède, ce qui peut s'expliquer par le fait que le salaire statutaire y varie moins entre le début de carrière et le sommet du barème et/ou de plus petites allocations supplémentaires que dans d'autres pays. Cette différence est par contre supérieure à 60 % au Costa Rica, en Irlande, en Israël, en Lettonie, aux Pays-Bas et en République slovaque, où la plupart des enseignants gagnent nettement plus que le salaire minimum (voir le Graphique D3.2).

Une comparaison analogue entre le salaire effectif et le salaire maximum cette fois montre que le salaire effectif des enseignants entre l'âge de 25 et 64 ans est en moyenne 4 % moins élevé que le salaire statutaire au sommet du barème et au niveau de qualification maximum. La différence est supérieure à 35 % en Angleterre (Royaume-Uni), en Communautés flamande et française de Belgique et au Portugal, signe que peu d'enseignants gagnent autant ou presque autant que le salaire maximum. Le salaire effectif moyen des enseignants est supérieur à leur salaire statutaire au sommet du barème au niveau de qualification maximum dans sept pays (au Costa Rica, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque), où les primes versées en supplément du salaire statutaire sont donc loin d'être négligeables (voir le Graphique D3.2).

Les systèmes d'éducation sont en concurrence avec d'autres secteurs d'activité s'agissant de recruter des profils hautement qualifiés. Selon une étude, le salaire et les autres débouchés qui s'offrent à ces diplômés influent considérablement sur l'attractivité de la profession d'enseignant (Johnes et Johnes, 2004[3]). Ce que les enseignants gagnent par comparaison avec d'autres corps de métier où le niveau de formation est similaire et peuvent espérer comme augmentation a énormément d'influence sur la décision des diplômés de devenir enseignants et de le rester (voir la comparaison entre le salaire des enseignants et la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire en début de carrière dans l'Encadré D3.3).

Dans la plupart des pays de l'OCDE, il faut être diplômé de l'enseignement tertiaire pour enseigner (voir l'indicateur 6) ; les autres professions exigeant un diplôme du même niveau sont donc autant d'alternatives au métier d'enseignant. Les niveaux de salaire et la situation sur le marché du travail dans les différents pays peuvent être interprétés à la lumière de la comparaison entre le salaire effectif des enseignants et la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire (niveaux 5, 6, 7 et 8 de la CITE) occupés à temps plein toute l'année. Par ailleurs, pour que la comparaison entre les pays ne soit pas faussée par la variation du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire entre le corps enseignant et les autres corps de métier, le salaire effectif des enseignants est rapporté à la moyenne de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire après pondération en fonction du pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire (voir le pourcentage d'enseignants par niveau de formation dans le tableau X2.8 à l'annexe 2 et la section « Méthodologie » pour plus de détails).

Le salaire effectif des enseignants est égal ou supérieur à la rémunération des actifs occupés aussi instruits à au moins un niveau d'enseignement dans à peine quelques-uns des 19 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Les enseignants gagnent au plus 65 % de la rémunération des actifs aussi instruits qu'eux aux États-Unis et en Hongrie. Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire gagnent toutefois à peu de choses près autant que les actifs aussi instruits en Allemagne et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau D3.2).

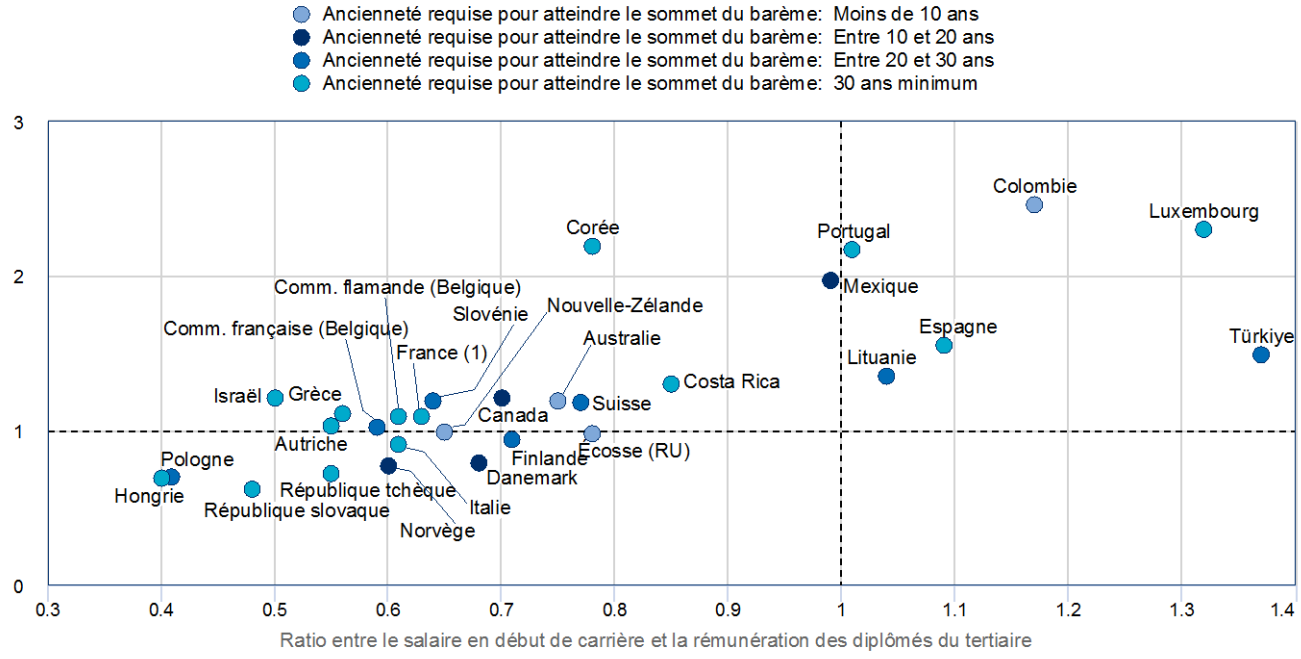
Comme les données sur le salaire relatif des enseignants sont disponibles dans quelques pays seulement, un second indicateur compare le salaire effectif de tous les enseignants à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire (niveaux 5, 6 7 et 8 de la CITE) qui travaillent à temps plein toute l'année. Selon ce second indicateur, le salaire effectif des enseignants augmente avec le niveau d'enseignement en pourcentage de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire. Les enseignants en poste dans l'enseignement primaire gagnent en moyenne 86 % de la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Ils gagnent respectivement 90 % et 96 % de cette rémunération de référence dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.2).

Dans la quasi-totalité des pays et autres entités dont les données sont disponibles, le salaire effectif des enseignants est inférieur à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire, et ce, à presque tous les niveaux d'enseignement. Le salaire relatif des enseignants est le moins élevé dans l'enseignement préprimaire aux États-Unis et en Hongrie, où il est égal à 57 % de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire, et en République slovaque (58 %). Dans certains pays toutefois, les enseignants gagnent plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement (au Costa Rica, en Lituanie et au Portugal) ou uniquement à certains de ces niveaux (dans l'enseignement préprimaire en Australie, dans l'enseignement secondaire en Allemagne et en Irlande et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique, en Finlande et en Israël). Ils gagnent au moins 30 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire au Costa Rica (dans l'enseignement secondaire) et en Lituanie (dans l'enseignement primaire et secondaire) et au Portugal (voir le Tableau D3.2 et le Graphique D3.1).

Enfin, le salaire des enseignants augmente à des rythmes différents en cours de carrière. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants gagnent en moyenne 76 % de la rémunération moyenne des diplômés de l'enseignement tertiaire s'ils ont le niveau de qualification le plus courant et qu'ils sont en début de carrière, mais en gagnent 126 % en moyenne s'ils sont au sommet du barème dans les pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles. La compétitivité du salaire et l'ancienneté à accumuler pour parvenir au sommet du barème varient toutefois sensiblement entre les pays. Il faut en moyenne 26 ans d'ancienneté pour atteindre le sommet du barème, entre 4 en Écosse (Royaume-Uni) et 42 en Hongrie. Du fait de cette ancienneté très variable, le salaire des enseignants n'est pas nécessairement aussi compétitif dans des pays où le salaire est du même ordre au bas et au sommet du barème. En Australie par exemple, le salaire des enseignants représente en pourcentage de la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire 75 % en début de carrière et 119 % au sommet du barème. La différence est du même ordre en Suisse, où leur salaire est égal à 77 % et 118 % respectivement. Toutefois, les enseignants peuvent atteindre le sommet du barème en 9 ans en Australie, contre 25 ans en Suisse (voir le Graphique D3.3).

Graphique D3.3. Ratio entre le salaire statutaire des enseignants en début de carrière et au sommet du barème et la rémunération de référence et ancienneté requise pour atteindre le sommet du barème dans le premier cycle du secondaire (2021)

Ratio entre le salaire des enseignants et la rémunération des diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année



Remarque : le salaire statutaire est celui des enseignants ayant le niveau de qualification le plus courant.
1. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.oecd.org. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/27d6ri

Encadré D3.1. Problèmes de comparabilité des données sur le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement

Pour être probantes, les comparaisons internationales doivent porter sur des données recueillies dans le respect de définitions rigoureuses et reposer sur une méthodologie statistique sans faille. Le salaire retenu dans cet indicateur est celui des enseignants et des chefs d'établissement qui travaillent à temps plein toute l'année à différents niveaux d'enseignement. Il n'est pas toujours possible de s'en tenir à ces définitions et à cette méthodologie à cause de différences dans les systèmes d'éducation et de rémunération des enseignants entre les pays. Une certaine prudence s'impose donc lors de l'interprétation des données.

Enseignants

Les enseignants visés ici sont ceux dont la fonction principale ou majeure relève directement de l'enseignement, à savoir les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge une classe entière dans une salle de classe ou de petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Ces groupes d'enseignants sont inclus dans les données de la

grande majorité des pays. Les enseignants temporairement absents (pour raisons de santé, en congé de maternité ou de paternité ou en vacances) doivent en principe être inclus dans les données, mais ne le sont pas dans quelques pays.

Les enseignants en poste dans l'enseignement spécialisé et ceux qui ont une charge de cours doivent être exclus des données s'ils n'ont pas pour fonction principale ou majeure d'enseigner. Ils ne sont toutefois pas exclus des données dans certains pays, car les distinguer des autres enseignants n'est pas toujours chose facile.

Niveaux d'enseignement

Le salaire des enseignants est indiqué par niveau d'enseignement. Il peut toutefois être difficile de rendre compte des chiffres par niveau d'enseignement du fait de l'organisation des cours et du financement de l'éducation. Ce problème est le plus fréquent lorsque les cours de plusieurs niveaux d'enseignement se combinent, par exemple le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ce cas, la différence de salaire effectif moyen résultant de la répartition des enseignants entre les niveaux d'enseignement n'apparaît pas dans cet indicateur.

Enseignants exerçant à temps partiel ou une partie de l'année

Dans de nombreux pays et autres entités de l'OCDE, un pourcentage non négligeable d'enseignants travaillent à temps partiel ou une partie de l'année, voire les deux. Les enseignants en fonction pendant 9 à 10 mois de l'année (aux États-Unis par exemple) peuvent avoir une autre activité professionnelle rémunérée. Dans ce cas, leur salaire effectif correspond uniquement à leur salaire d'enseignant et ne se rapporte pas à la même période de référence que dans d'autres pays.

Le salaire des enseignants est celui correspondant au travail à temps plein pour garantir la cohérence des données entre les pays. Les enseignants qui exercent à temps partiel sont toutefois inclus dans les données de certains pays. Ils peuvent fausser le salaire effectif moyen selon leur pondération dans le calcul de ce salaire. Dans l'ensemble, le salaire des enseignants exerçant à temps partiel est pondéré en fonction de facteurs tels que le nombre d'heures de cours, la charge d'enseignement ou le temps de travail.

Types d'établissements

Les données sur le salaire des enseignants portent uniquement sur les établissements publics. Les enseignants en poste dans les établissements privés subventionnés par l'État sont toutefois inclus dans quelques pays. C'est le plus souvent le cas lorsque le système de rémunération (et les modalités contractuelles) applicable aux enseignants est comparable dans les établissements privés subventionnés par l'État et les établissements publics.

Période de référence

Le salaire effectif des enseignants est annuel et se rapporte à l'année scolaire. Les données de certains pays se rapportent toutefois à une période de référence autre que l'année scolaire (l'année civile, le plus souvent). Dans certains pays, le salaire est déclaré sur une base hebdomadaire ou mensuelle, puis rapporté à l'année scolaire.

Pour plus de plus amples informations sur les problèmes de comparabilité, voir l'encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2019* (OCDE, 2019[2]), l'encadré D3.1 dans *Regards sur l'éducation 2020* (OCDE, 2020[4]) et les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3.

Salaire des chefs d'établissement

Les responsabilités des chefs d'établissement varient entre les pays et au sein même de ceux-ci selon le ou les établissements qu'ils dirigent. Les chefs d'établissement peuvent avoir des responsabilités pédagogiques (une charge d'enseignement ainsi que la responsabilité du bon fonctionnement général de leur établissement, notamment en ce qui concerne les emplois du temps, le respect des programmes et le choix du contenu des cours et des méthodes pédagogiques). Ils peuvent aussi assumer des responsabilités administratives et financières et se charger de la gestion des ressources humaines (voir l'indicateur D4 pour plus de détails).

Les différences de responsabilités et de temps de travail entre les chefs d'établissement et les enseignants se reflètent dans les régimes de rémunération (voir le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement dans les tableaux D4.2 et D4.3).

Salaire statutaire

Les chefs d'établissements peuvent relever d'un barème spécifique et peuvent dans certains cas percevoir une prime de chef d'établissement en plus de leur salaire statutaire. Ils peuvent toutefois aussi être rémunérés en fonction du ou des barèmes des enseignants et percevoir une prime de chef d'établissement. Les soumettre aux barèmes des enseignants peut s'expliquer par le fait qu'initialement, ce sont des enseignants qui assument des responsabilités supplémentaires. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement sont rémunérés en fonction du barème des enseignants et perçoivent une prime de chef d'établissement dans 13 des 33 pays et autres entités dont les données sont disponibles et en fonction d'un barème spécifique dans les 20 autres pays et autres entités. Ils ne perçoivent pas de prime de chef d'établissement dans 13 de ces 20 pays et autres entités, mais en perçoivent une dans 7 d'entre eux (incluse dans le salaire). La rémunération des chefs d'établissement (leur salaire statutaire et leur éventuelle prime de chef d'établissement) peut varier selon les caractéristiques du ou des établissements qu'ils dirigent (l'importance de l'effectif scolarisé, le nombre d'enseignants supervisés, etc.). Elle peut aussi varier selon leurs caractéristiques personnelles et professionnelles, notamment leur ancienneté et les fonctions qu'ils ont à remplir (voir le tableau D3.12 en ligne).

Comme le salaire statutaire des chefs d'établissement varie en fonction d'un grand nombre de critères, cet indicateur analyse leur salaire statutaire au niveau de qualification minimum exigé pour exercer leurs fonctions et le Tableau D3.4 indique uniquement leur salaire minimum et maximum. La prudence est de mise lors de l'interprétation de ces chiffres, car peu de chefs d'établissement perçoivent effectivement ces montants étant donné que leur salaire dépend souvent de nombreux critères.

Dans la moitié environ des pays et autres entités de l'OCDE, le salaire statutaire des chefs d'établissement est similaire dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais est dans l'ensemble plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire minimum des chefs d'établissement s'élève en moyenne à 55 776 USD dans les pays et autres entités de l'OCDE ; il varie entre 22 101 USD en Lettonie et 112 506 USD au Luxembourg. Leur salaire maximum s'élève à 89 897 USD en moyenne et varie entre 35 019 USD en République tchèque et 157 196 USD au Mexique. La prudence est de rigueur lors de l'interprétation de ces chiffres sur le salaire statutaire des chefs d'établissement, car le salaire minimum et le salaire maximum peuvent correspondre à des types différents d'établissements (voir le Tableau D3.4).

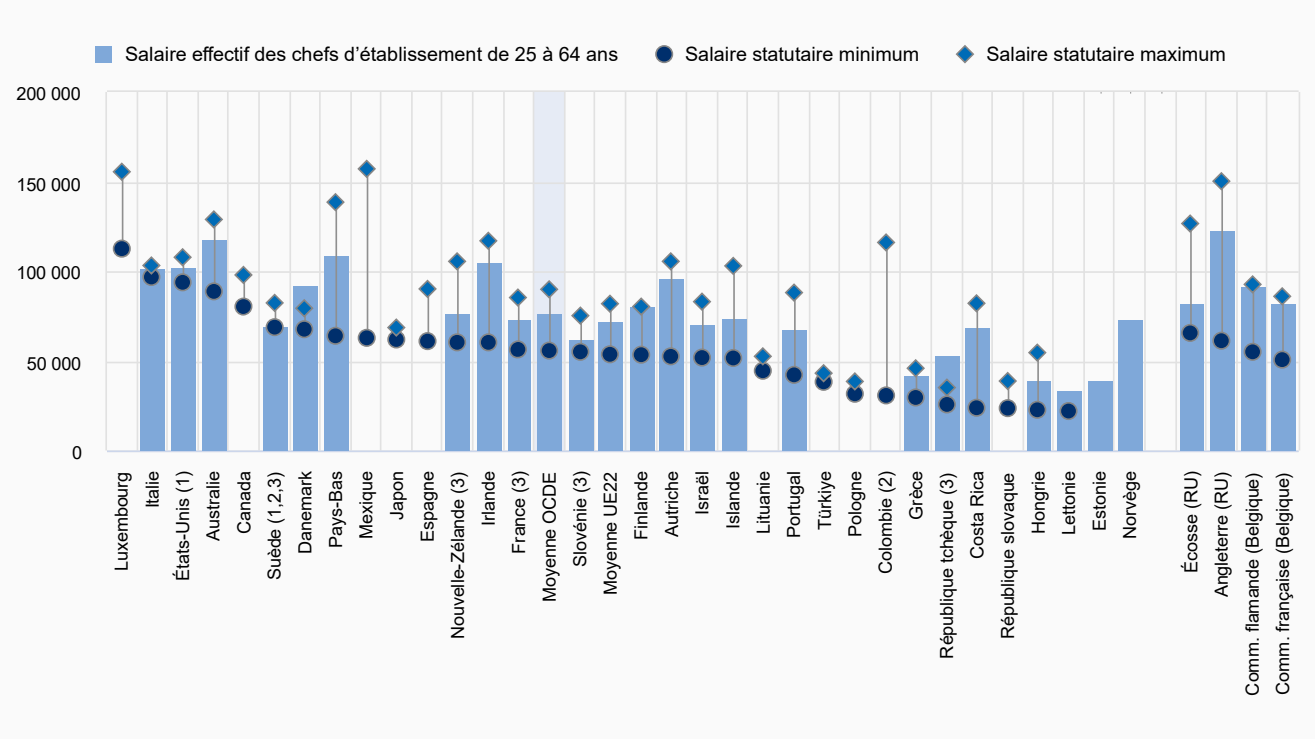
En moyenne, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement au niveau de qualification minimum est supérieur de 79 % à leur salaire statutaire minimum dans l'enseignement primaire et de 68 % et 69 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et autres entités de l'OCDE. Le salaire statutaire des chefs d'établissement ne passe du simple au double entre le début de carrière et le sommet du barème à l'un de ces niveaux d'enseignement au moins que dans dix pays et entités ; il passe même du simple au triple en Colombie et au Costa Rica (voir le Tableau D3.4).

Le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement au niveau de qualification minimum est supérieur au salaire des enseignants en début de carrière (au niveau de qualification le plus courant) dans tous les pays et autres entités de l'OCDE, sauf en Colombie (dans l'enseignement préprimaire et primaire) et au Costa Rica. La différence entre les deux corps de métier augmente avec le niveau d'enseignement : elle s'élève en moyenne à 48 % dans l'enseignement primaire et à 54 % et 56 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans un certain nombre de pays, le salaire statutaire minimum des chefs d'établissement est même supérieur au salaire maximum des enseignants. C'est le cas dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Australie, au Canada, au Danemark, en Écosse (Royaume-Uni), aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Israël, en Italie, au Japon, en Lituanie, au Mexique, en Nouvelle-Zélande, en République slovaque et en Suède (voir le Graphique D3.4 et le Tableau D3.4).

De même, le salaire statutaire maximum des chefs d'établissement est plus élevé que le salaire maximum des enseignants dans tous les pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire statutaire maximum est en moyenne 56 % plus élevé chez les chefs d'établissement que chez les enseignants (au niveau de qualification le plus courant). Le salaire maximum des chefs d'établissement représente plus du double du salaire statutaire des enseignants au sommet du barème en Angleterre (Royaume-Uni), en Écosse (Royaume-Uni), en Islande, au Mexique et en Nouvelle-Zélande (voir le Graphique D3.4 et le Tableau D3.4).

Graphique D3.4. Ratio entre le salaire effectif moyen des chefs d'établissement et leur salaire statutaire minimum et maximum dans le premier cycle du secondaire (2021)

Salaire annuel des chefs d'établissement, établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA



Remarque : le salaire effectif comprend les primes et allocations.
1. Le salaire minimum et maximum correspond au salaire effectif de base.
2. L'année de référence du salaire effectif n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. L'année de référence du salaire statutaire minimum et maximum n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du salaire minimum des chefs d'établissement.
Source : OCDE (2022), Tableau D3.3 et Base de données de *Regards sur l'éducation*, http://stats.OCDE.org/. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/in3fev

Salaire effectif

Dans les pays et autres entités de l'OCDE, le salaire effectif des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans s'élève en moyenne à 71 462 USD dans l'enseignement primaire, à 76 831 USD dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 83 022 USD dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chefs d'établissement perçoivent un salaire effectif supérieur à celui des enseignants et leur avantage salarial augmente avec le niveau d'enseignement. Selon les chiffres de 2021, le salaire effectif des chefs d'établissement est en moyenne 52 % plus élevé que celui des enseignants dans l'enseignement primaire et 55 % et 56 % plus élevé dans le premier cycle et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire respectivement (voir le Tableau D3.3).

Les différences varient toutefois sensiblement entre les pays et les niveaux d'enseignement. Les chefs d'établissement sont les plus avantagés par rapport aux enseignants en Angleterre (Royaume-Uni) dans l'enseignement secondaire et en Italie dans l'enseignement primaire et secondaire, où ils gagnent plus de deux fois plus que les enseignants. Leur avantage est le moins élevé, inférieur à 30 %, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en France (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Lettonie (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Norvège (dans l'enseignement préprimaire). Pour la France, la faiblesse des primes s'explique par le fait que les directeurs d'écoles maternelles et primaires sont des enseignants déchargés d'une partie de leurs fonctions d'enseignement. Ils perçoivent les salaires des enseignants de ce niveau d'enseignement, auxquels s'ajoute une indemnité spécifique de chef d'établissement. Dans d'autres pays, le salaire des chefs d'établissement est nettement plus élevé que celui des enseignants dans l'enseignement secondaire, mais le différentiel salarial entre les deux corps de métier est plus modéré dans l'enseignement primaire. En Irlande par exemple, le salaire effectif des chefs d'établissement est 46 % plus

élevé que celui des enseignants dans l'enseignement primaire, mais 72 % plus élevé dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Costa Rica, en Estonie, en Lettonie et en Slovénie, le différentiel salarial est nettement plus important dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D3.3 ; voir aussi la variation infranationale dans l'Encadré D3.2).

Les perspectives professionnelles des chefs d'établissement et leur salaire relatif donnent aussi des indications sur les carrières qui s'offrent aux enseignants et sur la rémunération à laquelle ils peuvent s'attendre à plus long terme. Les chefs d'établissement gagnent non seulement plus que les enseignants, mais également, contrairement à ces derniers, plus que dans des corps de métier ou le un niveau de formation est comparable au leur. Ils ont un avantage salarial sur les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement à l'étude, qui tend à augmenter avec le niveau d'enseignement. Parmi les 17 pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles (au sujet d'un niveau d'enseignement au moins), les chefs d'établissement ne gagnent au moins 5 % de moins que les actifs aussi instruits qu'aux États-Unis et en Hongrie, et dans l'enseignement préprimaire, au Danemark, en Finlande et en Norvège. Ils gagnent en revanche au moins 40 % de plus qu'eux en Angleterre (Royaume-Uni), en Israël (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Nouvelle-Zélande (dans l'enseignement primaire et secondaire) (voir le Tableau D3.2).

Comme dans le cas des enseignants, les données requises pour calculer le salaire relatif des chefs d'établissement ne sont disponibles que dans quelques pays. C'est pourquoi un second indicateur compare le salaire effectif des chefs d'établissement à la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année. Selon cet indicateur, les chefs d'établissement gagnent plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire à tous les niveaux d'enseignement dans la plupart des pays. Cependant, les chefs d'établissement ne gagnent que 5 % de moins que les diplômés de l'enseignement tertiaire qu'au Danemark (dans l'enseignement préprimaire), en Finlande (dans l'enseignement préprimaire), en Hongrie, en Norvège (dans l'enseignement préprimaire) et en République tchèque (dans l'enseignement préprimaire) (voir le Tableau D3.2).

Encadré D3.2. Variation infranationale du salaire des enseignants et des chefs d'établissement dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire

Le salaire statutaire des enseignants varie en fonction de leur niveau d'enseignement et de leur ancienneté dans tous les pays. Il varie parfois aussi sensiblement entre les entités infranationales, en particulier dans les pays fédéraux où les normes salariales peuvent être définies à l'échelle infranationale. Les données de quatre pays de l'OCDE (la Belgique, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni) illustrent cette variation infranationale.

Dans ces quatre pays, le salaire statutaire varie dans une mesure différente entre les entités infranationales en fonction de l'ancienneté des enseignants et du niveau d'enseignement où ils exercent. En Belgique par exemple, le salaire annuel des enseignants en début de carrière dans l'enseignement primaire varie de 4 % seulement (1 510 USD), de 39 498 USD en Communauté française à 41 008 USD en Communauté flamande, selon les chiffres de 2021. À titre de comparaison, le salaire des enseignants en début de carrière varie le plus (de 81 %, soit 28 070 USD) entre les entités infranationales dans l'enseignement primaire aux États-Unis, entre 34 750 USD en Oklahoma et 62 820 USD dans l'État de New York. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire des enseignants en début de carrière varie le moins en Belgique (de 4 %, de 39 498 USD en Communauté française à 41 008 USD en Communauté flamande au premier cycle, et de 49 105 USD en Communauté française à 51 160 USD en Communauté flamande dans le deuxième) et le plus au Canada (de 89 %, de 31 879 USD au Québec à 60 240 USD dans les Territoires du Nord-Ouest).

En Belgique, les différences de salaire statutaire entre les entités infranationales restent relativement uniformes à tous les niveaux d'enseignement et aux divers stades de la carrière des enseignants. Au Canada et au Royaume-Uni en revanche, les différences de salaire sont du même ordre aux différents niveaux d'enseignement, mais elles sont plus marquées en début de carrière qu'au sommet du barème. Au Royaume-Uni par exemple, le salaire des enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre les entités infranationales de 37 % (soit de 11 350 USD) en début de carrière (entre 30 931 USD et 42 280 USD), mais de 4 % seulement (soit de 2 228 USD) au sommet du barème (entre 52 660 USD et 54 889 USD). Aux États-Unis, aucune tendance nette ne se dégage au sujet de la variation du salaire statutaire entre les entités infranationales selon les différents niveaux d'enseignement et stades de la carrière. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire varie le moins en début de carrière, où il est compris entre 36 147 USD et 60 474 USD (soit une différence de 67 % [24 328 USD]), et le plus au sommet du barème, où il est compris entre 45 357 USD et 113 990 USD (soit une différence de 151 % [68 632 USD]).

Le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie sensiblement aussi entre les entités infranationales dans les trois pays (la Belgique, les États-Unis et le Royaume-Uni) dont les données de 2021 sont disponibles. Le salaire effectif varie nettement plus entre les entités infranationales chez les chefs d'établissement que chez les enseignants au Royaume-Uni. Au Royaume-Uni, le salaire des enseignants en poste par exemple dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie entre 49 585 USD au Pays de Galles et 55 390 USD en Irlande du Nord, soit une différence de 12 % (5 805 USD). À titre de comparaison, le salaire des chefs d'établissement varie entre 82 718 USD en Écosse et 122 697 USD en Angleterre, soit une différence de 48 % (39 979 USD). Le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie nettement moins entre les entités infranationales en Belgique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des chefs d'établissement varie entre 97 701 USD en Communauté française et 102 965 USD en Communauté flamande, soit une différence de 5 % (5 263 USD). La variation infranationale du salaire effectif est du même ordre chez les enseignants et les chefs d'établissement aux États-Unis, mais est nettement plus forte qu'en Belgique. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire par exemple, le salaire des chefs d'établissement varie entre 78 294 USD au Dakota du Sud et 151 158 USD dans le New Jersey, soit une différence de 93 % (72 864 USD).

La mesure dans laquelle le salaire effectif (des enseignants et des chefs d'établissement) varie entre les entités infranationales diffère aussi selon le niveau d'enseignement. Au Royaume-Uni, le salaire des chefs d'établissement varie le plus dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (mais la variation est semblable pour les enseignants de différents niveaux d'éducation). Aux États-Unis, le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement varie davantage entre les entités infranationales dans l'enseignement primaire que dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Évolution du salaire des enseignants depuis 2010

Évolution du salaire statutaire

Entre 2010 et 2021, le salaire statutaire des enseignants (au niveau de qualification le plus courant et après 15 ans d'exercice) a augmenté en valeur réelle (c'est-à-dire après contrôle de la hausse du coût de la vie) dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Les données de cette période ne sont toutefois disponibles sans rupture dans les séries chronologiques que dans deux cinquièmes des pays de l'OCDE. Le salaire statutaire des enseignants a augmenté dans deux tiers environ de ces pays, mais a diminué dans un tiers d'entre eux durant cette période (voir le tableau D3.6 en ligne).

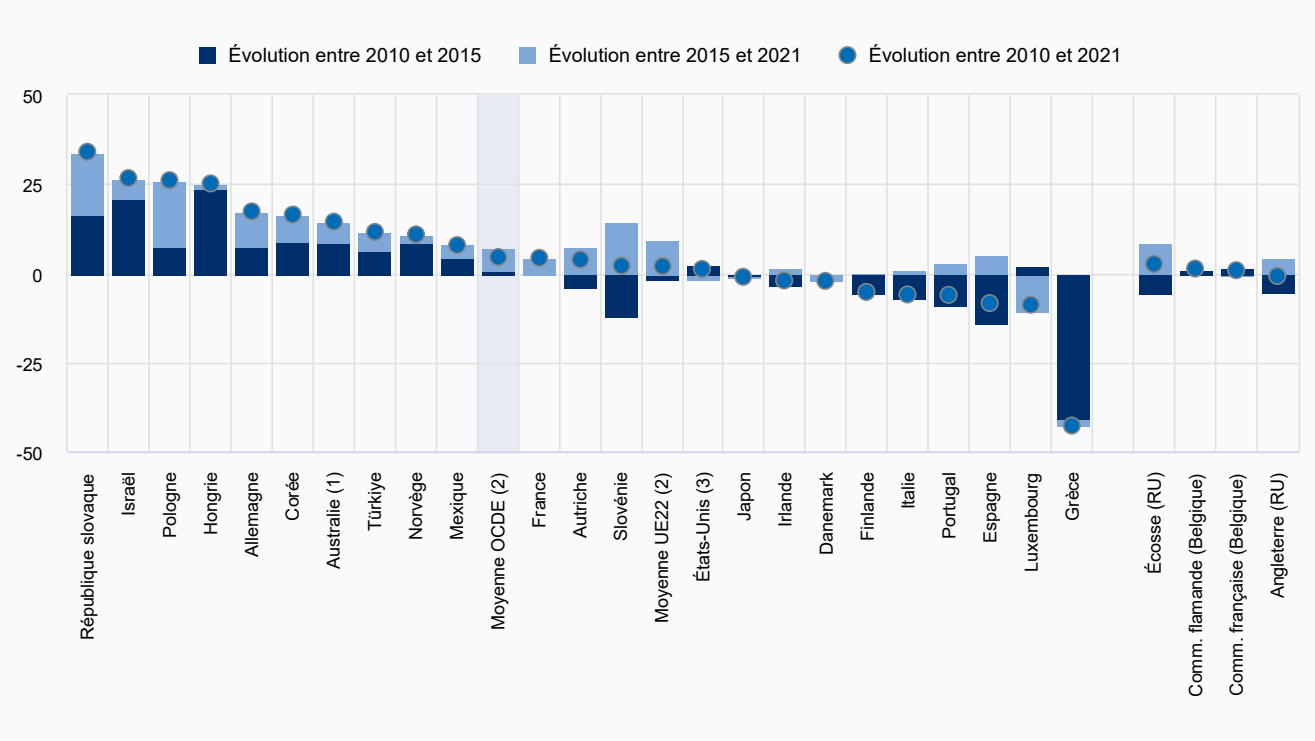
Entre 2010 et 2021, c'est en Grèce que la diminution a été la plus forte en valeur réelle : le salaire statutaire y a diminué dans une mesure pouvant aller jusqu'à 30 % dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Le salaire statutaire des enseignants a diminué aussi, mais moins fortement, en Espagne (dans une mesure comprise entre 5 % et 8 %), en Finlande (de 5 % maximum), en Irlande (de l'ordre de 2 %), en Italie (de plus de 5 %), au Japon (de l'ordre de 1 %) et au Portugal (de plus de 5 %). Durant la même période, le salaire statutaire des enseignants a augmenté de plus de 30 % en Israël (dans l'enseignement préprimaire et secondaire) et en République slovaque (voir le Graphique D3.5 et le tableau D3.6 en ligne).

Entre 2015 et 2021, le salaire statutaire des enseignants (au niveau de qualification le plus courant et après 15 ans d'exercice) a augmenté en valeur réelle dans trois quarts environ des pays et autres entités de l'OCDE dont les données de cette période sont comparables à au moins un niveau d'enseignement. En moyenne, le salaire statutaire a augmenté d'environ 3 % dans l'enseignement primaire, 3 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 5 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et autres entités de l'OCDE dont les données de toutes les années de la période de référence, de 2015 à 2021, sont disponibles. Il a augmenté de plus de 20 % en Israël (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque (voir le Graphique D3.5 et le tableau D3.6 en ligne).

Le salaire statutaire des enseignants a en revanche diminué légèrement depuis 2015 dans quelques-uns des pays et autres entités à l'étude, à savoir au Canada, en Communauté française de Belgique, au Costa Rica, en Grèce, au Japon et en Norvège (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). C'est au Costa Rica qu'il a le plus diminué : de 14 % dans l'enseignement préprimaire, de 13 % dans l'enseignement primaire et de plus de 35 % dans l'enseignement secondaire (voir le Graphique D3.5 et le tableau D3.6 en ligne).

Graphique D3.5. Évolution du salaire statutaire des enseignants entre 2010 et 2021 dans le premier cycle du secondaire

Indice de variation du salaire statutaire des enseignants en valeur réelle (2015 = 100)



Remarque : l'indice de variation est calculé sur la base du salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant après 15 ans d'exercice converti en prix constants selon les déflateurs pour la consommation privée.
1. Évolution jusqu'en 2020, et non 2021.
2. Moyenne des pays dont les données des deux périodes de référence sont disponibles.
3. Salaire effectif de base.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de l'évolution de l'indice entre 2000 et 2021.
Source : OCDE (2022), tableau D3.6 en ligne, http://stats.oecd.org. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/s18zrt

Évolution du salaire effectif

Entre 2010 et 2020, le salaire effectif des enseignants a augmenté en valeur réelle dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Il a augmenté dans deux tiers environ des pays dont les données tendancielles sont disponibles, mais diminué dans un tiers d'entre eux durant cette période. Toutefois, les données sur le salaire effectif des enseignants âgés de 25 à 64 ans ne sont disponibles sans rupture dans les séries chronologiques de cette période que dans un pays de l'OCDE sur trois (voir le tableau D3.7 en ligne).

Le salaire effectif a dans l'ensemble augmenté entre 2010 et 2020 dans les pays dont les données sont disponibles sans rupture dans les séries chronologiques. Il a augmenté de plus de 20 % à tous les niveaux d'enseignement en Hongrie et en République tchèque et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Islande. En Suède, il a augmenté de 19 % dans l'enseignement préprimaire et de 22-29 % dans l'enseignement primaire et secondaire. Le salaire effectif n'a diminué à un niveau d'enseignement au moins que dans cinq pays et autres entités. Il a diminué en valeur réelle de plus de 6 % en Angleterre (Royaume-Uni) et de 12 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Communauté flamande de Belgique (voir le tableau D3.7 en ligne).

Entre 2015 et 2020, le salaire effectif des enseignants a augmenté en valeur réelle dans trois quarts environ des pays et autres entités de l'OCDE dont les données tendancielles sont comparables à au moins un niveau d'enseignement. En moyenne, le salaire effectif a augmenté de 2 % dans l'enseignement primaire et de 2 % et 5 % respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire entre 2015 et 2020 dans les pays et autres entités de l'OCDE dont les données de toutes les années de référence sont disponibles. Il a augmenté de plus de 20 % en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en République slovaque et en République tchèque (voir le tableau D3.7 en ligne).

Formation du salaire de base et des primes : incitations et allocations

Le salaire statutaire des enseignants et des chefs d'établissement, qui est basé sur des barèmes, n'est qu'une composante de leur rémunération totale. Les systèmes d'éducation accordent aussi aux enseignants et aux chefs d'établissement des primes, des incitations et autres gratifications. Il peut s'agir d'avantages en espèces ou en nature, par exemple la réduction du nombre d'heures de cours. Les instances responsables du choix des critères utilisés pour calculer le salaire de base diffèrent (voir les tableaux D3.10 et D3.11 en ligne).

Les critères relatifs aux primes et avantages varient selon les pays. Dans la grande majorité des pays et autres entités, les missions principales des enseignants (enseigner, préparer les cours, superviser les élèves et corriger leurs copies, participer aux travaux administratifs d'ordre général, communiquer avec les parents et collaborer avec des collègues) valent rarement l'octroi de primes ou de compléments de salaire (voir le tableau D3.8 en ligne). Les enseignants peuvent aussi avoir à assumer certaines responsabilités ou à s'acquitter de certaines missions sans compensation (voir les missions et responsabilités des enseignants dans l'indicateur D4). Les enseignants qui assument d'autres responsabilités peuvent toutefois souvent prétendre à des avantages sous l'une ou l'autre forme.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants investis dans la gestion de leur établissement en plus de leur charge d'enseignement ont droit à une compensation dans trois cinquièmes des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Il est également courant d'accorder des primes, annuelles ou ponctuelles, aux enseignants qui s'occupent de plus de classes ou qui donnent plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein, qui sont professeurs principaux ou qui s'acquittent de missions spéciales, par exemple celles relatives à la supervision d'enseignants stagiaires (voir le tableau D3.8 en ligne).

Des primes ponctuelles ou annuelles ou une augmentation du salaire de base sont également accordées aux enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui se distinguent par une performance remarquable dans trois cinquièmes environ des pays et autres entités de l'OCDE dont les données sont disponibles. Les enseignants peuvent aussi recevoir des primes s'ils enseignent dans des conditions particulières, par exemple s'ils prennent en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation dans des établissements classiques ou qu'ils sont en poste dans des régions reculées, huppées ou défavorisées (voir le tableau D3.8 en ligne).

Des primes peuvent également être accordées aux chefs d'établissement en fonction de certains critères, mais dans un éventail de missions et de responsabilités plus restreint que celui des enseignants. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, quelques pays ne proposent pas de telles primes aux chefs d'établissement, à savoir l'Australie, l'Autriche, la Communauté française de Belgique et le Portugal (voir le tableau D3.9 en ligne).

Dans un quart environ des 32 pays et autres entités dont les données sont disponibles, les chefs d'établissement perçoivent un complément de salaire s'ils font des heures supplémentaires ou exercent des fonctions de gestion en plus de leurs responsabilités normales de chef d'établissement. Dans la moitié environ des pays et autres entités, les enseignants qui assument des responsabilités supplémentaires perçoivent une compensation, contrairement aux chefs d'établissement qui ne peuvent prétendre à aucune compensation, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir les tableaux D3.8 et D3.9 en ligne). La mesure dans laquelle les chefs d'établissement qui assument des responsabilités supplémentaires reçoivent une compensation et les responsabilités concernées varient entre les pays. Comme dans le cas des enseignants (voir ci-dessus), un certain nombre de ces responsabilités et missions font partie intégrante de la fonction de chef d'établissement et ne donnent droit à aucune compensation dans plusieurs pays, dont la Grèce.

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement qui se distinguent par une performance remarquable perçoivent une prime au même titre que les enseignants dans plus d'un tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Toutefois, la performance remarquable vaut une prime aux enseignants, mais pas aux chefs d'établissement, en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, en Israël, au Portugal et en Türkiye. C'est l'inverse en Colombie et en Espagne, où les chefs d'établissement, mais pas les enseignants, peuvent recevoir une prime s'ils se distinguent par une performance remarquable. En Espagne, cette prime est accordée après une évaluation positive et peut être versée pendant le reste de la carrière. En France, les chefs d'établissement reçoivent tous les trois ans une partie de leur prime en fonction des conclusions d'un entretien professionnel (voir les tableaux D3.8 et D3.9 en ligne).

Travailler dans une région défavorisée, reculée ou huppée peut valoir un complément de salaire tant aux enseignants qu'aux chefs d'établissement dans la moitié des pays et autres entités dont les données sont disponibles ; en Australie, cette prime est toutefois réservée aux enseignants (voir les tableaux D3.8 et D3.9 en ligne).

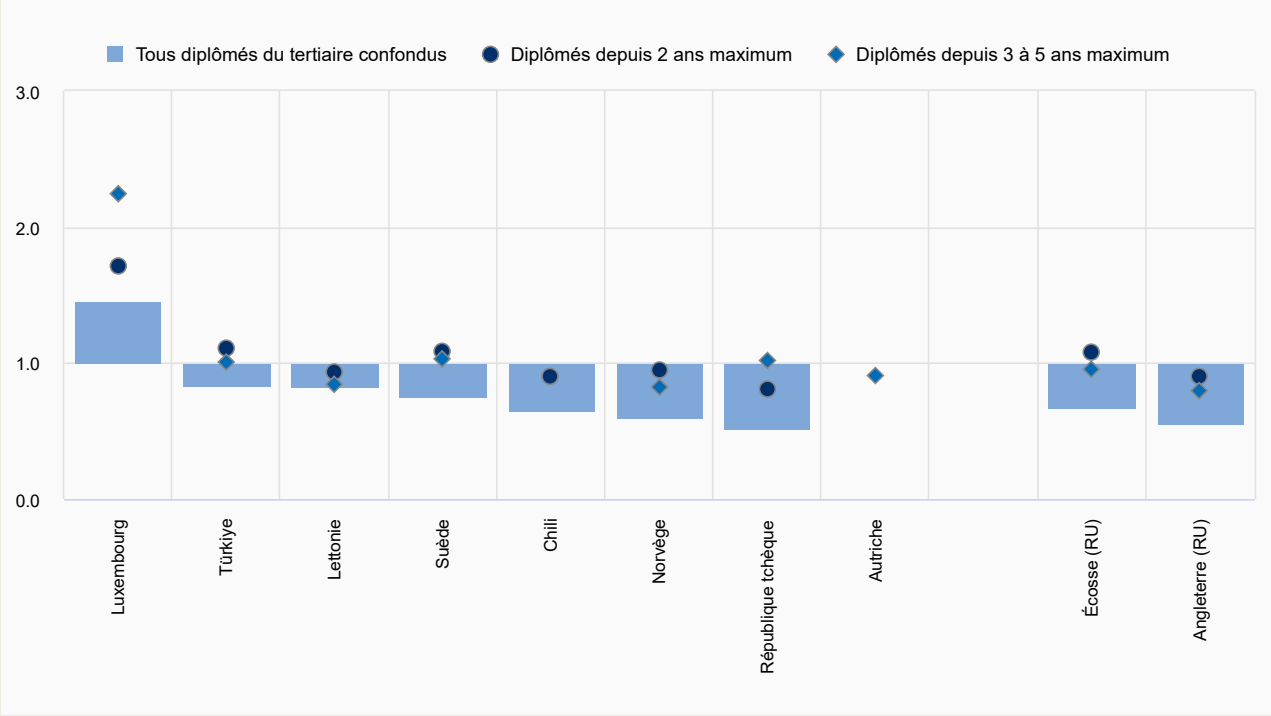
Encadré D3.3. Ratio entre le salaire des enseignants en début de carrière dans le premier cycle du secondaire et la rémunération des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire (2018)

Comparer le salaire des enseignants débutants et la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire en début de carrière permet de cerner l'attractivité de la profession d'enseignant pour les jeunes diplômés. En vus d'analyse, la rémunération de référence est celle perçue en 2018 par les actifs occupés à temps plein toute l'année diplômés en licence, ou équivalent, depuis peu ; quant aux enseignants, c'est leur salaire statutaire en début de carrière dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qui a été retenu dans la comparaison.

Les enseignants n'ont rien à envier aux diplômés de l'enseignement tertiaire en début de carrière, mais la tendance s'inverse sous l'effet de l'ancienneté dans les dix pays et autres entités disposant de données sur le salaire des enseignants en début de carrière dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (Graphique D3.6) et la rémunération des jeunes diplômés de l'enseignement tertiaire. La rémunération de ces derniers augmente en effet progressivement.

Graphique D3.6. Ratio entre le salaire des enseignants en début de carrière dans le premier cycle du secondaire et la rémunération des diplômés du tertiaire, selon l'intervalle depuis l'obtention du diplôme (2018)

Ratio entre le salaire des enseignants en début de carrière et la rémunération des diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année



Remarque : les données se réfèrent au ratio des salaires, en utilisant les salaires annuels moyens (y compris les primes et les indemnités) des enseignants et des chefs d'établissement dans les institutions publiques dans l'effectif occupé à temps plein toute l'année, diplômés de l'enseignement tertiaire, selon l'intervalle depuis l'obtention du diplôme.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du ratio entre le salaire des enseignants et la rémunération des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année.
Source : OCDE (2022), Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/974rsq

Le salaire des enseignants en début de carrière est supérieur à la rémunération moyenne des actifs occupés à temps plein toute l'année diplômés en licence deux ans plus tôt maximum dans quatre des dix pays et autres entités à l'étude.

L'intervalle depuis l'obtention du diplôme a un effet sensible sur la rémunération de ces diplômés, et donc sur le salaire relatif des enseignants, mais cet effet varie entre les pays. Le salaire des enseignants en début de carrière est supérieur à la rémunération moyenne des actifs occupés à temps plein toute l'année diplômés en licence non seulement deux ans plus tôt maximum, mais aussi entre trois et cinq ans plus tôt maximum au Luxembourg, en Suède et en Türkiye. En Écosse (Royaume-Uni) par contre, le salaire des enseignants en début de carrière est supérieur à la rémunération moyenne des actifs occupés à temps plein toute l'année qui ont obtenu leur diplôme de licence deux ans auparavant maximum, mais pas entre trois et cinq ans auparavant (voir le Graphique D3.6).

Le niveau de qualification le plus souvent exigé à l'accès à la profession d'enseignant varie aussi dans ce groupe. Les enseignants doivent au moins être titulaires d'un diplôme de licence, ou équivalent, en Angleterre (Royaume-Uni), en Autriche, au Chili, en Écosse (Royaume-Uni), en Lettonie, en Norvège et en Türkiye, mais d'un master, ou équivalent, au Luxembourg, en République tchèque et en Suède. Comme la rémunération des diplômés tend à être plus élevée après un master qu'après une licence, il serait logique que le salaire des enseignants en début de carrière soit inférieur à la rémunération associée au master ou équivalent des diplômés de programmes de licence ou équivalent. Cette hypothèse se confirme dans les faits. En début de carrière, les enseignants gagnent un pourcentage de la rémunération moyenne des diplômés disposant d'un master depuis deux ans maximum égal à 185 % au Luxembourg, à 92 % en Suède et à 68 % en Lettonie. C'est systématiquement inférieur aux chiffres obtenus au sujet des titulaires d'un diplôme de licence (annexe 3, tableau X3.D3.8).

Définitions

Par **enseignants**, on entend le personnel qualifié impliqué directement dans l'instruction des élèves. Cette catégorie englobe les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des élèves ou étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local.

Par **chefs d'établissement**, on entend toutes les personnes dont la fonction principale ou majeure est de diriger un établissement d'enseignement ou un groupe d'établissements d'enseignement, seules ou au sein d'un organe administratif tel qu'un conseil de direction. Les chefs d'établissement sont les responsables principaux de la direction, de la gestion et de l'administration de leur établissement.

Le **salaire effectif des enseignants et chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans** est le salaire annuel moyen, avant impôt, perçu par les enseignants et chefs d'établissement de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein. Du point de vue des salariés, il s'agit du salaire brut, car il inclut la part de leurs cotisations de sécurité sociale et de retraite (même si elle est déduite automatiquement par l'employeur de leur salaire brut). Les cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite ne sont en revanche pas incluses. Sont également inclus dans le salaire effectif les avantages financiers tels que les primes au titre de la fonction de chef d'établissement, les primes annuelles et les primes au titre des résultats ainsi que les montants versés pendant les vacances et les congés de maladie. Les autres revenus, tels que les prestations sociales, les revenus mobiliers, etc., qui sont sans rapport avec la profession d'enseignant, ne sont pas inclus.

La **rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire** correspond à la rémunération annuelle moyenne des diplômés du niveau 5, 6, 7 ou 8 de la CITE âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année.

Le **salaire maximum** correspond au salaire annuel prévu à l'échelon le plus élevé du barème applicable aux enseignants exerçant à temps plein (à un niveau de qualification reconnu dans le système de rémunération).

Le **salaire des enseignants après 15 ans d'exercice** correspond au salaire annuel prévu des enseignants travaillant à temps plein. Le salaire statutaire correspond au salaire des enseignants ayant 15 ans d'exercice à leur actif à un niveau de qualification reconnu par le système de rémunération (niveau de qualification minimum, le plus courant ou maximum).

Le **salaire des enseignants en début de carrière** correspond au salaire annuel moyen brut en début de carrière des enseignants travaillant à temps plein à un niveau de qualification donné (minimum, le plus courant ou maximum) reconnu par le système de rémunération.

Le **salaire statutaire** est la rémunération prévue dans les barèmes officiels. Le salaire indiqué est le salaire brut (soit la rémunération versée par l'employeur), hors cotisations patronales de sécurité sociale et de retraite, conformément aux

barèmes salariaux en vigueur. Le salaire mentionné est celui dit « avant impôt », c'est-à-dire avant déduction de l'impôt sur le revenu.

Méthodologie

Les données sur le salaire des enseignants en poste dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire se rapportent uniquement à la filière générale.

Les salaires sont convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA) de la consommation privée telles qu'elles figurent dans la Base de données de l'OCDE sur les comptes nationaux. La période de référence du salaire des enseignants s'étend du 1er juillet 2020 au 30 juin 2021. L'année de référence des PPA est l'année scolaire 2020/21, sauf dans quelques pays de l'hémisphère Sud (l'Australie et la Nouvelle-Zélande, par exemple) où l'année scolaire va de janvier à décembre. Dans ces pays, l'année de référence est l'année civile (2021, par exemple). Les tableaux où les salaires sont indiqués en devise nationale figurent à l'annexe 2. L'évolution du salaire des enseignants est calculée après conversion des montants aux prix de 2015 au moyen du déflateur de la consommation privée (voir les tableaux D3.6 et D3.7 en ligne).

Dans la plupart des pays, le niveau de qualification le plus courant des enseignants est déterminé selon le principe de la majorité absolue (et correspond au niveau de qualification du pourcentage le plus élevé d'enseignants).

Dans le tableau D3.2, le salaire des enseignants (colonnes nos 2 à 5) et des chefs d'établissement (colonnes nos 10 à 13) est comparé à la rémunération annuelle moyenne pondérée des 25-64 ans diplômés de l'enseignement tertiaire occupés à temps plein toute l'année. Le coefficient de pondération de chaque pays est déterminé sur la base du pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement diplômés de chaque niveau de l'enseignement tertiaire (voir les tableaux X2.8 et X2.9 à l'annexe 2). Les ratios sont calculés dans les pays dont ces données sont disponibles. Lorsque la rémunération des actifs ne se rapporte pas à 2021, l'année de référence du salaire des enseignants et des chefs d'établissement, elle est ajustée à 2021 à l'aide d'un déflateur. Tous les autres ratios indiqués dans le tableau D3.2 et le tableau D3.5 (en ligne) sont calculés sur la base de tous les actifs diplômés de l'enseignement tertiaire, et non sur la base de moyennes pondérées. La rémunération des actifs occupés correspond à celle de tous les actifs occupés, y compris les enseignants, durant la période de référence. Comme les enseignants représentent une part importante des actifs occupés dans la plupart des pays, leur salaire peut affecter la rémunération moyenne des actifs occupés.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[5]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

Source

Les données sur le salaire et les primes des enseignants et des chefs d'établissement proviennent de la collecte de données sur la rémunération des enseignants et des chefs d'établissement menée conjointement par l'OCDE et Eurydice en 2021. Elles se rapportent à l'année scolaire 2020/21 et suivent les politiques officielles appliquées dans les établissements publics. Les données sur la rémunération des actifs proviennent de la collecte de données habituelle du réseau LSO (Labour Market and Social Outcomes of Learning) de l'OCDE, qui est chargé d'élaborer les données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société.

Références

Johnes, G. et J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK, and Northampton, MA. [3]

OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr. [4]

OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr. [2]

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

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [1]

Tableaux de l'indicateur D3

Tableaux de l'indicateur D3. Combien les enseignants et les chefs d'établissement gagnent-ils ?

Tableau D3.1.	Salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant à différents stades de leur carrière (2021)
Tableau D3.2.	Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2021)
Tableau D3.3.	Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2021)
Tableau D3.4	Salaire statutaire minimum et maximum des chefs d'établissement au niveau de qualification minimum (2021)
WEB Tableau D3.5	*Ratio entre le salaire effectif des enseignants et la rémunération des diplômés du tertiaire, selon le groupe d'âge et le sexe (2021)*
WEB Tableau D3.6	*Évolution du salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant et après 15 ans d'exercice (entre 2000 et 2005 et 2021)*
WEB Tableau D3.7	*Évolution du salaire effectif moyen des enseignants (entre 2000, 2005 et 2010 et 2021)*
WEB Tableau D3.8	*Critères de calcul du salaire de base et des primes des enseignants dans le réseau public, selon le niveau d'enseignement (2021)*
WEB Tableau D3.9	*Critères de calcul du salaire de base et des primes des chefs d'établissement dans le réseau public, selon le niveau d'enseignement (2021)*
WEB Tableau D3.10	*Instance responsable du choix des critères de calcul du salaire de base et des primes des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2021)*
WEB Tableau D3.11.	*Instance responsable du choix des critères de calcul du salaire de base et des primes des chefs d'établissement, selon le niveau d'enseignement (2021)*
WEB Tableau D3.12.	*Structure du système de rémunération des chefs d'établissement (2021)*

StatLink https://stat.link/u63hkm

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau D3.1. Salaire statutaire des enseignants au niveau de qualification le plus courant à différents stades de leur carrière (2021)

Salaire annuel des enseignants, dans les établissements publics, en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée

		Préprimaire				Primaire				Premier cycle du secondaire en filière générale				Deuxième cycle du secondaire en filière générale			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**																
	Australie	46 770	68 072	70 036	72 461	46 988	67 068	68 608	74 335	46 987	66 911	68 440	74 454	46 987	66 911	68 440	74 454
	Autriche	m	m	m	m	47 995	51 726	57 638	83 892	47 853	54 089	60 420	89 610	47 914	58 507	65 749	95 230
	Canada	m	m	m	m	40 722	68 736	70 331	70 331	40 722	68 736	70 331	70 331	40 722	68 736	70 331	70 331
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[1]	23 619	43 073	43 073	49 534	23 619	43 073	43 073	49 534	23 619	43 073	43 073	49 534	23 619	43 073	43 073	49 534
	Costa Rica	26 241	30 824	33 115	39 990	26 501	31 130	33 445	40 389	27 310	32 084	34 471	41 632	27 310	32 084	34 471	41 632
	République tchèque	23 914	24 886	25 535	28 372	25 616	27 237	28 453	33 560	25 616	27 318	28 534	33 803	25 616	27 318	28 534	33 722
	Danemark	46 955	53 264	53 264	53 264	54 130	60 090	62 301	62 301	54 405	60 833	62 901	62 901	50 653	65 827	65 827	65 827
	Estonie	a	a	a	a	25 448	a	a	a	25 448	a	a	a	25 448	a	a	a
	Finlande[2]	32 525	35 465	35 803	35 803	37 073	42 774	45 772	48 518	39 824	45 948	49 168	52 118	42 089	50 539	53 061	56 245
	France[3]	32 619	37 628	40 043	57 885	32 619	37 628	40 043	57 885	35 709	40 718	43 133	61 282	35 709	40 718	43 133	61 282
	Allemagne	m	m	m	m	69 599	80 097	85 049	90 970	77 358	88 001	92 566	100 962	80 911	91 424	95 933	110 050
	Grèce	20 410	24 821	27 026	40 259	20 410	24 821	27 026	40 259	20 410	24 821	27 026	40 259	20 410	24 821	27 026	40 259
	Hongrie	17 058	19 212	20 635	29 173	17 058	19 212	20 635	29 173	17 058	19 212	20 635	29 173	17 058	21 346	22 928	32 415
	Islande	42 593	43 306	45 371	46 451	42 593	43 306	45 371	46 451	42 593	43 306	45 371	46 451	39 978	43 843	48 216	48 216
	Irlande	a	a	a	a	37 017	56 484	62 337	71 899	37 017	58 506	62 948	72 510	37 017	58 506	62 948	72 510
	Israël	26 638	33 963	37 891	65 509	23 572	29 909	33 671	54 842	23 684	30 858	36 244	57 366	27 893	32 438	39 245	56 280
	Italie	32 963	36 141	39 563	47 990	32 963	36 141	39 563	47 990	35 428	39 130	43 015	52 697	35 428	40 063	44 212	55 077
	Japon	m	m	m	m	29 820	42 244	49 356	61 067	29 820	42 244	49 356	61 067	29 820	42 244	49 356	62 670
	Corée	34 123	51 508	60 185	95 780	34 123	51 508	60 185	95 780	34 185	51 570	60 247	95 842	34 185	51 570	60 247	95 842
	Lettonie	16 534	a	a	a	16 534	a	a	a	16 534	a	a	a	16 534	a	a	a
	Lituanie	30 827	31 823	35 392	40 287	30 827	31 823	35 392	40 287	30 827	31 823	35 392	40 287	30 827	31 823	35 392	40 287
	Luxembourg	71 812	92 877	104 846	126 868	71 812	92 877	104 846	126 868	81 387	101 734	112 266	141 470	81 387	101 734	112 266	141 470
	Mexique	21 948	27 681	34 704	43 709	21 948	27 681	34 704	43 709	27 899	35 227	44 349	55 633	55 272	63 694	67 968	67 968
	Pays-Bas	45 594	60 394	70 899	85 360	45 594	60 394	70 899	85 360	48 336	73 498	84 315	98 654	48 336	73 498	84 315	98 654
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	34 488	52 699	52 699	52 699	34 488	52 699	52 699	52 699	34 488	52 699	52 699	52 699
	Norvège	38 716	47 186	47 186	47 656	42 499	50 677	50 677	54 451	42 499	50 677	50 677	54 451	50 216	55 524	55 524	61 443
	Pologne	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398	19 622	26 243	32 040	33 398
	Portugal	34 400	41 861	44 413	74 255	34 400	41 861	44 413	74 255	34 400	41 861	44 413	74 255	34 400	41 861	44 413	74 255
	République slovaque[4]	13 549	15 457	15 824	17 705	16 788	18 870	19 329	21 622	16 788	18 870	19 329	21 622	16 788	18 870	19 329	21 622
	Slovénie[4]	31 001	36 826	46 466	53 699	31 001	38 176	48 203	57 831	31 001	38 176	48 203	57 831	31 001	38 176	48 203	57 831
	Espagne	43 684	47 428	50 548	62 368	43 684	47 428	50 548	62 368	48 796	52 993	56 428	69 499	48 796	52 993	56 428	69 499
	Suède[1, 4, 5, 6]	42 217	44 247	44 656	49 176	42 727	47 542	49 232	56 757	44 003	48 722	50 686	58 287	44 258	49 104	50 890	59 053
	Suisse[1]	56 405	70 184	m	86 311	60 948	75 787	m	92 671	67 837	86 538	m	103 952	76 393	98 652	m	117 580
	Türkiye	33 719	34 719	34 256	36 779	33 719	34 719	34 256	36 779	34 828	35 828	35 365	37 887	34 828	35 828	35 365	37 887
	États-Unis[6]	42 381	55 291	63 625	79 478	42 723	56 582	63 531	74 214	43 466	59 374	67 626	77 596	43 438	59 335	66 750	76 055
	Autres entités																
	Comm. flamande (Belgique)	41 008	51 423	57 893	72 989	41 008	51 423	57 893	72 989	41 008	51 423	57 893	72 989	51 160	65 204	74 357	92 663
	Comm. française (Belgique)	39 498	49 356	55 553	67 945	39 498	49 356	55 553	67 945	39 498	49 356	55 553	67 945	49 105	62 555	71 321	85 930
	Angleterre (RU)	34 211	a	54 889	54 889	34 211	a	54 889	54 889	34 211	a	54 889	54 889	34 211	a	54 889	54 889
	Écosse (RU)	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068	42 280	53 068	53 068	53 068
	Moyenne OCDE	34 245	42 684	45 253	55 999	36 099	46 286	49 245	59 911	37 466	48 431	51 246	62 685	39 020	50 770	53 268	64 987
	Moyenne UE22	33 108	39 939	43 746	53 313	36 053	44 591	49 022	59 783	37 640	47 144	51 507	63 054	38 197	48 863	53 273	65 399
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[7]	14 345	m	m	m	14 345	m	m	m	14 345	m	m	m	14 345	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	49 942	m	m	m	49 942	m	m	m	49 942	m	m	m	54 546	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	57 893	m	m	m	57 893	m	m	m	57 893	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : le niveau de qualification le plus courant des enseignants est défini dans une acception large, selon le niveau d'enseignement type (de la CITE) dont ils sont diplômés et d'autres critères. Sa définition est propre à chacun des quatre stades de la carrière retenus dans ce tableau. Dans de nombreux cas, le niveau de qualification minimum correspond au niveau de qualification le plus courant (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Année de référence : 2020.
2. Les enseignants en poste dans les jardins d'enfants, majoritaires, sont inclus dans l'enseignement préprimaire.
3. Y compris la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
4. Y compris dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire des enseignants en poste en filière professionnelle (uniquement ceux chargés de matières générales en Slovénie et en Suède).
5. Hors cotisations de sécurité sociale et de retraite à charge des salariés.
6. Salaire effectif de base.
7. Année de référence : 2019.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/nzy3cr

Tableau D3.2. Ratio entre le salaire effectif des enseignants et des chefs d'établissement et la rémunération des diplômés du tertiaire (2021)

Ratio entre le salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissement dans le réseau public et la rémunération d'actifs avec le même niveau d'enseignement (moyenne pondérée) et la rémunération des diplômés du tertiaire occupés à temps plein

			Enseignants								Chefs d'établissement							
			Ratio entre leur salaire effectif et la rémunération des 25-64 ans aussi instruits occupés à temps plein toute l'année (moyenne pondérée)				Ratio entre leur salaire effectif et la rémunération des 25-64 ans diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année (niveaux 5 à 8 de la CITE)				Ratio entre leur salaire effectif et la rémunération des 25-64 ans aussi instruits occupés à temps plein toute l'année (moyenne pondérée)				Ratio entre leur salaire effectif et la rémunération des 25-64 ans diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année (niveaux 5 à 8 de la CITE)			
		Année de référence des données les plus récentes sur la rémunération des diplômés du tertiaire	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire en filière générale	Deuxième cycle du secondaire en filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire en filière générale	Deuxième cycle du secondaire en filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire en filière générale	Deuxième cycle du secondaire en filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire en filière générale	Deuxième cycle du secondaire en filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	**Pays**																	
	Australie	2020	a	m	m	m	1.05	0.98	0.99	0.99	m	m	m	m	1.44	1.60	1.85	1.86
	Autriche	2020	m	m	m	m	m	0.72	0.81	0.93	m	m	m	m	m	1.02	1.09	1.36
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	2020	m	m	m	m	1.19	1.23	1.47	1.47	m	m	m	m	2.00	1.81	2.11	2.11
	République tchèque[1]	2020	0.76	0.73	0.72	0.75	0.60	0.74	0.74	0.77	1.05	1.10	1.10	1.17	0.86	1.14	1.14	1.22
	Danemark	2020	m	m	m	0.79	0.65	0.79	0.79	0.92	0.93	1.24	1.24	1.34	0.85	1.14	1.14	1.55
	Estonie	2020	0.74	0.88	0.87	0.85	0.70	0.90	0.90	0.90	0.95	1.05	1.05	1.05	1.01	1.13	1.13	1.13
	Finlande	2019	0.74	0.76	0.85	0.95	0.67	0.88	0.98	1.10	0.90	1.06	1.23	1.26	0.85	1.22	1.43	1.48
	France[2]	2018	0.78	0.76	0.83	0.93	0.80	0.78	0.87	0.97	0.96	0.96	m	m	0.98	0.98	1.32	1.32
	Allemagne	2020	m	0.86	0.95	1.00	m	0.91	1.00	1.05	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce[3]	2018	0.72	0.72	0.73	0.73	0.73	0.73	0.76	0.76	0.96	0.96	0.99	0.99	0.99	0.99	1.10	1.10
	Hongrie	2020	0.63	0.62	0.62	0.57	0.57	0.60	0.60	0.65	0.89	0.90	0.90	0.90	0.82	0.88	0.88	0.94
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	2019	m	m	m	m	m	0.99	1.03	1.03	m	m	m	m	m	1.45	1.77	1.77
	Israël	2019	0.81	0.78	0.80	0.91	0.85	0.85	0.92	1.00	a	1.19	1.14	1.42	a	1.53	1.48	1.73
	Italie	2018	m	m	m	m	0.68	0.68	0.73	0.78	a	m	m	m	a	1.73	1.73	1.73
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lituanie[4]	2018	m	m	m	m	1.31	1.31	1.31	1.31	m	m	m	m	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	2020	0.76	0.76	0.88	0.88	0.72	0.72	0.87	0.87	1.01	1.01	1.16	1.16	1.01	1.01	1.20	1.20
	Nouvelle-Zélande[1]	2020	m	0.94	0.94	1.00	m	0.92	0.92	1.00	m	1.48	1.56	1.73	m	1.36	1.45	1.58
	Norvège	2020	0.75	0.81	0.81	0.80	0.68	0.75	0.75	0.81	0.95	1.09	1.09	1.22	0.86	1.01	1.01	1.24
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	2019	m	m	m	m	1.50	1.37	1.33	1.44	m	m	m	m	1.95	1.95	1.95	1.95
	République slovaque	2020	m	m	m	m	0.58	0.77	0.77	0.80	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie[1]	2020	0.78	0.83	0.85	0.85	0.72	0.88	0.90	0.95	1.32	1.15	1.15	1.22	1.31	1.29	1.29	1.37
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[1]	2020	0.78	0.81	0.77	0.76	0.71	0.81	0.84	0.85	1.16	1.16	1.16	1.13	1.05	1.16	1.16	1.18
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	2020	0.51	0.52	0.54	0.56	0.57	0.59	0.61	0.64	0.79	0.80	0.83	0.85	1.01	1.02	1.05	1.08
	Autres entités																	
	Comm. flamande (Belgique)	2019	0.96	0.95	0.92	0.95	0.86	0.85	0.84	1.01	1.39	1.39	1.36	1.34	1.25	1.25	1.33	1.50
	Comm. française (Belgique)	2019	0.92	0.88	0.84	0.89	0.82	0.80	0.78	0.98	1.28	1.30	1.26	1.32	1.15	1.18	1.20	1.42
	Angleterre (RU)	2020	0.82	0.82	0.87	0.87	0.85	0.85	0.95	0.95	1.50	1.50	2.00	2.00	1.56	1.56	2.20	2.20
	Écosse (RU)	2020	m	m	m	m	0.89	0.89	0.89	0.89	m	m	m	m	1.49	1.49	1.49	1.49
	Moyenne OCDE		m	m	m	m	m	0.86	0.90	0.96	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne UE22		m	m	m	m	0.78	0.85	0.89	0.95	m	m	m	m	m	1.22	1.31	1.39
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20		m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : si la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire se ne rapporte pas à l'année de référence du salaire des enseignants, elle est rapportée à cette année de référence au moyen des déflateurs des dépenses de consommation finale privée. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. L'année de référence du salaire des enseignants et des chefs d'établissement est 2020.
2. L'année de référence du salaire des enseignants et des chefs d'établissement est 2019.
3. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif se rapporte aux enseignants et chefs d'établissement des deux niveaux confondus, y compris l'enseignement spécialisé (besoins spécifiques d'éducation). Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif se rapporte aux enseignants et chefs d'établissement des deux niveaux confondus, y compris ceux exerçant en filière professionnelle, dans la formation pour adultes et l'enseignement spécialisé (besoins spécifiques d'éducation).
4. Y compris les enseignants non qualifiés.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/16vskb

Tableau D3.3. Salaire effectif moyen des enseignants et des chefs d'établissement (2021)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants et des chefs d'établissements dans le réseau public, en équivalents USD convertis sur la base des PPA de la consommation privée

		Enseignants de 25 à 64 ans				Chefs d'établissement de 25 à 64 ans			
		Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire en filière générale	Deuxième cycle du secondaire en filière générale	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire en filière générale	Deuxième cycle du secondaire en filière générale
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	66 922	62 598	63 023	63 079	92 089	101 834	118 209	118 288
	Autriche[1]	m	64 357	71 951	82 346	m	90 697	96 721	121 213
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	38 633	39 988	47 966	47 966	65 145	58 901	68 522	68 522
	République tchèque[2]	28 082	34 830	34 587	36 282	40 336	53 562	53 562	57 102
	Danemark	52 494	63 834	64 246	74 745	68 851	92 377	92 377	126 228
	Estonie	24 442	31 620	31 620	31 620	35 477	39 646	39 646	39 646
	Finlande[3]	38 128	50 229	55 666	62 714	48 109	69 507	81 129	84 055
	France[4]	44 064	42 832	48 209	53 716	54 318	54 318	72 948	72 948
	Allemagne	m	81 429	89 722	94 580	m	m	m	m
	Grèce[1, 5]	27 660	27 660	29 023	29 023	37 525	37 525	41 902	41 902
	Hongrie	25 445	26 648	26 648	29 158	36 579	39 533	39 533	42 082
	Islande	47 620	51 703	51 703	65 753	65 138	73 912	73 912	89 827
	Irlande	m	59 287	61 452	61 452	m	86 709	105 795	105 795
	Israël	40 704	40 783	44 049	47 884	a	72 950	70 840	82 515
	Italie	40 008	40 008	42 822	45 870	a	101 937	101 937	101 937
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	m	m	m	m	m	m	m	m
	Lettonie	21 959	27 387	29 169	31 864	32 575	35 827	34 187	41 700
	Lituanie[6]	41 256	41 256	41 256	41 256	m	m	m	m
	Luxembourg	m	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	65 219	65 219	79 182	79 182	91 600	91 600	109 194	109 194
	Nouvelle-Zélande[2]	m	48 878	49 244	53 335	m	72 791	77 302	84 245
	Norvège	49 185	54 192	54 192	58 947	62 165	72 962	72 962	89 967
	Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Portugal	52 095	47 480	46 245	50 209	67 935	67 935	67 935	67 935
	République slovaque[1]	20 731[d]	27 426[d]	27 426[d]	28 524[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)
	Slovénie[2]	34 952	42 990	43 761	46 098	63 934	62 768	62 768	66 924
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[1, 2]	42 850	48 668	50 620	51 531	63 505	70 036	70 036	71 503
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	56 199	57 269	59 974	62 569	98 585	99 656	102 945	105 968
	Autres entités								
	Comm. flamande (Belgique)	58 799	58 081	57 875	69 587	85 823	85 823	91 485	102 965
	Comm. française (Belgique)	56 152	54 784	53 684	67 490	78 859	80 820	82 250	97 701
	Angleterre (RU)	47 451	47 451	52 718	52 718	86 874	86 874	122 697	122 697
	Écosse (RU)	49 612	49 612	49 612	49 612	82 718	82 718	82 718	82 718
	Moyenne OCDE	41 941	47 538	50 026	53 682	m	71 462	76 831	83 022
	Moyenne UE22	38 554	46 294	48 915	52 564	m	67 331	72 283	78 156
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
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : si la rémunération des diplômés de l'enseignement tertiaire se ne rapporte pas à l'année de référence du salaire des enseignants, elle est rapportée à cette année de référence au moyen des déflateurs des dépenses de consommation finale privée. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).
3. Uniquement les enseignants en poste dans les jardins d'enfants, majoritaires, dans l'enseignement préprimaire.
4. Année de référence : 2019.
5. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif se rapporte aux enseignants et chefs d'établissement des deux niveaux confondus, y compris l'enseignement spécialisé (besoins spécifiques d'éducation). Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif se rapporte aux enseignants et chefs d'établissement des deux niveaux confondus, y compris ceux exerçant en filière professionnelle, dans la formation pour adultes et l'enseignement spécialisé (besoins spécifiques d'éducation).
6. Inclut les enseignants sans qualification

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/9qzk61

Tableau D3.4. Salaire statutaire minimum et maximum des chefs d'établissement au niveau de qualification minimum (2021)

Salaire annuel des chefs d'établissements dans le réseau public en équivalents USD convertis sur la base des PPA pour la consommation privée (selon le niveau d'enseignement)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire en filière générale			Deuxième cycle du secondaire en filière générale		
		Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max./min.)	Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max./min.)	Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max./min.)	Salaire minimum	Salaire maximum	Ratio (max./min.)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	91 349	127 746	**1.40**	88 688	128 829	**1.45**	88 688	128 829	**1.45**	88 688	128 829	**1.45**
	Autriche	m	m	**m**	52 600	105 428	**2.00**	52 600	105 428	**2.00**	69 261	132 339	**1.91**
	Canada	m	m	**m**	79 709	97 703	**1.23**	80 382	98 039	**1.22**	84 550	102 207	**1.21**
	Chili	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Colombie[1]	21 407	116 002	**5.42**	21 407	116 002	**5.42**	30 704	116 002	**3.78**	30 704	116 002	**3.78**
	Costa Rica	23 152	69 882	**3.02**	22 629	70 523	**3.12**	23 748	82 081	**3.46**	23 748	82 081	**3.46**
	République tchèque	24 805	29 588	**1.19**	25 778	35 019	**1.36**	25 778	35 019	**1.36**	25 778	35 100	**1.36**
	Danemark	a	78 349	**a**	67 635	79 449	**1.17**	67 635	79 449	**1.17**	a	a	**a**
	Estonie	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
	Finlande[2]	36 951	40 287	**1.09**	51 707	70 876	**1.37**	53 412	80 209	**1.50**	61 101	74 806	**1.22**
	France[3]	44 145	64 402	**1.46**	44 145	64 402	**1.46**	56 311	85 313	**1.52**	56 311	85 313	**1.52**
	Allemagne	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Grèce	26 545	45 913	**1.73**	26 545	45 913	**1.73**	29 532	45 913	**1.55**	30 474	46 855	**1.54**
	Hongrie	22 770	49 097	**2.16**	22 770	49 097	**2.16**	22 770	54 552	**2.40**	25 299	54 552	**2.16**
	Islande	46 796	75 460	**1.61**	51 648	103 045	**2.00**	51 648	103 045	**2.00**	87 062	109 396	**1.26**
	Irlande	a	a	**a**	46 641	103 278	**2.21**	60 269	117 010	**1.94**	60 269	117 010	**1.94**
	Israël	a	a	**a**	51 762	83 515	**1.61**	51 743	83 057	**1.61**	43 420	107 717	**2.48**
	Italie	a	a	**a**	96 876	103 139	**1.06**	96 876	103 139	**1.06**	96 876	103 139	**1.06**
	Japon	m	m	**m**	62 027	68 557	**1.11**	62 027	68 557	**1.11**	63 560	72 187	**1.14**
	Corée	a	107 040	**a**	a	107 040	**a**	a	106 854	**a**	a	106 854	**a**
	Lettonie	22 101	a	**a**	22 101	a	**a**	22 101	a	**a**	22 101	a	**a**
	Lituanie	44 436	52 609	**1.18**	44 436	52 609	**1.18**	44 436	52 609	**1.18**	44 436	52 609	**1.18**
	Luxembourg	a	a	**a**	a	a	**a**	112 506	155 593	**1.38**	112 506	155 593	**1.38**
	Mexique	27 838	81 772	**2.94**	27 838	81 772	**2.94**	62 840	157 196	**2.50**	61 365	82 837	**1.35**
	Pays-Bas	56 800	110 848	**1.95**	56 800	110 848	**1.95**	63 889	138 602	**2.17**	63 889	138 602	**2.17**
	Nouvelle-Zélande	m	m	**m**	60 429	105 570	**1.75**	60 429	105 570	**1.75**	60 429	105 570	**1.75**
	Norvège	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
	Pologne	29 807	36 826	**1.24**	31 565	38 585	**1.22**	31 565	38 585	**1.22**	36 913	44 992	**1.22**
	Portugal	42 213	88 092	**2.09**	42 213	88 092	**2.09**	42 213	88 092	**2.09**	42 213	88 092	**2.09**
	République slovaque	18 549	34 502	**1.86**	23 674	38 824	**1.64**	23 674	38 824	**1.64**	23 674	39 442	**1.67**
	Slovénie	55 041	75 136	**1.37**	55 041	75 136	**1.37**	55 041	75 136	**1.37**	53 041	81 017	**1.53**
	Espagne	50 570	77 225	**1.53**	50 570	77 225	**1.53**	60 998	90 097	**1.48**	60 998	90 097	**1.48**
	Suède[1, 4]	a	a	**a**	68 874	82 266	**1.19**	68 874	82 266	**1.19**	70 407	82 266	**1.17**
	Suisse	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Türkiye	40 624	45 273	**1.11**	38 388	43 070	**1.12**	38 388	43 070	**1.12**	40 750	45 400	**1.11**
	États-Unis[4, 5]	89 157	110 927	**1.24**	90 070	111 569	**1.24**	93 868	107 821	**1.15**	94 986	113 961	**1.20**
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	57 792	86 181	**1.49**	57 792	86 181	**1.49**	52 404	86 181	**1.64**	63 770	104 055	**1.63**
	Comm. française (Belgique)	43 064	82 343	**1.91**	43 064	82 343	**1.91**	48 429	82 343	**1.70**	61 560	98 246	**1.60**
	Angleterre (RU)	60 962	147 755	**2.42**	60 962	147 755	**2.42**	60 962	147 755	**2.42**	60 962	147 755	**2.42**
	Écosse (RU)	63 838	123 180	**1.93**	63 838	123 180	**1.93**	63 838	123 180	**1.93**	63 838	123 180	**1.93**
	Moyenne OCDE[6]	m	m	**m**	50 624	81 935	**1.79**	55 776	89 897	**1.68**	58 058	91 128	**1.69**
	Moyenne UE22[6]	m	m	**m**	47 818	72 750	**1.58**	53 747	81 850	**1.51**	55 504	84 959	**1.57**
Partenaires	**Argentine**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Brésil	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Chine	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Inde	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	Indonésie	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
	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 : le niveau de qualification minimum des chefs d'établissement est défini dans une acception large, selon le niveau d'enseignement type (de la CITE) dont ils sont diplômés et d'autres critères. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Année de référence : 2020.
2. Uniquement les chefs d'établissement en poste dans les jardins d'enfants, majoritaires, dans l'enseignement préprimaire.
3. Les données se rapportent aux chefs d'établissement qui dirigent un établissement de 10 classes minimum dans l'enseignement préprimaire et primaire, c'est-à-dire ceux dont la charge d'enseignement ne représente pas plus de 50 % du temps de travail.
4. Salaire effectif de base.
5. Le salaire minimum se rapporte au niveau de qualification le plus courant (master, ou équivalent) et le salaire maximum, au niveau de qualification maximum (doctorat, ou équivalent).
6. Abstraction faite des pays dont les données ne sont pas disponibles au sujet du salaire, soit en début de carrière (au niveau de qualification minimum), soit au sommet du barème (au niveau de qualification maximum). Il s'agit du ratio moyen, lequel est différent du ratio entre le salaire maximum moyen et le salaire minimum moyen.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/6yntdc

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

Faits marquants

- Selon la réglementation ou les accords en vigueur dans les pays membres et partenaires de l'OCDE, les enseignants en poste dans les établissements publics donnent, en moyenne et par an, 987 heures de cours dans l'enseignement préprimaire, 784 heures de cours dans l'enseignement primaire, 711 heures de cours dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) et 684 heures de cours dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filières générale et professionnelle).
- La répartition du temps de travail total des enseignants entre leurs cours et leurs autres missions et entre leur temps de travail dans l'établissement et ailleurs varie fortement entre les pays.
- En moyenne, les chefs d'établissement travaillent 43-44 semaines par an selon le niveau d'enseignement dans les pays de l'OCDE et autres entités. Leur temps de travail statutaire s'élève en moyenne à 1 648 heures dans l'enseignement préprimaire, à 1 613 heures dans l'enseignement primaire et à 1 612 et 1 608 heures respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale). Les chefs d'établissement doivent travailler pendant les congés scolaires dans deux tiers environ des pays de l'OCDE.

Contexte

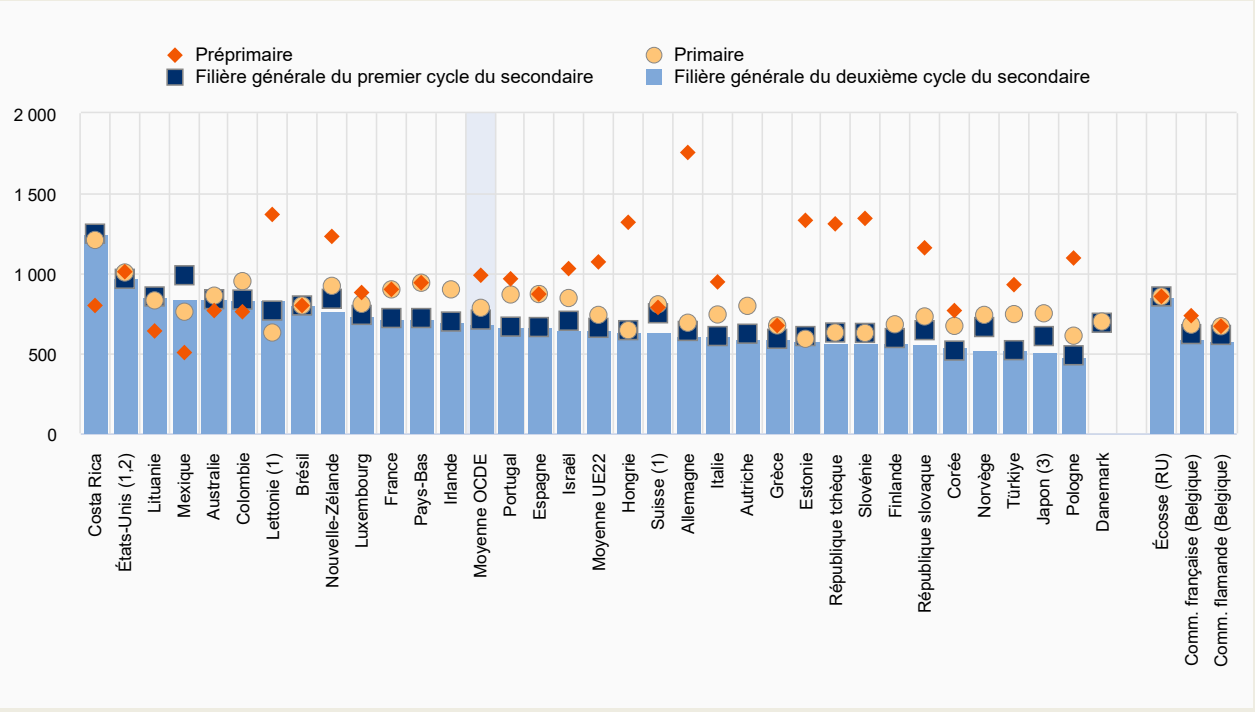
Le temps de travail et le temps d'enseignement statutaires ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants et des chefs d'établissement, mais ils permettent de mieux comparer les exigences des pays envers ces deux corps de métier. Le nombre d'heures de cours et l'importance des missions autres que l'enseignement peuvent également être déterminants pour l'attractivité de la profession d'enseignant. Combiné avec le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3) et la taille moyenne des classes (voir l'indicateur D2 dans (OCDE, 2021[1])), cet indicateur décrit plusieurs aspects essentiels de la vie professionnelle des enseignants et des chefs d'établissement.

Chez les enseignants, la part du temps de travail statutaire consacrée à l'enseignement permet d'évaluer le temps réservé à d'autres activités, comme la préparation des cours, la correction des copies, la formation continue et les réunions de travail. Si les enseignants doivent passer une plus grande partie de leur temps de travail statutaire à enseigner, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à la préparation des leçons et à l'évaluation des élèves, par rapport au nombre d'heures fixé par la réglementation. Cela peut également indiquer que les enseignants doivent s'y consacrer pendant leur temps libre et donc travailler plus que ce que prévoit leur temps de travail statutaire. Durant la pandémie de COVID-19, les activités des enseignants et des chefs d'établissement ont pu s'écarter des exigences statutaires dans certains pays du fait de la fermeture des établissements et de changements dans l'environnement d'apprentissage résultant des mesures sanitaires (cours à distance, restrictions sanitaires à la réouverture des établissements, etc.) Par ailleurs, certains pays ont modifié les exigences statutaires sur le temps de travail et d'enseignement la deuxième année de la pandémie (voir l'Encadré D4.2 et l'annexe 3 pour de plus amples informations).

Comme la taille des classes et le taux d'encadrement (voir l'indicateur D2 dans OCDE (2021[1])), le temps d'instruction des élèves (voir l'indicateur D1 dans OCDE (2021[1])) et le salaire des enseignants (voir l'indicateur D3), le temps que les enseignants passent à enseigner a un impact sur le budget que les pays doivent consacrer à l'éducation (voir l'indicateur C7 dans OCDE (2021[1])).

Graphique D4.1. Temps d'enseignement des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2021)

Temps statutaire net de contact par an, dans les établissements publics



1. Temps réel d'enseignement (en Lettonie, sauf pour l'enseignement préprimaire).
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du nombre annuel d'heures d'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2022), Tableau D4.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/i9e1vk

Autres faits marquants

- Le nombre annuel d'heures de cours que les enseignants en poste dans les établissements publics donnent en moyenne dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire varie considérablement entre les pays de l'OCDE, mais tend à diminuer avec le niveau d'enseignement.
- Dans les établissements publics, le nombre d'heures de cours varie davantage entre les pays de l'OCDE et autres entités dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement : il est compris entre 505 heures au Mexique et 1 755 heures en Allemagne.
- Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les cours représentent 43 % en moyenne du temps de travail des enseignants. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 33 % au Japon, en Norvège et en République de Türkiye, mais égal à 63 % en Écosse (Royaume-Uni) et en Lettonie. Dans la plupart des pays, d'autres missions que l'enseignement sont assignées aux enseignants pendant leur temps de travail : préparer les cours, corriger les copies des élèves et communiquer et coopérer avec les parents (ou tuteurs).
- Dans l'enseignement secondaire, les enseignants en poste à temps plein en filière générale dont le nombre d'heures de cours est plus élevé que prévu dans leur contrat perçoivent une compensation financière dans deux tiers environ des pays.
- Le temps de travail statutaire des enseignants s'étend également aux congés scolaires à au moins un niveau d'enseignement dans 17 pays membres et partenaires de l'OCDE. Dans la plupart de ces pays, des activités spécifiques sont imposées aux enseignants pendant les congés scolaires, par exemple préparer la rentrée ou suivre une formation professionnelle individuelle ou collective.
- La réglementation définit explicitement les missions et responsabilités des chefs d'établissement (enseigner, communiquer avec les parents, etc.) en plus de leurs fonctions de direction et de gestion dans plus de la moitié des pays de l'OCDE.

Analyse

Temps d'enseignement des enseignants

Le nombre annuel d'heures de cours que doivent légalement donner les enseignants en poste à temps plein dans les établissements publics varie sensiblement entre les pays dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire. Le fait que le temps d'enseignement soit réglementé ou déclaré différemment selon les pays peut expliquer en partie la variation du temps d'enseignement statutaire entre les pays (voir l'Encadré D4.1). Par ailleurs, certains des changements intervenus dans la réglementation du temps d'enseignement par rapport aux années précédentes peuvent avoir été décidés en réaction à la pandémie de COVID-19, ce qui contribue aussi aux différences entre les pays (voir l'Encadré D4.2).

Encadré D4.1. Comparabilité des données relatives au temps de travail et d'enseignement statutaire

Temps d'enseignement des enseignants

Les données relatives au temps d'enseignement utilisées dans cet indicateur portent sur le nombre d'heures de cours défini dans la réglementation des pays. La collecte de données internationale effectuée pour recueillir ces informations garantit que les mêmes définitions et méthodologies sont utilisées lors de la compilation des données de l'ensemble des pays. Le temps d'enseignement est par exemple converti en heures (de 60 minutes) pour éviter des différences résultant de la variation de la durée des cours entre les pays. L'impact sur la comparabilité des données des différences dans la façon dont le temps d'enseignement est réglementé est minimisé autant que possible.

C'est le temps d'enseignement minimum, typique ou maximum qui est indiqué dans la réglementation, ce qui peut expliquer en partie les différences entre les pays. Les données de la plupart des pays portent sur le temps d'enseignement typique, mais celles d'un tiers environ des pays portent sur le temps d'enseignement maximum ou minimum (voir le tableau X3.D4.3 à l'annexe 3).

Dans cette comparaison internationale, le temps d'enseignement statutaire est indiqué abstraction faite du temps de préparation et du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses (de dix minutes maximum) sont toutefois incluses dans le temps d'enseignement si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps (voir la section « Définitions »).

D'autres activités des enseignants, telles que les journées de formation continue (y compris celles consacrées à des conférences) et d'évaluation des élèves, sont également exclues du temps d'enseignement calculé dans cet indicateur. En filière générale, le nombre de jours consacrés à ces activités est exclu du temps d'enseignement statutaire à tous les niveaux d'enseignement dans deux tiers environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Dans les autres pays en revanche, la réglementation n'indique pas le nombre de jours à consacrer à ces activités ou ne précise pas si les enseignants sont tenus d'y participer en dehors de leur horaire de cours, de sorte qu'il est difficile de l'estimer et, donc, de l'exclure du temps d'enseignement.

Les jours de formation continue ne sont pas exclus du temps d'enseignement de tous les niveaux d'enseignement dans moins de 30 % des pays et autres entités. Dans ces pays, la réglementation prévoit que tous les enseignants consacrent un certain nombre de jours à la formation continue, mais l'effet de ces dispositions sur le temps d'enseignement déclaré est difficile à estimer, car le nombre de jours et leur répartition durant l'année scolaire peuvent varier entre les établissements ou les entités infranationales. De même, les jours d'examen ne sont pas exclus du temps d'enseignement en filière générale à chaque niveau d'enseignement dans un quart environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Dans bon nombre de ces pays, la réglementation indique le nombre de journées d'examen, mais ne précise pas si ou dans quelle mesure ces journées réduisent le temps d'enseignement prévu. Dans l'ensemble, ne pas exclure le temps consacré à la formation continue et aux examens peut avoir pour effet de surestimer le temps d'enseignement de l'ordre de quelques jours dans ces pays (voir le tableau X3.D4.4 à l'annexe 3 pour de plus amples informations).

D'autres activités de formation continue ou le temps consacré à l'évaluation des élèves peuvent entraîner une surestimation du temps d'enseignement même si les pays ne sont pas priés de les exclure du temps d'enseignement. À titre d'exemple, citons les activités de formation continue imposées à des groupes spécifiques d'enseignants (lorsque la

réglementation n'interdit pas explicitement aux enseignants d'y participer pendant leur horaire de cours) et les épreuves normalisées que les élèves sont tenus de passer, mais qui ne durent que quelques heures par jour. Comme il est difficile d'estimer le temps qui y est consacré et que seuls certains enseignants sont concernés, ce n'est pas chose aisée que de normaliser les définitions à respecter dans tous les pays afin d'exclure ces activités du temps d'enseignement.

Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement

Dans cet indicateur, le temps de travail correspond au nombre d'heures de travail officiellement fixé durant l'année de référence dans les conventions collectives relatives aux enseignants et aux chefs d'établissement ou dans les dispositions spécifiques à ces professions dans le Code du travail. Le temps de travail statutaire applicable aux enseignants et aux chefs d'établissement n'est pas spécifique à leur profession et est celui imposé aux fonctionnaires dans certains pays, tels que la Corée (chefs d'établissement), la France, le Japon, le Portugal (chefs d'établissement), la Suisse et la Türkiye (enseignants). Comme le temps de travail peut être exprimé en unités différentes (nombre d'heures par semaine, par mois ou par an, par exemple), certaines conversions s'imposent pour estimer le temps de travail annuel lorsque celui-ci ne correspond pas à un nombre d'heures par an dans la réglementation.

C'est le temps de travail typique qui est indiqué chez les enseignants dans 68 % des pays et autres entités et chez les chefs d'établissement dans 70 % d'entre eux. Le temps de travail total correspond au temps de travail minimum ou maximum dans les autres pays et entités. Le temps de travail statutaire correspond au temps de travail minimum chez les enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), en Corée et au Danemark et chez les chefs d'établissement en Colombie et en Irlande. Il correspond par contre au temps de travail maximum des enseignants et des chefs d'établissement dans un certain nombre de pays ou entités, notamment en Écosse (Royaume-Uni), en Norvège et en Pologne (voir les tableaux X3.D4.3 et X3.D4.8 à l'annexe 3).

Des informations plus détaillées sur la façon dont les pays et autres entités ont rendu compte du temps d'enseignement et de travail sont fournies à l'annexe 3 (tableaux X3.D4.3 et X3.D4.8).

Dans les établissements publics, le temps d'enseignement statutaire varie davantage dans l'enseignement préprimaire qu'à tout autre niveau d'enseignement entre les pays et autres entités dont les données sont disponibles. Le nombre de jours de cours est compris entre 151 jours en Communauté flamande de Belgique et 225 jours en Allemagne et en Norvège. Les enseignants donnent entre 505 heures de cours par an au Mexique et 1 755 en Allemagne. Ces différences marquées qui s'observent entre les pays et autres entités résultent de l'effet conjugué de la variation de la longueur de l'année scolaire et du nombre d'heures de cours par jour. Dans l'enseignement préprimaire, les enseignants enseignent par exemple 2.7 heures par jour pendant 190 jours au Mexique, mais 7.8 heures par jour pendant 225 jours en Allemagne (voir le Tableau D4.1). En moyenne, les enseignants en poste à ce niveau d'enseignement sont tenus d'enseigner 987 heures par an, réparties sur 41 semaines ou 196 jours, dans les pays de l'OCDE et autres entités (voir le Tableau D4.1 et le Graphique D4.1).

Dans l'enseignement primaire, les enseignants en poste dans les établissements publics sont tenus de donner 784 heures de cours par an en moyenne. Le temps d'enseignement varie entre trois et six heures par jour dans la plupart des pays et autres entités dont les données sont disponibles et s'élève en moyenne à plus de quatre heures par jour dans les pays de l'OCDE. La répartition du temps d'enseignement au cours de l'année varie selon les pays. Dans l'enseignement primaire par exemple, les enseignants doivent enseigner 741 heures par an en Norvège, soit 111 heures de plus qu'en Lettonie (630 heures). Toutefois, ils enseignent en moyenne près de quatre heures par jour dans les deux pays, car le nombre de jours de cours est plus élevé en Norvège (190 jours) qu'en Lettonie (160 jours) (voir le Tableau D4.1).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste en filière générale dans les établissements publics doivent donner 711 heures de cours par an en moyenne. Le temps d'enseignement annuel est inférieur à 600 heures en Corée, en Finlande, en Grèce, en Pologne et en Türkiye, mais supérieur à 1 000 heures au Costa Rica (voir le Tableau D4.1). Toutefois, le temps d'enseignement déclaré est le temps minimum en Corée et en Finlande (voir l'Encadré D4.1).

Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants en poste en filière générale enseignent en moyenne 684 heures par an dans les établissements publics. Le temps d'enseignement annuel est inférieur à 500 heures en Pologne, mais supérieur à 1 000 heures au Costa Rica. En moyenne, les enseignants donnent au plus trois heures de cours par jour en Corée, en Finlande, au Japon, en Norvège, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie et en Türkiye, mais en donnent au moins six au Costa Rica (voir le Tableau D4.1).

Encadré D4.2. Impact de la pandémie de COVID-19 sur les conditions de travail des enseignants

La première année de la pandémie, l'un des indicateurs directs de l'impact sur l'éducation a été la fermeture des établissements qui a contraint les ministères de l'Éducation à trouver des stratégies en vue de réduire la perturbation de la scolarité, par exemple l'enseignement à distance et la modification des activités scolaires (OCDE, 2021[2]). La deuxième année de la pandémie de COVID-19, ces mesures ont continué à être mises en œuvre (voir chapitre sur le COVID-19) et certains pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités ont modifié les exigences statutaires sur le temps d'enseignement et de travail à la lumière des expériences vécues l'année précédente.

Durant l'année scolaire 2020/21 (en 2021 dans les pays de l'hémisphère Sud), 12 pays de l'OCDE et autres entités ont modifié les conditions de travail statutaires des enseignants. Les niveaux d'enseignement affectés par la modification de la réglementation ou des conventions varient selon les pays. L'enseignement préprimaire a été le moins touché : trois pays et autres entités seulement ont déclaré avoir modifié les conditions de travail statutaires des enseignants en poste à ce niveau du fait de la pandémie. Quant aux autres niveaux, quatre pays ont déclaré des changements dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, cinq dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et six dans l'enseignement primaire.

La nature de ces modifications varie entre les pays et autres entités. Pour contenir la propagation du virus pendant des périodes spécifiques, les calendriers scolaires ont été modifiés afin de prolonger les congés scolaires. Par voie de conséquence, le temps d'enseignement (tous niveaux d'enseignement confondus) a diminué de neuf jours environ en Communautés flamande et française de Belgique, de trois jours en Irlande et de quatre jours en République tchèque (à l'exception du niveau pré-primaire). En Lettonie, la prolongation des congés scolaires a réduit le temps d'enseignement réel de 10 heures (par an), mais uniquement dans l'enseignement primaire. En Grèce, l'année scolaire 2020/21 a commencé 3 jours plus tard et s'est terminée 10 à 15 jours plus tard, selon le niveau d'enseignement.

Pendant la fermeture des établissements, l'enseignement à distance a été instauré à tous les niveaux d'enseignement en Grèce, ce qui a réduit la durée des cours et a aussi eu un impact majeur sur le temps d'enseignement dans l'enseignement préprimaire. En Grèce, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire ont consacré plus de temps à la préparation des cours pour garantir l'apprentissage des élèves en ligne, ce qui s'observe dans leur temps de travail total. Dans certains pays, la pandémie a bouleversé les examens nationaux et l'évaluation des élèves. Ainsi, les examens de fin d'année ont été annulés dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Grèce et seuls les oraux ont été maintenus dans les examens nationaux en Italie à ces niveaux d'enseignement. Au Portugal, les examens nationaux ont été maintenus dans l'enseignement secondaire, mais le calendrier a été modifié, ce qui a affecté le temps d'enseignement des enseignants en poste dans les années d'études concernées (voir les notes sur l'interprétation relative au COVID-19 à l'annexe 3).

Dans certains pays, le temps d'enseignement peut évoluer au fil de la carrière des enseignants ou selon leurs qualifications (voir l'Encadré D4.3). Dans un certain nombre de pays, des enseignants débutants peuvent commencer par une charge d'enseignement réduite dans le cadre de leur programme d'initiation. Des pays allègent aussi la charge d'enseignement des enseignants plus âgés pour les encourager à continuer d'enseigner. Au Chili et au Portugal par exemple, les enseignants peuvent prétendre à un allégement de leur charge d'enseignement en fonction de leur âge et de leur ancienneté.

Encadré D4.3. Niveau de qualification des enseignants

Dans cet indicateur, le temps d'enseignement correspond au nombre statutaire d'heures de cours imposé l'année de référence aux enseignants pleinement qualifiés en poste à temps plein, selon la réglementation de chaque pays. Les enseignants doivent avoir un certain niveau de qualification pour commencer à enseigner et être pleinement qualifiés (voir l'indicateur D6), mais certains d'entre eux peuvent être surqualifiés. Il arrive aussi que des enseignants n'aient pas le niveau de qualification minimum requis pour enseigner durant l'année de référence, par exemple si les qualifications minimales exigées ont changé au fil du temps ou qu'il existe d'autres voies d'accès à la profession d'enseignant (voir l'indicateur D6). En Islande par exemple, il faut être titulaire d'un master pour commencer à enseigner, mais les enseignants ayant au moins 10 ans d'ancienneté peuvent avoir commencé à enseigner après une licence. En Grèce, il fallait être titulaire d'une licence pour commencer à enseigner dans l'enseignement secondaire en 2021, mais les

enseignants ayant au moins 10 ans d'ancienneté ont pu commencer à enseigner après des études post-secondaires non tertiaires. En d'autres termes, le niveau de qualification peut varier non seulement entre les niveaux d'enseignement, mais aussi entre les enseignants.

Dans la quasi-totalité des pays et autres entités, il fallait obligatoirement être diplômé de l'enseignement tertiaire pour commencer à enseigner en 2021 dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (voir l'indicateur D6). En 2021, la plupart des enseignants âgés de 25 à 64 ans en poste à ces niveaux possédaient au moins une licence. Le pourcentage d'enseignants au plus diplômés de l'enseignement tertiaire de cycle court ne passe pas la barre des 17 % dans l'enseignement primaire et secondaire dans les 25 pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles ; il n'atteint 20 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire qu'en Slovénie. À ces niveaux d'enseignement, le pourcentage d'enseignants qui ne possèdent pas au moins une licence est inférieur à 10 % dans la quasi-totalité des pays dont les données sont disponibles. Le pourcentage d'enseignants moins diplômés est plus élevé dans l'enseignement préprimaire dans quelques pays. Il est de l'ordre de 20-30 % en Estonie, en Finlande, en Islande et en Lettonie ; légèrement supérieur à 30 % en Suède ; et égal à 70 % en République tchèque (voir le tableau X2.8). Ce pourcentage s'explique par les qualifications exigées des enseignants dans certains de ces pays : les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire doivent à tout le moins être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en République tchèque et de l'enseignement tertiaire de cycle court en Lettonie. Dans d'autres pays, ce pourcentage peut s'expliquer par les qualifications autrefois exigées pour enseigner ou par l'existence d'autres voies d'accès à la profession d'enseignant ; la formation initiale d'enseignant relève par exemple de la licence en Estonie, en Finlande et en Suède (voir le tableau D6.1).

La charge d'enseignement des enseignants peut dépendre de leur niveau de formation dans certains pays. Dans ce cas, les données portent sur le niveau de formation typique, c'est-à-dire celui de la majorité des enseignants. En France par exemple, deux titres tertiaires distincts (certification ou agrégation) permettent d'enseigner dans l'enseignement secondaire en filière générale, mais impliquent des exigences différentes.

Variation du temps d'enseignement, selon le niveau d'enseignement

Le temps d'enseignement a tendance à diminuer avec le niveau d'enseignement. Dans la plupart des pays, le temps d'enseignement statutaire est plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (filière générale). Cette tendance souffre néanmoins quelques exceptions : le nombre statutaire d'heures de cours est identique à tous les niveaux d'enseignement au Brésil et en Écosse (Royaume-Uni) et est plus élevé dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement préprimaire en Australie, en Colombie, au Costa Rica, en Lituanie et au Mexique (voir le Tableau D4.1).

C'est entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire que le nombre statutaire d'heures de cours varie le plus. En moyenne, le temps que les enseignants doivent passer en classe est environ 25 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire. Le nombre annuel d'heures de cours est au moins deux fois plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire en Allemagne, en Estonie, en Hongrie, en Lettonie, en République tchèque et en Slovénie (voir le Tableau D4.1).

Le nombre annuel d'heures de cours est au moins 25 % plus élevé dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche, en Corée, en Espagne, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Portugal et en Türkiye, mais ne varie pas entre ces deux niveaux d'enseignement au Brésil, en Écosse (Royaume-Uni), en Hongrie, en République tchèque et en Slovénie. La charge d'enseignement est 3 % moins élevée dans l'enseignement primaire que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire au Costa Rica, en Estonie et en Lituanie ; 18 % moins élevée en Lettonie ; et 23 % moins élevée au Mexique (voir le Tableau D4.1).

Dans la plupart des pays, le nombre d'heures de cours est similaire dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Norvège toutefois, le temps d'enseignement imposé par an est au moins 25 % plus élevé dans le premier que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D4.1).

Temps d'enseignement réel

Le temps d'enseignement statutaire indiqué par la plupart des pays et repris dans cet indicateur correspond à celui défini dans la réglementation. Le temps d'enseignement réel peut toutefois s'en écarter, du fait des heures supplémentaires par

exemple. Le temps d'enseignement réel correspond au nombre moyen d'heures de cours, y compris d'heures de cours supplémentaires et des moments consacrés à maintenir l'ordre ou à effectuer des tâches administratives en classe, des enseignants en poste à temps plein, de sorte qu'il rend plus fidèlement compte de leur charge d'enseignement.

Seuls quelques pays ont communiqué le temps d'enseignement tant statutaire que réel, mais ces données suggèrent que le temps réel peut s'écarter du temps statutaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le nombre réel d'heures de cours est par exemple supérieur de 1 % à 8 % au nombre statutaire d'heures de cours en Colombie, en Lituanie et en Nouvelle-Zélande ; il y est même supérieur de 25 % en Pologne (Base de données de *Regards sur l'éducation*).

Que le temps d'enseignement soit différent selon qu'il est statutaire ou réel peut s'expliquer par les heures supplémentaires qui s'imposent pour pallier la pénurie d'enseignants ou remplacer des enseignants absents ainsi que par la nature des données : le temps statutaire provient de la réglementation alors que le temps réel provient de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes auprès d'échantillons ou d'autres sources (voir l'Encadré D4.1).

Temps d'enseignement des chefs d'établissement

L'enseignement est la responsabilité première ou principale des enseignants, mais il peut également faire partie des missions des chefs d'établissement dans certains pays. Les chefs d'établissement sont tous tenus d'enseigner dans 7 des 29 pays et autres entités dont les données de l'enseignement préprimaire sont disponibles et certains le sont dans des cas particuliers dans 8 de ces 29 pays et autres entités. Les chefs d'établissement en poste dans l'enseignement préprimaire peuvent enseigner s'ils le souhaitent dans 4 pays et n'ont pas l'obligation d'enseigner dans 10 pays. Dans l'enseignement primaire, certains chefs d'établissement sont tenus d'enseigner dans plus de la moitié des pays dont les données sont disponibles (dans 19 des 34 pays à l'étude). Cette obligation ne s'applique toutefois à tous les chefs d'établissement que dans six pays. Il est moins fréquent que les chefs d'établissement doivent enseigner dans l'enseignement secondaire (filière générale). À ce niveau d'enseignement, ils sont tous tenus d'enseigner dans 6 pays seulement ; certains d'entre eux le sont dans 10 autres pays dont les données sont disponibles. Les chefs d'établissement peuvent enseigner s'ils le souhaitent dans 6 pays et n'y sont pas tenus dans 12 pays (voir le tableau D4.6 en ligne).

Dans la plupart des pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, leur nombre d'heures de cours n'est pas fixé dans la réglementation où c'est plutôt un nombre maximum ou minimum qui est indiqué. La charge d'enseignement statutaire des chefs d'établissement (après conversion en nombre d'heures) est par exemple comprise au minimum entre 0 heure (charge d'enseignement nulle) et 194 heures et au maximum entre 149 et 594 heures dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Elle représente au plus 22 % de leur temps de travail statutaire dans la plupart de ces pays, mais en représente plus de 74 % en Irlande (voir le tableau D4.6 en ligne). En règle générale, les chefs d'établissement ne doivent donner le nombre maximum d'heures de cours qu'en circonstances exceptionnelles. En Irlande par exemple, la quasi-totalité des chefs d'établissement n'enseigne guère, voire pas du tout (voir la charge d'enseignement minimum et maximum dans le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3).

Les chefs d'établissement peuvent se voir imposer un certain nombre d'heures de cours à tous les niveaux d'enseignement, mais le nombre d'heures de cours minimum et maximum peut varier entre les niveaux d'enseignement. Dans une majorité des pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, le nombre d'heures de cours qui leur est imposé diminue avec le niveau d'enseignement. La Türkiye échappe à ce constat : le nombre d'heures de cours imposé est identique à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.6 en ligne).

Dans tous les pays où les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement, sauf en Türkiye, le nombre d'heures de cours imposé varie selon des critères spécifiques. Dans une grande majorité de ces pays, des caractéristiques des établissements, telles que la taille (le nombre d'élèves, d'enseignants ou de classes) ou le niveau d'enseignement concerné, font partie des principaux critères déterminant la charge d'enseignement. D'autres critères peuvent intervenir, par exemple le profil socio-économique régional en Irlande (voir le tableau X3.D4.9 à l'annexe 3).

Temps de travail des enseignants

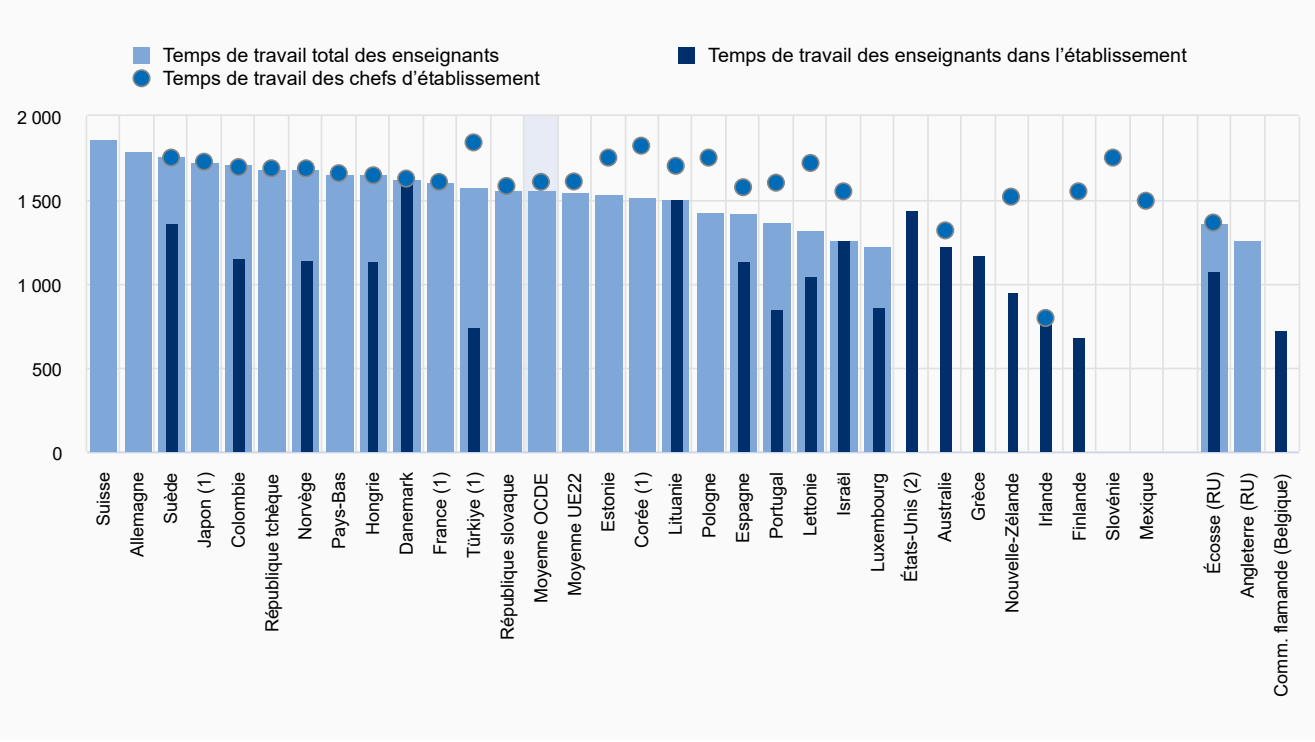
Dans la majorité des pays, le temps de travail des enseignants est déterminé en partie par le temps d'enseignement statutaire spécifié dans la réglementation. Dans la plupart des pays, le temps de travail annuel des enseignants est officiellement défini dans les conventions collectives ou autres accords contractuels. Ce temps de travail peut correspondre soit au temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, tant pour les cours que pour d'autres activités, soit au temps

de travail total. Dans les deux cas, il correspond au temps de travail contractuel, mais le mode de répartition de ce temps de travail varie entre les pays.

Le temps de présence obligatoire des enseignants dans leur établissement, à consacrer tant aux cours qu'à d'autres activités, est spécifié à un des niveaux d'enseignement au moins dans plus de la moitié des pays de l'OCDE et autres entités. Ce temps de présence obligatoire ne varie pas de plus de 5 % entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement préprimaire dans plus d'un tiers de pays disposant de données disponibles pour les enseignants du pré-primaire et du secondaire supérieur. Il est en revanche au moins 20 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la moitié de ces pays et autres entités (en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Lettonie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, au Portugal, en Suède et en Türkiye) et plus de 40 % plus élevé en Lettonie et en Nouvelle-Zélande. À titre de comparaison, le temps de travail statutaire total ne varie pas entre ces deux niveaux d'enseignement en Hongrie, en Suède et en Türkiye (voir le Tableau D4.2).

Graphique D4.2. Temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement en filière générale dans le deuxième cycle du secondaire (2021)

Temps de travail statutaire en heures par an, dans les établissements publics



1. Le temps de travail des enseignants correspond à celui des fonctionnaires.
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du temps de travail total des enseignants, puis de leur temps de travail dans l'établissement en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Source : OCDE (2022), Tableau D4.2 et Tableau D4.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/i2fuwt

Dans certains pays, le temps de travail statutaire total des enseignants est indiqué par an (dans leur établissement et ailleurs), mais la répartition entre le temps de présence dans l'établissement et le temps passé ailleurs ne l'est pas (les usages ont pu s'écarter de la réglementation du fait de la pandémie de COVID-19 ; voir l'Encadré D4.2). C'est le cas en Allemagne, en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Corée, en Estonie (dans l'enseignement primaire et secondaire), en France (dans l'enseignement secondaire), au Japon, aux

Pays-Bas, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse (voir le Tableau D4.2 et le Graphique D4.2).

Le temps de travail annuel varie aussi entre les pays selon que les enseignants ont ou non à travailler pendant les congés scolaires. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale par exemple, les enseignants doivent travailler au total entre 1 268 heures par an en Israël, où ils ne sont pas tenus de travailler pendant les congés scolaires, et 1 866 heures en Suisse, où ils travaillent jusqu'à 8 semaines pendant les congés scolaires (voir le Graphique D4.2). Le temps de travail statutaire des enseignants s'étend également aux congés scolaires à un niveau d'enseignement au moins dans 17 pays de l'OCDE et autres entités. Dans la plupart de ces pays, des activités spécifiques sont imposées aux enseignants pendant les congés scolaires, par exemple préparer la rentrée ou suivre une formation professionnelle individuelle ou collective (voir le tableau X3.D4.2 à l'annexe 3 pour des détails).

Temps de travail hors enseignement

Les cours sont une composante importante de la charge de travail des enseignants, mais d'autres activités telles que l'évaluation des élèves, la préparation des leçons, la correction des copies, la formation continue et les réunions pédagogiques, doivent également être prises en considération lors de l'analyse des obligations des enseignants dans les différents pays. Le temps consacré à ces activités autres que l'enseignement varie entre les pays ; si les enseignants enseignent pendant une plus grande partie de leur temps de travail statutaire, il est possible qu'ils aient moins de temps à consacrer à d'autres activités.

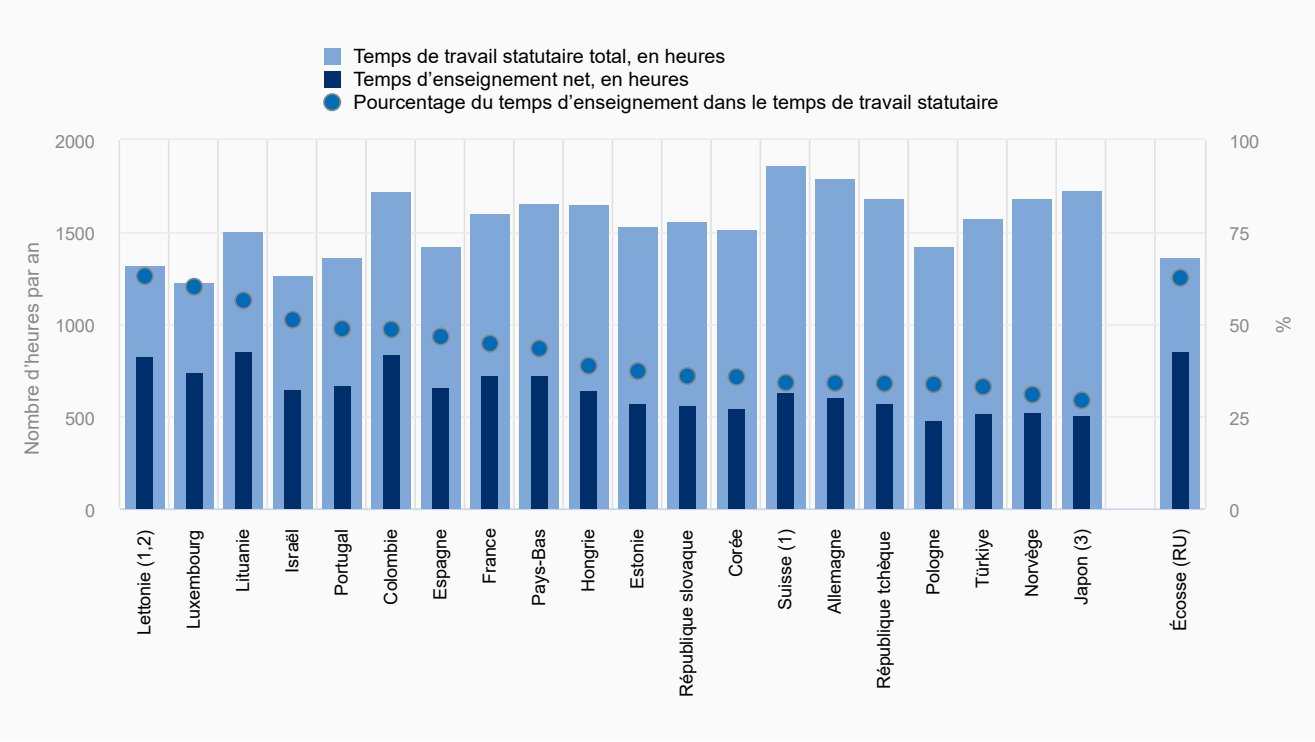
Les enseignants ont pour mission principale d'enseigner, mais ils consacrent l'essentiel de leur temps de travail à d'autres activités dans de nombreux pays. Dans les 21 pays et autres entités dont les données sur le temps de travail et d'enseignement sont disponibles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les enseignants consacrent en moyenne 43 % de leur temps de travail à l'enseignement. Ce pourcentage est inférieur ou égal à 34 % au Japon, en Norvège, en Pologne, en République tchèque et en Türkiye, mais égal ou supérieur à 50 % en Écosse (Royaume-Uni), en Israël, en Lettonie, au Luxembourg et en Lituanie (voir le Graphique D4.3).

La part du temps de travail consacrée à l'enseignement tend à augmenter avec le nombre annuel d'heures de cours, mais elle varie sensiblement entre les pays. Le nombre d'heures de cours est par exemple du même ordre en Colombie (836 heures) et en Lettonie (832 heures) dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais représente 49 % du temps de travail des enseignants en Colombie, contre 63 % en Lettonie. Dans certains pays, le pourcentage du temps de travail consacré à l'enseignement est similaire, mais le nombre d'heures de cours est sensiblement différent. En Colombie et au Portugal par exemple, l'enseignement représente de l'ordre de 49 % du temps de travail des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais il y a 667 heures de cours au Portugal, contre 836 en Colombie (voir le Graphique D4.3).

Le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement n'est pas réglementé dans certains pays, par exemple en Autriche (dans l'enseignement primaire et secondaire), en Communauté française de Belgique (dans l'enseignement secondaire), au Costa Rica, en Italie, en Lituanie (dans l'enseignement préprimaire) et au Mexique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Les enseignants ne jouissent pas pour autant d'une liberté totale quant à ces autres activités. En Italie, ils sont tenus de consacrer jusqu'à 80 heures par an à des activités collégiales autres que l'enseignement. Sur ces 80 heures obligatoires par an, jusqu'à 40 heures doivent être consacrées aux réunions pédagogiques, aux réunions de planification et aux rencontres avec les parents et le temps restant, aux conseils de classe (voir le tableau X3.D4.2).

Graphique D4.3. Temps d'enseignement des enseignants en valeur absolue et en pourcentage de leur temps de travail dans le deuxième cycle du secondaire (2021)

Temps d'enseignement net et temps de travail statutaire total, en filière générale, dans les établissements publics



Remarque : voir dans les tableaux sources si les chiffres portent sur le temps typique, maximum ou minimum.
1. Temps d'enseignement réel.
2. L'année de référence n'est pas 2021. Consulter les tableaux sources pour de plus amples informations.
3. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant du pourcentage du temps d'enseignement dans le temps de travail statutaire total.
Source : OCDE (2022), Tableau D4.1 et Tableau D4.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/9i15wx

Missions et responsabilités hors enseignement

Les activités autres que l'enseignement font partie intégrante de la charge et des conditions de travail des enseignants. Ces activités imposées par la législation, la réglementation ou les conventions entre parties prenantes (les syndicats d'enseignants, les autorités locales et les conseils d'établissement) donnent un aperçu de l'étendue et de la complexité des fonctions des enseignants, même si rien ne permet de déterminer si les enseignants s'y livrent effectivement.

Souvent, les enseignants n'ont pas le loisir de décider s'ils font telle ou telle chose en rapport avec l'enseignement. Dans au moins 35 des 39 pays et économies dont les données sont disponibles, la préparation des cours, la correction des copies et la communication et la coopération avec les parents sont trois des missions hors enseignement prévues dans le temps de travail statutaire des enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Les tâches administratives d'ordre général et le travail collégial et le dialogue entre collègues sont également imposés aux enseignants dans 31 pays ; les décisions les concernant peuvent être prises par la direction des établissements dans au moins 3 autres pays dont les données sont disponibles (voir le tableau D4.4 en ligne).

Les responsabilités qui peuvent venir s'ajouter aux cours, par exemple celles liées à la fonction de professeur principal ou de mentor, à l'initiation ou à l'encadrement des nouveaux enseignants, à la vie scolaire ou à la gestion de l'établissement, sont largement réparties entre les enseignants dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans plus de la moitié des pays (elles sont soit obligatoires pour tous les enseignants, soit obligatoires à l'appréciation des établissements). Les

enseignants en poste à temps plein (en filière générale dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) peuvent se voir obligés ou priés d'assumer diverses responsabilités ; c'est le cas par exemple de l'orientation scolaire des élèves dans environ deux pays ou autres entités sur trois parmi ceux dont les données sont disponibles. Ils ne sont toutefois pas tous qualifiés pour s'en charger dans certains pays. En Israël par exemple, seuls les enseignants qui possèdent au moins un master peuvent endosser cette responsabilité (voir le tableau D4.5 en ligne).

Souvent, les enseignants ne se contentent pas d'assumer les responsabilités que la réglementation ou leur chef d'établissement leur impose et en endossent volontairement d'autres. Dans 18 pays et autres entités, les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale sont libres de décider s'ils participent à la formation des futurs enseignants ou à des activités périscolaires. Ils sont libres également d'accepter de prendre en charge plus de classes ou de donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein dans près de la moitié des pays et autres entités (voir le tableau D4.5 en ligne).

Le développement professionnel est une responsabilité importante des enseignants, quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste puisqu'il est obligatoire à tous les niveaux d'enseignement dans 25 pays et autres entités. Les établissements sont libres d'imposer des activités de formation continue aux enseignants dans 10 pays à au moins un niveau d'enseignement. La formation continue est laissée à l'appréciation des enseignants dans quatre pays seulement à tous les niveaux d'enseignement (voir le tableau D4.5 en ligne). Qu'ils y soient ou non tenus, une grande majorité des enseignants participent à des activités de formation continue dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019[3]).

Dans l'ensemble, les missions et les responsabilités obligatoires ne varient guère entre les niveaux d'enseignement. Certaines différences s'observent toutefois entre les niveaux d'enseignement du fait de l'évolution des besoins des élèves. Les enseignants sont par exemple tenus de surveiller les élèves pendant les récréations dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans 16 pays, mais il est nettement plus courant qu'ils aient à le faire dans l'enseignement préprimaire et primaire (22 pays) (voir le tableau D4.4 en ligne).

Les différences de missions entre les pays contribuent à expliquer la variation du pourcentage du temps de travail statutaire consacré aux missions et responsabilités hors enseignement. Le Japon compte par exemple parmi les cinq seuls pays où les enseignants sont tenus de participer à des activités périscolaires dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D4.5). De tous les pays de l'OCDE, c'est d'ailleurs au Japon que les enseignants consacrent le pourcentage de leur temps de travail réel le plus élevé à ces activités dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (13 %) (OCDE, 2019[3]).

Qu'elles soient obligatoires ou non, ces missions et responsabilités supplémentaires peuvent valoir une compensation, par exemple l'allégement de la charge d'enseignement ou le versement d'une prime en plus du salaire de base, selon différents critères (voir les critères relatifs aux primes dans l'indicateur D3).

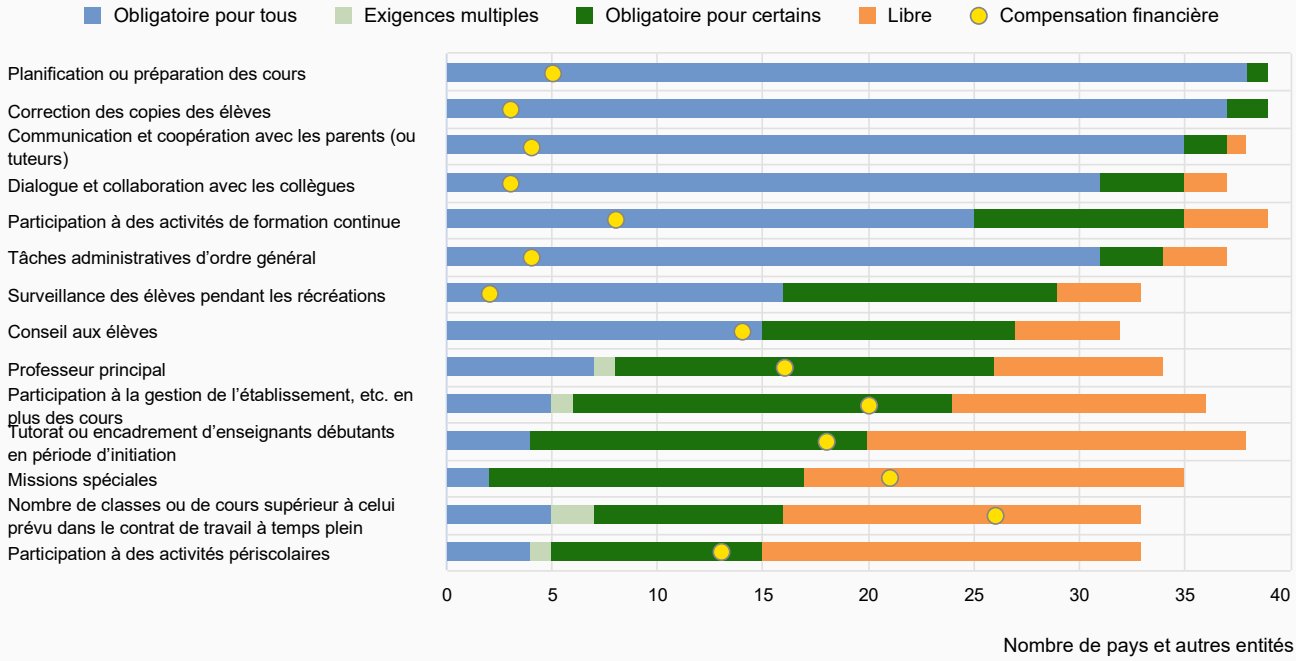
Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, comme à d'autres niveaux d'enseignement, le nombre de pays où les enseignants reçoivent une compensation varie selon les missions et responsabilités considérées ; le nombre de pays concernés est plus élevé si les enseignants assument de leur propre gré les missions et responsabilités (voir le Graphique D4.4).

La préparation des cours, la correction des copies et la communication et la coopération avec les parents valent rarement une compensation aux enseignants. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, elles en valent une dans moins de 13 % des pays dont les données sont disponibles (soit dans 5 sur 39 d'entre eux) (voir le Graphique D4.4 et le tableau D4.4 en ligne). Les enseignants en poste dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire perçoivent toutefois une compensation financière s'ils acceptent de prendre en charge plus de classes ou de donner plus de cours que prévu dans leur contrat de travail à temps plein dans plus de deux tiers des pays et autres entités (voir le Graphique D4.4 et le tableau D4.5 en ligne). Que les enseignants bénéficient d'une compensation financière si leur nombre d'heures de cours est plus élevé que prévu dans leur contrat peut s'expliquer par le fait que cela est en lien direct avec leur responsabilité principale et que la réglementation fixe leur nombre d'heures de cours.

Les enseignants qui exercent des fonctions de gestion bénéficient d'une gratification spécifique dans plus de la moitié des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Dans certains de ces pays ou entités, les enseignants qui assument des responsabilités en plus de leurs cours peuvent obtenir un allégement de leur charge d'enseignement outre la compensation financière qu'ils perçoivent (voir le Graphique D4.4 et le tableau D4.5 en ligne).

Graphique D4.4. Missions des enseignants et incitations financières, selon la nature des missions (2021)

Enseignants en poste dans le deuxième cycle du secondaire, dans les établissements publics



Remarque : l'Angleterre (Royaume-Uni), les Communautés flamande et française de Belgique et l'Écosse (Royaume-Uni) comptent au nombre des pays et autres entités. Par « obligatoire pour certains », on entend le fait que les établissements ou les entités infranationales sont libres d'affecter la mission ou responsabilité considérée. Par « compensation financière », on entend le fait que les enseignants perçoivent une prime s'ils assument la mission ou responsabilité considérée.
Les missions et responsabilités sont classées par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités où elles sont obligatoires dans une certaine mesure.
Source : OCDE (2022), tableaux D4.4 et D4.5, en ligne. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/lziay4

Temps de travail des chefs d'établissement

Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est, comme celui des enseignants, défini dans la réglementation, des conventions collectives ou le contrat de travail des intéressés dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE. La réglementation sur la fonction publique s'applique aux chefs d'établissement en Corée, en France, au Japon, au Mexique (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), au Portugal et en Türkiye (ainsi qu'aux enseignants, sauf en Corée, au Mexique et au Portugal). Le temps de travail n'est quantitativement défini dans aucun document officiel qu'en Allemagne (dans la plupart des *Länder*), en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, en Italie et au Luxembourg (voir le Graphique D4.2 et le tableau X3.D4.7 à l'annexe 3).

Selon le niveau d'enseignement, les chefs d'établissement travaillent en moyenne 43-44 semaines, soit 211-214 jours, par an dans les pays de l'OCDE et autres entités. En moyenne, leur temps de travail annuel ne varie guère entre les niveaux d'enseignement : 1 613 heures dans l'enseignement primaire et 1 612 et 1 608 heures respectivement dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Leur temps de travail statutaire annuel est toutefois 40 heures plus élevé en moyenne dans l'enseignement préprimaire que dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Tous niveaux d'enseignement confondus, c'est en Türkiye que le temps de travail des chefs d'établissement est le plus élevé (1 844 heures par an). Le temps de travail statutaire est le moins élevé au Mexique (dans l'enseignement préprimaire) et en Irlande (dans l'enseignement primaire et le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale), où il est inférieur à 1 300 heures par an (voir le Tableau D4.3).

Le temps de travail annuel des chefs d'établissement ne varie guère entre les niveaux d'enseignement dans 19 des 27 pays et autres entités dont les données sont disponibles (70 %). Il est généralement plus élevé dans l'enseignement préprimaire

ou primaire que dans l'enseignement secondaire dans les huit autres pays où il varie entre les niveaux d'enseignement. Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement est par exemple entre 1 % et 14 % plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans l'enseignement primaire et secondaire en Australie, en Estonie, en Finlande et en Nouvelle-Zélande. Au Mexique, le temps de travail des chefs d'établissement est moins élevé dans l'enseignement préprimaire et primaire que dans le premier (14 %) et le deuxième cycle (17 %) de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D4.3).

Le temps de travail statutaire des chefs d'établissement s'étend aux congés scolaires dans deux tiers environ des pays dont les données sont disponibles. Pendant les congés scolaires, les chefs d'établissement peuvent avoir à travailler entre 1 semaine environ en Autriche, en Écosse (Royaume-Uni) et aux Pays-Bas (à la demande de leur employeur) et 10 semaines en Türkiye. Pendant les congés scolaires, les chefs d'établissement doivent préparer la rentrée des élèves après les congés, programmer les activités de formation continue, etc. dans certains de ces pays. Dans le dernier tiers des pays, la réglementation n'impose pas aux chefs d'établissement de travailler pendant les congés scolaires. Il peut toutefois en être tout autrement dans les faits. En Irlande par exemple, les chefs d'établissement travaillent pendant une partie des congés scolaires alors que la réglementation sur leur temps de travail statutaire ne le prévoit pas (voir le tableau X3.D4.7 à l'annexe 3).

Missions et responsabilités des chefs d'établissement

La réglementation définit explicitement les fonctions de gestion et de direction que doivent exercer les chefs d'établissement dans plus de la moitié des pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles. Les chefs d'établissement peuvent se voir confier d'autres missions et responsabilités, par exemple celles liées à la gestion des ressources humaines et financières, à l'organisation des cours et des activités pédagogiques et des activités de formation continue et aux relations avec les parents, les services d'inspection scolaire ou les pouvoirs publics. Les missions et responsabilités des chefs d'établissement ne varient pas entre les filières et les niveaux d'enseignement dans une majorité des pays (voir le tableau X3.D4.8 à l'annexe 3 pour plus de détails).

Ces missions et responsabilités ne sont toutefois pas décrites en détail dans les documents officiels sur les conditions de travail des chefs d'établissement dans un quart environ des pays dont les données sont disponibles (le Danemark, l'Estonie, la Finlande, l'Italie, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et la Suède). Dans ces pays et économies, les chefs d'établissement jouissent d'une plus grande autonomie quant à l'organisation de leur travail et à leurs responsabilités (voir le tableau X3.D4.7 à l'annexe 3).

Définitions

Le **temps d'enseignement réel** correspond au nombre annuel moyen d'heures pendant lequel les enseignants en poste à temps plein enseignent dans une classe ou donnent cours à un groupe d'élèves. Il est calculé compte tenu de toutes les heures supplémentaires. Il est dérivé de registres administratifs, de bases de données statistiques, d'enquêtes par échantillonnage représentatif ou d'autres sources de données représentatives.

Le **nombre de jours de cours** correspond au nombre de semaines de cours multiplié par le nombre de jours de cours par semaine, déduction faite des jours de congé pendant lesquels les établissements sont fermés.

Le **nombre de semaines de cours** correspond au nombre de semaines de cours, déduction faite des semaines de congés scolaires.

Le **temps d'enseignement statutaire** correspond au nombre annuel d'heures (de 60 minutes) pendant lequel les enseignants en poste à temps plein (ou les chefs d'établissement) enseignent dans une classe ou donnent cours à un groupe d'élèves conformément à la réglementation, à leur contrat de travail ou à d'autres documents officiels. Le temps d'enseignement peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. En règle générale, le temps d'enseignement annuel est calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre quotidien d'heures de cours (abstraction faite du temps réservé à la préparation des cours). Il s'agit du temps de contact net, soit le nombre d'heures de cours, abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses et récréations entre les cours ou séries de cours et des jours de congé pendant lesquels les établissements sont fermés. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, les courtes pauses entre les cours sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Par **temps de travail statutaire total**, on entend le nombre réglementaire d'heures de travail des enseignants et des chefs d'établissement en poste à temps plein. Il peut être défini sur une base hebdomadaire ou annuelle. Les heures

supplémentaires rémunérées en sont exclues. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- le temps directement consacré à l'enseignement et à d'autres missions pédagogiques, notamment celles relatives aux examens
- le temps consacré à d'autres missions liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des copies, la formation continue, les rencontres avec les parents, les réunions pédagogiques et d'autres missions générales à caractère scolaire.

Par **temps de présence obligatoire dans l'établissement**, on entend le temps que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour remplir d'autres missions.

Méthodologie

Lors de l'interprétation de la variation du temps d'enseignement entre les pays, il 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. D'autres éléments pertinents, dont le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves, interviennent aussi.

Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3. Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[4]) pour de plus amples informations (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

Source

Les données proviennent de l'Enquête OCDE-INES-NESLI de 2021 sur le temps de travail des enseignants et des chefs d'établissement et se rapportent à l'année scolaire 2020/21 (données statutaires) ou 2019/20 (données réelles).

Références

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [1]

OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en. [2]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [3]

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [4]

Tableaux de l'indicateur D4

Tableaux de l'indicateur D4. Quel est le temps de travail et d'enseignement des enseignants et des chefs d'établissement ?

Tableau D4.1	Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2021)
Tableau D4.2	Organisation du temps de travail des enseignants (2021)
Tableau D4.3	Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2021)
WEB Tableau D4.4	*Missions des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2021)*
WEB Tableau D4.5	*Autres responsabilités des enseignants, selon le niveau d'enseignement (2021)*
WEB Tableau D4.6	*Charge d'enseignement des chefs d'établissement (2021)*

StatLink https://stat.link/osgxer

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

Tableau D4.1. Organisation du temps d'enseignement des enseignants (2021)

Nombre statutaire net de semaines, de jours et d'heures de cours pendant l'année scolaire dans le réseau public

		Nombre de semaines de cours					Nombre de jours de cours					Temps d'enseignement net, en heures				
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**															
	Australie[1]	40	40	41	41	m	193	194	198	199	m	768	860	838	839	m
	Autriche[1]	m	37	37	37	37	m	181	181	181	181	m	796	623	592	592
	Canada	m	37	37	37	m	m	185	185	185	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[1]	40	40	40	40	40	190	190	190	190	190	760	950	836	836	836
	Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	195	195	195	195	195	800	1 209	1 248	1 248	1 248
	République tchèque[1]	44	39	39	39	39	211	191	191	191	191	1 308	630	630	573	573
	Danemark[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	699	690	m	m
	Estonie[1]	46	35	35	35	40	222	174	174	174	199	1 332	592	609	574	a
	Finlande[3]	m	38	38	38	a	m	189	189	189	a	m	680	595	567	a
	France[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	720	720	720
	Allemagne[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1 755	691	641	610	626
	Grèce[2]	37	37	35	35	35	180	180	171	171	171	675	675	590	590	590
	Hongrie[2]	43	38	38	38	38	206	179	179	178	179	1 318	644	644	641	644
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	m	37	33	33	m	m	180	164	164	m	m	900	700	700	m
	Israël[1]	37	37	36	36	36	182	182	176	176	176	1 030	846	704	650	650
	Italie[3]	42	38	38	38	38	189	169	169	169	169	945	744	608	608	608
	Japon[4]	m	41	41	39	39	m	203	203	196	196	m	750	609	507	507
	Corée[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	767	672	517	544	541
	Lettonie[5]	39	33	35	35	44	190	160	170	170	215	1 368	630	768	832	1 078
	Lituanie[2]	a	36	37	37	a	a	173	178	178	a	640	830	854	854	1 032
	Luxembourg[1]	36	36	36	36	36	176	176	176	176	176	880	810	739	739	739
	Mexique[1]	40	40	40	36	36	190	190	190	172	172	505	760	988	843	688
	Pays-Bas[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	940	940	720	720	m
	Nouvelle-Zélande[1]	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1 230	922	840	760	m
	Norvège[2]	47	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
	Pologne[2]	45	38	38	37	37	219	181	181	179	179	1 095	611	489	483	483
	Portugal[2]	40	40	38	38	38	193	193	182	182	182	965	869	667	667	667
	République slovaque[1]	44	38	38	38	38	211	187	187	187	187	1 161	729	645	561	598
	Slovénie[1]	46	38	38	38	38	224	190	190	190	190	1 344	627	627	570	570
	Espagne[1]	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	871	871	665	665	665
	Suède	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
	Suisse[5]	39	39	39	39	39	188	188	188	188	188	788	806	750	638	713
	Türkiye[1]	38	38	38	38	38	186	186	186	186	186	930	744	521	521	521
	États-Unis[5, 6]	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1 011	1 004	966	966	a
	Autres entités															
	Comm. flamande (Belgique)[3]	35	35	35	35	35	151	151	152	152	152	669	669	616	575	605
	Comm. française (Belgique)[1]	37	37	37	37	37	170	170	170	170	170	736	680	621	588	621
	Angleterre (RU)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
	Écosse (RU)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
	Moyenne OCDE	41	38	38	37	38	196	184	183	182	185	987	784	711	684	684
	Moyenne UE22	41	37	37	37	38	198	180	178	178	183	1 071	740	659	642	675
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil[3]	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	800	800	800	800	800
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 exigences statutaires relatives à l'organisation du temps d'enseignement des enseignants ont pu être provisoirement modifiées dans certains pays du fait de la pandémie de COVID-19. Consulter l'encadré D4.2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit les colonnes 4, 10 et 16) peuvent être consultées en ligne. Les données sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Temps d'enseignement typique (temps d'enseignement exigé de la plupart des enseignants en dehors de cas particuliers).
2. Temps d'enseignement maximum.
3. Temps d'enseignement minimum.
4. Temps d'enseignement moyen planifié dans chaque établissement au début de l'année scolaire.
5. Temps d'enseignement réel (sauf dans l'enseignement préprimaire en Lettonie).
6. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/kcwi4b

Tableau D4.2. Organisation du temps de travail des enseignants (2021)

Temps de travail statutaire des enseignants à l'école et temps de travail total pendant l'année de référence, dans les établissements publics

		Temps de présence obligatoire dans l'établissement, en heures					Temps de travail statutaire total, en heures				
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**										
	Australie	1 339	1 233	1 224	1 224	m	a	a	a	a	m
	Autriche	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	1 152	1 152	1 152	1 152	1 152	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
	Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	République tchèque	a	a	a	a	a	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
	Danemark	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628
	Estonie	1 610	a	a	a	a	1 610	1 540	1 540	1 540	1 540
	Finlande	m	818	733	686	1 125	a	a	a	a	1 500
	France[1]	954	954	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne	a	a	a	a	a	1 795	1 795	1 795	1 795	1 795
	Grèce	1 164	1 164	1 176	1 176	1 176	a	a	a	a	a
	Hongrie	1 476	1 146	1 146	1 139	1 146	1 656	1 656	1 656	1 656	1 704
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	1 058	798	798	m	a	a	a	a	a
	Israël	1 067	1 240	1 197	1 268	1 268	1 067	1 240	1 197	1 268	1 268
	Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon[1]	a	a	a	a	a	1 728	1 728	1 728	1 728	1 728
	Corée	a	a	a	a	a	1 440	1 520	1 520	1 520	1 520
	Lettonie	1 560	1 050	1 050	1 050	1 320	1 760	1 320	1 320	1 320	1 320
	Lituanie	a	1 512	1 512	1 512	1 512	a	1 512	1 512	1 512	1 512
	Luxembourg	1 060	990	859	859	859	1 500	1 394	1 229	1 229	1 229
	Mexique	772	890	1 167	a	a	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	a	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
	Nouvelle-Zélande	1 820	1 536	1 243	950	m	a	a	a	a	m
	Norvège	a	1 300	1 225	1 150	1 150	a	1 688	1 688	1 688	1 688
	Pologne	a	a	a	a	a	1 752	1 448	1 448	1 432	1 432
	Portugal	1 101	1 005	852	852	852	1 423	1 423	1 368	1 368	1 368
	République slovaque	m	m	m	m	m	1 560	1 560	1 560	1 560	1 560
	Slovénie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Espagne	1 140	1 140	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425	1 425	1 425
	Suède	1 792	1 360	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767	1 767
	Suisse[1]	a	a	a	a	a	1 866	1 866	1 866	1 866	1 866
	Türkiye[1]	1 010	820	750	750	750	1 576	1 576	1 576	1 576	1 576
	États-Unis[2]	1 441	1 443	1 449	1 446	a	m	m	m	m	a
	Autres entités										
	Comm. flamande (Belgique)	870	870	773	723	760	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
	Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	1 265	1 265	1 265	1 265	a
	Écosse (RU)	1 080	1 080	1 080	1 080	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
	Moyenne OCDE	m	m	m	m	m	m	1 543	1 557	1 559	1 570
	Moyenne UE22	m	m	m	m	m	1 573	1 524	1 547	1 546	1 546
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les exigences statutaires relatives à l'organisation du temps de travail des enseignants ont pu être provisoirement modifiées dans certains pays du fait de la pandémie de COVID-19. Consulter l'encadré D4.2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit les colonnes 4 et 10) peuvent être consultées en ligne. Les données sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Le temps de travail total est celui applicable aux fonctionnaires.
2. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/ei8k4w

Tableau D4.3. Organisation du temps de travail des chefs d'établissement (2021)

Nombre statutaire de semaines, de jours et d'heures de travail pendant l'année de référence, dans les établissements publics

		Nombre de semaines de travail					Nombre de jours de travail					Temps de travail total, en heures				
		Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire	Préprimaire	Primaire	Filière générale du premier cycle du secondaire	Filière générale du deuxième cycle du secondaire	Filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire
		(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OCDE	**Pays**															
	Australie	41	41	41	41	m	199	199	198	199	m	1 505	1 319	1 318	1 319	m
	Autriche	m	38	38	38	38	m	187	187	186	186	m	1 776	1 776	a	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	45	45	45	45	45	212	212	212	212	212	1 696	1 696	1 696	1 696	1 696
	Costa Rica	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	a	a	a	a	a
	République tchèque	44	44	44	44	44	211	211	211	211	211	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
	Danemark	46	46	46	46	46	220	220	220	220	220	1 628	1 628	1 628	1 628	1 628
	Estonie	46	44	44	44	44	222	219	219	219	219	1 776	1 752	1 752	1 752	1 752
	Finlande	43	44	44	44	44	215	211	211	211	211	1 666	1 551	1 551	1 551	1 551
	France[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
	Allemagne	46	46	46	46	46	225	225	225	225	225	m	m	m	m	m
	Grèce	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Hongrie	43	43	43	43	43	206	206	206	206	206	1 648	1 648	1 648	1 648	1 648
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	m	37	33	33	m	m	180	164	164	m	m	1 058	798	798	m
	Israël	a	42	40	40	40	a	205	199	199	199	a	1 602	1 552	1 552	1 552
	Italie	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Japon[1]	m	45	45	45	45	m	223	223	223	223	1 728	1 728	1 728	1 728	1 728
	Corée[1]	48	48	48	48	48	228	228	228	228	228	1 824	1 824	1 824	1 824	1 824
	Lettonie	44	44	44	44	44	215	215	215	215	215	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
	Lituanie	44	44	44	44	44	213	213	213	213	213	1 704	1 704	1 704	1 704	1 704
	Luxembourg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Mexique	43	43	43	39	39	205	205	205	187	187	1 230	1 230	1 435	1 496	1 496
	Pays-Bas	42	42	m	m	m	208	208	m	m	m	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
	Nouvelle-Zélande	41	38	38	38	m	205	192	191	190	m	1 640	1 536	1 528	1 520	m
	Norvège	47	45	45	45	45	225	225	225	225	225	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
	Pologne	45	45	45	45	45	219	219	219	219	219	1 752	1 752	1 752	1 752	1 752
	Portugal[1]	48	48	48	48	48	229	229	229	229	229	1 603	1 603	1 603	1 603	1 603
	République slovaque	44	44	44	44	44	211	211	211	211	211	1 583	1 583	1 583	1 583	1 583
	Slovénie	45	45	45	45	45	219	219	219	219	219	1 752	1 752	1 752	1 752	1 752
	Espagne	42	42	44	44	44	200	200	210	210	210	1 500	1 500	1 575	1 575	1 575
	Suède	46	46	46	46	46	219	219	219	219	219	1 752	1 752	1 752	1 752	1 752
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye[1]	48	48	48	48	48	236	236	236	236	236	1 844	1 844	1 844	1 844	1 844
	États-Unis[2, 3]	46	46	46	46	a	230	230	230	230	a	m	m	m	m	a
	Autres entités															
	Comm. flamande (Belgique)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	42	42	42	42	42	210	210	210	210	210	a	a	a	a	a
	Angleterre (RU)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Écosse (RU)	39	39	39	39	a	195	195	195	195	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
	Moyenne OCDE	44	43	43	43	44	214	212	211	211	214	1 648	1 613	1 612	1 608	m
	Moyenne UE22	44	44	44	44	44	215	211	211	211	214	1 669	1 631	1 620	1 611	1 665
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 exigences statutaires relatives à l'organisation du temps de travail des chefs d'établissement ont pu être provisoirement modifiées dans certains pays du fait de la pandémie de COVID-19. Consulter l'encadré D4.2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données sur la filière professionnelle du premier cycle de l'enseignement secondaire (soit les colonnes 4, 10 et 16) peuvent être consultées en ligne. Les données sont disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Le temps de travail total est celui applicable aux fonctionnaires.
2. Données réelles.
3. Année de référence : 2016.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/hvzg5a

Indicateur D6. Quels parcours suivre pour devenir enseignant ou chef d'établissement ?

Faits marquants

- En formation initiale d'enseignant, les cursus à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dure entre 3 ans en Communautés flamande et française de Belgique, au Costa Rica et en Nouvelle-Zélande et 6.5 ans en Allemagne. Ils sont d'une durée comparable s'ils préparent à exercer dans l'enseignement primaire ou secondaire, mais moindre s'ils sont spécifiques à l'enseignement préprimaire. Dans la plupart des pays et autres entités, la formation initiale d'enseignant est sanctionnée par un diplôme tertiaire, quel que soit le niveau d'enseignement auquel les cursus préparent.
- La réussite de la formation initiale pour les enseignants du préprimaire, primaire ou secondaire confère le statut d'enseignant pleinement qualifié et permet de commencer à enseigner aussitôt dans près de la moitié des 36 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Dans un tiers de ces pays et autres entités, les diplômés doivent réussir une période d'essai pour obtenir le titre d'enseignant pleinement qualifié leur permettant d'enseigner des matières générales au premier cycle de l'enseignement secondaire.
- Seuls les enseignants pleinement qualifiés peuvent postuler un poste de chef d'établissement en filière générale soit dans l'enseignement primaire ou dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire dans près de deux tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles.

Contexte

Comme les taux de scolarisation ont augmenté, rehausser la qualité de l'enseignement est un objectif qui a pris beaucoup d'importance dans le programme politique de la plupart des pays de l'OCDE. La qualité des chefs d'établissement et des enseignants est essentielle pour atteindre cet objectif puisqu'elle est déterminante pour la qualité des acquis des élèves (Schleicher, 2012[1]).

La façon de choisir les candidats à la formation d'enseignant et à l'exercice de cette profession influe sur l'offre d'enseignants qualifiés, tant sur le plan de la quantité que sur celui de la qualité. Les exigences et les critères appliqués à ces candidats reflètent aussi le profil des enseignants préparés à assumer les responsabilités pédagogiques — et non pédagogiques — qui seront les leurs une fois en poste (voir l'indicateur D4). Une rémunération appropriée (voir l'indicateur D3) et la valeur que la société accorde à la profession d'enseignant peuvent aussi contribuer à attirer des candidats et à entretenir le vivier de candidats.

De nombreux pays éprouvent des difficultés à inciter des sujets brillants à embrasser la profession d'enseignant et à remplacer leurs aînés qui cessent d'enseigner (voir l'indicateur D7 dans (OCDE, 2021[2])). Proposer d'autres parcours que la formation initiale d'enseignant peut contribuer à pallier les pénuries d'enseignants dans l'immédiat et aussi à constituer un corps enseignant d'une plus grande diversité (Musset, 2010[3]).

La formation initiale et la formation préalable à l'entrée en fonction ne sont que le début du développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. Enseignants et chefs d'établissement devront en effet continuer d'apprendre et de se former vu l'évolution du profil démographique de l'effectif d'élèves et l'évolution de la société. La formation continue est donc déterminante pour préserver la qualité des personnels de l'éducation (voir l'indicateur D7).

Autres faits marquants

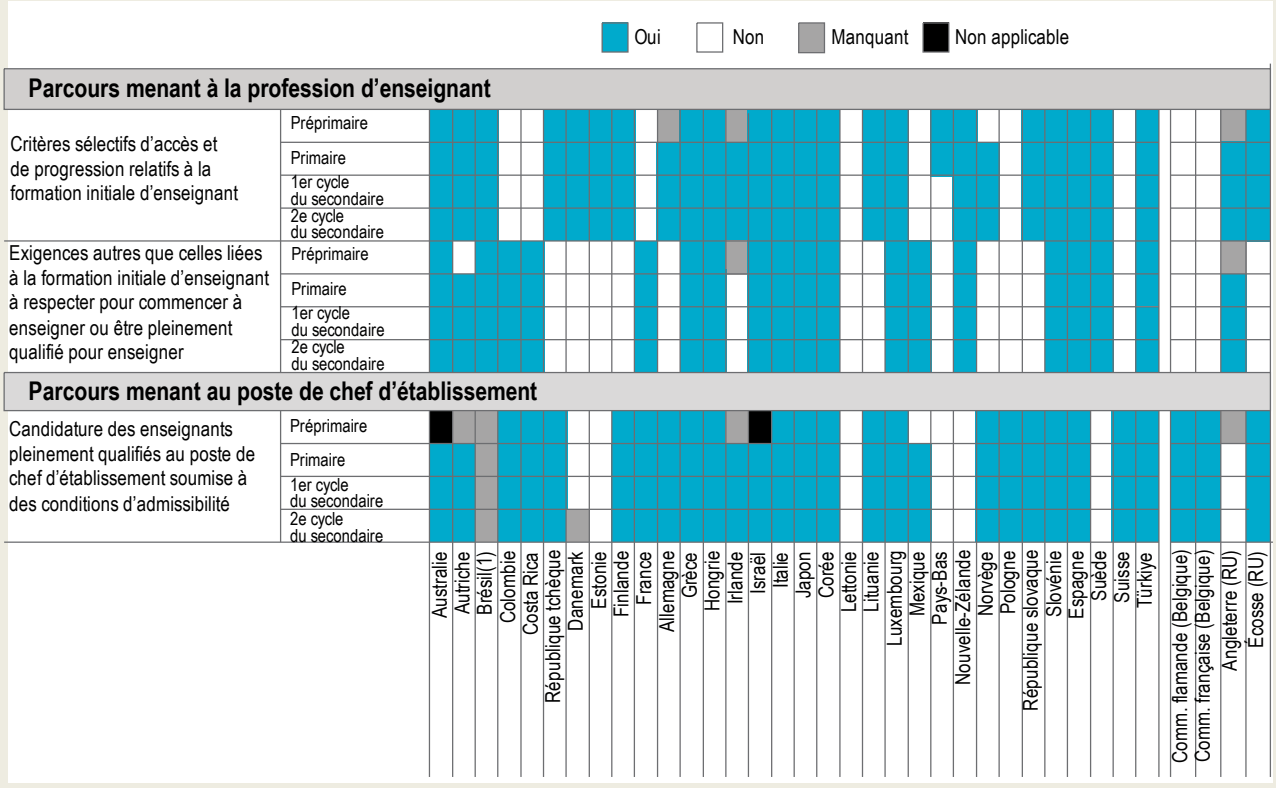
- En formation initiale d'enseignant, les cursus préparant à l'enseignement préprimaire et primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire (filière générale) sont organisés selon le modèle simultané (qui prévoit la programmation des volets pédagogique et pratique en même temps que les cours dans les matières académiques) dans plus des trois quarts des pays membres et partenaires de l'OCDE. Les cursus préparant au

deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont toutefois organisés à peu de choses près autant selon le modèle simultané que selon le modèle consécutif, lequel prévoit la programmation des volets pédagogique et pratique après les cours dans les matières académiques.

- Dans deux cinquièmes environ des pays et autres entités à l'étude, le nombre d'inscrits en formation initiale d'enseignant est limité (par une politique de *numerus clausus*) dans les cursus préparant à l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (matières générales). La moyenne dans l'enseignement secondaire ou les résultats aux examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont les critères les plus souvent appliqués à l'admission en formation initiale d'enseignant.
- Dans la quasi-totalité des pays, des cours dans des matières en lien étroit avec l'enseignement (la pédagogie et la didactique) et les matières qui seront enseignées et un stage pratique sont obligatoires en formation initiale d'enseignant dans les cursus préparant à enseigner des matières générales dans l'enseignement secondaire.
- L'initiation formelle renvoie aux dispositifs visant à aider les enseignants débutants à prendre un bon départ grâce à un éventail d'activités organisées et récurrentes, par exemple l'encadrement par des enseignants aguerris ou la collaboration avec d'autres enseignants débutants. Les programmes d'initiation sont soit obligatoires pour tous futurs enseignants soit obligatoires pour tous futurs enseignants à l'appréciation de chaque établissement à un niveau d'enseignement au moins dans tous les pays, sauf au Costa Rica, en Lettonie et en Suisse.
- Des parcours alternatifs menant à la profession d'enseignant (à suivre par des personnes qui n'ont pas de qualifications pédagogiques, mais qui ont de l'expérience professionnelle en dehors de l'éducation) existent dans l'enseignement au niveau primaire dans la moitié des pays et autres entités dont les données sont disponibles et dans l'enseignement secondaire dans plus de la moitié de ces pays et autres entités.

Graphique D6.1. Parcours menant à la profession d'enseignant ou au poste de chef d'établissement, selon le niveau d'enseignement (2021)

Enseignants chargés de matières générales et chefs d'établissement en poste en filière générale dans les établissements publics



1. Année de référence : 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2022), Tableau D6.1, Tableau D6.4 et Tableau D6.6 en ligne. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/9m5kyb

Analyse

Parcours menant à la profession d'enseignant

Pour devenir enseignant, il faut généralement réussir la formation initiale d'enseignant. Les enseignants diplômés peuvent avoir à satisfaire à d'autres exigences avant de pouvoir commencer à enseigner ou être considérés comme pleinement qualifiés. Les établissements d'enseignement peuvent être tenus de proposer une initiation formelle aux enseignants débutants.

Formation initiale d'enseignant

Organisation de la formation initiale d'enseignant

En formation initiale d'enseignant, les cursus à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire durent entre 3 ans en Communautés flamande et française de Belgique, au Costa Rica et en Nouvelle-Zélande et 6.5 ans en Allemagne. La durée de la formation initiale à suivre pour enseigner des matières générales est la même que les cursus qui préparent à l'enseignement primaire et au premier et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans près de deux tiers des 36 pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités. Cette durée de la formation initiale à suivre pour enseigner des matières générales est de 0.5 à 3.5 ans moins élevée si les cursus préparent à l'enseignement préprimaire plutôt qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire dans moins de deux tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles (voir le Graphique D6.2).

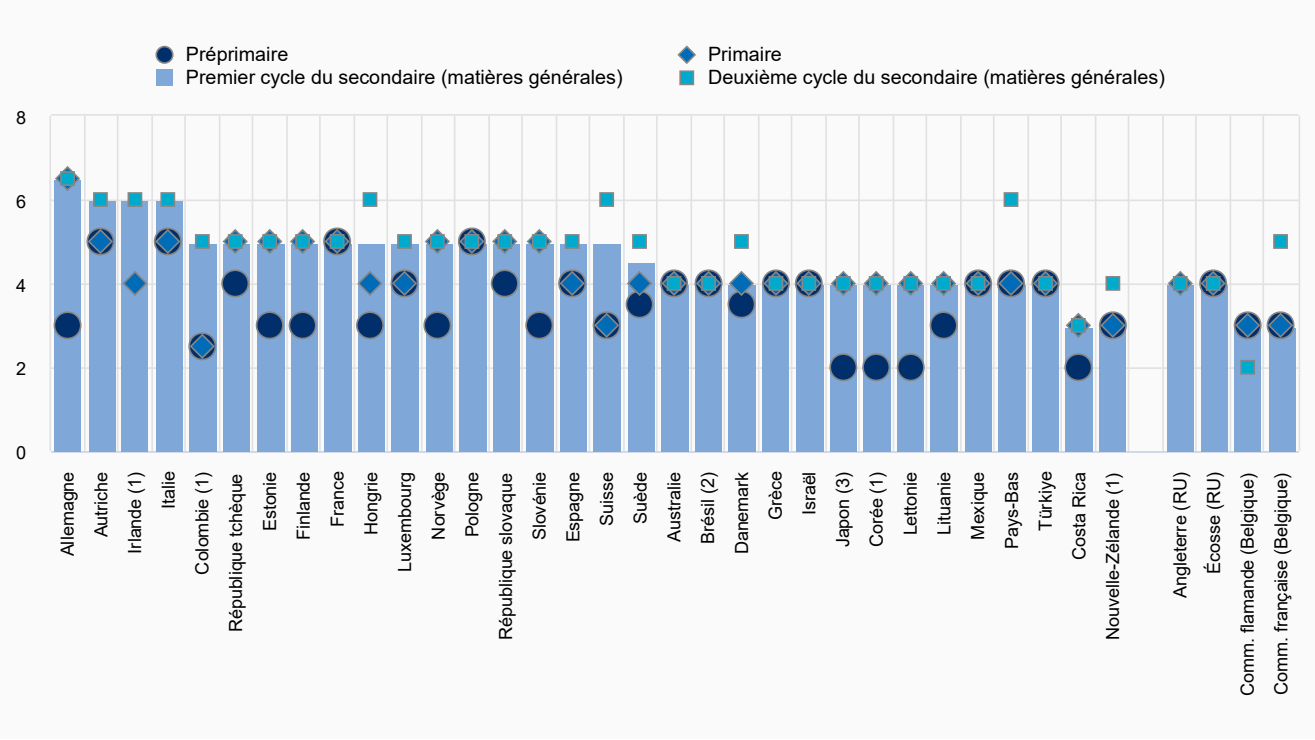
Cette variation de la durée de la formation initiale d'enseignant peut s'expliquer par des différences dans l'organisation des volets pédagogique et pratique et dans la qualification décernée. Dans l'ensemble, aucun modèle unique de formation initiale d'enseignant à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ne prévaut dans les 36 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Le modèle simultané, où les futurs enseignants suivent en même temps les volets pédagogique et pratique et les cours dans les matières qu'ils enseigneront, existe dans 27 pays et autres entités. Quant au modèle consécutif, où les futurs enseignants suivent les volets pédagogique et pratique après avoir suivi les cours dans les matières qu'ils enseigneront, il existe dans 22 d'entre eux. La plupart des pays et autres entités s'en tiennent à un seul modèle de formation initiale, mais 13 d'entre eux proposent les deux. La durée moyenne des cursus est environ 6 mois plus élevée dans le modèle consécutif (5.1 ans) que dans le modèle simultané (4.6 ans). Ces différences s'expliquent en grande partie par la durée des volets pédagogique et pratique dans le modèle consécutif, qui va de 0.5 an au Mexique à 3 ans en Italie (voir le Tableau D6.1 et le graphique X3.D6.3 à l'annexe 3).

Le modèle le plus courant de formation initiale varie selon le niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants se destinent. Le modèle simultané de formation initiale d'enseignant prévaut dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans plus des trois quarts des pays membres et partenaires de l'OCDE dont les données sont disponibles. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en revanche, les modèles simultané et consécutif existent (tant pour les matières générales que pour les matières professionnelles) dans le même nombre de pays et autres entités. Les modèles simultané et consécutif de formation initiale coexistent dans un nombre plus élevé de systèmes si les cursus préparent à enseigner des matières générales dans les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire (13-14 pays et autres entités) plutôt qu'à exercer dans l'enseignement préprimaire ou primaire (5-6 pays et autres entités) (voir le Tableau D6.1).

Dans la plupart des pays et autres entités, la formation initiale d'enseignant est sanctionnée par un diplôme tertiaire, quel que soit le niveau d'enseignement auquel les cursus préparent. Le diplôme décerné est révélateur non seulement des connaissances et compétences acquises durant la formation, mais également du statut social des enseignants. La formation initiale d'enseignant à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire relève par exemple généralement de la licence (dans 18 pays et autres entités) ou du master (dans 20 pays et autres entités). Dans les pays et autres entités où la formation initiale d'enseignant dure entre trois et quatre ans, elle est sanctionnée par un diplôme de licence, sauf au Costa Rica, où elle l'est par un diplôme de master après trois années d'études. Dans les pays où la formation initiale d'enseignant dure plus de quatre ans, elle est sanctionnée par un diplôme de master, sauf en Colombie où elle l'est par un diplôme de licence après cinq années d'études (voir le Tableau D6.1).

Graphique D6.2. Durée de la formation initiale d'enseignant, selon le niveau d'enseignement (2021)

Enseignants en poste dans les établissements publics, en nombre d'années



1. Durée minimale en Colombie (dans l'enseignement préprimaire et primaire), en Corée (dans l'enseignement préprimaire), en Irlande (dans l'enseignement primaire) et en Nouvelle-Zélande (dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, en matières générales).
2. Année de référence : 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
3. Durée représentative des cursus.

Les pays et autres entités sont classés par ordre décroissant de la durée de formation initiale à suivre pour enseigner dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE (2022), Tableau D6.1. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/ptnig8

Toutefois, le diplôme tertiaire sanctionnant la formation initiale d'enseignant varie indépendamment du niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants se destinent ou les matières qu'ils enseigneront. Les futurs enseignants sont le plus souvent diplômés en licence s'ils visent l'enseignement préprimaire, mais en master s'ils prévoient d'enseigner des matières générales dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Leur diplôme relève autant de la licence que du master s'ils ont l'ambition d'enseigner des matières professionnelles dans l'enseignement secondaire, mais parfois de l'enseignement tertiaire de cycle court en Angleterre (Royaume-Uni), en Communauté flamande de Belgique et au Mexique (uniquement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) (voir le Tableau D6.1).

Sélection avant et pendant la formation initiale d'enseignant

Les exigences relatives au parcours scolaire antérieur varient peu à l'accès de la formation initiale d'enseignant, qui relève de l'enseignement tertiaire. Un diplôme de fin d'études secondaires est d'ordinaire le minimum requis dans la plupart des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire suffit toutefois aux candidats qui se destinent à l'enseignement préprimaire dans quelques pays (en Autriche, au Brésil, en République slovaque et en République tchèque). Ce diplôme suffit aussi à ceux qui se destinent à l'enseignement primaire au Brésil. Au Costa Rica, un diplôme de l'enseignement tertiaire de cycle court est exigé à l'accès de la formation initiale d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement auquel les cursus préparent, et dans la Communauté flamande de Belgique, une licence ou équivalent est requise pour accéder à la formation initiale des enseignants en vue de devenir enseignant en filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le Tableau D6.2).

Certains pays limitent le nombre d'inscrits en formation initiale d'enseignant (par une politique de *numerus clausus*). Une politique de *numerus clausus* limite par exemple l'accès à la formation initiale à suivre pour enseigner dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (matières générales) dans plus d'un tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles, qui appliquent tous, sauf l'Italie (dans les cursus préparant à l'enseignement secondaire) et la Norvège (dans ceux préparant à l'enseignement préprimaire), un ou plusieurs critères de sélection (voir le Tableau D6.2).

Plus de deux tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles appliquent un critère de sélection avant et/ou pendant la formation initiale d'enseignant. Dans la plupart des cas, c'est l'accès à la formation initiale d'enseignant qui est sélectif, sauf en Allemagne et en Italie, où l'accès est libre, mais où des critères de sélection s'appliquent en cours de formation (voir le Graphique D6.1 et le Tableau D6.1).

Quel que soit le niveau d'enseignement auquel les candidats se destinent, l'accès à la formation initiale d'enseignant est le plus souvent conditionné par la moyenne pendant les études secondaires ou les résultats aux examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Près de trois cinquièmes environ des pays et autres entités où un critère au moins s'applique à l'accès aux cursus à suivre pour exercer dans l'enseignement préprimaire, primaire ou secondaire (matières générales) se basent sur les moyennes ou les résultats aux examens dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les candidats sont sélectionnés à l'issue d'un concours dans environ deux cinquièmes des pays où il existe au moins un critère, d'un entretien dans moins de deux cinquièmes d'entre eux et d'une épreuve normalisée dans moins d'un cinquième d'entre eux. Certains pays appliquent d'autres critères, par exemple un échantillon représentatif du travail des candidats, des notes minimales dans des matières spécifiques ou des tests d'aptitude ou de compétence, mais chacun de ces critères est retenu dans très peu de pays. Dans la majorité des pays et autres entités où l'accès est sélectif, plusieurs critères se conjuguent : dans plus de quatre cinquièmes d'entre eux, plus d'un critère est appliqué ou est laissé à l'appréciation de chaque établissement (voir le Tableau D6.2).

Dans la formation initiale d'enseignant organisée selon le modèle consécutif, des critères de sélection peuvent aussi s'appliquer à l'accès au stade suivant de la formation en plus de la validation des cours et des diplômes correspondant au premier stade. Une politique de *numerus clausus* limite l'effectif d'étudiants admis au stade suivant dans 11 pays et autres entités. Au Mexique et en Slovénie, l'effectif d'étudiants admis au stade suivant est fixe et limité, mais aucun critère n'est appliqué pour sélectionner les étudiants admis. Dans la moitié environ des 22 pays et autres entités où le modèle consécutif est appliqué, un critère au moins est utilisé pour sélectionner les étudiants admis au stade suivant des cursus à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En République tchèque, les critères peuvent varier au sein du pays, car fixés à l'appréciation de chaque établissement de formation initiale d'enseignant. Parmi les critères utilisés, citons les moyennes obtenues au premier stade des cursus, des entretiens , des épreuves normalisées et des concours (dans pas plus de quatre pays pour chaque critère). Quatre pays appliquent d'autres critères, par exemple des tests d'aptitude professionnelle, des titres ou des diplômes académiques supplémentaires ou encore un niveau minimum en langue étrangère (voir le Tableau D6.2).

Contenu de la formation initiale d'enseignant

La formation d'initiale d'enseignant couvre non seulement les matières que les futurs enseignants enseigneront, mais également la pédagogie, la didactique, le développement de l'enfant et de l'adolescent, les sciences de l'éducation et, dans certains cas, le développement des compétences de recherche. En règle générale, les futurs enseignants doivent aussi faire un stage pratique.

Les futurs enseignants suivent une série de cours communs indépendamment du niveau d'enseignement auquel ils se destinent ou des matières qu'ils comptent enseigner dans 20 des 36 pays et autres entités à l'étude. Au Japon, par exemple, tous les étudiants inscrits en formation initiale d'enseignant doivent suivre certains cours (en pédagogie, en didactique et sur le développement de l'enfant et de l'adolescent). En Communauté flamande de Belgique, tous les cursus de formation initiale d'enseignant s'articulent autour du même cadre de référence qui définit les connaissances, les compétences et les attitudes que chaque enseignant doit avoir (voir le Tableau D6.3).

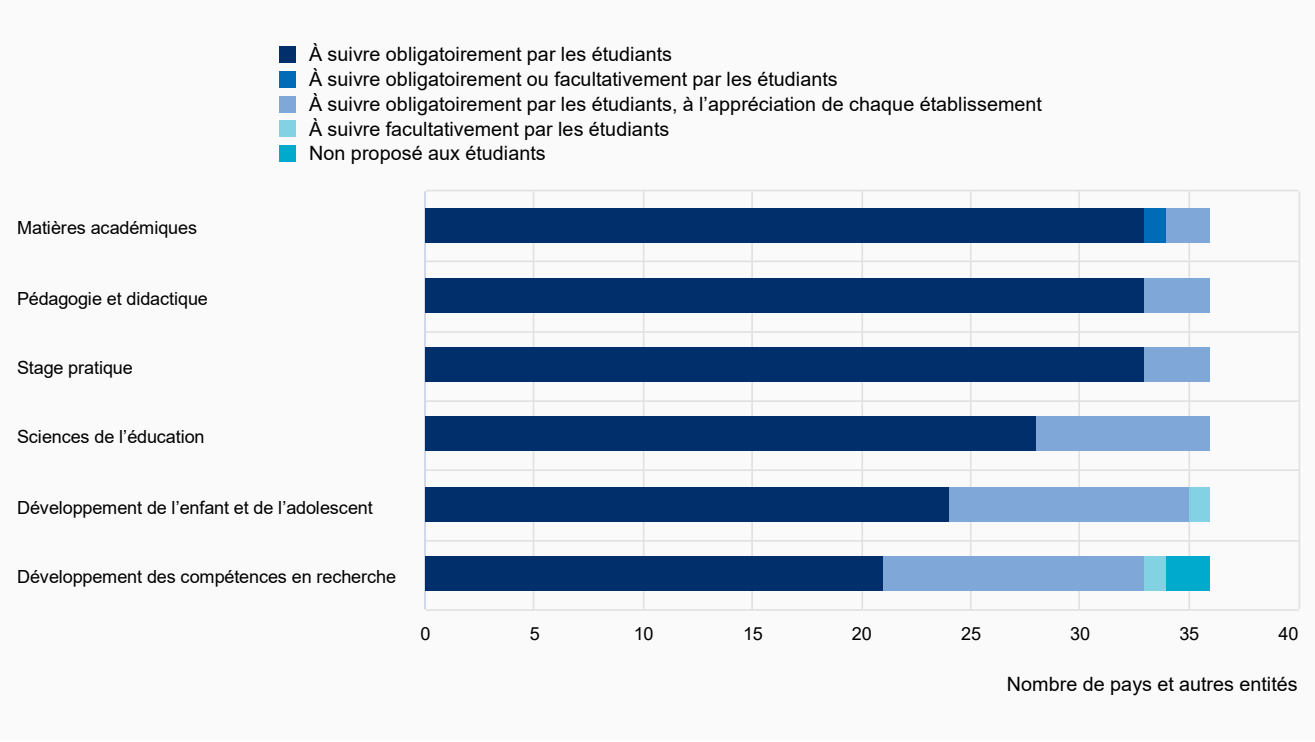
Pour les étudiants qui prévoient d'enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, suivre des cours dans les matières qui seront enseignées est obligatoire dans la quasi-totalité des 36 pays et autres entités à l'étude, sauf au Costa Rica et aux Pays-Bas, où c'est à chaque établissement de formation d'en décider, et en France, où suivre des cours dans les matières qui seront enseignées est seulement recommandé au premier stade de la formation initiale d'enseignant (licence), mais devient obligatoire au cours de la deuxième étape de la formation initiale d'enseignant (maîtrise) (voir le Graphique D6.3).

Le contenu obligatoire de la formation initiale varie selon le niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants se destinent et les matières, générales ou professionnelles, qu'ils prévoient d'enseigner. En formation initiale d'enseignant, les cours dans les matières académiques qui seront enseignées sont par exemple obligatoires dans la totalité des cursus à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la quasi-totalité des pays. Ces cours sont obligatoires aussi dans les cursus préparant à exercer dans l'enseignement préprimaire ou primaire ou à enseigner des matières professionnelles dans l'enseignement secondaire dans un nombre moins élevé de pays et autres entités. Ces différences pourraient s'expliquer par la nature de ces niveaux d'enseignement et de ces matières. Ainsi, dans l'enseignement préprimaire, le concept de matière académique n'est forcément très clair et au niveau secondaire, les futurs enseignants en filière professionnelle peuvent être tenus d'acquérir des connaissances dans des matières professionnelles avant la formation initiale d'enseignant ou en marge de celle-ci (voir le Tableau D6.3).

Un nombre minimum de matières académiques est obligatoire dans les cursus à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 18 pays et autres entités. Une seule matière académique est obligatoire dans la moitié de ces pays, mais deux au moins le sont dans l'autre moitié des pays. Dans quelques-uns de ces pays, d'autres matières spécifiques sont également obligatoires dans tous les cursus, par exemple l'écriture académique en Israël et une langue étrangère en République slovaque (voir le Tableau D6.3).

Graphique D6.3. Contenus obligatoires de la formation initiale d'enseignant (2021)

Enseignants du secteur public en poste dans le premier cycle du secondaire en filière générale



Remarque : l'Angleterre (Royaume-Uni), les Communautés flamande et française de Belgique et l'Écosse (Royaume-Uni) comptent au nombre des pays et autres entités.
Les contenus sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et autres entités où ils sont à suivre obligatoirement par tous les étudiants.
Source : OCDE (2022), Tableau D6.3. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/8p4xva

Les cours dans les matières académiques peuvent soit être spécifiques aux futurs enseignants, soit s'adresser aussi à des étudiants qui étudient ces matières à d'autres fins que l'enseignement. Les cours dans les matières concernées sont spécifiques aux étudiants qui se destinent à l'enseignement préprimaire et primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire (matières générales) dans environ trois cinquièmes des pays et à ceux qui se destinent au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (matières générales) dans moins de la moitié des pays. La différence entre les niveaux

d'enseignement peut s'expliquer par l'étendue des connaissances que les futurs enseignants doivent acquérir et l'organisation de leur formation initiale : dans le modèle consécutif par exemple, la première phase de la formation correspond souvent à des études dans une matière académique en licence (voir le Tableau D6.3). Lorsque les cours de matières académiques sont spécifiques aux futurs enseignants, il peut être plus facile d'y aborder des thématiques transversales, telles que l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable (voir l'Encadré D6.1).

Encadré D6.1. Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable dans les politiques nationales d'éducation, les programmes de cours, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves

À l'école, les élèves apprennent à lire et à compter, mais ils devraient aussi être initiés à l'édification de la paix, au développement durable, à l'amélioration de la justice, à l'égalité sociale ainsi qu'à l'égalité femmes-hommes. Amener les élèves à acquérir les savoir-faire et les compétences qui les aident à mieux vivre ensemble et à opter pour un mode de vie durable est essentiel. C'est la raison pour laquelle l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et au développement durable (EDD) fait partie intégrante de l'objectif qui est consacré à l'enseignement et à sa qualité dans le Programme de développement durable, dont il promeut en soi tous les autres objectifs.

L'indicateur 4.7.1 mesure le degré d'intégration de l'éducation i) à la citoyenneté mondiale et ii) au développement durable dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes de cours, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des élèves. Analyser le degré d'intégration de ces grands enjeux dans les politiques nationales d'éducation, les programmes de cours, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves permet de déterminer dans quelle mesure les nouvelles générations y sont sensibilisées.

L'indicateur 4.7.1 a été publié dans la base de données des Nations Unies sur le Programme de développement durable pour la première fois en juillet 2021, à l'issue de la septième consultation sur l'application de la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales* de l'UNESCO (UNESCO, 1975[4]). À ce jour, les données relatives à cet indicateur sont disponibles dans 26 pays membres et partenaires de l'OCDE. Cet indicateur est constitué des scores compris entre 0 et 1 correspondant aux quatre composantes, à savoir les politiques nationales d'éducation, les programmes de cours, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves.

Parmi les pays membres et partenaires de l'OCDE, le Brésil, l'Espagne et la France sont les seuls à faire état d'une forte intégration de l'ECM et de l'EDD dans les quatre composantes dans l'enseignement primaire et secondaire. La moitié environ des pays font état d'une intégration totale de l'ECM et de l'EDD dans les politiques nationales d'éducation (soit un score de 1) dans l'enseignement primaire et secondaire ; il en va de même au sujet de l'évaluation des élèves dans un nombre similaire de pays. En revanche, aucun pays n'en fait état au sujet des programmes de cours et 3 pays seulement sur 23 (le Brésil, la Corée et la France) en font état au sujet de la formation des enseignants (voir le Graphique D6.4).

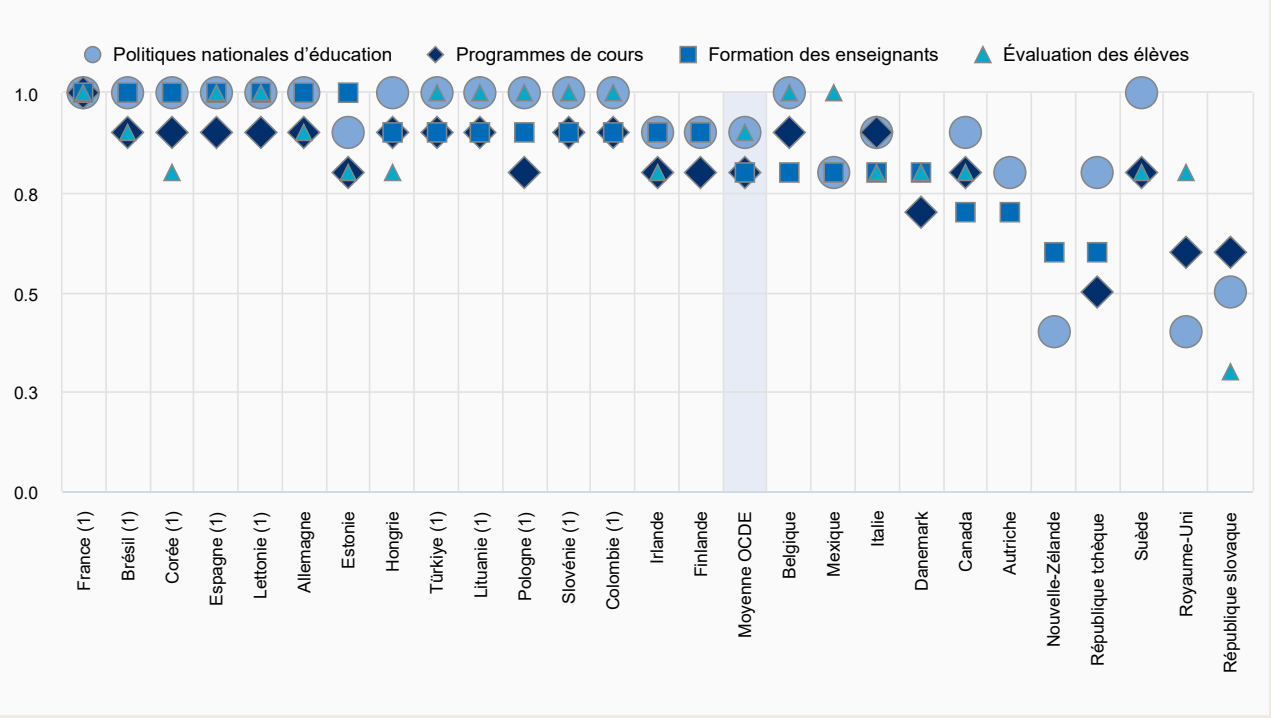
La formation des enseignants est essentielle pour promouvoir la thématique fondamentale du développement durable par l'éducation. Comme les enseignants sont en contact direct avec les élèves en classe, ils sont bien placés pour sensibiliser la jeune génération à l'importance de la consommation durable des ressources (Esa, 2010[5]). L'indicateur 4.7.1 rend compte de l'intégration de l'EDD et de l'ECM dans la composante relative à la formation des enseignants sur la base des réponses à des questions portant sur la formation théorique et pratique des professionnels de l'éducation (enseignants, formateurs et éducateurs) avant leur entrée en fonction. Il rend également compte des aspects de la citoyenneté mondiale qui sont intégrés dans la formation des enseignants, par exemple la diversité culturelle et la tolérance, l'égalité femmes-hommes, les droits de l'homme, la paix et la non-violence, les changements climatiques, la viabilité environnementale, le bien-être et la survie de l'humanité et la production et la consommation durables. Les deux dernières questions posées au sujet de cette composante portent sur l'apprentissage (connaissances, compétences, valeurs, attitudes et comportements) et les approches pédagogiques de l'ECM et l'EDD (cours spécifiques, matières transversales, matières intégrées ou projet scolaire) (ISU, 2022[6]).

Comme les résultats sont publiés pour la première fois, il n'est pas encore possible de déterminer l'évolution de l'indicateur au fil du temps. Ces résultats sont toutefois utiles, puisqu'ils définissent la référence qui servira aux comparaisons par la suite. Dans l'intervalle, les pays concernés peuvent réfléchir à leurs résultats globaux et déterminer les domaines dans lesquelles ils pourraient intensifier leurs efforts en vue d'intégrer pleinement l'EDD et l'ECM dans leur système d'éducation — pas uniquement dans l'enseignement primaire et secondaire, qui est l'objet de l'indicateur, mais à tous les niveaux et

dans tous les types d'enseignement. La variation sensible des scores entre les composantes doit toutefois être interprétée avec prudence, car les données sont dérivées des réponses des pays à un questionnaire sur l'intégration de l'ECM et de l'EDD dans leur système d'éducation. De plus, le nombre et le type de questions posées dans le questionnaire servant à constituer l'indicateur diffèrent ; le nombre de questions varie par exemple entre trois au sujet de l'évaluation des élèves et cinq au sujet des programmes de cours. Les scores sont plus susceptibles d'être très élevés si les questions sont plus simples et moins nombreuses que si elles sont plus complexes et plus nombreuses.

Graphique D6.4. Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable dans les politiques, les programmes de cours, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves (2020)

Indicateur 4.7.1 des objectifs de développement durable



Remarque : plus le score est proche de 1, plus le degré d'intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et au développement durable (EDD) est élevé dans la composante visée. L'ECM et l'EDD sont « intégrées » dans une composante si elles ou leurs thématiques sont citées explicitement dans les documents relatifs à cette composante et sont censées être mises en œuvre par les autorités compétentes.
1. Le score des politiques nationales d'éducation est égal à 1, mais il est masqué par d'autres scores.
Les pays sont classés par ordre décroissant du score de la formation des enseignants.
Source : rapport quadriennal des États membres de l'UNESCO au sujet de l'application de la Recommandation de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales.

StatLink https://stat.link/zceixq

Les cours de sciences de l'éducation (la psychopédagogie, la sociologie de l'éducation, etc.) sont obligatoires en formation initiale d'enseignant dans les cursus préparant à tous les niveaux d'enseignement et à tous les types de matières dans environ trois quarts des pays et sont obligatoires à l'appréciation de chaque établissement dans moins d'un quart. Ils ne sont pas au programme de la formation des futurs enseignants qui prévoient d'enseigner des matières professionnelles dans l'enseignement secondaire ou des matières générales dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire au Mexique (voir le Tableau D6.3).

Dans la quasi-totalité des pays, le développement de l'enfant et de l'adolescent, un domaine qui aide à préparer les futurs enseignants à exercer des fonctions autres que l'enseignement (orientation des élèves, communication avec les parents d'élèves, etc.) est soit obligatoire dans tous les cursus, soit obligatoire à l'appréciation de chaque établissement de formation. Certaines différences s'observent toutefois selon le niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants se destinent. Ces

cours sont obligatoires dans près de trois quarts des pays et autres entités pour 100 % des étudiants qui comptent exercer dans l'enseignement préprimaire ou primaire, mais pour moins de deux tiers de ceux qui visent le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (matières générales). Cette variation peut s'expliquer par des différences dans les missions des enseignants (voir l'indicateur D4 et le Tableau D6.3).

Contrairement aux matières en rapport étroit avec l'enseignement et la pédagogie, le développement des compétences de recherche est moins souvent obligatoire en formation initiale d'enseignant. Il est par exemple obligatoire dans tous les cursus préparant à enseigner dans l'enseignement primaire et secondaire (filière générale) dans près de trois cinquièmes des pays et autres entités et obligatoire à l'appréciation de chaque établissement de formation dans près d'un tiers d'entre eux, n'est pas obligatoire au Japon mais n'est pas inscrit au programme de la formation d'enseignant au Danemark (cursus indépendant) et au Mexique. Moins de la moitié des pays et autres entités où il est obligatoire imposent aux étudiants de rédiger un mémoire sur la base de leurs propres recherches, soit dans tous les cursus, soit à l'appréciation de chaque établissement de formation (voir le Tableau D6.3).

Les stages pratiques donnent aux étudiants en formation initiale d'enseignant la possibilité d'enseigner sous la supervision ou la direction d'un enseignant aguerri, qui leur apporte son expérience pédagogique. Tous les étudiants en formation initiale d'enseignant sont dans l'obligation de faire un stage pratique, quel que soit le niveau d'enseignement auquel ils se destinent dans la quasi-totalité des pays. Échappent à ce constat le Costa Rica (dans les cursus relatifs à tous les niveaux d'enseignement) et la Grèce (dans les cursus spécifiques à l'enseignement secondaire), où chaque établissement de formation initiale d'enseignant peut décider d'imposer un stage pratique, et au Danemark (dans les cursus spécifiques au deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et au Mexique (dans les cursus à suivre pour enseigner des matières professionnelles dans l'enseignement secondaire ou des matières générales dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), où des stages ne sont pas proposés (voir le Tableau D6.3).

Le stage pratique est de la même durée pour tous les futurs enseignants qui se destinent au même niveau d'enseignement dans la plupart des pays où il est obligatoire (mais peut varier selon les niveaux d'enseignement). Sa durée varie toutefois selon les établissements de formation initiale d'enseignant en Estonie, en Grèce (dans les cursus spécifiques à l'enseignement préprimaire ou primaire) et en République slovaque. Aux Pays-Bas, elle est laissée à l'appréciation des établissements où les étudiants effectuent leur stage. La longueur du stage varie fortement entre les pays. Les étudiants qui prévoient d'enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire doivent par exemple faire un stage qui varie entre 115 heures au Japon et 1 800 heures en Hongrie. La durée normale des stages est toutefois inférieure à 800 heures dans trois quarts des pays et autres entités dont les données sont disponibles (voir le Tableau D6.3).

Comme le stage pratique vise à donner aux étudiants la possibilité d'apprendre aux côtés d'un enseignant expérimenté, ce sont des enseignants qui assument la responsabilité principale d'encadrer les stagiaires dans tous les pays, sauf au Costa Rica, où cette responsabilité revient à du personnel de l'établissement de formation initiale d'enseignant. Les enseignants responsables de l'encadrement des stagiaires sont engagés par un établissement d'enseignement supérieur en Irlande. La responsabilité de l'encadrement des stagiaires peut aussi être confiée à du personnel de l'établissement de formation (dans près de 90 % des pays) ou à la direction de l'établissement de stage (dans 60 % environ des pays). En Italie, des tuteurs coordinateurs supervisent l'organisation des stages et font office d'agents de liaison entre les enseignants responsables des stagiaires et les établissements de formation initiale d'enseignant (voir le Tableau D6.3).

Le contenu obligatoire de la formation initiale d'enseignant tend à être très similaire à l'échelle nationale, mais les détails du programme de cours peuvent varier selon chaque établissement de formation (voir l'Encadré D6.2).

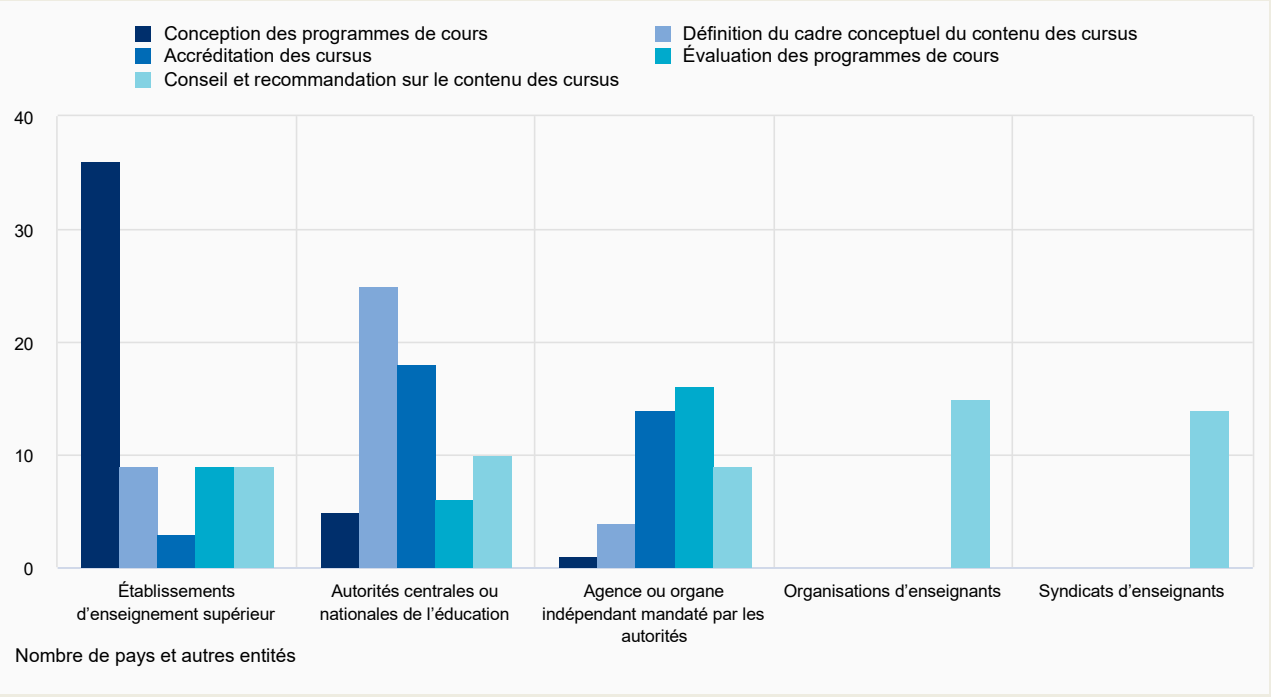
Encadré D6.2. Responsabilités des entités et des niveaux de l'exécutif dans les décisions relatives à la formation initiale d'enseignant

C'est à des institutions ou des niveaux de l'exécutif qui diffèrent selon les pays qu'il revient de prendre les décisions sur la formation initiale d'enseignant — conception des programmes de cours, cadres conceptuels, accréditation et évaluation des cursus et conseil et recommandation sur le contenu. Dans les pays dont les données sont disponibles, les responsabilités des divers décideurs sont très comparables entre les niveaux d'enseignement et les types de matières. Une entité ou un niveau de l'exécutif peut être responsable à plusieurs égards de la définition du contenu de la formation initiale d'enseignant dans trois quarts environ des pays et autres entités (voir le tableau D6.5 en ligne).

Les établissements d'enseignement supérieur assument une grande part de responsabilité dans les décisions relatives à la formation initiale d'enseignant. Dans la plupart des pays, ce sont ces établissements qui dispensent la formation initiale d'enseignant et en conçoivent le programme de cours. Échappent à ce constat l'Autriche (dans les cursus spécifiques à l'enseignement préprimaire), le Luxembourg, le Mexique (dans les cursus spécifiques aux matières professionnelles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) ainsi que la République slovaque et la République tchèque, deux pays où les cursus spécifiques à l'enseignement préprimaire relèvent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans moins de la moitié des pays et autres entités, les établissements d'enseignement supérieur sont de surcroît amenés à intervenir dans la définition des cadres conceptuels ou l'accréditation des cursus ou à donner des conseils ou à formuler des recommandations. Cela s'intègre par exemple dans un processus d'auto-évaluation en Grèce ou d'information des parties prenantes en vue d'améliorer les cadres et les exigences d'accréditation des cursus en République tchèque (voir le Graphique D6.5).

Graphique D6.5. Responsabilités des entités intervenant dans les décisions relatives à la formation initiale d'enseignant (2021)

Enseignants du secteur public en poste dans le premier cycle du secondaire en filière générale



Remarque : l'Angleterre (Royaume-Uni), les Communautés flamande et française de Belgique et l'Écosse (Royaume-Uni) comptent au nombre des pays et autres entités.
Source : OCDE (2022), tableau D6.5 (en ligne). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/8bza91

Les autorités centrales ou nationales de l'éducation interviennent dans de nombreuses décisions relatives au contenu de la formation initiale d'enseignant dans tous les pays et autres entités à l'étude, sauf en Angleterre (Royaume-Uni) (dans les cursus spécifiques aux matières professionnelles dans l'enseignement secondaire), au Mexique (dans les cursus spécifiques aux matières professionnelles dans le premier cycle de l'enseignement secondaire) et en Écosse (Royaume-Uni). Elles sont responsables au premier chef de la conception des programmes de cours en formation initiale d'enseignant dans deux tiers environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles et de l'accréditation des cursus dans un peu moins de la moitié d'entre eux. Cela peut contribuer à harmoniser les programmes de cours conçus par chaque établissement d'enseignement supérieur, pour faire en sorte que tous les cursus dispensés dans le pays suivent des normes similaires. Au Brésil et en Suisse, où le système d'éducation est décentralisé, les autorités éducatives au niveau infranational (régional et/ou local ou municipal) sont impliquées dans la définition du cadre conceptuel du contenu des cours en collaboration avec les autorités éducatives au niveau central (voir le tableau D6.5 en ligne).

Une agence ou un organe indépendant mandaté par les autorités accrédite ou évalue les cursus de formation initiale d'enseignant dans plus de la moitié des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Ces instances ont, selon leur nature, des responsabilités spécifiques qui varient entre les pays. Des agences ou organes indépendants ont été spécialement créés pour remplir des missions particulières dans de nombreux pays, par exemple pour accréditer les cursus ou évaluer les programmes de cours en Autriche (Conseil d'assurance de la qualité) et en Espagne (Agence nationale d'accréditation et d'évaluation de la qualité) ; pour promouvoir des normes professionnelles d'enseignement en Écosse (Royaume-Uni) et en Irlande (Conseil de l'enseignement) ; ou encore pour concevoir la politique de l'enseignement tertiaire en Israël et en Lituanie (Conseil de l'enseignement supérieur) (voir le tableau D6.5 en ligne).

Divers acteurs donnent des conseils ou formulent des recommandations à propos du contenu de la formation initiale d'enseignant. C'est le cas d'organisations professionnelles d'enseignants ou de syndicats d'enseignants dans la moitié environ des pays et autres entités. Ces instances sont consultées dans de nombreux pays, même si la loi ne l'impose pas (par exemple en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République tchèque et en Suède). Les services d'inspection donnent des conseils et formulent des recommandations à propos du contenu de la formation initiale d'enseignant dans cinq pays au plus (voir le tableau D6.5 en ligne).

Entrée en fonction des diplômés en fin de formation initiale d'enseignant

Les conditions à réunir pour commencer à enseigner ne varient guère dans l'ensemble selon le niveau d'enseignement ou la matière (générale ou professionnelle). Les diplômés peuvent obtenir le statut d'enseignant pleinement qualifié et commencer à enseigner dès la fin de la formation initiale d'enseignant dans l'enseignement primaire ou le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans la moitié environ des 36 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Ils doivent réunir des conditions supplémentaires pour obtenir le statut d'enseignant pleinement qualifié ou pouvoir commencer à enseigner dans les autres pays et entités. Ils doivent notamment obtenir le titre requis pour enseigner (en plus de la qualification académique nécessaire), passer des examens ou réussir une période d'essai ou d'initiation (voir le Graphique D6.1).

Dans un tiers environ des pays et autres entités, les diplômés ne peuvent commencer à enseigner avant d'avoir réuni certaines conditions. Ceux d'entre eux qui veulent enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire doivent par exemple passer des concours dans neuf pays, obtenir les titres requis dans cinq pays ou atteindre la note minimale requise à une épreuve normalisée dans quatre pays. Ils doivent remplir une seule condition supplémentaire pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart de ces pays lorsqu'il existe des critères supplémentaires, mais en réunir plusieurs en Australie, au Costa Rica, en Grèce, en Italie, au Japon et en République de Türkiye (voir le tableau D6.6 en ligne).

Dans près de la moitié des pays et autres entités, les diplômés doivent réunir des conditions supplémentaires pour obtenir le titre d'enseignant pleinement qualifié, même s'ils peuvent commencer à enseigner. Pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, ils doivent par exemple obtenir les titres requis en Angleterre (Royaume-Uni), au Costa Rica, en Nouvelle-Zélande, en Slovénie et en Suède ; réussir un examen en Corée, au Costa Rica, en Hongrie et en Türkiye ; ou être sélectionné à l'issue d'un concours ouvert en Colombie. Dans un tiers des 36 pays et autres entités, les candidats doivent réussir une période d'essai avant d'être pleinement qualifiés pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La période d'essai est d'une durée variable, comprise entre 3 mois au Costa Rica et 24 mois en Grèce, en Hongrie, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande. La période d'essai des enseignants débutants chevauche totalement la période d'initiation obligatoire en Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne, en France, en Grèce, en Hongrie, au Luxembourg et en Türkiye (voir le tableau D6.6 en ligne).

Initiation formelle des enseignants débutants

L'initiation formelle aide les enseignants débutants à prendre un bon départ dans l'enseignement. Les programmes d'initiation sont obligatoires (pour tous les enseignants ou à l'appréciation de chaque établissement) à au moins un niveau d'enseignement sauf au Costa Rica, en Lettonie et en Suisse. Ils durent 12 mois maximum dans 20 pays et autres entités, mais 24 mois ou plus en Hongrie, au Luxembourg, au Mexique (dans l'enseignement préprimaire et primaire et en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Dans six pays et autres entités, leur durée n'est soit pas déterminée du tout, auquel cas chaque établissement est libre d'organiser le programme d'initiation de son choix (en Australie, en Communautés flamande et française de Belgique, au Danemark et en République tchèque), soit pas déterminée à l'échelle nationale (en Colombie) (voir le tableau D6.6 en ligne).

L'initiation formelle impose souvent une certaine forme de collaboration. Les programmes sont organisés en collaboration avec l'établissement où les enseignants sont affectés et l'établissement de formation initiale d'enseignant ou le ministère dans près de la moitié des pays et autres entités où l'initiation formelle est obligatoire (que ce soit pour tous les enseignants ou à l'appréciation de chaque établissement). Plus d'une personne ou plus d'une entité est responsable de l'encadrement des enseignants en période d'initiation dans tous les pays où l'initiation existe, sauf en Colombie, où les enseignants débutants sont uniquement encadrés par des enseignants tuteurs, et en Corée, où ils le sont uniquement par les autorités locales (voir le tableau D6.6 en ligne).

Dans près de quatre pays et autres entités sur dix où un programme d'initiation formelle est obligatoire, les personnes chargées de l'encadrement des enseignants débutants doivent suivre une formation formelle. Dans la plupart des pays, des enseignants peuvent assumer la responsabilité d'encadrer des débutants de leur propre initiative ou à la demande de leur établissement, et cette responsabilité supplémentaire leur vaut souvent une réduction de leur charge d'enseignement ou une compensation financière (voir les indicateurs D3 et D4) (voir le tableau D6.6 en ligne).

Statut le plus courant des enseignants débutants pleinement qualifiés

Dans une grande majorité de pays, les enseignants débutants en poste dans un établissement public sont soit fonctionnaires, soit salariés du secteur public (voir la section « Définitions ») dès qu'ils sont pleinement qualifiés. La plupart des enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont par exemple soit salariés du secteur public (dans 18 des 36 pays et autres entités à l'étude), soit fonctionnaires (dans 12 d'entre eux). Au Brésil, les données sur le statut des enseignants débutants ne sont pas disponibles, mais 70 % des enseignants en exercice relèvent de la fonction publique. Au Luxembourg, la plupart des enseignants sont des fonctionnaires, mais certains ont le statut d'employés du secteur public. Les enseignants débutants en poste dans un établissement public ne sont soumis au droit du travail au même titre que les autres travailleurs qu'en Estonie, en Lettonie, aux Pays-Bas et en République slovaque (voir le Tableau D6.1).

Dans la quasi-totalité des pays, les enseignants débutants pleinement qualifiés ont le même statut, quel que soit le niveau d'enseignement où ils exercent. En Allemagne, en Autriche et en Nouvelle-Zélande toutefois, ils sont des salariés comme les autres dans l'enseignement préprimaire, mais des salariés du secteur public ou des fonctionnaires dans l'enseignement primaire. Ces différences subtiles pourraient s'expliquer par les spécificités institutionnelles de chaque niveau d'enseignement (en Nouvelle-Zélande par exemple, l'enseignement préprimaire est du ressort de centres spécialisés dans la petite enfance, tandis que l'enseignement primaire et secondaire relève du système scolaire) ou par des différences dans le niveau de la qualification sanctionnant la formation initiale d'enseignant (voir le Tableau D6.1).

Les enseignants débutants sont employés sous le même statut qu'ils enseignent des matières générales ou professionnelles dans tous les pays et autres entités dont les données sont disponibles. En Angleterre (Royaume-Uni), tous les enseignants chargés de matières professionnelles sont en poste dans des établissements privés subventionnés par l'État et ne sont pas des salariés du secteur public, contrairement à leurs homologues chargés de matières générales dans des établissements publics (voir le Tableau D6.1).

Parcours alternatifs menant à la profession d'enseignant

Pour les personnes qui ont de l'expérience en dehors de l'enseignement, mais n'ont pas de qualifications pédagogiques, il existe dans de nombreux pays d'autres voies pour accéder à la profession d'enseignant. Ces parcours alternatifs diversifient le corps enseignant et pourraient contribuer à pallier les pénuries d'enseignants dans l'immédiat. Les personnes qui ont suivi ce type de parcours peuvent commencer à enseigner sans avoir à réunir d'autres conditions ou peuvent être tenus de suivre une formation d'enseignant sous l'une ou l'autre forme (dans un établissement ad hoc ou en milieu scolaire) avant de commencer à enseigner ou une fois qu'ils ont commencé à enseigner.

Dans de nombreux pays et autres entités, l'existence de parcours alternatifs et la nature de ceux-ci varient entre les niveaux d'enseignement, probablement du fait de la gravité variable de la pénurie d'enseignants selon les niveaux. Au Luxembourg par exemple, les seuls parcours alternatifs qui existent sont spécifiques à l'enseignement primaire, ce qui s'explique par la pénurie d'enseignants qui a marqué ce niveau d'enseignement lors de l'année scolaire 2020/21. Les parcours alternatifs sont légèrement plus courants si les matières enseignées sont professionnelles plutôt que générales : dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les parcours menant à la profession d'enseignant sont plus diversifiés en matières professionnelles qu'en matières générales dans cinq pays et autres entités (voir le tableau D6.7 en ligne).

Il existe des parcours alternatifs à suivre pour enseigner des matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans plus de la moitié des pays et autres entités dont les données sont disponibles (dans 20 d'entre eux sur 36). Il n'y a dans l'ensemble qu'un ou deux parcours différents menant à la profession d'enseignant par pays, sauf aux Pays-Bas et en République slovaque, où il existe au moins quatre parcours (voir le tableau D6.7 en ligne).

Les personnes qui ont opté pour l'un de ces parcours peuvent commencer à enseigner en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire sans être tenues de terminer une formation dans 8 des 20 pays et autres entités où ces parcours existent. Ces parcours sont toutefois réservés à des candidats qui réunissent certaines conditions, par exemple qui s'engagent à obtenir une qualification d'enseignant dans l'année (comme en Pologne), ou à des situations exceptionnelles, notamment une pénurie d'enseignants dans certains domaines ou matières (comme en Autriche ou en Communauté française de Belgique) (voir le tableau D6.7 en ligne).

Suivre des cours dans un établissement de formation initiale d'enseignant en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire est l'obligation de formation la plus courante dans ces parcours alternatifs (c'est le cas dans environ quatre des cinq pays). D'autres types de formation existent dans environ un tiers des pays, par exemple en milieu scolaire, dans des établissements autres que ceux de formation initiale d'enseignant (par exemple le programme de promotion de la profession d'enseignant en Lituanie) ou encore à distance (voir le tableau D6.7 en ligne).

Ces formes alternatives de formation autorisent une certaine souplesse, puisqu'elles peuvent être suivies à temps plein ou partiel et avant d'enseigner ou après avoir commencé à enseigner. Des formations à temps plein existent dans trois cinquièmes des pays et des formations à temps partiel existent dans un nombre équivalent de pays également. Elles durent entre 12 et 60 mois en équivalents temps plein (dans les pays où leur durée peut être estimée). Dans la quasi-totalité des pays où des données sont disponibles au sujet des exigences de formation, les personnes qui entrent dans l'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire par des chemins détournés peuvent choisir de suivre leur formation soit avant d'enseigner, soit après avoir commencé à enseigner. Elles ne sont dans l'obligation de suivre leur formation avant de commencer à enseigner qu'en Allemagne et en Nouvelle-Zélande (en cas de formation à temps plein). Elles sont pleinement qualifiées au terme de leur formation, sauf en Nouvelle-Zélande, où elles doivent aussi réussir leur initiation pour l'être, au même titre que les enseignants débutants qui ont suivi une formation initiale d'enseignant classique (voir le tableau D6.7 en ligne).

Les personnes qui entrent dans l'enseignement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire par un parcours alternatif sont rémunérées selon le même barème que les autres enseignants, sauf en Autriche et en Communauté française de Belgique, où celles d'entre elles qui ont commencé à enseigner sans avoir suivi de formation sont rémunérées selon un autre barème. Elles amènent une certaine diversité dans le corps enseignant, mais leur expérience professionnelle antérieure n'est généralement pas prise en compte dans leur rémunération : leur ancienneté dans d'autres fonctions n'intervient pas dans le calcul de leur salaire de départ dans six pays ou intervient au gré de leur établissement ou des autorités de l'éducation dans six autres pays et autres entités. L'expérience professionnelle antérieure influe quelque peu sur le salaire de départ en Autriche, où jusqu'à dix ans d'expérience sont pris en considération ; en Communauté française de Belgique, où l'ancienneté dans le secteur public est prise en considération ; et en République slovaque, où l'expérience dans la matière enseignée est prise en considération (voir le tableau D6.7 en ligne).

Parcours menant au poste de chef d'établissement

Exigences d'admissibilité au poste de chef d'établissement

Le poste de chef d'établissement peut être un choix de carrière pour les enseignants désireux de prendre des responsabilités de direction, d'autant qu'il est mieux rémunéré (voir l'indicateur D3). Sur les 36 pays et autres entités qui ont fourni des données au sujet des parcours menant à la profession d'enseignant, la plupart ont en fait autant au sujet des parcours menant au poste de chef d'établissement. C'est le Brésil qui fait exception faute de données nationales, car la réglementation en la matière est définie par des réseaux d'éducation infranationaux.

Dans plus de quatre cinquièmes des pays et autres entités dont les données sont disponibles, les enseignants doivent impérativement être pleinement qualifiés pour briguer un poste de chef d'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. Parmi les autres pays et entités, les candidats ne doivent pas nécessairement être des enseignants pleinement qualifiés en Lituanie et en Norvège et les conditions d'admissibilité ne limitent pas strictement les fonctions de chef d'établissement aux enseignants au Danemark, en Estonie, aux Pays-Bas et en Suède (voir le Tableau D6.4).

Dans quatre cinquièmes des pays et autres entités à l'étude pourvus de données, les enseignants doivent satisfaire à un critère au moins pour postuler un poste de chef d'établissement dans seul le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale. L'ancienneté d'enseignant est le critère le plus courant, puisqu'il s'applique dans trois quarts des pays et autres entités dotés d'au moins un critère de sélection (voir l'Encadré D6.3 pour plus de détails). D'autres critères sont retenus dans trois à dix pays et autres entités : le développement professionnel non attesté, l'admissibilité basée sur les résultats de concours, des entretiens, l'obtention d'un score minimum à une épreuve normalisée, les attestations de développement professionnel, l'expérience académique supplémentaire et un à deux ans d'expérience à un poste de direction. Seuls les enseignants relevant de catégories supérieures peuvent postuler en Pologne, en République slovaque et en Slovénie (voir le Tableau D6.4).

Encadré D6.3. Ancienneté d'enseignant des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement exercent des fonctions de gestion et de direction, mais peuvent également avoir à s'acquitter de missions en rapport avec l'apprentissage des élèves (voir l'indicateur D4). Il est important aussi qu'ils comprennent le travail des enseignants pour bien gérer leur établissement et son personnel. Avoir enseigné est donc un atout pour les candidats au poste de chef d'établissement.

Sur les 21 pays et autres entités où il faut avoir enseigné pendant un certain nombre d'années pour briguer le poste de chef d'établissement dans seul le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, l'ancienneté d'enseignant requise va de deux ans au Mexique et en Türkiye à huit ans en Grèce selon les chiffres de 2021 (voir le Tableau D6.4). Dans les faits, les chefs d'établissement en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont enseigné nettement plus longtemps, 20 ans en moyenne dans les 30 pays de l'OCDE et autres entités, selon les chiffres de 2018 (OCDE, 2019[7]). Ils peuvent toutefois avoir acquis cette ancienneté d'enseignant alors qu'ils exerçaient déjà les fonctions de chef d'établissement, car certains, voire tous les chefs d'établissement ont une charge d'enseignement obligatoire, dans moins d'un tiers des pays de l'OCDE et autres entités (voir l'indicateur D4). Parmi les pays où les chefs d'établissement peuvent enseigner sans en avoir l'obligation, leur ancienneté moyenne d'enseignant varie entre 13 ans en Suède et 29 ans au Japon et en Lettonie (OCDE, 2019[7]).

La différence entre l'ancienneté d'enseignant minimale requise pour briguer un poste de chef d'établissement et l'ancienneté d'enseignant moyenne varie entre 10 ans en Colombie (où il faut avoir enseigné 6 ans minimum) et 29 ans en Lettonie (où avoir enseigné n'est pas obligatoire). Il s'ensuit que même si les candidats au poste de chef d'établissement ne doivent pas avoir enseigné ou si peu, ils ont généralement enseigné dix ans avant d'accéder aux fonctions de chef d'établissement (voir le Tableau D6.4). Cela pourrait expliquer pourquoi l'âge moyen est plus élevé chez les chefs d'établissement (52 ans) que chez les enseignants (44 ans) (OCDE, 2019[7]).

Le poste de chef d'établissement peut séduire des personnes autres que les enseignants qui ont des ambitions de dirigeant ou des prétentions salariales plus élevées, sachant que les chefs d'établissement sont mieux rémunérés que ne le sont dans l'ensemble les diplômés de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur D3). Toutefois, les chefs d'établissement peuvent être recrutés en dehors du corps enseignant dans environ un tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Même dans les pays où cette possibilité existe, ce n'est généralement pas le cas de la majorité du corps de chefs d'établissement en poste (voir l'annexe 3 pour de plus amples informations). Les candidats au poste de chef d'établissement qui ne sont pas enseignants doivent entre autres être plus diplômés que les enseignants pleinement qualifiés (en Communauté française de Belgique et en Lituanie, par exemple), avoir une certaine expérience en matière de direction (en Estonie, en Lituanie, en Pologne et en Suisse, par exemple), avoir réussi à un concours (en France, par exemple) ou avoir un minimum d'expérience dans l'enseignement ou le secteur de l'éducation (en Corée et en Suède, par exemple). Il n'y a pas de conditions d'éligibilité spécifiques ou supplémentaires au poste de chef d'établissement pour les non-enseignants en Angleterre (Royaume-Uni), au Danemark (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale) et au Mexique (en filière professionnelle). Au Danemark, le poste de chef d'établissement dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale est légalement ouvert à tous et n'est pas assorti de critères minimums d'admissibilité, mais dans les faits, ce sont des enseignants qualifiés qui le briguent (voir le Tableau D6.4).

Comme dans le cas des enseignants qui ont emprunté des parcours alternatifs pour entrer dans l'enseignement, l'ancienneté des chefs d'établissement en dehors de l'éducation n'est pas prise en compte dans leur salaire de départ. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, l'ancienneté des chefs d'établissement dans un secteur autre que

l'éducation n'intervient pas dans leur salaire de départ dans quatre pays, mais peut intervenir au gré de l'établissement ou des autorités de l'éducation dans trois pays et autres entités. L'ancienneté ailleurs que dans l'éducation n'entre en ligne de compte qu'en Corée et en France (où toutes les années d'expérience dans un secteur autre que l'éducation sont prises en considération) et en Communauté française de Belgique (où seule l'ancienneté dans le secteur public est prise en considération) (voir le Tableau D6.4).

Sélection des candidats admissibles

Les candidats admissibles au poste de chef d'établissement sont soumis à un processus de sélection dans tous les pays et autres entités dont les données sont disponibles, sauf au Danemark (dans l'enseignement préprimaire), en Angleterre (Royaume-Uni) (en filière professionnelle), en Italie et au Luxembourg. En Italie, tous les candidats admissibles qui réussissent un concours sont enregistrés dans une réserve de recrutement, puis affectés aux postes vacants (voir le tableau D6.8 en ligne).

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (en filière générale uniquement), les chefs d'établissement sont désignés à l'issue d'un processus de sélection dans 30 pays et autres entités. Dans près des deux tiers, les autorités nationales (ou centrales) de l'éducation dressent une liste spécifique de critères applicables à un processus de sélection normalisé ou basé sur un cadre avec mise en concurrence des candidats. Le processus de sélection est laissé à l'appréciation des autorités locales de l'éducation dans 13 pays et autres entités et implique un vote de membres de la communauté scolaire dans 8 pays et autres entités (voir le tableau D6.8 en ligne).

À ce niveau d'enseignement, la quasi-totalité des 19 pays où les autorités nationales ou centrales de l'éducation qui donnent certaines lignes directrices au sujet du processus de sélection des chefs d'établissement (que ce processus soit normalisé ou basé sur un cadre) évaluent plus d'un élément lors de ce processus. Les éléments évalués dans deux tiers au moins de ces pays sont : les connaissances pédagogiques et les qualifications académiques ; l'ancienneté d'enseignant ; les formations professionnelles suivies en pédagogie ; et la présentation d'un plan de développement scolaire, l'expérience en matière de gestion et de direction, les qualités de dirigeant et les formations professionnelles suivies en matière de gestion et de direction (voir le tableau D6.8 en ligne).

Dans plus de trois cinquièmes des pays où il existe un processus de sélection normalisé et/ou basé sur un cadre, ce processus implique un éventail d'autorités et de groupes. Les parties les plus souvent impliquées sont les autorités locales de l'éducation (dans 15 pays), puis les parents, ou tuteurs, des élèves inscrits dans l'établissement, les enseignants de l'établissement, les réseaux locaux de chefs d'établissement et les autorités centrales ou nationales de l'éducation. Dans quelques cas, le processus de sélection peut impliquer les élèves de l'établissement (en Autriche, en Espagne et en Lituanie), le personnel non enseignant (en Espagne, en France et en République slovaque) et les organisations d'enseignants (en Israël et en Pologne) (voir le tableau D6.8 en ligne).

Le processus de sélection des chefs d'établissement appliqué dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale s'assimile à celui utilisé dans les autres niveaux d'enseignement ou dans la filière professionnelle. Des différences s'observent néanmoins en Angleterre (Royaume-Uni) (en filière professionnelle), en Hongrie (en filière professionnelle), en Israël (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), en République slovaque (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) et en Slovénie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (voir le tableau D6.8 en ligne).

Définitions

Par **parcours alternatifs**, on entend les mécanismes qui permettent à des personnes qui ont acquis de l'expérience professionnelle en dehors de l'éducation et qui ne sont pas pleinement qualifiées pour enseigner de devenir enseignant. Ces personnes entrent dans l'enseignement sans avoir emprunté la voie classique.

Par **concours**, on entend une épreuve organisée par les autorités locales, régionales ou nationales à l'issue duquel les étudiants les mieux classés sont admis en formation initiale d'enseignants ou les enseignants les mieux classés sont affectés à un établissement dans le système public d'éducation.

Par **modèle simultané**, on entend le fait que les volets pédagogique et pratique sont programmés en même temps que les cours dans les matières académiques en formation initiale d'enseignant.

Par **modèle consécutif**, on entend le fait que les volets pédagogique et pratique sont programmés après les cours dans les matières académiques en formation initiale d'enseignant. Dans ce modèle, les étudiants commencent par obtenir un diplôme

ou une qualification dans une ou plusieurs matières, puis suivent une formation théorique et pratique d'enseignant qui leur vaut un diplôme ou une qualification supplémentaire.

Par **licence d'enseignement ou titre requis pour enseigner**, on entend un certificat ou autre document délivré par une agence ou institution publique qui atteste que les enseignants sont qualifiés et respectent les normes relatives à l'enseignement dans le système public d'éducation. Les exigences auxquelles il faut satisfaire pour se voir délivrer ce document sont supérieures à celles qui sont spécifiques aux diplômes pédagogiques.

Par **initiation formelle**, on entend l'ensemble d'activités structurées et récurrentes organisées pour favoriser l'entrée en fonction des enseignants débutants. Il s'agit notamment de l'encadrement par des enseignants aguerris, du travail en collaboration avec d'autres enseignants débutants, etc. L'initiation est à distinguer du stage pratique, qui relève de la formation initiale d'enseignant.

Par **formation initiale d'enseignant**, on entend la formation théorique et pratique que les étudiants doivent suivre pour obtenir le diplôme requis pour enseigner dans le secteur public (abstraction faite des parcours alternatifs). Cette formation comprend à la fois les cours dans la ou les matières qui seront enseignées et les volets pédagogique et pratique, qu'ils soient concomitants ou consécutifs.

Le **statut légal** des enseignants est **fonctionnaire**, **salarié du secteur public** (soumis à la législation spécifique au secteur public sans avoir le statut de fonctionnaire) ou **salarié** (soumis à la législation applicable aux travailleurs du secteur privé).

Par ***numerus clausus***, on entend les politiques qui limitent l'effectif d'inscrits en formation initiale d'enseignant ou le passage au stade suivant de la formation dans les cursus organisés selon le modèle consécutif.

Par **épreuve normalisée**, on entend une épreuve organisée par des autorités locales, régionales ou nationales en vue de sélectionner les candidats qui satisfont aux exigences minimales requises pour être admis en formation d'enseignant ou enseigner dans le système d'éducation public.

Par **période d'essai**, on entend la période à l'issue de laquelle les enseignants débutants sont engagés s'ils ont donné satisfaction. Cette période d'essai est obligatoire pour obtenir une licence d'enseignement dans certains pays.

Par **stage pratique**, on entend les cours dispensés par les étudiants en formation initiale d'enseignant sous la supervision et la direction d'enseignants aguerris, qui leur apportent leur expérience.

Couverture

Trente-six pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités ont participé à l'enquête de 2021 de l'OCDE-INES-NESLI sur les parcours menant à la profession d'enseignant et au poste de chef d'établissement sur laquelle cet indicateur se base, à savoir l'Allemagne, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, l'Autriche, le Brésil, la Colombie, les Communautés flamande et française de Belgique, la Corée, le Costa Rica, le Danemark, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Türkiye.

Méthodologie

Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2020/21 et proviennent de l'enquête de 2021 de l'OCDE-INES-NESLI sur les parcours menant à la profession d'enseignant et au poste de chef d'établissement.

Références

Esa, N. (2010), « Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers », *International Research in Geographical and Environmental Education*, vol. 19/1, pp. 39-50, https://doi.org/10.1080/10382040903545534. [5]

ISU (2022), *Metadata and Methodological Documents (SDG 4.7.1)*, Institut de statistique de l'UNESCO, https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/09/Metadata-4.7.1.pdf (consulté le 30 mai 2022). [6]

Musset, P. (2010), « Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 48, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en. [3]

OCDE (2021), *Regards sur l'éducation 2021 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5077a968-fr. [2]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [7]

Schleicher, A. (dir. pub.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264174559-en. [1]

UNESCO (1975), « Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales », dans *Actes de la Conférence générale, 18e session, Paris, 17 octobre-23 novembre 1974, v. 1 : Résolutions*, UNESCO, France. [4]

Tableaux de l'indicateur D6

Tableaux de l'indicateur D6. Quels parcours suivre pour devenir enseignant ou chef d'établissement ?

Tableau D6.1	Parcours menant à la profession d'enseignant (2021)
Tableau D6.2	Exigences d'accès et de progression relatives à la formation initiale d'enseignant (2021)
Tableau D6.3	Contenu de la formation initiale d'enseignant (2021)
Tableau D6.4	Parcours menant au poste de chef d'établissement (2021)
WEB Tableau D6.5	*Responsabilités des entités et des niveaux de l'exécutif dans les décisions relatives à la formation initiale d'enseignant (2021)*
WEB Tableau D6.6	*Accès à la profession d'enseignant (2021)*
WEB Tableau D6.7	*Parcours alternatifs menant à la profession d'enseignant (2021)*
WEB Tableau D6.8	*Processus de sélection des chefs d'établissement (2021)*

StatLink https://stat.link/x4q5nb

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en).

Tableau D6.1. Parcours menant à la profession d'enseignant (2021)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire ; dans les établissements publics

		Formation initiale d'enseignant						Après la formation initiale d'enseignant				
		Durée et modèle			Niveau de la qualification	Sélectivité						
		Durée totale de la formation initiale d'enseignant (en années)	Durée totale des volets pédagogique et pratique dans le modèle consécutif (en années)	Modèle prédominant de la formation initiale d'enseignant (simultané ou consécutif)	Niveau CITE de la qualification obtenue en fin de formation initiale d'enseignant	Les diplômés de la formation initiale d'enseignant sont habilités à enseigner	Critères sélectifs relatifs à la progression dans la formation initiale d'enseignant	Les diplômés de la formation initiale d'enseignant sont habilités à enseigner	Les enseignants sont pleinement qualifiés dès obtention de leur diplôme	Programme d'initiation des enseignants débutants	Statut le plus courant des enseignants débutants pleinement qualifiés	Existence de parcours alternatifs menant à la profession d'enseignant
		(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	**Pays**											
	Australie	4	a	Les deux	CITE 6	Oui	Non	Non	Non	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	Autriche	6	a	Simultané	CITE 7	Oui	Non	Oui	Non	Obligatoire	Salarié du secteur public	Oui
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	5	a	Simultané	CITE 6	Non	a	Oui	Non	Obligatoire	Salarié du secteur public	Oui
	Costa Rica	3	1	Consécutif	CITE 7	Non	Non	Non	Non	a	Fonctionnaire	Non
	République tchèque	5	1	Les deux	CITE 7	Oui	m	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	Danemark	4	a	Simultané	CITE 6	Oui	a	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	Estonie[1]	5	2	Consécutif	CITE 7	Oui	Oui	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié	Non
	Finlande	5	a	Simultané	CITE 7	Oui	a	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	France	5	2	Consécutif	CITE 7	Non	Non	Non	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Oui
	Allemagne	6.5	1.5	Consécutif	CITE 7	Non	Oui	Oui	Oui	m	Fonctionnaire	Oui
	Grèce	4	1	Les deux	CITE 6	Oui	Oui	Non	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Non
	Hongrie	5	1	Consécutif	CITE 7	Oui	a	Oui	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Non
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	6	2	Consécutif	CITE 7	Oui	Oui	Oui	Oui	Obligatoire	Salarié du secteur public	Non
	Israël	4	2	Les deux	CITE 6	Oui	Oui	Oui	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Non
	Italie	6	3	Consécutif	CITE 7	Non	Oui	Non	Non	Obligatoire	Salarié du secteur public	Non
	Japon	2, 4, 6	a	Simultané	CITE 5, 6, 7	Oui	a	Non	Oui	Obligatoire	Fonctionnaire	Oui
	Corée	4	a	Simultané	CITE 6	Oui	a	Oui	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Non
	Lettonie	4	a	Simultané	CITE 6	Non	a	Oui	Oui	Non	Salarié	Non
	Lituanie	4	1	Les deux	CITE 6	Oui	Oui	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	Luxembourg	5	m	Les deux	CITE 7	Oui	m	Non	Non	Obligatoire	Multiple	Non
	Mexique	4	0.5	Les deux	CITE 6	Non	Non	Non	Oui	Obligatoire	Fonctionnaire	Non
	Pays-Bas	4	a	Simultané	CITE 6	Non	a	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié	Oui
	Nouvelle-Zélande[2]	3-4	1	Les deux	CITE 6	Oui	Non	Non	Non	Obligatoire	Salarié du secteur public	Oui
	Norvège	5	a	Simultané	CITE 7	Oui	a	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	Pologne	5	a	Simultané	CITE 7	Non	Non	Oui	Oui	Obligatoire	Salarié du secteur public	Oui
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	5	a	Simultané	CITE 7	Oui	a	Oui	Oui	Obligatoire	Salarié	Oui
	Slovénie	5	1	Les deux	CITE 7	Oui	Non	Oui	Non	À l'appréciation des établissements	Fonctionnaire	Non
	Espagne	5	1	Consécutif	CITE 7	Oui	Oui	Non	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Non
	Suède	4.5	a	Simultané	CITE 7	Oui	a	Oui	Non	Obligatoire	Fonctionnaire	Oui
	Suisse	5	1.5	Les deux	CITE 7	Non	Non	Oui	Oui	Non	Salarié du secteur public	Oui
	Türkiye	4	1	Les deux	CITE 6	Oui	Oui	Non	Non	Obligatoire	Salarié du secteur public	Non
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités											
	Comm. flamande (Belgique)	3	1	Les deux	CITE 6	Non	a	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Non
	Comm. française (Belgique)	3	a	Simultané	CITE 6	Non	a	Oui	Oui	À l'appréciation des établissements	Salarié du secteur public	Oui
	Angleterre (RU)	4	1	Consécutif	CITE 6	Oui	Non	Oui	Non	Obligatoire	Salarié du secteur public	Oui
	Écosse (RU)	4	1	Les deux	CITE 6, 7	Oui	Oui	Oui	Oui	Obligatoire	Salarié du secteur public	Non
Partenaire	**Brésil**[3]	4	a	Simultané	CITE 6	Oui	a	Non	Non	m	m	Oui

Remarque : les critères sélectifs (colonnes 7 et 8) sont décrits de manière détaillée dans le tableau D6.2. Les données sur les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (matières professionnelles) et le deuxième cycle (matières générales ou professionnelles) de l'enseignement secondaire et le pourcentage de titulaires de la qualification visée (colonne 4) dans l'effectif d'enseignants débutants (colonne 5) et l'ensemble du corps enseignant (colonne 6) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir la définition des modèles simultané et consécutif (colonne 3) et les types de statut (colonne 12) dans les sections « Définitions » et « Méthodologie ».

1. Pour pallier la pénurie d'enseignants, la formation initiale d'enseignant a été réduite temporairement à un master simultané de deux ans conformément au cadre de formation des enseignants.
2. Les critères applicables aux deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) sont ceux de l'enseignement primaire et ceux applicables aux deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) sont ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).
3. Année de référence : 2020.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/c2x6wp

Tableau D6.2. Exigences d'accès et de progression relatives à la formation initiale d'enseignant (2021)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire, dans les établissements publics

		Accès à la formation initiale d'enseignant								Passage au stade suivant de la formation initiale d'enseignant						
					Types de critères de sélection							Types de critères de sélection				
		Niveau de la CITE requis à l'accès de la formation initiale d'enseignant	Limitation de l'accès à la formation initiale d'enseignant (numerus clausus)	Existence de critères de sélection	Concours	Épreuve normalisée	Moyenne dans le secondaire ou examens dans le deuxième cycle du secondaire	Entretien	Autre	Limitation de l'accès au stade suivant de la formation initiale d'enseignant (numerus clausus)	Existence de critères de sélection	Concours	Épreuve normalisée	Moyenne lors du premier stade de la formation initiale d'enseignant	Entretien	Autre
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OCDE	**Pays**															
	Australie	CITE 3	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	a	a	a	a	a
	Autriche	CITE 3	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Autonomie	Oui	Non	Non	a	a	a	a	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Costa Rica	CITE 5	Non	Non	a	a	a	a	a	Non	Non	a	a	a	a	a
	République tchèque	CITE 3	Non	Oui	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Non	m	m	m	m	m	m
	Danemark	CITE 3	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	a	a	a	a	a	a	a
	Estonie	CITE 3	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Autonomie	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
	Finlande	CITE 3	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Autonomie	Oui	a	a	a	a	a	a	a
	France	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	Non	Non	a	a	a	a	a
	Allemagne	CITE 3	m	Non	a	a	a	a	a	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	a
	Grèce	CITE 3	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui
	Hongrie	CITE 3	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	CITE 3	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Autonomie	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Autonomie	a
	Israël	CITE 3	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Autonomie	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	a
	Italie	CITE 3	Oui	Non	a	a	a	a	a	Oui	Oui	m	m	m	m	m
	Japon	CITE 3	Oui	Oui	Oui	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	a	a	a	a	a	a	a
	Corée	CITE 3	Oui	Oui	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	a	a	a	a	a	a	a
	Lettonie	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Lituanie	CITE 3	Oui	Oui	Autonomie	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Luxembourg	CITE 3	a	Oui	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	m	m	m	m	m	m	m
	Mexique	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	Oui	Non	a	a	a	a	a
	Pays-Bas	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande[1]	CITE 3	Non	Oui	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Oui	Oui	Non	Non	a	a	a	a	a
	Norvège	CITE 3	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a
	Pologne	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	Non	Non	a	a	a	a	a
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	CITE 3	Non	Oui	Non	Autonomie	Autonomie	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a
	Slovénie	CITE 3	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	a	a	a	a	a
	Espagne	CITE 3	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
	Suède	CITE 3	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	a	a	a	a	a	a	a
	Suisse	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	Non	Non	a	a	a	a	a
	Türkiye	CITE 3	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités															
	Comm. flamande (Belgique)	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	CITE 3	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
	Angleterre (RU)	CITE 3	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Autonomie	Non	Non	a	a	a	a	a
	Écosse (RU)	CITE 3	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Autonomie	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Autonomie
Partenaire	**Brésil**[2]	CITE 3	Non	Oui	Oui	Autonomie	Autonomie	Autonomie	Autonomie	a	a	a	a	a	a	a

Remarque : le terme « autonomie » indique que les critères spécifiques qui sont appliqués sont laissés à l'appréciation de chaque établissement de formation initiale d'enseignant. Les données sur les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (matières professionnelles) et le deuxième cycle (matières générales ou professionnelles) de l'enseignement secondaire et les détails sur les autres critères (colonnes 9 et 17) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Les critères applicables aux deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) sont ceux de l'enseignement primaire et ceux applicables aux deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) sont ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).

2. Année de référence : 2020.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/ntyvlj

Tableau D6.3. Contenu de la formation initiale d'enseignant (2021)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire, dans les établissements publics

		Matières académiques et matières enseignées		Pédagogie et didactique	Sciences de l'éducation	Développement de l'enfant et de l'adolescent	Développement des compétences en recherche
		Obligatoires en formation initiale d'enseignant	Nombre minimal de matières à suivre	Obligatoires en formation initiale d'enseignant			
		(1)	(2)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	**Pays**						
	Australie[1]	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Selon l'établissement
	Autriche[2]	Oui	2	Oui	Oui	Oui	Oui
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Oui	a	Oui	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Oui
	Costa Rica	Selon l'établissement	m	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	République tchèque	Oui	1	Oui	Oui	Oui	Oui
	Danemark	Oui	2	Oui	Oui	Oui	Non, not offered
	Estonie	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	Finlande	Oui	3	Oui	Oui	Selon l'établissement	Oui
	France[2]	Oui / Non, facultatifs	a	Oui	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Oui
	Allemagne	Oui	2	Oui	Oui	Oui	Selon l'établissement
	Grèce	Oui	1	Oui	Oui	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	Hongrie	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	Oui	1	Oui	Oui	Selon l'établissement	Oui
	Israël	Oui	3	Oui	Oui	Oui	Oui
	Italie	Oui	m	Oui	Oui	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	Japon	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Non, facultatifs
	Corée	Oui	1	Oui	Oui	Oui	Oui
	Lettonie[1]	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	Lituanie[1]	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	Luxembourg	Oui	m	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	Mexique	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Non, not offered
	Pays-Bas	Selon l'établissement	m	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	Nouvelle-Zélande[1, 3]	Oui	a	Oui	Selon l'établissement	Oui	Oui
	Norvège[1]	Oui	2	Oui	Oui	Oui	Oui
	Pologne[1]	Oui	1	Oui	Oui	Oui	Oui
	Portugal	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Oui	3	Oui	Oui	Oui	Selon l'établissement
	Slovénie[1]	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	Espagne[1, 2]	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui
	Suède	Oui	2	Oui	Oui	Oui	Oui
	Suisse	Oui	1	Oui	Oui	Oui	Oui
	Türkiye[2]	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	États-Unis	m	m	m	m	m	m
	Autres entités						
	Comm. flamande (Belgique)[2]	Oui	2	Oui	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	Comm. française (Belgique)	Oui	m	Oui	Oui	Oui	Oui
	Angleterre (RU)[1]	Oui	1	Oui	Selon l'établissement	Selon l'établissement	Selon l'établissement
	Écosse (RU)	Oui	1	Oui	Oui	Oui	Selon l'établissement
Partenaire	**Brésil**[4]	Oui	1	Oui	Oui	Non, facultatifs	Selon l'établissement

		Cours communs à tous les étudiants, quel que soit le niveau où ils enseigneront	Stage pratique								
			Obligatoire en formation initiale d'enseignant	Durée totale en heures et, le cas échéant, entre parenthèses, en jours, en semaines, en années ou en crédits ECTS (Système européen de transfert de crédits d'enseignement)	Responsable principal de l'encadrement des stagiaires					
					Enseignants désignés de l'établissement de stage	Direction (chef d'établissement, chefs de département) de l'établissement de stage	Inspection	Personnel de l'établissement de formation d'enseignant	Autorités locales de l'éducation	Autre
		(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OCDE	**Pays**									
	Australie[1]	Non	Oui	(80 jours)	Oui	Oui	a	Oui	Non	m
	Autriche[2]	Non	Oui	(40 ECTS)	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Oui	Oui	a	Oui	Oui	a	Oui	Non	a
	Costa Rica	Oui	Selon l'établissement	m	Non	Non	Non	Oui	Non	a
	République tchèque	Oui	Oui	720-900	Oui	Non	Non	Non	Non	a
	Danemark	Non	Oui	(30 ECTS)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	a
	Estonie	Oui	Oui	m	Oui	Oui	a	Oui	Non	a
	Finlande	m	Oui	540	Oui	m	a	Oui	m	m
	France[2]	Oui	Oui	324 (18 semaines)	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Allemagne	Non	Oui	(12-32 semaines)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	a
	Grèce	Non	Selon l'établissement	m	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Hongrie	Non	Oui	1800 (1 an)	Oui	Oui	a	Oui	Non	a
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande[1]	Oui	Oui	(24 semaines)	Oui	Oui	Non	Oui	a	a
	Israël	Oui	Oui	176-352	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Italie	Oui	Oui	1500 (60 ECTS)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui (tuteurs coordinateurs)
	Japon	Oui	Oui	155 (4 semaines)	Oui	Oui	a	Non	Non	a
	Corée	Oui	Oui	220	Oui	Oui	a	Oui	Non	a
	Lettonie[1]	Oui	Oui	800	Oui	Oui	Non	Oui	Non	m
	Lituanie[1]	Oui	Oui	469 (30 ECTS)	Oui	Oui	a	Oui	Non	a
	Luxembourg	Non	Selon l'établissement	m	Oui	Oui	a	Oui	a	a
	Mexique	Non	Oui	246 (6 hr/semaine pendant 1 an)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Pays-Bas	Non	Oui	m	Oui	m	Non	Oui	Non	a
	Nouvelle-Zélande[1, 3]	Oui	Oui	(80-120 jours)	Oui	Oui	Non	Oui	a	a
	Norvège[1]	Non	Oui	(110 jours)	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Pologne[1]	Oui	Oui	150	Oui	Oui	Non	Non	Non	a
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Non	Oui	m	Oui	Oui	Non	Non	Non	a
	Slovénie[1]	Non	Oui	450 (15 ECTS)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	a
	Espagne[1, 2]	Non	Oui	400 (16 ECTS)	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Suède	Oui	Oui	(20 semaines)	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Suisse	Oui	Oui	1440	Oui	Non	Non	Oui	Non	m
	Türkiye[2]	Oui	Oui	224 (8 hr/semaine pendant 28 semaines)	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités									
	Comm. flamande (Belgique)[2]	Oui	Oui	1125-1350 (45 ECTS)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	a
	Comm. française (Belgique)	Non	Oui	480	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Angleterre (RU)[4]	Non	Oui	360-480 (15 hr/semaine pendant 24-32 semaines)	Oui	Non	Non	Oui	Non	a
	Écosse (RU)	Oui	Oui	1000 (30 semaines ou 18 semaines)	Oui	Oui	Non	Oui	Non	a
Partenaire	**Brésil**[4]	Oui	Oui	800	Oui	Non	a	Oui	Non	m

Légende sur les colonnes relatives au contenu de la formation initiale d'enseignant
Oui À suivre obligatoirement par les étudiants
Selon l'établissement À suivre obligatoirement par les étudiants, à l'appréciation de chaque établissement
Non, facultatif À suivre facultativement par les étudiants
Non, pas proposé Non proposé aux étudiants

Remarque : les données sur les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (matières professionnelles) et le deuxième cycle (matières générales et professionnelles) de l'enseignement secondaire ; et les données sur l'existence de cours dans les matières académiques spécifiques aux futurs enseignants et sur l'obligation faite aux étudiants de rédiger un mémoire sur la base de leurs propres recherches (colonnes 3 et 8) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Durée totale minimale, et non typique, du stage pratique.
2. Temps consacré aux cours pratiques de pédagogie et autres activités liées au stage pratique inclus dans la durée du stage.
3. Les critères applicables aux deux premières années du premier cycle du secondaire (filière générale) sont ceux de l'enseignement primaire et ceux applicables aux deux dernières années du premier cycle du secondaire (filière générale) sont ceux du deuxième cycle du secondaire (filière générale).
4. Année de référence : 2020.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/7a5yzj

Tableau D6.4. Parcours menant au poste de chef d'établissement (2021)

Chefs d'établissement en filière générale du premier cycle du secondaire, dans les établissements publics

		Parcours spécifiques aux enseignants											Parcours non spécifiques aux enseignants
				Types de critères applicables aux candidats au poste de chef d'établissement									
		Statut d'enseignant pleinement qualifié obligatoire	Existence de critères de sélection	Ancienneté en tant qu'enseignant	Ancienneté dans un poste de direction	Qualification académique supplémentaire	Concours	Épreuve ou examen normalisé	Entretien	Développement professionnel (non attesté)	Développement professionnel (attesté)	Autre	Existence de parcours non spécifiques aux enseignants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	Oui	Oui	m	m	Non	Non	Non	Non	m	m	m	Non
	Autriche	Oui	Oui	5	0	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Oui	Oui	6	0	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
	Costa Rica	Oui	Oui	3	2	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui (scores plus élevés dans les bases de sélection)	Non
	République tchèque	Oui	Oui	4	0	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
	Danemark	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui
	Estonie	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui
	Finlande	Oui	Oui	m	m	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui (excellente maîtrise de la langue d'enseignement de l'établissement)	Non
	France	Oui	Oui	4	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
	Allemagne	Oui	Oui	m	m	Non	Non	m	m	m	m	Oui (évaluation formelle)	Non
	Grèce	Oui	Oui	8	0	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
	Hongrie	Oui	Oui	4	0	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui (expérience d'enseignant)	Non
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Israël	Oui	Oui	5	0	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
	Italie	Oui	Oui	5	0	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
	Japon	Oui	Oui	5	m	Oui	m	Non	m	m	m	m	Oui
	Corée	Oui	Oui	m	m	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui (certification de chef d'établissement adjoint)	Oui
	Lettonie	Oui	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Non
	Lituanie	Non	Oui	3	0	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
	Luxembourg	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
	Mexique	Oui	Oui	2	1	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non
	Pays-Bas	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui
	Nouvelle-Zélande	Oui	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Non
	Norvège	Non	Oui	0	0	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui (compétences pédagogiques et compétences de direction)	a
	Pologne	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui (classement approprié à la promotion [enseignant désigné ou agréé], études de deuxième ou de troisième cycle en gestion ou formation qualifiante en gestion de l'éducation, évaluation de la performance ou des accomplissements professionnels, etc.)	Oui
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui (certificat)	Non
	Slovénie	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui (titres professionnels)	Oui
	Espagne	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
	Suède	Non	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Oui
	Suisse	Oui	Oui	5	0	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui
	Türkiye	Oui	Oui	2	1	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	a	Non
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	Oui	Oui	0	0	Non	Non	Non	Non	Non	m	Non	Non
	Comm. française (Belgique)	Oui	Oui	3	0	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui
	Angleterre (RU)	Oui	Non	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Non
	Écosse (RU)	Oui	Oui	0	0	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Partenaire	**Brésil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données sur les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (matières professionnelles) et le deuxième cycle (matières générales et professionnelles) et des données supplémentaires sur les parcours menant au poste de chef d'établissement qui ne sont pas spécifiques aux enseignants (colonnes 13 à 16) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/wdq1ix

Indicateur D7. Quelle est l'intensité du développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ?

Faits marquants

- Les enseignants chargés de matières générales sont tenus de participer dans une certaine mesure à des activités de développement professionnel, à au moins à un niveau d'enseignement où ils sont en poste dans tous les pays dont les données sont disponibles, sauf au Danemark, en Italie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Une forme de développement professionnel peut être imposée à tous les enseignants dans le cadre de leurs fonctions et aussi, ou uniquement, à certains d'entre eux à des fins spécifiques, par exemple pour obtenir une promotion ou une augmentation salariale.
- Les chefs d'établissement en poste en filière générale sont également soumis à une obligation de développement professionnel à divers niveaux d'enseignement, mais dans un nombre moins élevé de pays que les enseignants chargés de matières générales.
- En règle générale, c'est aux enseignants qu'il revient de décider avec la direction de leur établissement des activités obligatoires de développement professionnel qu'ils suivront, alors que c'est plutôt aux autorités centrales ou nationales de l'éducation d'en décider dans le cas des chefs d'établissement.

Contexte

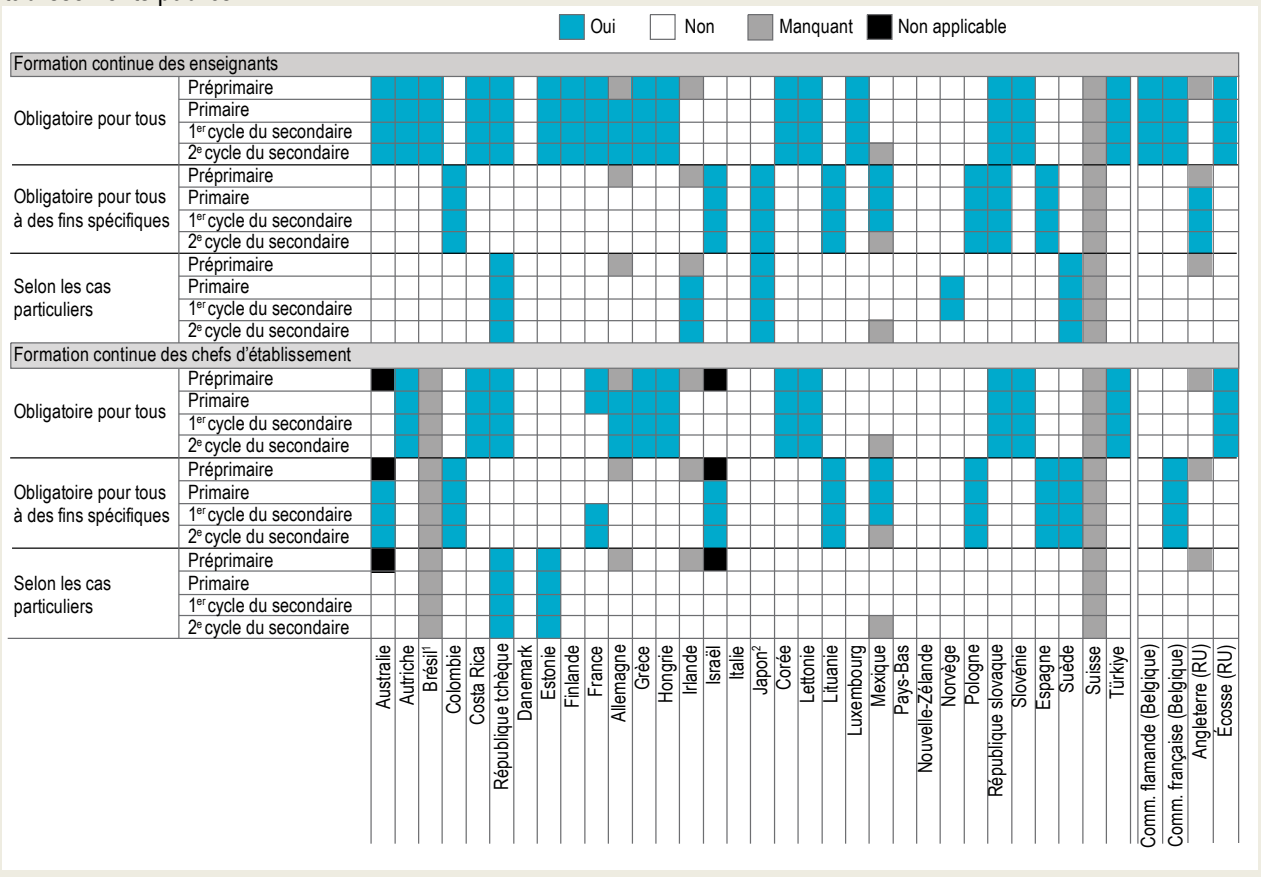
Les enseignants acquièrent les bases de leur métier en formation initiale (voir l'indicateur D6), mais la formation continue les soutient à tous les stades de leur carrière. Le développement professionnel les aide à prendre un bon départ en début de carrière, alors qu'ils éprouvent diverses difficultés à surmonter sur le terrain. Il donne aux enseignants la possibilité d'actualiser, d'approfondir et d'enrichir leurs connaissances et leur conception de leur métier une fois plus expérimentés. Quant aux enseignants qui deviennent chefs d'établissement, il leur permet de se former à la direction et à la gestion, ce qui est indispensable pour exercer ces fonctions. La formation continue des enseignants et des chefs d'établissement bénéficie avant tout aux élèves. Selon plusieurs études, l'apprentissage des élèves s'améliore nettement si les enseignants sont de fervents adeptes du développement professionnel (Yoon et al., 2007[1]). Proposer des possibilités de formation continue contribue aussi à inciter les enseignants de qualité à ne pas cesser d'enseigner, en particulier dans les établissements marginalisés (Geiger et Pivovarova, 2018[2]).

Le développement professionnel aide les enseignants et les chefs d'établissement à actualiser et à améliorer en permanence leurs compétences et leurs pratiques pour les adapter à un environnement d'apprentissage en constante évolution du fait de la diversité croissante de l'effectif d'élèves, de l'intégration accrue des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation et de la généralisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). En filière professionnelle, il est essentiel que les enseignants restent à la pointe de l'évolution dans le monde du travail (OCDE, 2005[3]). Pendant la pandémie de COVID-19, le développement professionnel en informatique a été déterminant pour aider les enseignants à s'adapter à l'enseignement en ligne (OCDE, 2021[4]).

Le développement professionnel est d'une telle importance que son évaluation suscite un grand intérêt politique à plusieurs égards : accessibilité, rapport coût-efficacité et impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants et les résultats des élèves (Hattie, 2008[5] ; Yoon et al., 2007[1]).

Graphique D7.1. Obligations des enseignants et des chefs d'établissement en matière de formation continue (2021)

Enseignants chargés de matières générales et chefs d'établissement en poste en filière générale dans les établissements publics



1. Année de référence : 2021. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.
2. Le système de recertification devrait être supprimé à partir du 1er juillet 2022.

Source : OCDE (2022), Tableau D7.1 et Tableau D7.2. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/5wfiq3

Autres faits marquants

- Dans la majorité des pays et autres entités dont les données sont disponibles, les activités non obligatoires de développement professionnel des enseignants et chefs d'établissement doivent être planifiées (notamment, pas exclusivement) en fonction des priorités de développement de l'établissement.
- Dans la quasi-totalité des pays, il existe plus d'un type d'organismes de développement professionnel pour enseignants et chefs d'établissement ; ces organismes relèvent des autorités de l'éducation et autres services publics ou d'acteurs privés et certains d'entre eux sont des établissements d'enseignement supérieur.
- Le soutien au développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (par le biais de subventions, de congés payés et/ou du personnel de remplacement pour assurer les cours) est plus fréquent si les activités sont obligatoires plutôt que non obligatoires. Le coût du développement professionnel des enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est financé en totalité par les pouvoirs publics dans 17 pays et autres entités en cas d'activités obligatoires, mais dans seulement 6 d'entre eux en cas d'activités non obligatoires.
- Les activités de développement professionnel font souvent l'objet d'un suivi dans les pays dont les données sont disponibles, mais leur évaluation n'est guère imposée dans la réglementation nationale. Parmi les mécanismes courants de suivi, citons les normes et cadres relatifs au contenu des activités de développement professionnel, l'accréditation des organismes de développement professionnel et les exigences à respecter par ceux-ci en matière de qualification.

Analyse

Formation continue des enseignants

Le développement professionnel donne aux enseignants la possibilité de continuer à apprendre tout au long de leur carrière dans l'enseignement. Il renvoie à un large éventail d'activités : cours formels, séminaires, conférences et ateliers, formations en ligne et supervision et tutorat formels.

Des obligations de développement professionnel s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement. Le développement professionnel est obligatoire pour tous les enseignants chargés de matières générales à tous les niveaux d'enseignement dans 30 des 35 pays et autres entités dont les données sont disponibles. La Norvège est le seul pays où les enseignants chargés de matières générales ont des obligations différentes selon le niveau d'enseignement où ils exercent : seuls ceux en poste dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont tenus d'actualiser leurs connaissances et compétences dans certains domaines (voir le Graphique D7.1).

Par ailleurs, les obligations des enseignants ne varient guère selon qu'ils enseignent des matières générales ou professionnelles dans l'enseignement secondaire dans tous les pays et autres entités dont les données sont disponibles, sauf en Angleterre (Royaume-Uni), en Finlande et au Mexique. En Angleterre (Royaume-Uni), cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants n'exercent pas dans le même type d'établissements selon la nature de leurs matières. Les matières professionnelles sont uniquement enseignées dans des établissements privés subventionnés par l'État (et ne le sont pas dans des établissements publics), et les obligations des enseignants chargés de matières générales ne s'appliquent que dans le secteur public. En Finlande, les enseignants exerçant dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont tous soumis à l'obligation du développement professionnel s'ils enseignent un cursus général, mais pas s'ils enseignent un cursus professionnel (filières générale et professionnelle). Au Mexique, les enseignants en poste dans le premier cycle de l'enseignement secondaire doivent participer à des activités de développement professionnel pour être promus s'ils enseignent des matières générales, mais pas s'ils enseignent des matières professionnelles (voir le Tableau D7.1).

Les enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont tenus de participer dans une certaine mesure à des activités de développement professionnel dans tous les pays, sauf au Danemark, en Italie, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas. Dans plus de la moitié des 35 pays et autres entités dont les données sont disponibles, le développement professionnel est obligatoire et fait partie du travail normal des enseignants. Le développement professionnel est uniquement obligatoire à des fins spécifiques dans moins d'un tiers des pays et autres entités, à savoir pour obtenir une promotion (en Israël, en Lituanie, au Mexique et en Pologne), une augmentation de salaire (en Colombie, en Espagne et en Israël) ou encore, dans le cas des enseignants débutants, réussir le programme d'initiation (en Angleterre [Royaume-Uni]). Les obligations en matière de développement professionnel dépendent du cas particulier des enseignants dans cinq pays : du développement professionnel est imposé à des enseignants qui sont sur le point d'assumer des responsabilités spécifiques (en Irlande et en République tchèque) ou à des enseignants expérimentés qui doivent se recycler ou améliorer leurs compétences (au Japon et en Norvège) ; c'est le cas également si des activités de développement professionnel sont imposées par des municipalités ou des établissements (en Suède) (voir le Tableau D7.1).

Des obligations différentes de développement professionnel se combinent à tous les niveaux d'enseignement dans quatre pays. En République tchèque, les obligations qui s'appliquent à tous les enseignants se conjuguent à celles valant dans des cas particuliers (développement professionnel propre à des responsabilités spécifiques que des enseignants assument volontairement). Au Japon, le développement professionnel est obligatoire pour tous les enseignants à l'occasion du renouvellement décennal de leur licence et l'est également dix ans après leur entrée en fonction (mais suppression prévue à partir de juillet 2022). Le développement professionnel fait partie des critères à remplir pour obtenir une promotion en Corée et une augmentation de salaire en République slovaque, ce qui vient s'ajouter à l'obligation de développement professionnel faite à tous les enseignants (voir le Tableau D7.1).

Organisation des activités obligatoires de formation continue

L'organisation du développement professionnel obligatoire ne varie pas entre les niveaux d'enseignement et le type de matières (générales ou professionnelles) dans la majorité des pays où les dispositions relatives au développement professionnel obligatoire sont comparables entre les niveaux et les matières. L'analyse présentée ici porte sur le développement professionnel spécifique aux enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, mais s'applique également à d'autres niveaux d'enseignement dans de nombreux pays (voir le Tableau D7.1).

Exigences en matière de durée minimale

La durée minimale du développement professionnel imposé aux enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est définie à l'échelle nationale dans trois cinquièmes des 31 pays et autres entités où une certaine forme de développement professionnel est obligatoire. Dans les autres pays et entités, la durée minimale exigée varie entre les entités infranationales (en Australie, en Espagne et en Suède), entre les mois de l'année scolaire (au Costa Rica) ou selon le cas particulier des enseignants (en Norvège) ou n'est pas clairement définie dans la réglementation nationale (en Allemagne, en Estonie, en Grèce et en Pologne) (voir le Tableau D7.1).

Selon les obligations faites aux enseignants, le temps que ceux-ci doivent consacrer à des activités obligatoires de développement professionnel peut être défini de manière différente. La moitié des vingt pays et autres entités où le développement professionnel est obligatoire pour tous les enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire fixent une durée minimale dont la période de référence varie cependant entre eux. La durée minimale est fixée par an dans six d'entre eux, mais selon une période plus longue dans quatre d'entre eux. La durée annuelle minimale (ou la moyenne dans les pays où la durée annuelle minimale est fixée selon une période plus longue) va de 10 heures (20 heures tous les 2 ans) en République slovaque à 5 jours en Slovénie (voir le Tableau D7.1).

Plus des deux tiers des 14 pays et autres entités où le développement professionnel est obligatoire à des fins spécifiques ou dans des cas particuliers (y compris trois pays où le développement professionnel est également obligatoire pour tous les enseignants) définissent une durée minimale. La durée minimale du développement professionnel obligatoire à des fins spécifiques est généralement définie de façon récurrente (100 heures tous les 6 ans en Espagne, par exemple). En revanche, le développement professionnel imposé dans des cas individuels n'est généralement obligatoire qu'une seule fois en cours de carrière – en Irlande par exemple, 200 heures de développement professionnel sont imposées aux enseignants qui se préparent à assumer la responsabilité de l'initiation d'enseignants débutants (voir le Tableau D7.1).

Planification des activités

La planification des activités de développement professionnel, que ce soit à l'échelle des établissements ou à l'échelle de chaque enseignant ou aux deux, est souvent imposée dans les pays où le développement professionnel est obligatoire pour tous les enseignants ou certains d'entre eux. Deux tiers environ des 31 pays et autres entités où les enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont un tant soit peu soumis à une obligation de développement professionnel imposée dans la réglementation centrale ou nationale une planification du développement professionnel à l'échelle des établissements ou des enseignants. Ils exigent le plus souvent une planification à la fois à l'échelle des établissements et des enseignants. La planification des activités est uniquement exigée à l'échelle des établissements dans cinq pays et autres entités et à l'échelle de chaque enseignant en Écosse (Royaume-Uni) et en République de Türkiye (voir le Tableau D7.1).

La plupart des pays imposent la planification des activités obligatoires de développement professionnel en fonction des priorités de développement de l'établissement. Ces activités imposées aux enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire doivent être planifiées (notamment, pas exclusivement) en fonction des priorités de développement de l'établissement dans environ trois quarts des pays et autres entités. Elles doivent l'être exclusivement en fonction de ces priorités en République slovaque. Elles peuvent être planifiées indépendamment des priorités de développement de l'établissement dans sept pays et peuvent l'être à l'échelle locale en Finlande. Quatre pays exigent que les activités soient planifiées en fonction des priorités de développement des établissements, sans toutefois imposer formellement de planification du développement professionnel (voir le Tableau D7.1).

Les activités obligatoires de développement professionnel peuvent être planifiées compte tenu des exigences de contenu fixées en la matière par les autorités de l'éducation concernées (voir l'Encadré D7.1).

Encadré D7.1. Contenu des activités obligatoires de développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement

Le contenu des activités obligatoires de développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ne varie guère entre les niveaux d'enseignement où les mêmes obligations s'appliquent en matière de développement professionnel. L'analyse qui suit porte sur les enseignants chargés de matières générales et les chefs d'établissement en poste en filière générale dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Côté enseignants, moins de la moitié des pays où des activités de développement professionnel sont obligatoires imposent le contenu de ces activités ou l'alignent sur des normes fixées à l'échelle centrale ou nationale. Ce contenu est imposé dans 7 des 31 pays et autres entités, mais ne l'est pas dans 7 autres, où il doit toutefois s'aligner sur des normes fixées à l'échelle centrale ou nationale (voir le Tableau D7.1).

Ce sont les autorités centrales ou nationales de l'éducation qui décident du contenu des activités de développement professionnel des enseignants dans la totalité des 14 pays où ce contenu est soit imposé, soit aligné sur les normes fixées, à l'exception de la Suède. De plus, les autorités centrales ou nationales de l'éducation sont les seules instances à intervenir dans les décisions en la matière. En Suède toutefois, ces décisions sont moins centralisées : c'est aux autorités locales ou municipales de l'éducation et aux établissements qu'il revient de décider du contenu (voir le tableau D7.5 en ligne).

L'une ou l'autre forme de collaboration formalisée entre enseignants est généralement inscrite au programme lorsque le contenu des activités obligatoires de développement professionnel est imposé ou précisé. Cette collaboration peut être interne à l'établissement (c'est le cas dans tous les pays et autres entités où l'une ou l'autre forme de collaboration formalisée entre enseignants est prévue) ou externe, auquel cas elle s'inscrit à l'échelle locale ou municipale (dans six pays et autres entités) ou centrale (au Costa Rica, en Hongrie et en Israël) (voir le Tableau D7.1).

Le contenu imposé du développement professionnel obligatoire porte sur des missions qui sont plus souvent en rapport direct qu'indirect avec l'enseignement. Les méthodes pédagogiques (notamment la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation) et les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement sont au programme du développement professionnel dans tous les pays et autres entités où le contenu est imposé (voir le Graphique D7.2).

Abstraction faite du contenu imposé de leurs activités obligatoires de développement professionnel, les enseignants ont ressenti un besoin accru de se former aux TIC qu'ils ont été amenés à utiliser davantage pour enseigner dans de nombreux pays de l'OCDE du fait de la crise du COVID-19 (OCDE, 2021[4]).

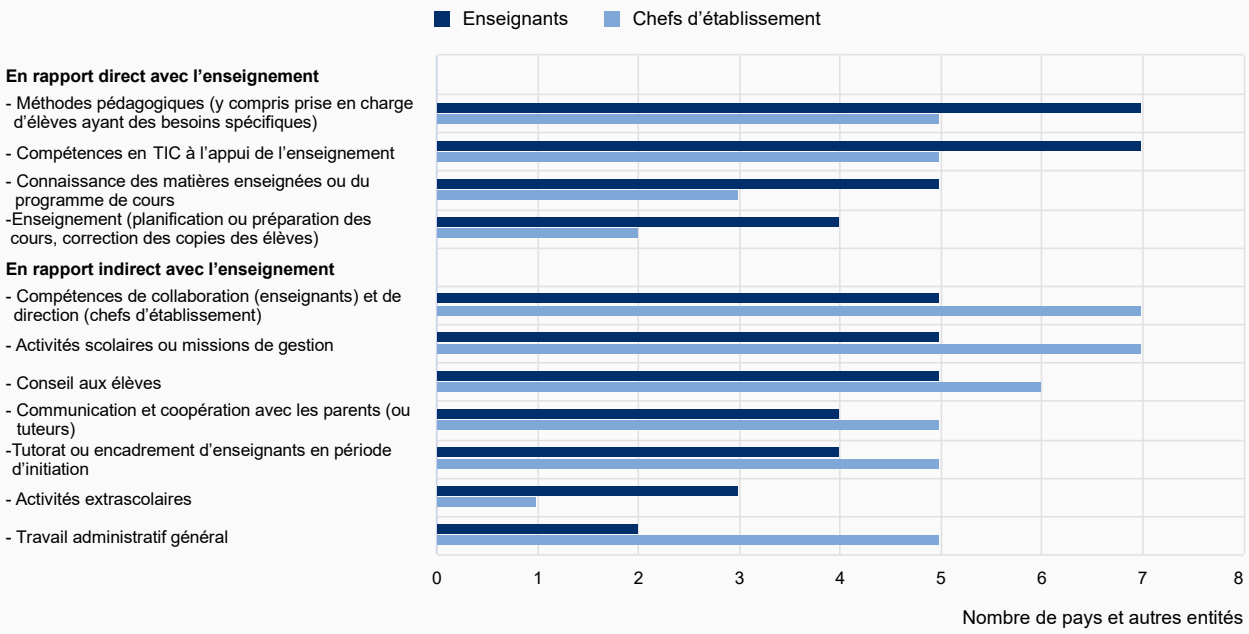
Quant aux chefs d'établissement, le contenu de leurs activités obligatoires de développement professionnel est imposé dans neuf pays et autres entités. Il n'est pas imposé, mais doit être aligné sur les normes fixées dans cinq autres pays (voir le Tableau D7.2).

Comme dans le cas des enseignants, les autorités centrales ou nationales de l'éducation sont responsables de la définition des normes ou du contenu des activités obligatoires de développement professionnel des chefs d'établissement dans les pays où ce contenu est soit imposé, soit aligné sur les normes fixées ; ces autorités sont les seules concernées dans neuf pays et autres entités. D'autres instances, par exemple les autorités infranationales de l'éducation ou des organisations professionnelles de chefs d'établissement, ne sont généralement pas associées (voir le tableau D7.6 en ligne).

Lorsque le contenu des activités obligatoires de développement professionnel des chefs d'établissement est imposé, il couvre souvent des compétences de gestion et de direction. Il couvre aussi les méthodes pédagogiques (y compris la prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques) et les compétences en TIC à l'appui de l'enseignement afin d'aider les chefs d'établissement dans leur mission d'enseignement (voir le Graphique D7.2).

Graphique D7.2. Contenu imposé de la formation continue obligatoire des enseignants et des chefs d'établissement (2021)

Enseignants chargés de matières générales et chefs d'établissement en poste en filière générale dans le premier cycle du secondaire



Remarque : l'Angleterre (Royaume-Uni) et la Communauté française de Belgique comptent au nombre des pays et autres entités.
Les types de contenu (en rapport direct et en rapport indirect avec l'enseignement) sont classés par ordre décroissant de leur prévalence chez les enseignants.
Source : OCDE (2022), Tableau D7.1 et Tableau D7.2. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/64q7ju

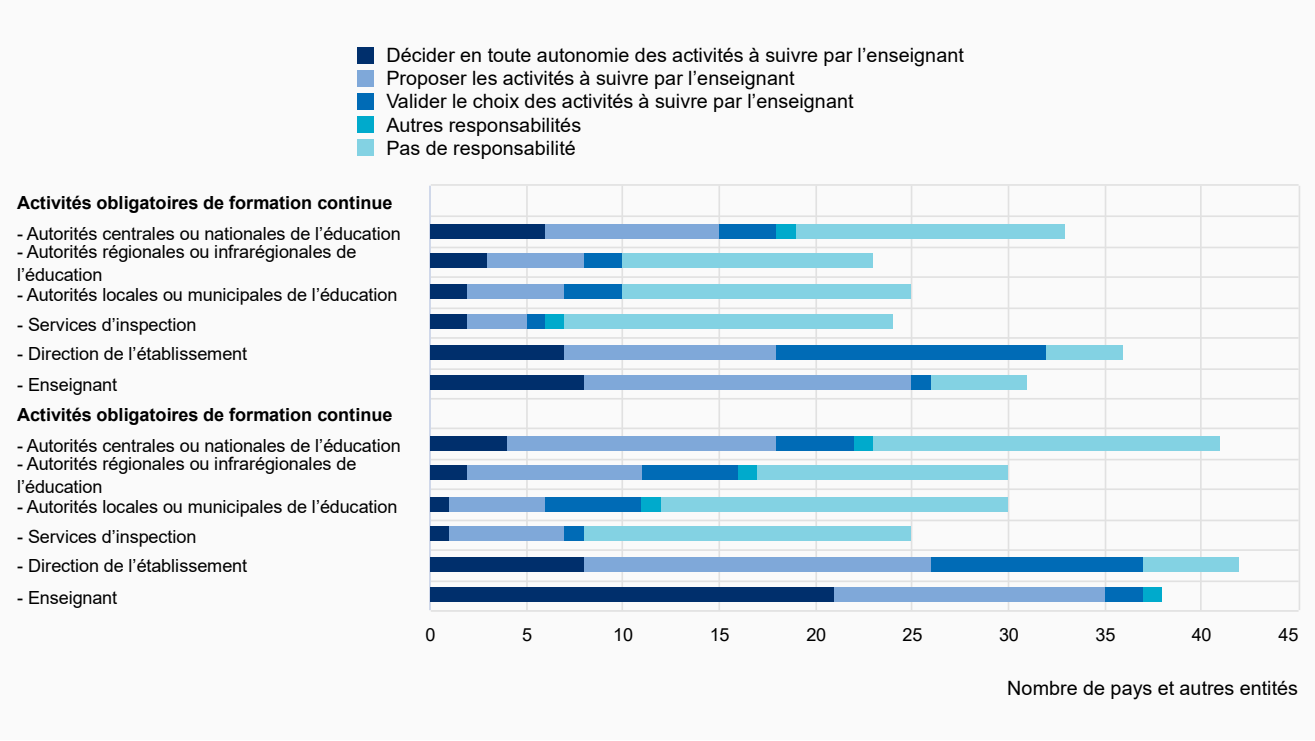
Décisions relatives aux activités à suivre

Le corps enseignant et la direction de l'établissement sont généralement associés aux décisions relatives aux activités obligatoires de développement professionnel de chaque enseignant. Dans deux cinquièmes environ des pays et autres entités où les enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont tenus à l'une ou l'autre forme de développement professionnel, les enseignants proposent les activités de leur choix à la direction de leur établissement qui (parfois en concertation avec des autorités de l'éducation) les valide (c'est-à-dire les accepte ou les refuse) ou prend une décision en toute autonomie. Ce processus contribue à faire en sorte que les activités de développement professionnel des enseignants concordent, du moins en partie, avec les priorités de développement de l'établissement. Dans cinq autres pays, les enseignants choisissent ou valident leurs activités, mais la direction de leur établissement valide aussi leur choix. Dans ces pays, le contenu de ces activités doit être aligné (du moins à un certain point) sur les priorités de développement de l'établissement. En Espagne, en Grèce et au Mexique, c'est aux autorités nationales ou régionales de l'éducation et non à la direction des établissements qu'il revient de valider les choix ou de prendre des décisions, vraisemblablement parce que dans ces pays, les activités de développement professionnel ne doivent pas être planifiées en fonction des priorités de développement de chaque établissement (voir le Graphique D7.3, le Tableau D7.1 et, en ligne, le tableau D7.5).

Les instances responsables des décisions relatives aux activités obligatoires de développement professionnel de chaque enseignant ne varient guère entre les niveaux d'enseignement et entre les enseignants selon qu'ils sont chargés de matières générales ou de matières professionnelles dans la quasi-totalité des pays. Les instances responsables varient toutefois selon le niveau d'enseignement en Autriche. Dans l'enseignement préprimaire, la direction de l'établissement et l'inspection proposent des activités obligatoires de développement professionnel, que les enseignants peuvent décider de suivre ou non. Dans l'enseignement primaire et secondaire en revanche, les enseignants proposent des activités de développement professionnel et la direction de l'établissement et l'inspection décident si les enseignants doivent les suivre ou non. En Irlande, les enseignants proposent des activités de développement professionnel et la direction de leur établissement ainsi que les autorités éducatives nationales décident des activités que les enseignants du primaire doivent suivre ; mais les autorités éducatives nationales en décident seules pour les enseignants du secondaire (voir le tableau D7.5 en ligne).

Graphique D7.3. Décisions relatives aux activités individuelles de formation continue des enseignants (2021)

Enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle du secondaire, selon le type de responsabilité



Remarque : l'Angleterre (Royaume-Uni), les Communautés flamande et française de Belgique et l'Écosse (Royaume-Uni) comptent au nombre des pays et autres entités. Les pays et autres entités sont comptabilisés à autant de reprises qu'il y a de responsabilités. Leur nombre peut donc être plus élevé qu'il n'y a de pays et autres entités parmi ceux dont les données sont disponibles.
Source : OCDE (2022), tableaux D7.5 et D7.9 (en ligne). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/gmp4ul

Organisation des activités non obligatoires de formation continue

En matière de développement professionnel, l'organisation des activités non obligatoires pour les enseignants en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire ne se différencie guère de celle des activités des enseignants des autres niveaux d'enseignement, sauf en Autriche, au Brésil, en France, en Israël, aux Pays-Bas et en Suède. Au niveau de l'enseignement secondaire, elle diffère également peu entre les enseignants en filière générale et ceux en filière professionnelle. Au Japon, les dispositions varient entre les enseignants en filières générale et professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau D7.9 en ligne).

Planification des activités

Dans la plupart des pays, les activités non obligatoires de développement professionnel des enseignants doivent en principe être planifiées (notamment, pas exclusivement) en fonction des priorités de développement de l'établissement. Les activités des enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire sont planifiées selon ces priorités dans 22 des 35 pays et autres entités. Ailleurs, aucune disposition ne régit la planification de ces activités (dans neuf pays et autres entités) ou les dispositions qui la régissent varient entre les entités infranationales ou les établissements (par exemple en Australie et en Finlande) (voir le tableau D7.9 en ligne).

Les dispositions de planification ne varient pas entre les activités obligatoires et non obligatoires de développement professionnel de tous les enseignants, sauf dans quelques pays. En Grèce, les activités de développement professionnel ne doivent pas être planifiées en fonction des priorités de développement de chaque établissement si elles sont obligatoires pour tous les enseignants, mais doivent l'être si elles ne sont pas obligatoires. L'inverse s'observe en Estonie, en République slovaque et en République tchèque. Au Danemark, en Italie et en Nouvelle-Zélande, les activités de développement professionnel doivent être planifiées, du moins en partie, en fonction des priorités de développement de chaque établissement si elles ne sont pas obligatoires, mais pas si elles le sont (voir le Tableau D7.1 et, en ligne, le tableau D7.9).

Décisions relatives aux activités à suivre

C'est principalement aux enseignants et à la direction des établissements qu'il revient de décider des activités non obligatoires de développement professionnel de chaque enseignant, comme dans le cas des activités obligatoires (voir le Graphique D7.3).

Les responsabilités des enseignants et de la direction des établissements varient toutefois selon que les activités soient ou non obligatoires. Les enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire peuvent décider en toute autonomie de leurs activités de développement professionnel dans 21 des 35 pays s'il s'agit d'activités non obligatoires, mais dans 8 des 31 pays seulement s'il s'agit d'activités obligatoires. De même, les activités de développement professionnel sont d'ordinaire proposées par la direction des établissements ou les autorités de l'éducation (généralement les autorités centrales ou nationales) si elles ne sont pas obligatoires, mais le sont aussi par les enseignants si elles sont obligatoires (voir les tableaux D7.5 et D7.9 en ligne).

La direction des établissements valide souvent le choix des activités non obligatoires de développement professionnel, comme dans le cas des activités obligatoires, mais dans un nombre plus limité de pays. Le choix des activités non obligatoires des enseignants doit être validé par la direction de l'établissement dans un peu moins d'un tiers des pays (voir le Graphique D7.3).

Formation continue des chefs d'établissement

Le développement professionnel est obligatoire, du moins dans une certaine mesure, pour les chefs d'établissement en poste en filière générale dans deux tiers environ des 34 pays et autres entités dont les données sont disponibles, soit moins que dans le cas des enseignants chargés de matières générales. Aucune activité de développement professionnel n'est imposée aux chefs d'établissement dans 11 pays et autres entités. Dans l'ensemble, les dispositions relatives au développement professionnel des chefs d'établissement ne varient pas entre les niveaux d'enseignement, ce qui peut faciliter leur application sachant que des chefs d'établissement peuvent diriger un établissement où il existe plusieurs niveaux d'enseignement. Au Mexique, il n'y a pas de différence entre les niveaux d'enseignement (dont les données sont disponibles), mais dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les chefs d'établissement sont tenus à du développement professionnel pour être promus s'ils sont en poste en filière générale, mais pas s'ils sont en poste en filière professionnelle (voir le Graphique D7.1 et le Tableau D7.2).

Les obligations des chefs d'établissement varient entre les pays. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale par exemple, des activités de développement professionnel sont imposées à tous les chefs d'établissement dans 12 pays et autres entités, mais leur sont imposées uniquement à des fins spécifiques dans 10 d'entre eux. Dans deux pays, ces activités sont obligatoires dans des cas particuliers : elles le sont si elles visent l'alignement sur la stratégie de développement scolaire (en Estonie) ou si les chefs d'établissement assument volontairement des responsabilités supplémentaires telles que l'orientation des étudiants (en République tchèque). La République tchèque est le seul pays où les dispositions relatives au développement professionnel obligatoire des chefs d'établissement sont de deux types (obligation applicable à tous les chefs d'établissement et à des cas particuliers) ; c'est aussi l'un des pays où il existe deux types de dispositions relatives au développement professionnel des enseignants (voir le Tableau D7.1 et Tableau D7.2).

Organisation des activités obligatoires de formation continue

Les exigences relatives à l'organisation des activités obligatoires de développement professionnel des chefs d'établissement varient selon le niveau ou la filière d'enseignement dans quelques pays seulement. Les obligations des chefs d'établissement en matière de développement professionnel ne sont pas les mêmes dans l'enseignement préprimaire qu'aux autres niveaux d'enseignement ou un cursus général en Autriche, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle qu'aux autres niveaux d'enseignement en Hongrie et dans l'enseignement préprimaire et primaire que dans l'enseignement secondaire en Türkiye. L'analyse qui suit met l'accent sur le développement professionnel des chefs d'établissement en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire, mais est également pertinente pour les autres niveaux d'enseignement et programmes dans la plupart des pays (voir le Tableau D7.2).

Exigences en matière de durée minimale

La durée minimale du développement professionnel obligatoire des chefs d'établissement est réglementée dans 14 pays et autres entités. La durée annuelle minimale (ou la moyenne annuelle dans les pays où la durée minimale est fixée selon une période plus longue) va de 12 heures (36 heures tous les 3 ans) en Lettonie à 64 heures (320 heures tous les 5 ans) en République slovaque. Quant au développement professionnel obligatoire dans des cas particuliers, il est d'une durée minimale requise de 180 heures (pour obtenir le titre permanent de chef d'établissement) en Communauté française de Belgique (voir le Tableau D7.2).

Planification des activités

Les chefs d'établissement sont tenus de planifier leur développement professionnel dans trois quarts environ des pays et autres entités où ils sont soumis à du développement professionnel obligatoire. Pour majorité, les activités de développement professionnel sont planifiées (notamment, pas exclusivement) en fonction des priorités de développement de l'établissement. Dans quelques pays, les chefs d'établissement ne sont pas tenus de planifier leurs activités de développement professionnel, mais elles sont planifiées (notamment, pas exclusivement) en fonction des priorités de développement de chaque établissement. L'Estonie est le seul pays où le développement professionnel obligatoire doit être planifié exclusivement en fonction des priorités de développement de l'établissement, car les activités individuelles doivent être basées sur la stratégie de développement de chaque établissement (voir le Tableau D7.2).

Décisions relatives aux activités à suivre

Les autorités centrales ou nationales de l'éducation décident en toute autonomie des activités obligatoires de développement professionnel des chefs d'établissement dans 10 des 23 pays et autres entités qui imposent dans une certaine mesure des activités de développement professionnel aux chefs d'établissement. Dans la plupart de ces pays, la direction des établissements n'intervient pas du tout dans ces décisions. La direction des établissements décide des activités obligatoires dans quatre autres pays, mais ses décisions sont validées par les autorités locales ou municipales de l'éducation dans deux d'entre eux (en Hongrie et en Lituanie). Dans les neuf pays et autres entités restants, aucune instance des autorités centrales ou nationales de l'éducation ou de la direction des établissements n'est la seule à décider, et ce sont des instances différentes qui proposent des activités, valident les choix ou interviennent à d'autres égards dans ces décisions (voir le tableau D7.6 en ligne).

Organisation des activités non obligatoires de formation continue

Les exigences relatives à l'organisation des activités non obligatoires de développement professionnel des chefs d'établissement ne varient pas entre les niveaux d'enseignement et les filières dans la plupart des pays et autres entités dont les données sont disponibles. Elles ne s'écartent de celles applicables au premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale qu'en Autriche (dans l'enseignement préprimaire), au Danemark (dans l'enseignement préprimaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière générale) et en Hongrie (dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle) (voir le tableau D7.10 en ligne).

Planification des activités

Il est assez courant d'aligner le programme des activités non obligatoires de développement professionnel sur les priorités de développement des établissements. Les chefs d'établissement en poste en filière générale dans le premier cycle de

l'enseignement secondaire sont par exemple tenus de planifier ces activités notamment en fonction des priorités de développement de leur établissement dans trois cinquièmes environ des 34 pays et autres entités dont les données sont disponibles, et exclusivement en fonction de ces priorités en France. Les activités non obligatoires peuvent être planifiées indépendamment des priorités de développement de l'établissement dans huit pays et autres entités (voir le tableau D7.10 en ligne).

Décisions relatives aux activités à suivre

Les instances intervenant dans les décisions ont des responsabilités légèrement différentes selon que les activités de développement professionnel des chefs d'établissement sont ou non obligatoires. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en filière générale, les décisions relatives aux activités non obligatoires de développement professionnel des chefs d'établissement sont prises de façon autonome par la direction des établissements dans 11 pays et autres entités et par les chefs d'établissement eux-mêmes en Estonie et en Italie. Dans 8 de ces 13 pays, les chefs d'établissement n'ont aucune obligation en matière de développement professionnel ou, lorsque cela est nécessaire, ni eux ni la direction des établissements ne peuvent décider de façon autonome de leurs activités obligatoires. En Finlande, les chefs d'établissement ne sont pas soumis à du développement professionnel obligatoire et décident en concertation avec leurs employeurs de leurs activités non obligatoires (voir les tableaux D7.6 et D7.10 en ligne).

Les autorités de l'éducation, qu'elles soient centrales ou nationales, régionales ou infrarégionales ou encore locales ou municipales, peuvent intervenir dans les décisions, qu'il s'agisse de décider des activités, d'en proposer ou de valider les activités choisies. C'est à ces autorités qu'il revient le plus souvent de proposer des activités ; c'est le cas dans la moitié environ des pays et autres entités dont les données sont disponibles (voir le tableau D7.10 en ligne).

Facteurs favorisant la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement

Un certain nombre de facteurs peuvent influer sur la propension des enseignants et chefs d'établissement à continuer de se former une fois en poste : l'éventail d'organismes de développement professionnel, l'accès à l'information sur l'existence et le contenu des activités de développement professionnel et le soutien financier auquel les enseignants et les chefs d'établissement et leur établissement peuvent prétendre. Comme le soutien financier au développement professionnel peut être limité et que toutes les activités de développement professionnel ne sont pas nécessairement de qualité garantie, des mécanismes d'assurance de la qualité, par exemple de suivi et d'évaluation, peuvent aider à déterminer comment gérer au mieux le maigre budget du développement professionnel.

Organismes de formation continue

Il existe plus d'un type d'organismes de développement professionnel pour enseignants dans tous les pays et autres entités. Il n'existe toutefois qu'un seul type d'organismes de développement professionnel pour chefs d'établissement en poste à certains niveaux d'enseignement dans quelques pays : c'est le cas en Autriche dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, en France dans l'enseignement secondaire et en Hongrie dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière professionnelle (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Les organismes de développement professionnel peuvent être publics ou privés, mais aucune information n'a été recueillie sur le secteur majoritaire. Une majorité des pays sont dotés d'au moins un organisme de développement professionnel au sein de leur système d'éducation public (en dehors du système scolaire), qu'ils relèvent les autorités chargées de l'éducation à différents niveaux de l'exécutif, les agences publiques pour le développement professionnel des enseignants, les inspections, les organisations professionnelles et les syndicats d'enseignants ou de chefs d'établissement. Dans plus de trois quarts des pays dont les données sont disponibles, il existe des organismes privés de développement professionnel pour enseignants et chefs d'établissement (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Les organismes de développement professionnel pour enseignants et chefs d'établissement sont le plus souvent des établissements d'enseignement supérieur. C'est le cas dans tous les pays sauf en Australie (enseignants à tous les niveaux d'enseignement) et en Hongrie (enseignants chargés de matières professionnelles et chefs d'établissement en poste en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). Ce sont même les seuls organismes de développement professionnel pour chefs d'établissement en poste dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire en Autriche et chefs d'établissement en poste dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en France. L'Encadré D7.2 donne quelques exemples de la contribution d'établissements

d'enseignement supérieur au développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Encadré D7.2. Contribution des établissements d'enseignement supérieur à la formation continue des enseignants et des chefs d'établissement

Les établissements d'enseignement supérieur sont les principales institutions non seulement de formation initiale d'enseignant dans la plupart des pays (voir l'indicateur D6), mais aussi de formation continue pour enseignants et chefs d'établissement dans de nombreux pays de l'OCDE.

Ces établissements organisent des activités qui sont par nature formelles et académiques. En Norvège par exemple, les enseignants chargés de matières spécifiques (en particulier ceux titulaires de qualifications pédagogiques plus anciennes) sont tenus de suivre des cours dans des établissements d'enseignement supérieur pour respecter les nouvelles exigences de compétence. Lors de l'année académique 2017/18, 8 % environ des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire (filière générale) ont suivi ces cours en Norvège. En Slovénie, les enseignants désireux d'enseigner des matières supplémentaires peuvent suivre des cours à cet effet dans des établissements d'enseignement supérieur.

Des établissements d'enseignement supérieur peuvent aussi être associés à la conception d'activités de développement professionnel. Les autorités centrales de l'éducation ont par exemple créé en collaboration avec des établissements d'enseignement supérieur une formation en ligne pour chefs d'établissement débutants au Danemark et un système de formation continue pour enseignants et chefs d'établissement en Estonie.

Source : enquête de 2021 de l'OCDE-INES-NESLI sur le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement.

Des établissements, notamment de formation initiale d'enseignant (qui peuvent inclure des établissements d'enseignement supérieur), organisent des activités de développement professionnel pour enseignants dans la plupart des pays dont les données sont disponibles. Des activités de développement professionnel sont également proposées aux enseignants et aux chefs d'établissement dans des organismes privés de développement professionnel (en Estonie), des organismes de développement professionnel dirigés par les pouvoirs organisateurs des établissements (en Communauté flamande de Belgique), différents organismes tels les rectorats et les directions régionales des affaires culturelles (en France), les Centres et Conseils d'enseignement et de formation (en Irlande) et des organisations non gouvernementales (en Slovénie) (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Les organismes de développement professionnel ne varient guère entre les niveaux d'enseignement qu'ils s'adressent aux enseignants (chargés de matières générales), sauf en Autriche, en Israël, en Lettonie et au Mexique, ou aux chefs d'établissement (en poste en filière générale), sauf en Autriche, au Danemark et en France. Les organismes de développement professionnel ne varient guère non plus entre les enseignants selon qu'ils enseignent des matières générales ou professionnelles, sauf dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) et au Mexique et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), au Brésil, en Estonie et en Hongrie. Au Japon, les organismes diffèrent entre les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les filières générales et professionnelles. Les organismes de développement professionnel ne varient guère entre les chefs d'établissement selon qu'ils sont en poste en filière générale ou professionnelle ou dans les deux filières, sauf en Angleterre (Royaume-Uni) et en Hongrie (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Organismes d'information sur les activités de formation continue

Dans la plupart des pays et autres entités dont les données sont disponibles, plusieurs types d'organismes diffusent des informations sur les activités de développement professionnel pour enseignants et chefs d'établissement, quel que soit le niveau d'enseignement où ils sont en poste. Un seul type d'organismes diffuse ces informations pour les enseignants en Finlande et en République slovaque, et pour les chefs d'établissement en Communauté française de Belgique, en Finlande et aux Pays-Bas. C'est également le cas à certains niveaux d'enseignement (pour les enseignants ou les chefs d'établissement) au Danemark et en Hongrie (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Les informations sur les activités de développement professionnel sont souvent diffusées par les autorités de l'éducation et la direction des établissements. Elles le sont par les autorités centrales ou nationales de l'éducation dans la plupart des pays et autres entités dont les données sont disponibles et les autorités régionales ou infrarégionales ou locales ou municipales dans deux tiers environ d'entre eux. La direction des établissements diffuse les informations relatives aux activités spécifiques aux enseignants dans quelque neuf pays et autres entités sur dix parmi ceux dont les données sont disponibles et celles spécifiques aux chefs d'établissement dans deux tiers environ d'entre eux (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

D'autres types d'organismes recueillent et diffusent des informations sur les activités de développement professionnel pour enseignants ou chefs d'établissement, mais ils varient selon les pays : les organismes qui s'en chargent sont les services d'inspection dans moins d'un tiers des pays et autres entités dont les données sont disponibles, des syndicats d'enseignants en France et en Nouvelle-Zélande et des établissements d'enseignement tertiaire ou autres en Lettonie et en Slovénie (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Les types d'organismes qui informent les enseignants chargés de matières générales et les chefs d'établissement en poste en filière générale ne varient guère entre les niveaux d'enseignement dans tous les pays, sauf en Autriche, au Danemark, en France et au Mexique. Dans l'enseignement secondaire, ils ne varient guère non plus entre les enseignants selon qu'ils sont chargés de matières générales ou professionnelles, sauf dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) et au Mexique et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni), en Estonie et en Hongrie. Au Japon, ils varient entre les enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filières général et professionnelle. Des organismes similaires informent également les chefs d'établissement, quelle que soit leur filière (générale ou professionnelle), sauf dans le premier cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) et au Mexique et dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Angleterre (Royaume-Uni) et en Hongrie (voir les tableaux D7.7 et D7.8 en ligne).

Stratégies de financement et de soutien

La mesure dans laquelle enseignants et chefs d'établissement participent à des activités de développement professionnel dépend de leur capacité à caser ces activités dans leur emploi du temps et de la charge financière que cela représente pour eux et leur établissement. En moyenne, plus de 40 % des enseignants et plus d'un tiers des chefs d'établissement ont déclaré en 2018 que des problèmes d'emploi du temps professionnel et/ou un coût élevé faisaient obstacle à leur développement professionnel dans les pays de l'OCDE lors de l'Enquête de 2018 sur l'enseignement et l'apprentissage (OCDE, 2019[6]). Les stratégies des pouvoirs publics visant à financer ou à subventionner le coût des activités de développement professionnel pourraient dès lors encourager le personnel à en suivre.

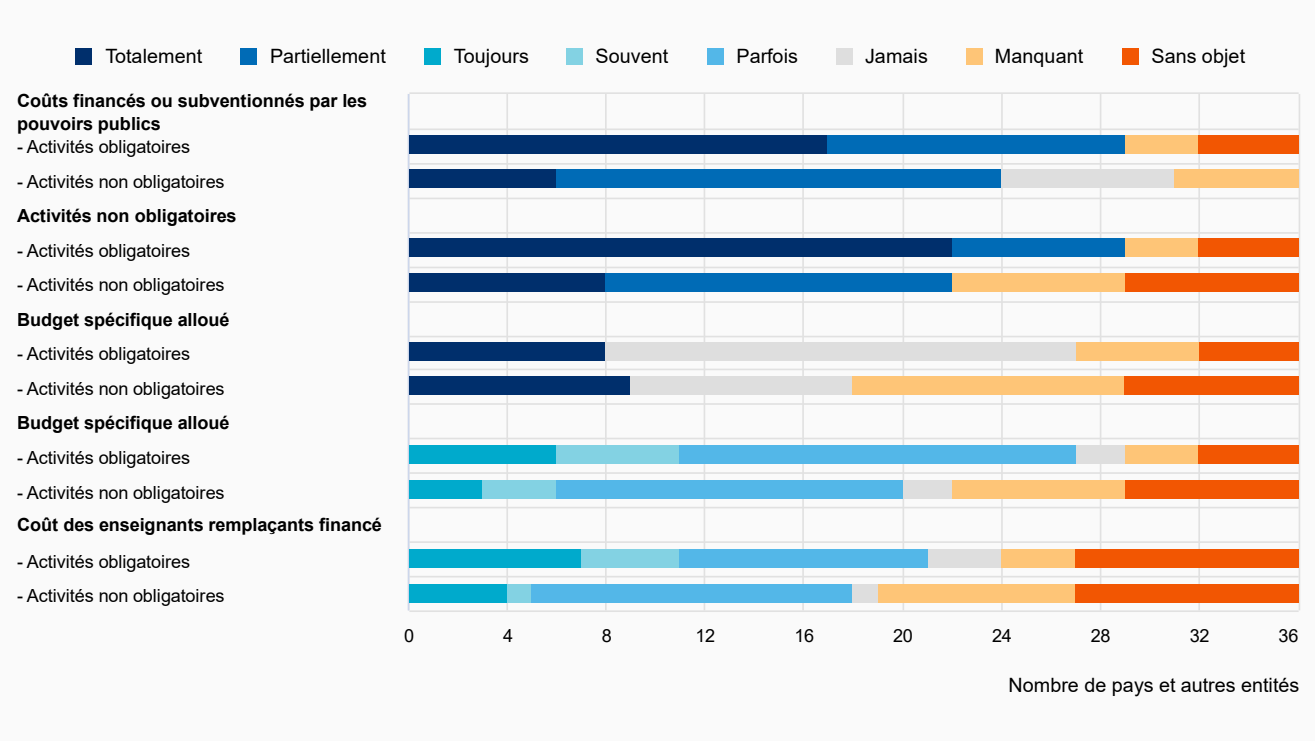
Dans les pays de l'OCDE et autres entités dont les données sont disponibles, les stratégies de soutien et de financement du développement professionnel des enseignants chargés de matières générales sont très comparables entre tous les niveaux d'enseignement. Des différences s'observent dans les stratégies de soutien au développement professionnel obligatoire entre les niveaux d'enseignement en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Estonie et en France. Quant aux activités non obligatoires de développement professionnel, les stratégies se différencient entre les niveaux d'enseignement en Israël et aux Pays-Bas (voir les tableaux D7.5 et D7.9 en ligne).

Les stratégies de financement et de soutien varient sensiblement selon que le développement professionnel des enseignants est ou non obligatoire, les activités obligatoires se caractérisant par un soutien nettement plus généralisé que les activités non obligatoires (voir le Graphique D7.4).

Les pouvoirs publics financent totalement le coût des activités obligatoires de développement professionnel (y compris l'inscription, le congé rémunéré et les enseignants remplaçants) des enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans la moitié environ des 31 pays et autres entités avec activités obligatoires de développement professionnel et le financent en partie dans deux cinquièmes environ d'entre eux. À titre de comparaison, ils financent totalement le coût des activités non obligatoires de développement professionnel dans moins d'un cinquième des 35 pays et autres entités dont les données sont disponibles et le financent en partie dans la moitié environ d'entre eux. Ils ne financent pas du tout le coût des activités non obligatoires, mais financent en partie celui des activités obligatoires dans sept pays et autres entités (voir le Graphique D7.4).

Graphique D7.4. Stratégies publiques de financement et de soutien applicables aux activités de développement professionnel des enseignants (2021)

Enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle du secondaire



Remarque : l'Angleterre (Royaume-Uni), les Communautés flamande et française de Belgique et l'Écosse (Royaume-Uni) comptent au nombre des pays et autres entités. Pour deux pays ayant plus d'une réponse, la réponse la plus représentative a été sélectionnée.
Source : OCDE (2022), tableaux D7.5 et D7.9 (en ligne). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/p3yxv8

Tous les pays et autres entités dont les données sont disponibles financent en partie du moins le coût de l'inscription aux activités obligatoires et non obligatoires de développement professionnel des enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Près de trois quarts d'entre eux le financent en totalité si les activités sont obligatoires, mais un quart environ d'entre eux en font autant si les activités ne sont pas obligatoires. Les activités sont totalement financées dans un nombre légèrement plus élevé de pays si elles sont obligatoires pour tous les enseignants que si elles le sont uniquement à des fins spécifiques ou dans des cas particuliers (voir le Graphique D7.4 et, en ligne, les tableaux D7.5 et D7.9).

Un budget spécifique au développement professionnel n'est généralement pas alloué aux établissements. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les établissements ont un budget distinct pour le développement professionnel obligatoire et non obligatoire dans trois pays seulement (il n'y a pas nécessairement de distinction entre les activités obligatoires et non obligatoires dans le budget). Un budget distinct est alloué aux établissements uniquement au titre du développement professionnel obligatoire dans cinq pays et autres entités, et uniquement au titre du développement professionnel non obligatoire dans six pays et autres entités. Il n'est toutefois pas nécessaire d'allouer un budget spécifique aux établissements dans les systèmes où le budget du développement professionnel est défini à l'échelle centrale (c'est le cas du développement professionnel obligatoire pour tous les enseignants par exemple en Communauté française de Belgique, en Grèce et en Israël). Dans quelques pays, la décision d'allouer un budget au titre du développement professionnel non obligatoire est prise à l'échelle locale ou municipale, de sorte que cette matière n'est pas réglementée à l'échelle nationale (voir les tableaux D7.5 et D7.9 en ligne).

Les enseignants qui participent à des activités de développement professionnel sont rémunérés pendant leur absence dans la plupart des pays dont les données sont disponibles, mais le nombre d'absences est toutefois limité dans la majorité d'entre

eux. Les possibilités de congé rémunéré varient entre les activités obligatoires et non obligatoires de développement professionnel : le nombre de pays qui accordent souvent ou toujours un congé rémunéré aux enseignants en développement professionnel parmi ceux chargés de matières générales dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est moindre si les activités ne sont pas obligatoires (6 pays et autres entités) que si elles sont obligatoires (11 pays et autres entités) (voir le Graphique D7.4).

Le coût des enseignants remplaçants est également financé dans la plupart des pays et autres entités dont les données sont disponibles, même si ce n'est que parfois dans la majorité d'entre eux. Trois pays et autres entités ne doivent pas prévoir d'enseignants remplaçants, car le développement professionnel n'affecte pas l'emploi du temps des élèves du fait de sa programmation soit en dehors de la journée de classe (en Grèce et au Mexique), soit les jours où les établissements sont fermés à cet effet (en Communauté française de Belgique) (voir le Graphique D7.4).

Les stratégies de financement et de soutien relatives au développement professionnel des chefs d'établissement sont comparables à celles applicables aux enseignants. Dans moins de la moitié des 35 pays et autres entités dont les données sont disponibles, le financement et le soutien existants varient entre les enseignants et les chefs d'établissement à un égard au moins. En Israël par exemple, enseignants et chefs d'établissement doivent en passer par du développement professionnel pour obtenir une augmentation de salaire, mais le coût de ce développement professionnel obligatoire est totalement subventionné pour les premiers, mais en partie seulement pour les seconds (voir les tableaux D7.5, D7.6, D7.9 et D7.10 en ligne).

Mécanismes d'assurance de la qualité des activités de développement professionnel des enseignants

Suivi des activités de développement professionnel des enseignants

Des mécanismes d'assurance de la qualité sont utilisés pour suivre les activités de développement professionnel des enseignants exerçant à tous les niveaux d'enseignement dans plus de trois quarts des 34 pays et autres entités dont les données sont disponibles. Le mécanisme le plus courant parmi ces pays et entités est celui dans lequel le contenu des activités de développement professionnel des enseignants chargés de matières générales est basé sur des normes ou des cadres ; il est appliqué dans plus de quatre cas sur cinq. Les organismes de développement professionnel ont des obligations en matière d'accréditation et de qualification dans trois quarts environ des cas et il y a des lignes directrices sur les résultats escomptés des activités de développement professionnel dans moins de deux tiers des cas. Dans certains pays où le système d'éducation est décentralisé, les pratiques varient, car le suivi des activités de développement professionnel est effectué à l'échelle infranationale. Au Brésil par exemple, il n'y a pas de politique de suivi de la qualité des activités de développement professionnel des enseignants à l'échelle nationale, mais il en existe dans certains États ou municipalités (voir le Tableau D7.3).

Dans une majorité des pays et autres entités dont les données sont disponibles sur le suivi des activités de développement professionnel, les données qualitatives qui sont recueillies peuvent être utilisées pour contrôler la qualité de ces activités. Les données les plus souvent recueillies sont celles relatives aux taux d'inscription aux activités de développement professionnel et au degré de satisfaction des inscrits. Elles sont recueillies dans plus de trois quarts des pays et autres entités à l'étude. Les taux de réussite aux activités de développement professionnel sont également largement recueillis, suivis du nombre de titres décernés à l'issue d'activités de développement professionnel (dans plus de la moitié des pays et autres entités qui recueillent au moins un type de données). Ces quatre types de données sont recueillis dans plus de deux cinquièmes des pays et autres entités, mais un seul l'est au Danemark (dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire), en Estonie et en Lituanie (voir le Tableau D7.3).

Les données recueillies sont utilisées à diverses fins, mais elles servent à évaluer l'efficacité des formats et la qualité des ressources de développement professionnel dans trois quarts environ des 28 pays et autres entités (où certaines données sont collectées). Elles servent à déterminer quelles possibilités efficaces de développement professionnel il y a lieu de déployer à plus grande échelle et à évaluer le nombre d'enseignants inscrits aux activités obligatoires et non obligatoires de développement professionnel dans plus de deux tiers des pays et autres entités. Plus de la moitié des pays et autres entités les utilisent pour prévoir ou évaluer les besoins des enseignants à l'échelle du système. Elles servent plus rarement à d'autres fins, notamment améliorer le développement professionnel à l'avenir (en Estonie), déterminer les résultats et les impacts des stratégies et priorités nationales en matière d'éducation (en Nouvelle-Zélande) ou encore cofinancer les programmes de développement professionnel (en Slovénie) (voir le Tableau D7.3).

Évaluation des activités de développement professionnel des enseignants

Les activités de développement professionnel font l'objet d'un suivi dans la plupart des pays et doivent faire l'objet d'une évaluation selon la réglementation nationale (ou centrale) dans presque la moitié des 33 pays et autres entités dont les données sont disponibles. La réglementation imposant l'évaluation des activités de développement professionnel peut varier entre les entités infranationales en Australie, au Brésil et en Suisse. Dans les autres pays, l'évaluation des activités de développement professionnel des enseignants n'est pas imposée, soit pas du tout, soit non explicitement (voir le tableau D7.4 en ligne).

L'évaluation des activités de développement professionnel est du ressort des autorités centrales ou nationales de l'éducation dans deux tiers des pays et autres entités qui l'imposent (dans 5-10 pays, selon le niveau et la filière d'enseignement). Elle est du ressort des autorités régionales ou infrarégionales ou locales ou municipales de l'éducation, des services d'inspection ou des établissements dans deux cinquièmes environ des pays et autres entités. Les organismes de développement professionnel sont également tenus de s'évaluer dans plus de la moitié des pays et autres entités. La responsabilité de l'évaluation des activités de développement professionnel est répartie entre plusieurs parties, sauf en Hongrie (où elle incombe exclusivement aux organismes de développement professionnel pour enseignants chargés de matières générales) et en République slovaque (où elle incombe exclusivement aux établissements) (voir le tableau D7.4 en ligne).

Lorsque l'évaluation des activités de développement professionnel est imposée, elle s'effectue auprès des enseignants au moyen de questionnaires ou d'enquêtes dans plus de trois quarts environ des pays et autres. Parmi les autres méthodes d'évaluation, citons les études d'impact des activités de développement professionnel et l'auto-évaluation obligatoire des établissements (deux méthodes utilisées dans moins de la moitié des pays et autres entités où l'évaluation est obligatoire) et les évaluations externes aux établissements, par les services d'inspection par exemple (dans moins d'un tiers des pays et autres entités où l'évaluation est obligatoire). Plus d'une méthode d'évaluation est utilisée dans plus de la moitié des pays, mais une seule l'est à au moins un niveau d'enseignement dans six pays (voir le tableau D7.4 en ligne).

Les données utilisées pour évaluer les activités de développement professionnel doivent être recueillies à intervalle régulier si cette évaluation est obligatoire dans la quasi-totalité des pays et autres entités. Ces données sont également recueillies ponctuellement si besoin est en Espagne et en Türkiye (voir le tableau D7.4 en ligne).

Définitions

Par **activités obligatoires de développement professionnel (formation continue)**, on entend les activités de développement professionnel que les enseignants pleinement qualifiés ou les chefs d'établissement qualifiés doivent suivre pendant l'année scolaire selon les documents officiels. Ces activités peuvent être imposées à tous les enseignants ou chefs d'établissement dans le cadre de leurs fonctions ou à des fins spécifiques (renouvellement de titre, augmentation de salaire ou promotion) ou leur être imposées dans des cas particuliers (par exemple avant l'accession à des fonctions spécifiques dans l'établissement, aux fins de recyclage, etc.).

Par **activités de développement professionnel (ou formation continue)**, on entend les activités conçues pour amener des enseignants ou des chefs d'établissement (ou autres professionnels) à améliorer leurs connaissances, compétences ou expertise. Ces activités sont formelles et très diversifiées : cours formels, séminaires, conférences et ateliers, formations en ligne, tutorat et supervision. Elles peuvent aussi consister à collaborer de manière formalisée ou à participer à des réseaux professionnels. Le développement professionnel ne concerne pas à proprement parler les pratiques pédagogiques et professionnelles habituelles qui permettent aux enseignants de se développer aussi d'un point de vue professionnel.

Par **évaluation des activités de développement professionnel (formation continue)**, on entend l'évaluation formelle des activités qui s'adressent aux enseignants, pas l'évaluation des enseignants eux-mêmes.

Couverture

Trente-six pays membres et partenaires de l'OCDE et autres entités ont participé à l'enquête de 2021 de l'OCDE-INES-NESLI sur le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement sur laquelle cet indicateur se base, à savoir l'Allemagne, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, l'Autriche, le Brésil, la Colombie, les Communautés flamande et française de Belgique, la Corée, le Costa Rica, le Danemark, l'Écosse (Royaume-Uni), l'Espagne, l'Estonie, la Finlande,

la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Japon, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Türkiye.

Méthodologie

Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année scolaire 2020/21 et proviennent de l'enquête de 2021 de l'OCDE-INES-NESLI sur le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement.

Références

Geiger, T. et M. Pivovarova (2018), « The effects of working conditions on teacher retention », *Teachers and Teaching*, vol. 24/6, pp. 604-625, https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524. [2]

Hattie, J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres, https://doi.org/10.4324/9780203887332. [5]

OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en. [4]

OCDE (2019), *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr. [6]

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr. [3]

Yoon, K. et al. (2007), *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*, Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033, U.S. Department of Education, Washington, DC. [1]

Tableaux de l'indicateur D7

Tableaux de l'indicateur D7. Quelle est l'intensité du développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement ?

Tableau D7.1	Obligations des enseignants en matière de développement professionnel (2021)
Tableau D7.2	Obligations des chefs d'établissement en matière de développement professionnel (2021)
Tableau D7.3	Mécanismes d'assurance de la qualité des activités de développement professionnel des enseignants (2021)
WEB Tableau D7.4	*Évaluation du développement professionnel des enseignants (2021)*
WEB Tableau D7.5	*Développement professionnel obligatoire des enseignants : instances chargées de l'imposer et d'en définir les normes et le contenu et stratégies de financement (2021)*
WEB Tableau D7.6	*Développement professionnel obligatoire des chefs d'établissement : instances chargées de l'imposer et d'en définir les normes et le contenu et stratégies de financement (2021)*
WEB Tableau D7.7	*Établissements de développement professionnel pour enseignants et organismes d'information (2021)*
WEB Tableau D7.8	*Établissements de développement professionnel pour chefs d'établissement et organismes d'information (2021)*
WEB Tableau D7.9	*Soutien au développement professionnel non obligatoire des enseignants (2021)*
WEB Tableau D7.10	*Soutien au développement professionnel non obligatoire des chefs d'établissement (2021)*

StatLink https://stat.link/y2l9um

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en).

Tableau D7.1. Obligations des enseignants en matière de développement professionnel (2021)

Enseignants chargés de matières générales dans le premier cycle du secondaire dans les établissements publics

		Obligations en matière de développement professionnel					
		Type d'obligation	Développement professionnel obligatoire à des fins spécifiques ou dans des cas particuliers	Durée minimale requise du développement professionnel	Type de planification du développement professionnel obligatoire	Planification du développement professionnel selon les priorités de développement de chaque établissement	Contenu du développement professionnel spécifié
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Pays						
	Australie	Obligatoire pour tous	a	m	m	Oui, mais pas exclusivement	m
	Autriche	Obligatoire pour tous	a	15 heures par an	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Canada	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Obligatoire à des fins spécifiques	Augmentation salariale	144 heures	Pas de planification	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Costa Rica	Obligatoire pour tous	a	m	Pas de planification	Non	Non, mais alignement sur des normes
	République tchèque	Obligatoire pour tous	a	a	Planification à l'échelle des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
		Obligatoire pour certains	Pour assumer volontairement des responsabilités supplémentaires	187.5 heures	Planification à l'échelle des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Danemark	Non obligatoire	a	a	Pas de planification a	a	a
	Estonie	Obligatoire pour tous	a	a	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Finlande	Obligatoire pour tous	a	18 heures par an	Pas de planification	m	Non, pas imposé
	France	Obligatoire pour tous	a	a	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Autres
	Allemagne	Obligatoire pour tous	a	a	Pas de planification	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Grèce	Obligatoire pour tous	a	a	Planification à l'échelle des établissements	Non	Oui, contenu spécifié
	Hongrie	Obligatoire pour tous	a	90 heures tous les 7 ans	Planification à l'échelle des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Islande	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Obligatoire pour certains	Pour encadrer des enseignants débutants en période d'initiation	200 heures	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Non	Non, mais alignement sur des normes
	Israël	Obligatoire à des fins spécifiques	Promotion ou augmentation salariale	120-210 heures tous les 3-4 ans	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Italie	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Japon	Obligatoire à des fins spécifiques[1]	Renouvellement de la licence	30 heures tous les 10 ans	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, exclusivement	Non, pas imposé
		Obligatoire pour certains	Enseignants ayant 10 ans d'expérience	57 heures	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, exclusivement	Non, pas imposé
	Corée	Obligatoire pour tous	a	m	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	m
		Obligatoire à des fins spécifiques	Obtention d'une qualification supérieure	90 heures		Non	Non, mais alignement sur des normes
	Lettonie	Obligatoire pour tous	a	36 heures tous les 3 ans	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Lituanie	Obligatoire à des fins spécifiques	Obtention d'une qualification supérieure	40 heures par an	Planification à l'échelle des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Luxembourg	Obligatoire pour tous	a	54 heures tous les 3 ans	Pas de planification	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Mexique	Obligatoire à des fins spécifiques	Promotion	40 heures par an	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Non	Oui, contenu spécifié
	Pays-Bas	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Norvège	Obligatoire pour certains	Pour continuer d'enseigner certaines matières	m	Pas de planification	Oui, mais pas exclusivement	Autres
	Pologne	Obligatoire à des fins spécifiques	Promotion	a	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé

		Obligations en matière de développement professionnel					
		Type d'obligation	Développement professionnel obligatoire à des fins spécifiques ou dans des cas particuliers	Durée minimale requise du développement professionnel	Type de planification du développement professionnel obligatoire	Planification du développement professionnel selon les priorités de développement de chaque établissement	Contenu du développement professionnel spécifié
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	**Pays**						
	Portugal	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Obligatoire pour tous	a	20 heures tous les 2 ans	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, exclusivement	Non, pas imposé
		Obligatoire à des fins spécifiques	Augmentation salariale	200 heures en 7 ans maximum	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, exclusivement	Autres
	Slovénie	Obligatoire pour tous	a	5 jours par an	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Espagne	Obligatoire à des fins spécifiques	Augmentation salariale	100 heures tous les 6 ans	Pas de planification	Non	Non, pas imposé
	Suède	Obligatoire pour certains	Activités obligatoires définies par la municipalité ou l'établissement	a	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Suisse	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	Obligatoire pour tous	a	30 heures par an	Planification à l'échelle des enseignants	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	États-Unis	m	m	m	m	m	m
	Autres entités						
	Comm. flamande (Belgique)	Obligatoire pour tous	a	a	Planification à l'échelle des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Comm. française (Belgique)	Obligatoire pour tous	a	18 heures par an	Planification à l'échelle des enseignants et des établissements	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Angleterre (RU)	Obligatoire à des fins spécifiques	Dans le cadre de l'initiation des enseignants débutants	a	a	Non	Non, mais alignement sur des normes
	Écosse (RU)	Obligatoire pour tous	a	35 heures par an	Planification à l'échelle des enseignants	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
Partenaire	**Brésil**[2]	Obligatoire pour tous	a	m	m	m	m

Remarque : les données sur l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (matières professionnelles) et le deuxième cycle (matières générales ou professionnelles) de l'enseignement secondaire ainsi que sur les missions et responsabilités visées dans le contenu imposé et les types de collaboration formalisée entre enseignants retenus au sujet des activités obligatoires de formation continue (colonnes 7 à 25) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Le système de recertification devrait être supprimé à partir du 1er juillet 2022.
2. Année de référence : 2020.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/k1n89j

Tableau D7.2. Obligations des chefs d'établissement en matière de développement professionnel (2021)

Chefs d'établissements en filière générale du premier cycle du secondaire dans le réseau public

		Obligations en matière de développement professionnel						
		Par comparaison avec les obligations des enseignants en matière de développement professionnel	Type d'obligation	Développement professionnel obligatoire à des fins spécifiques ou dans des cas particuliers	Durée minimale requise du développement professionnel	Planification obligatoire du développement professionnel par les chefs d'établissement	Planification du développement professionnel selon les priorités de développement de chaque établissement	Contenu du développement professionnel spécifié
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OCDE	**Pays**							
	Australie	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	m	m	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Autriche	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	15 heures par an	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Canada	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Obligations identiques	Obligatoire à des fins spécifiques	Augmentation salariale	144 heures	Non	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Costa Rica	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	m	Non	Non	Non, mais alignement sur des normes
	République tchèque	Obligations identiques Obligations identiques	Obligatoire pour tous Obligatoire pour certains	a Pour assumer volontairement des responsabilités supplémentaires	a 187.5 heures	Oui Oui	Oui, mais pas exclusivement Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé Oui, contenu spécifié
	Danemark	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Estonie	Obligations différentes	Obligatoire pour certains	Alignement sur la stratégie de développement scolaire	a	Oui	Oui, exclusivement	Autres
	Finlande	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	France	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	Pour prendre leurs responsabilités de chef d'établissement	154 heures	Oui	Non	Oui, contenu spécifié
	Allemagne	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	a	Non	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Grèce	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	a	Oui	Non	Oui, contenu spécifié
	Hongrie	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	90 heures tous les 7 ans	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Islande	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Israël	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	Augmentation salariale	70 heures par an	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Italie	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Japon	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Corée	Obligations différentes	Obligatoire pour tous	a	m	Oui	Oui, mais pas exclusivement	m
	Lettonie	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	36 heures tous les 3 ans	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Lituanie	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	Compétences à améliorer après évaluation	m	Non	Oui, mais pas exclusivement	Non, mais alignement sur des normes
	Luxembourg	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Mexique	Obligations identiques	Obligatoire à des fins spécifiques	Promotion	40 heures par an	Oui	Non	Oui, contenu spécifié
	Pays-Bas	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Obligations identiques	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Norvège	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Pologne	Obligations identiques	Obligatoire à des fins spécifiques	Promotion	a	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Obligations différentes	Obligatoire pour tous	a	320 heures tous les 5 ans	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Oui, contenu spécifié
	Slovénie	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	5 jours par an	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	Espagne	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	1) Avantages dans les procédures de sélection ; 2) Augmentation salariale	1) 60 heures tous les 8 ans ; 2) 100 heures tous les 6 ans	Non	Non	Oui, contenu spécifié
	Suède	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	Pour continuer d'exercer les fonctions de chef d'établissement	a	Oui	Non	Oui, contenu spécifié
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	30 heures par an	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités							
	Comm. flamande (Belgique)	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Comm. française (Belgique)	Obligations différentes	Obligatoire à des fins spécifiques	Titre de chef d'établissement	180 heures	a	Non	Oui, contenu spécifié
	Angleterre (RU)	Obligations différentes	Non obligatoire	a	a	a	a	a
	Écosse (RU)	Obligations identiques	Obligatoire pour tous	a	35 heures par an	Oui	Oui, mais pas exclusivement	Non, pas imposé
Partenaire	**Brésil**	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données sur l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (filière professionnelle) et le deuxième cycle (filière générale ou professionnelle) de l'enseignement secondaire ainsi que sur les missions et responsabilités visées dans le contenu imposé des activités obligatoires de formation continue (colonnes 8 à 19) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/o7m8ku

Tableau D7.3. Mécanismes d'assurance de la qualité des activités de développement professionnel des enseignants (2021)

Enseignants en filière générale du premier cycle du secondaire dans les établissements publics

		Mécanismes d'assurance de la qualité					Données recueillies pour évaluer la qualité				
		Accréditation des organismes de développement professionnel	Qualifications exigées des organismes de développement professionnel	Normes ou cadres relatifs au contenu des activités de développement professionnel	Lignes directrices spécifiques sur les résultats escomptés des activités de développement professionnel	Autre	Taux de participation	Taux de réussite	Nombre de titres délivrés	Satisfaction des inscrits	Autre
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OCDE	**Pays**										
	Australie	m	Non	Oui	Non	m	m	m	m	m	m
	Autriche	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	Oui	Non	Oui	Non	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Costa Rica	Oui	Oui	Oui	Non	Oui (modèle d'évaluation des activités)	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	République tchèque	Oui	Oui	Oui	Non	a	Non	Non	Non	Non	a
	Danemark	Oui	Non	Non	Non	m	Oui	Non	Non	Non	m
	Estonie	Non	Oui	Oui	Oui	a	Non	Non	Non	Oui	a
	Finlande	Non	Non	Non	Non	a	Non	Non	Non	Non	a
	France	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Hongrie	Non	Non	Non	Oui	Oui (accréditation du programme de développement professionnel)	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Israël	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Italie	Oui	Oui	Non	Non	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Japon	a	m	m	m	m	Oui	Non	Non	m	m
	Corée	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Lettonie	Oui	Oui	Non	Non	a	Oui	Oui	Oui	Oui	m
	Lituanie	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Non	Non	Non	Non	Oui (étude consistant en évaluations interne et externe)
	Luxembourg	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Mexique	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Non	Non	Oui	Oui	a
	Pays-Bas	Non	Non	Non	Non	a	Non	Non	Non	Non	a
	Nouvelle-Zélande	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui (rapport d'évolution et d'impact)
	Norvège	Non	Non	Oui	Oui	a	Oui	Oui	a	Oui	a
	Pologne	Oui	Oui	Non	Non	a	Non	Non	Non	Non	a
	Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	République slovaque	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Slovénie	Non	Non	Non	Non	a	Oui	Non	Oui	Oui	a
	Espagne	Oui	Oui	Oui	Non	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Suède	Non	Non	Non	Non	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Suisse	m	m	m	Non	a	m	m	m	m	m
	Türkiye	Oui	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autres entités										
	Comm. flamande (Belgique)	Non	Non	Oui	Non	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Comm. française (Belgique)	Non	Oui	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Angleterre (RU)	Oui	Non	Oui	Oui	a	Oui	Oui	Non	Oui	a
	Écosse (RU)	Non	Non	Oui	Non	a	Non	Non	Non	Non	a
Partenaire	**Brésil**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

		Objet de la collecte de données				
		Suivi de l'évolution du taux de participation des enseignants aux activités obligatoires et non obligatoires de développement professionnel	Prévision et évaluation des besoins de formation des enseignants à l'échelle du système	Détermination des possibilités efficaces de développement professionnel à déployer à plus grande échelle	Évaluation de l'efficacité des formats et des ressources des activités de développement professionnel	Autre
		(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OCDE	**Pays**					
	Australie	m	m	m	m	m
	Autriche	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Canada	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m
	Colombie	Oui	Non	Oui	Oui	a
	Costa Rica	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	République tchèque	a	a	a	a	a
	Danemark	Oui	Oui	m	m	m
	Estonie	Non	Non	Non	Non	Oui (pour améliorer les activités à l'avenir)
	Finlande	a	a	a	a	a
	France	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Allemagne	m	m	m	m	m
	Grèce	Oui	Non	Non	Oui	a
	Hongrie	Non	Non	Non	Oui	a
	Islande	m	m	m	m	m
	Irlande	Non	Non	Non	Oui	a
	Israël	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Italie	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Japon	m	Non	Non	Non	m
	Corée	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Lettonie	Oui	Oui	Oui	Oui	m
	Lituanie	Oui	Non	Oui	Oui	a
	Luxembourg	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Mexique	Non	Non	Oui	Oui	Non
	Pays-Bas	a	a	a	a	a
	Nouvelle-Zélande	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui (détermination des résultats et des impacts des stratégies et priorités nationales en matière d'éducation)
	Norvège	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Pologne	a	a	a	a	a
	Portugal	m	m	m	m	m
	République slovaque	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Slovénie	Non	Non	Non	Non	Oui (cofinancement des programmes de développement professionnel)
	Espagne	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Suède	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Suisse	m	m	m	m	m
	Türkiye	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	États-Unis	m	m	m	m	m
	Autres entités					
	Comm. flamande (Belgique)	Non	Non	Oui	Oui	a
	Comm. française (Belgique)	Non	Non	Non	Non	a
	Angleterre (RU)	Oui	Oui	Oui	Oui	a
	Écosse (RU)	a	a	a	a	a
Partenaire	Brésil	m	m	m	m	m

Remarque : les données sur l'enseignement préprimaire et primaire et le premier cycle (matières professionnelles) et le deuxième cycle (matières générales ou professionnelles) de l'enseignement secondaire peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

Source : OCDE (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

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

StatLink https://stat.link/mvgp76

Indicateur D8. Quel est le profil du corps académique et quels sont les taux d'encadrement dans l'enseignement tertiaire ?

Faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans et plus est resté stable, 40 %, dans l'enseignement tertiaire entre 2015 et 2020. En Italie et en Grèce, plus de la moitié du corps académique est âgée de 50 ans au moins, ce qui laisse présager des difficultés s'agissant de remplacer les enseignants qui partiront à la retraite à brève échéance.
- Le corps académique se féminise depuis 2005 dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, où il est constitué de 45 % de femmes en moyenne selon les chiffres de 2020.
- Le taux d'encadrement est légèrement plus élevé dans les établissements publics en moyenne dans les pays de l'OCDE, où les étudiants sont 15 environ par enseignant, que dans les établissements privés, où ils sont 17 par enseignant.

Contexte

Dans l'enseignement tertiaire, la demande d'enseignants dépend d'un certain nombre de facteurs, dont la charge de travail, le recours aux assistants académiques, le personnel non enseignant en poste dans les établissements et les taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement. Dans plusieurs pays de l'OCDE, de nombreux enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire partiront à la retraite au cours des dix prochaines années. Les systèmes d'enseignement supérieur de nombreux pays doivent engager et former de nouvelles recrues, car on attend d'eux qu'ils s'investissent davantage dans le recyclage et l'amélioration des compétences des adultes alors que les effectifs d'étudiants promettent d'augmenter sous l'effet de l'évolution démographique dans plusieurs d'entre eux. Par ailleurs, certains domaines académiques et postes à responsabilité restent à dominante masculine, mais de nombreux pays ont adopté des politiques visant à éliminer les obstacles à l'entrée et à la promotion des femmes dans l'enseignement tertiaire.

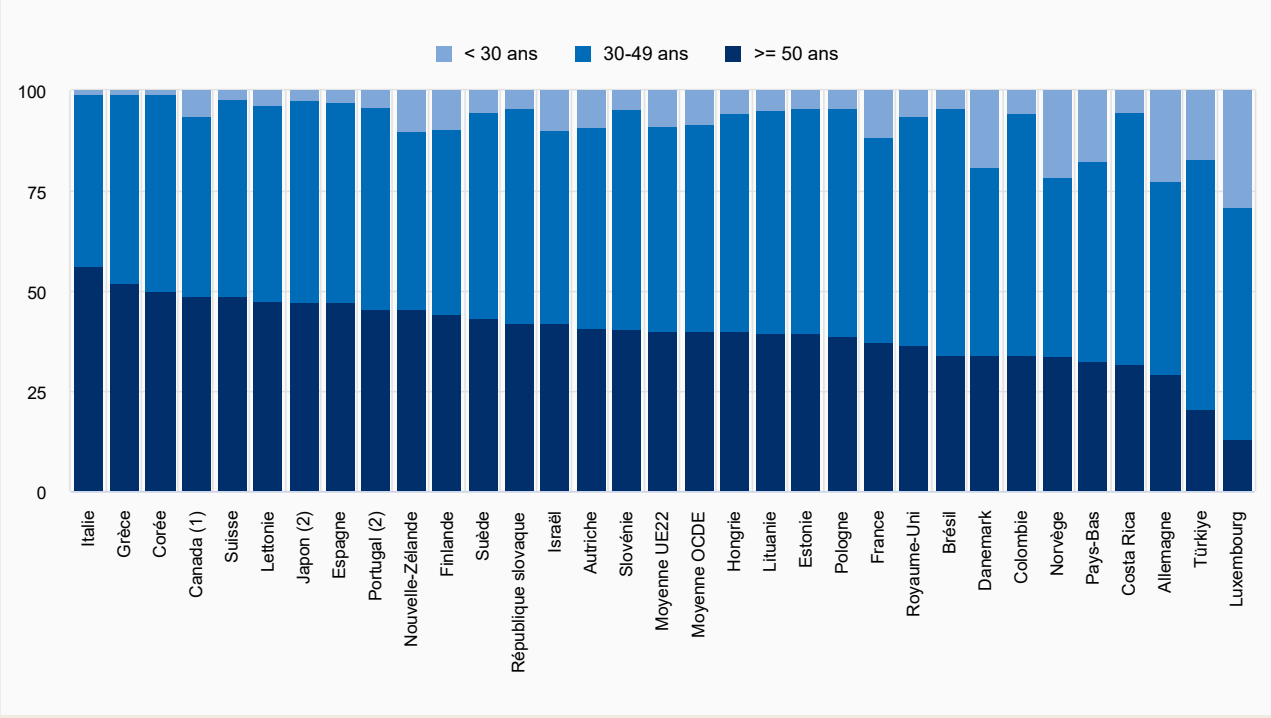
Le taux d'encadrement, c'est-à-dire le nombre d'étudiants par enseignant, évalue les moyens pédagogiques disponibles dans chaque pays. Si le taux d'encadrement est élevé, les enseignants sont plus susceptibles d'apporter un plus grand soutien et d'accorder une plus grande attention à chacun. Dans l'enseignement tertiaire toutefois, l'interprétation de cet indicateur dépend de la définition et des fonctions du corps académique, ainsi que des modes d'enseignement spécifiques au domaine. À ce niveau, certains enseignants ont parfois une charge d'enseignement limitée et consacrent l'essentiel de leur temps à la recherche (voir l'Encadré D8.2). Dans ces cas, le taux d'encadrement n'est pas représentatif du soutien et de l'attention dont les étudiants bénéficient aux cours (OCDE, 2019[1]). Les assistants, dont la fonction première est d'aider le corps académique dans ses missions d'enseignement et de recherche, contribuent aussi à l'encadrement des étudiants. Le taux d'encadrement peut aussi influer sur les conditions de travail du personnel et sur la qualité des interactions entre étudiants et enseignants et, donc, sur les résultats des étudiants.

La pandémie de COVID-19 a accéléré la transition vers l'informatisation de l'enseignement et a montré l'importance de la technologie lorsque les cours ne pouvaient plus être suivis physiquement. En dépit de sa nature virtuelle, ce mode d'apprentissage en ligne a un aspect interactif qui est essentiel ; donner la soif d'apprendre à ceux qui apprennent et

établir un lien entre ceux-ci et ceux qui enseignent reste au cœur du processus. À cet égard, faire en sorte que le nombre d'étudiants par enseignant soit modéré dans les cours à distance est indispensable.

Graphique D8.1. Profil d'âge du corps académique (2020)

En pourcentage



1. Établissements publics uniquement.
2. Des enseignants affectés à l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire (voir l'annexe 3 pour plus de précisions).
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants âgés de moins de 50 ans.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau D8.2. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/6sbx9h

Autres faits marquants

- Dans les pays de l'OCDE, les jeunes adultes (de moins de 30 ans) sont peu nombreux dans le corps académique : ils ne sont en moyenne que 7 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court et 9 % en licence, en master et en doctorat, tous cursus confondus. Les jeunes entament généralement leur carrière soit pendant leur doctorat, soit immédiatement après.
- Dans le corps académique, les femmes sont plus nombreuses parmi les jeunes : elles représentent en moyenne 50 % environ des moins de 30 ans dans les pays de l'OCDE, un pourcentage bien plus élevé que celui tous âges confondus (45 %).
- C'est au Brésil que le taux d'encadrement varie le plus fortement entre les secteurs public et privé : il est nettement plus élevé dans les établissements privés, où les étudiants sont 50 par enseignant, que dans les établissements publics, où ils sont 10 par enseignant.

Analyse

Pyramide des âges du corps académique

La pyramide des âges du corps académique varie sensiblement entre les pays et les niveaux de l'enseignement tertiaire. Elle peut dépendre de différents facteurs, dont le degré de développement des établissements dans le pays, la taille et la pyramide des âges de la population, la durée des cursus de ce niveau d'enseignement ainsi que les conditions de travail et le salaire du personnel. Ainsi, la régression des taux de natalité peut entraîner un tassement de la demande de nouveaux enseignants et des études tertiaires plus longues peuvent retarder l'entrée des enseignants dans la vie active. Des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail pour le personnel permanent et des perspectives professionnelles prometteuses ont incité des jeunes à adopter la profession d'enseignant dans certains pays et ont favorisé la rétention des enseignants efficaces dans d'autres.

Dans les pays de l'OCDE, les jeunes (de moins de 30 ans) sont peu nombreux dans le corps académique : ils ne sont en moyenne que 7 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court et 9 % en licence, en master et en doctorat, tous cursus confondus. Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, les jeunes constituent moins de 10 % du corps académique dans tous les pays, sauf au Costa Rica et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau D8.2). Ils entrent généralement en fonction pendant leur doctorat ou dès la fin de celui-ci. L'inclusion des doctorants dans le corps enseignant fait toutefois débat dans certains pays (voir l'Encadré D8.2).

En moyenne, 40 % du corps académique est âgé de 50 ans au moins dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : il atteint 13 % au Luxembourg (où le corps d'enseignement plus jeune du système d'enseignement supérieur est dû en grande partie à un système relativement récent), mais 56 % en Italie (voir le Tableau D8.2). Un pourcentage élevé d'enseignants proches de l'âge de la retraite signifie que les systèmes d'enseignement tertiaire parviennent à retenir des professeurs auréolés de prestige, mais peut être préoccupant, sachant qu'il faudra beaucoup de nouvelles recrues dans les dix ans à venir. Un corps académique vieillissant peut aussi créer des difficultés budgétaires vu les barèmes salariaux des enseignants plus âgés et le manque de débouchés pour les jeunes enseignants (Kaskie, 2017[2]). La concurrence accrue qui s'observe entre candidats à une carrière académique classique dans de nombreux domaines et le fait que le financement de la recherche est de plus en plus basé sur des projets ont entraîné l'augmentation du nombre de chercheurs engagés sous contrat à durée déterminée et la dégradation des conditions de travail des chercheurs en début de carrière.

L'adoption massive de technologies numériques dans l'enseignement supérieur ces dernières années a révélé au grand jour la nécessité de former les enseignants à l'informatique. Il faut en particulier redoubler d'efforts pour amener les enseignants cinquantenaires à acquérir les compétences technico-pédagogiques dont ils ont besoin dans l'enseignement tertiaire (voir l'Encadré D8.1).

Les enseignants en poste dans l'enseignement tertiaire tendent à se distinguer par des parcours vers la retraite qui diffèrent de ceux qui s'observent dans d'autres corps. Il leur faut de nombreuses années pour faire carrière ils vouent souvent leur vie à leur discipline et ils décrochent un poste à temps plein plus tard que dans d'autres professions (Sugar et al., 2005[3]). L'âge légal du départ à la retraite compte parmi les facteurs susceptibles d'influer sur la pyramide des âges du corps académique (Eurydice, 2022[4]). Comme bon nombre d'enseignants continuent de travailler après l'âge légal de la retraite, il est toutefois difficile de calculer le taux de départs à la retraite (Baldwin, Belin et Say, 2018[5]). En Italie, où le pourcentage d'enseignants qui ont au moins 50 ans est le plus élevé (56 %), l'âge du départ à la retraite varie entre les catégories du corps académique. Les titulaires de chaire partent généralement à la retraite à l'âge de 70 ans et ceux qui sont entrés en fonction avant novembre 2005 peuvent rester en poste deux ans de plus. Les professeurs agrégés prennent leur retraite à l'âge de 66 ou de 70 ans, selon la date à laquelle ils sont entrés en fonction. En Grèce, l'autre pays de l'OCDE où plus de la moitié du corps académique est âgée de 50 ans au moins (52 %), l'âge de la retraite est fixé à 67 ans (Eurydice, 2022[4]).

Encadré D8.1. L'effet important de l'informatisation sur l'organisation du travail académique

La technologie a profondément modifié l'environnement d'apprentissage ainsi que les rôles des enseignants et des étudiants. On est passé d'un modèle où le professeur était le pilier de l'apprentissage à un modèle où l'étudiant est plus responsable de son apprentissage et utilise l'informatique pour accéder au savoir et entrer en interaction avec ses pairs. L'informatique a affecté toutes les disciplines et a redessiné les environnements d'apprentissage à des degrés divers.

De nouvelles pratiques ont vu le jour, amenant les chercheurs à opter pour des méthodes ouvertes de diffusion et de communication des résultats de leurs recherches. De nouveaux modes de publication des travaux de recherche sont apparus ces dernières années, et leur utilisation a augmenté de façon exponentielle avec la pandémie de COVID-19. Parmi les exemples les plus notables de pratiques qui se sont répandues pendant la pandémie, citons les serveurs publics comme arXiv, qui permettent aux auteurs de publier leurs manuscrits avant de les soumettre à des éditeurs pour un examen par les pairs. Ces outils ont le mérite de contourner le problème de la longue attente avant publication qu'implique l'examen par les pairs. Le nombre de publications sur des recherches de biologie quantitative (pertinentes au sujet du COVID-19) a par exemple augmenté de 50 % pendant la pandémie. On doit certaines de ces publications à des biologistes qui utilisent arXiv pour la première fois (Casey, Mandel et Ray, 2021[6]).

Au plus fort de la pandémie de COVID-19, les établissements d'enseignement tertiaire n'ont eu d'autre choix que de passer en un tournemain aux cours à distance partout où c'était possible. Les enseignants ont eu très peu de temps pour se former aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ou améliorer leurs compétences en la matière. La façon dont des technologies jusqu'alors inconnues ont été utilisées a montré que certains enseignants étaient à la peine faute de maîtrise de l'informatique, de compétences de communication à distance et de capacité à utiliser des outils pédagogiques à bon escient et du fait de la nécessité de résoudre rapidement des problèmes pendant les cours en ligne (Dwivedi et al., 2020[7]). Les enseignants ont dû non seulement s'acclimater à un nouvel environnement pédagogique, mais aussi préserver la qualité de l'enseignement, préparer du matériel pédagogique numérique et rester en contact avec tous leurs étudiants. À l'heure où bon nombre des étudiants retrouvent leur campus, établissements et gouvernements cherchent à tirer des enseignements de cette période d'informatisation forcée. Il leur faudra repenser la politique et les pratiques de l'enseignement tertiaire à de nombreux égards pour faire en sorte que les modèles d'affectation des ressources, les investissements dans les infrastructures, les compétences du personnel, les méthodes pédagogiques et les systèmes de soutien aux étudiants concourent à un enseignement et à un apprentissage de qualité, quelle que soit la façon dont les cours sont dispensés et suivis.

Évolution de la pyramide des âges du corps académique entre 2015 et 2020

Le pourcentage du corps académique âgé d'au moins 50 ans est resté stable, 40 %, au cours des cinq dernières années, tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Le pourcentage d'enseignants âgés d'au moins 50 ans a augmenté d'au moins 4 points de pourcentage pendant cette période en Allemagne, où il reste toutefois inférieur à la moyenne de l'OCDE, en Autriche, au Canada, en Corée et au Portugal. Le pourcentage d'enseignants plus âgés est déjà plus de 10 points de pourcentage plus élevé en Grèce et en Italie qu'il ne l'est en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir le Tableau D8.2).

La tendance inverse n'a été observée que dans moins d'un tiers des pays dont les données sont disponibles, à savoir en Estonie, en Finlande, en Hongrie, en Lettonie, au Luxembourg, en Norvège, en République slovaque, au Royaume-Uni et en Slovénie, où le corps académique a rajeuni (voir le Tableau D8.2). Cela s'explique en partie par les efforts déployés pour mettre en œuvre des politiques visant à recruter des enseignants à la fois sur le territoire national et à l'étranger. Des programmes tels que Dora Plus (axé sur l'apprentissage) et Mobilitas (axé sur la recherche-développement), qui sont largement financés par l'Union européenne (UE), visent à promouvoir les débouchés professionnels auprès de chercheurs étrangers, y compris en postdoctorat, et la mobilité des étudiants par des bourses (OCDE, 2019[8]). Dans le même esprit, le Conseil de la recherche de Norvège (RCN) a pris des initiatives en vue de susciter un regain d'intérêt pour la recherche, notamment le projet pour enfants sur la connaissance scientifique (*Nysgjerrigper*), le projet Proscientia (qui vise à amener les jeunes à s'intéresser à la recherche et à la science entre l'âge de 12 et 21 ans) et la Semaine de la science qui a lieu tous les ans. Le RCN finance aussi des prix, par exemple celui des jeunes chercheurs d'excellence ; les candidats doivent démontrer leur qualité scientifique et leur leadership et avoir eu une expérience à l'étranger (OCDE, 2019[8]).

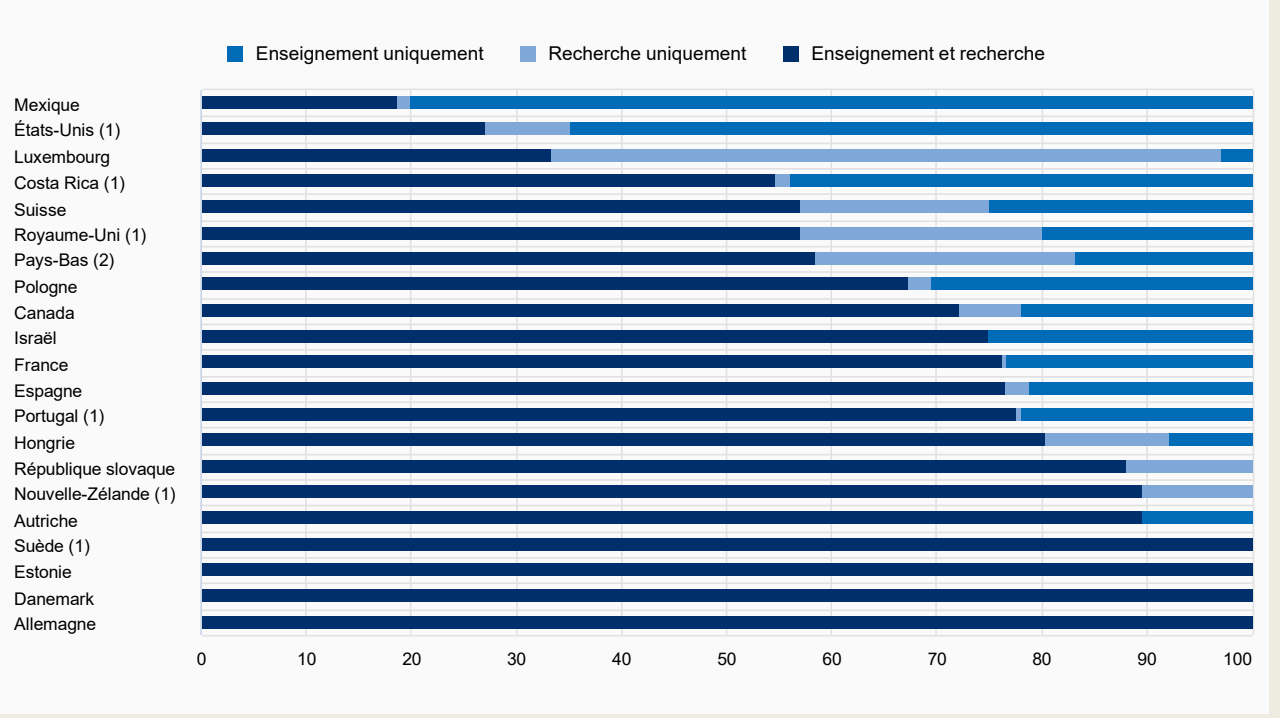
Encadré D8.2. Classification des personnels dans le corps académique

Dans l'enseignement tertiaire, le corps académique inclut le personnel dont la mission principale relève de l'enseignement ou de la recherche ou des deux. Vu le large éventail de fonctions et de responsabilités des membres du corps académique en poste dans les établissements d'enseignement supérieur, seule une classification peut aider à comprendre la dynamique spécifique de chaque catégorie de personnel et à formuler des recommandations pertinentes pour l'action publique.

Il est difficile de proposer une catégorisation du corps académique qui convienne à tous les pays de l'OCDE étant donné les différences de titres et de niveaux de qualification et les missions et responsabilités de chaque poste. En particulier, la question de savoir si les doctorants sont des étudiants ou des enseignants à part entière reste au cœur des débats dans de nombreux pays. Dans certains pays en effet, en Italie et en République slovaque par exemple, les doctorants ont le statut d'étudiant et ne peuvent être employés par leur établissement d'enseignement tertiaire. Il en va de même au Royaume-Uni, où les doctorants ne sont pas employés dans le cadre de leur doctorat (OCDE, 2021[9]).

Graphique D8.2. Répartition du corps académique par fonction principale (2020)

En pourcentage d'équivalents temps plein, en licence, master et doctorat



Remarque : ce graphique porte uniquement sur les pays dont les données sont disponibles dans toutes les catégories applicables.
Les doctorants employés en sont exclus.
1. Tous niveaux de l'enseignement tertiaire.
2. Les données couvrent uniquement les établissements tertiaires.
Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage du corps académique affecté à l'enseignement et à la recherche.
Source : OCDE (2022), étude sur la faisabilité de la classification des membres (enseignants ou chercheurs) du corps académique. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/18z7qe

Même si les doctorants sont considérés comme employés, ils peuvent être inclus dans le corps académique ou en être exclus, et les classifications nationales restent hétérogènes à cet égard. En Belgique, les doctorants employés aident les enseignants dans leur travail et consacrent la moitié au moins de leur temps de travail à leur doctorat (qu'ils fassent des recherches ou suivent des cours). Une plus grande souplesse est de mise dans d'autres pays, qui ne règlementent pas le

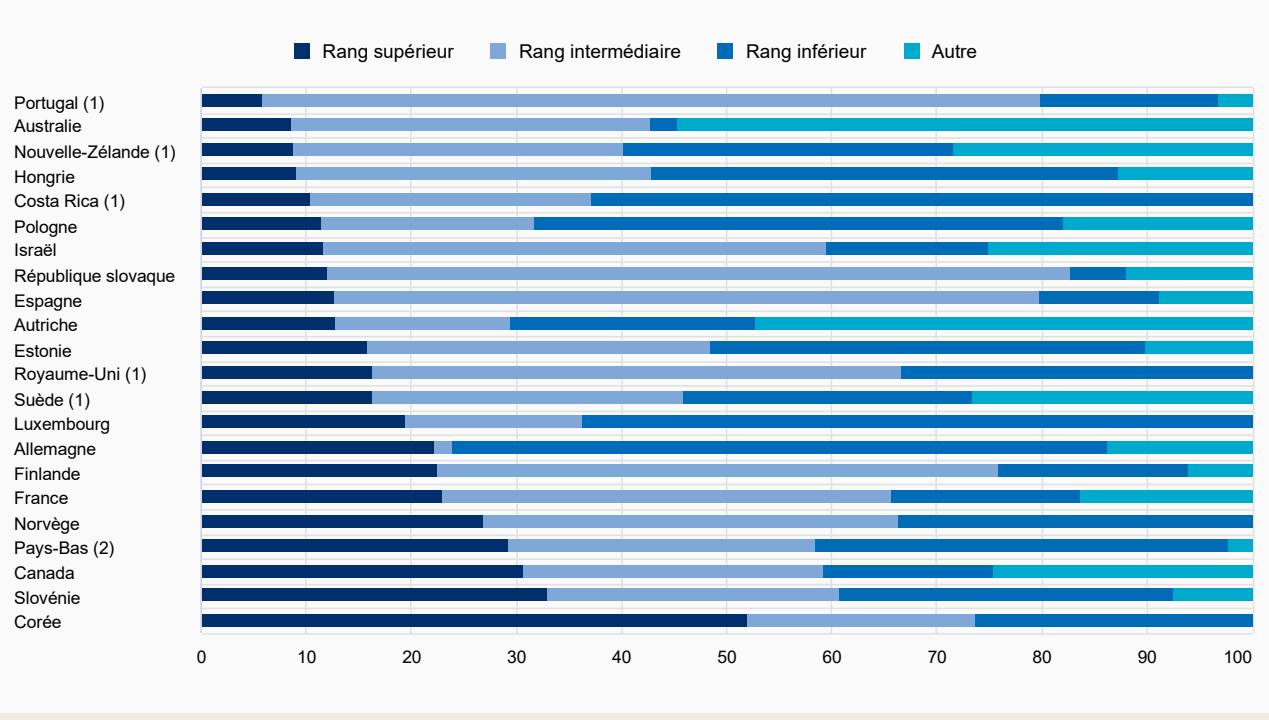
temps d'activités de recherches ou d'enseignement des doctorants. En Allemagne, les doctorants employés entament une carrière académique et leur rémunération est alignée sur celle correspondant au rang inférieur dans le corps académique. Il en va de même en France, où les doctorants employés qui ont une charge d'enseignement sont considérés comme des enseignants à part entière. En Israël, les doctorants employés se distinguent surtout des chercheurs débutants par leur statut temporaire.

La répartition du corps académique entre les enseignants, les chercheurs et les enseignants-chercheurs varie sensiblement aussi. Tous les membres du corps académique sont à la fois enseignants et chercheurs dans quatre pays. Dans les pays où certains membres du corps académique exercent une seule fonction, ils sont plus susceptibles d'être enseignants, sauf en Hongrie, au Luxembourg et au Royaume-Uni où les chercheurs sont plus nombreux que les enseignants dans le corps académique. Les chercheurs sans charge d'enseignement représentent moins de 1 % du corps académique en France et au Portugal, mais plus de 63 % au Luxembourg (voir le Graphique D8.2).

Le rang académique résulte d'une combinaison entre le niveau de compétence et le type de missions et de responsabilités. Il peut être inférieur, intermédiaire, supérieur et autre. Par rang *inférieur*, on entend en principe le rang des nouvelles recrues en début de carrière académique. Le rang *intermédiaire* est celui des membres du corps académique dont les fonctions se situent entre les fonctions supérieures et les fonctions inférieures. Le rang *supérieur* est le rang le plus élevé qui puisse être atteint dans le corps académique. Enfin, la catégorie *autre* est celle du personnel intervenant dans l'enseignement et la recherche qui ne se destine en principe pas à une carrière académique et exclut les doctorants, les assistants académiques et les assistants de recherche.

Graphique D8.3. Répartition des enseignants et des chercheurs, selon le rang académique (2020)

En pourcentage



Remarque : ce graphique porte uniquement sur les pays dont les données sont disponibles dans toutes les catégories applicables.
Les doctorants employés en sont exclus. Ce graphique porte uniquement sur les enseignants, les chercheurs et les enseignants-chercheurs.
1. Tous niveaux de l'enseignement tertiaire.
2. Les données couvrent uniquement les établissements tertiaires.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants et chercheurs de rang académique supérieur.
Source : OCDE (2022), étude sur la faisabilité de la classification des membres (enseignants ou chercheurs) du corps académique. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/lz1w80

Le rang des membres du corps académique compte parmi les variables les plus déterminantes de la stabilité contractuelle. Les postes de rang inférieur sont souvent associés à des contrats à durée déterminée ou à des contrats de projet, alors que ceux de rang plus élevé correspondent à des conditions d'emploi plus stables (Eurydice, 2017[10]). En d'autres termes, la carrière académique débute d'ordinaire dans l'incertitude contractuelle, mais promet généralement un poste permanent à l'avenir (Aarrevaara, Dobson et Wikstrom, 2015[11]). Le phénomène du « précariat de la recherche » désigne la situation des chercheurs en post-doctorat qui enchaînent les contrats à durée déterminée sans perspective de décrocher un poste permanent ; cette situation s'est par ailleurs aggravée durant la pandémie de COVID-19 (OCDE, 2021[12]).

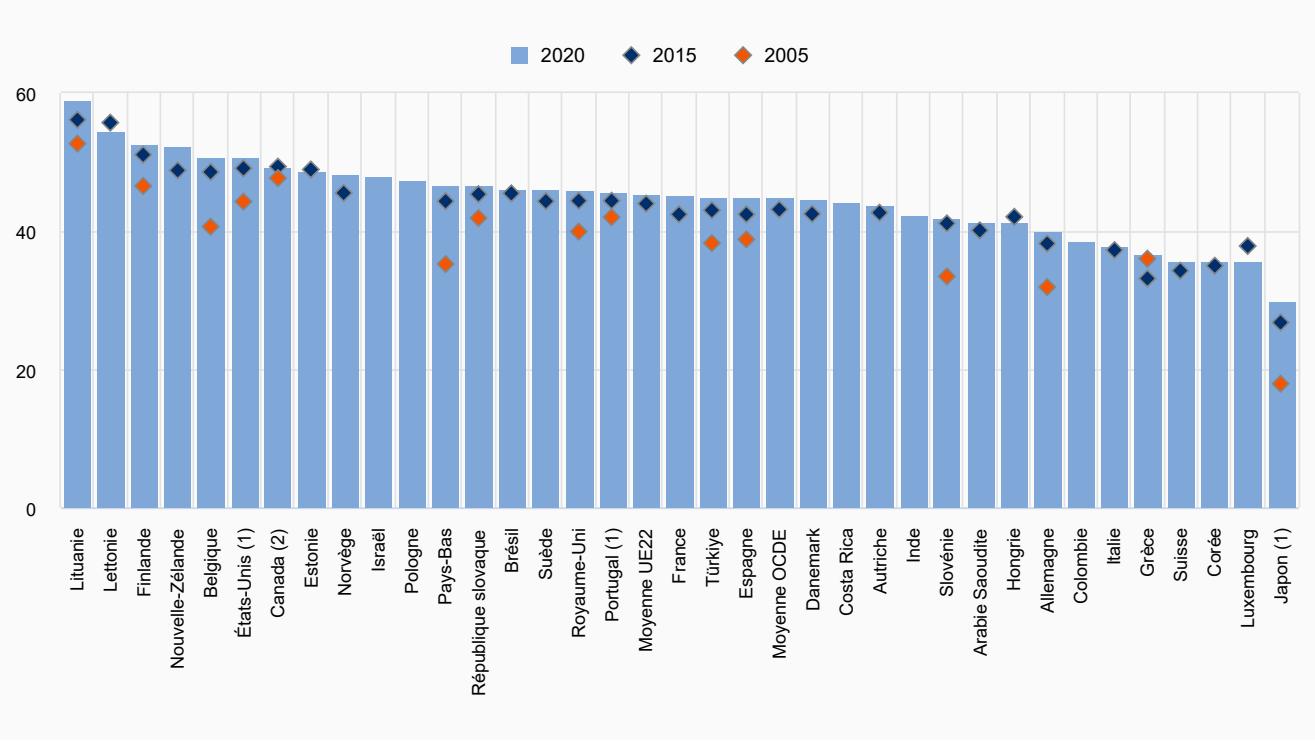
Le rang inférieur est majoritaire dans le corps académique dans six pays, à savoir en Allemagne, au Costa Rica, en Estonie, en Hongrie, au Luxembourg et en Pologne, mais c'est le rang intermédiaire qui l'est dans près de la moitié des pays dont les données sont disponibles. Enfin, c'est le rang supérieur qui est majoritaire au Canada, en Corée (où c'est même celui de 52 % du corps académique) et en Slovénie (voir le Graphique D8.3).

Répartition hommes-femmes du corps académique

Le corps académique est majoritairement masculin dans les pays de l'OCDE. Les femmes représentent en moyenne 45 % du corps académique. Le pourcentage de femmes dans le corps académique, tous niveaux de l'enseignement tertiaire confondus, s'établit à 30 % seulement au Japon, mais passe la barre des 50 % en Belgique (51 %), aux États-Unis (51 %), en Finlande (53 %), en Lettonie (55 %), en Lituanie (59 %) et en Nouvelle-Zélande (52 %) (voir le Graphique D8.4).

Graphique D8.4. Pourcentage d'enseignantes dans le tertiaire (2005, 2015 et 2020)

En pourcentage



1. Des enseignants affectés à l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire (voir l'annexe 3 pour plus de précisions).
2. Établissements publics uniquement.
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement tertiaire en 2020.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau D8.3. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/mgbu1a

Le degré de parité du corps académique varie aussi entre les niveaux de l'enseignement tertiaire. Les femmes sont plus nombreuses en formation tertiaire de cycle court qu'en licence, en master et en doctorat. Elles représentent moins de 50 % du corps académique en licence, en master et en doctorat dans plus de quatre cinquièmes des pays dont les données sont disponibles, mais en représentent plus de 50 % dans l'enseignement tertiaire de cycle court. Elles sont minoritaires en licence, en master et en doctorat dans tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, sauf en Finlande et en Lettonie (53 %), en Lituanie (59 %) et en Nouvelle-Zélande (52 %) (voir le Tableau D8.3).

Dans le corps académique, les femmes sont plus nombreuses parmi les jeunes : elles représentent en moyenne 50 % environ des moins de 30 ans dans les pays de l'OCDE. La même tendance s'observe à l'échelle nationale dans tous les pays, sauf au Danemark, en Finlande, en Lettonie, en Norvège et au Portugal. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen de femmes dans le corps académique s'établit à 48 % chez les 30-49 ans, mais à 40 % seulement chez les 50 ans et plus (voir le Tableau D8.3 et la base de données de *Regards sur l'éducation*). Ce constat donne à penser que c'est aux aînés que le défaut de parité global est à imputer et que le corps académique pourrait se féminiser à l'avenir si les jeunes femmes restent en poste. Toutefois, les femmes doivent surmonter les mêmes obstacles que les hommes en début de carrière dans l'enseignement tertiaire, à savoir la précarité des contrats de travail et la nécessité de plus en plus impérieuse de publier des articles pour rester dans la course, sans parler des responsabilités familiales et au sein du ménage qui peuvent compliquer la donne.

Évolution du pourcentage de femmes dans le corps académique entre 2015 et 2020

En dépit de l'actuel défaut de parité, le corps académique s'est féminisé depuis 2005 dans la majeure partie des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles (voir la base de données de *Regards sur l'éducation*). Entre 2015 et 2020, le pourcentage moyen de femmes a augmenté de 2 points de pourcentage (passant de 43 % à 45 %) dans le corps académique. Parmi les pays dont les données sont disponibles, c'est au Japon et aux Pays-Bas que l'augmentation a été la plus forte pendant cette période : le pourcentage de femmes y a vu une augmentation respective de 18 % et 35 % en 2005 à 30 % et 47 % en 2020 (voir le Graphique D8.5 et le Tableau D8.3).

Malgré les progrès enregistrés ces derniers temps, le défaut de parité du corps académique reste un problème dans la plupart des pays de l'OCDE, où il débute chez les doctorants et se poursuit pendant toute la carrière académique (Commission européenne, 2021[13]). Les femmes continuent d'être sous-représentées en particulier dans le monde de la recherche et de l'innovation. Elles ne constituent qu'un tiers des chercheurs (33 %) et qu'un quart du corps académique de haut rang (Commission européenne, 2021[13]), alors qu'elles représentent presque la moitié de l'effectif de nouveaux inscrits en doctorat (voir l'indicateur B4). Les chercheuses sont plus susceptibles que les chercheurs de travailler sous des contrats précaires et un écart salarial important persiste entre les femmes et les hommes dans la recherche scientifique et la recherche-développement (Commission européenne, 2021[13]).

L'évolution de la carrière des femmes dans le monde académique est plus susceptible d'être freinée à cause des obligations familiales et du manque de politiques ou de programmes visant à réduire l'écart entre les sexes (Winslow et Davis, 2016[14]). Des pays de l'OCDE ont récemment entrepris de promouvoir un changement structurel en vue de féminiser le monde académique. L'Union européenne a par exemple massivement investi dans le projet « Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research » (INTEGER) pour favoriser la carrière des femmes dans l'enseignement tertiaire et la recherche en Europe (Commission européenne, 2016[15]). Aux États-Unis, la National Science Foundation a financé des recherches et des interventions en vue d'améliorer la représentation des femmes dans le monde de la science et de l'ingénierie, notamment dans le cadre du programme de bourses « ADVANCE Institutional Transformation » (Winslow et Davis, 2016[14]). En Australie, la Universities Australia Strategy for Women (2011-14) a été conçue pour encourager les universités à se fixer des objectifs chiffrés de parité dans leur programmation stratégique et à promouvoir les femmes dans le monde académique (Winchester et Browning, 2015[16]). Des universités australiennes ont récemment adopté des quotas de femmes et décidé de réserver aux femmes certains postes à pourvoir dans les facultés d'ingénierie, d'informatique et de mathématiques (Pyke et White, 2018[17]). Malgré ces efforts, le défaut de parité qui persiste dans le monde académique à divers égards, notamment la représentation des femmes, leurs conditions de travail et leur rémunération, justifie la poursuite des recherches et des investissements à l'avenir pour combler l'écart entre hommes et femmes.

Taux d'encadrement dans l'enseignement tertiaire, selon le type d'établissements

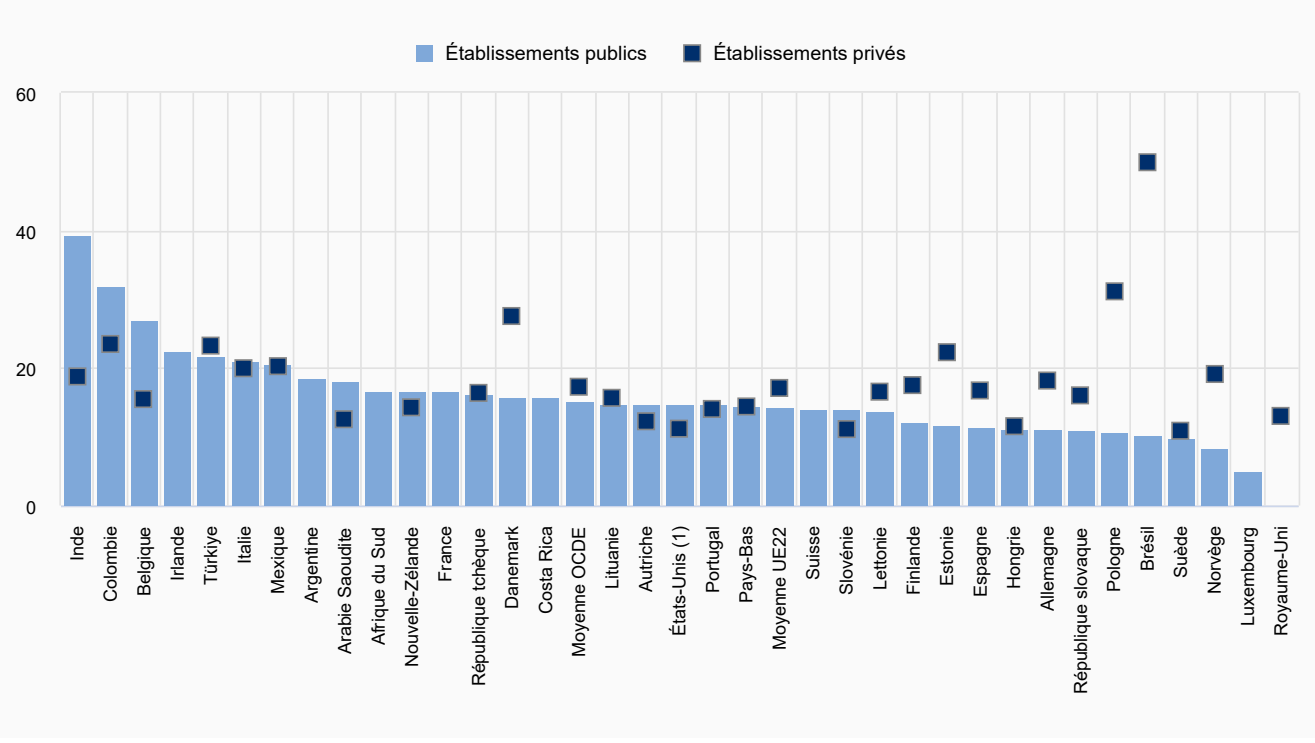
Dans l'enseignement tertiaire, les taux d'encadrement ne varient guère dans l'ensemble entre les secteurs public et privé dans les pays de l'OCDE, où les étudiants sont en moyenne 15 par enseignant dans les établissements publics et 17 par enseignant dans les établissements privés (voir le Tableau D8.1). Les chiffres moyens de l'OCDE doivent toutefois être interprétés avec

prudence vu l'hétérogénéité des caractéristiques institutionnelles à l'échelle nationale et internationale. Des facteurs tels que la structure, la gouvernance, la vocation et le profil des systèmes d'enseignement supérieur ainsi que les moyens financiers alloués aux établissements peuvent influer sur les ressources humaines mobilisées dans les établissements.

Dans quelques pays de l'OCDE, en Norvège et en Pologne par exemple, il y a plus de deux fois plus d'étudiants par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Dans ces pays toutefois, les établissements privés n'accueillent pas plus de 30 % de l'effectif d'étudiants de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B1). C'est au Brésil que le taux d'encadrement varie le plus entre les établissements privés, où les étudiants sont 50 par enseignant, et les établissements publics, où ils sont 10 par enseignant. Au Brésil, 75 % des étudiants sont inscrits dans le secteur privé, où les établissements seraient moins sélectifs que dans le secteur public et s'appuient largement sur l'enseignement à distance, ce qui peut permettre d'augmenter le taux d'encadrement (OCDE, 2018[18]). Les étudiants brésiliens ont donc à surmonter soit l'obstacle de la performance, car ils doivent exceller pour être admis dans le secteur public, où les établissements sont gratuits, mais très sélectifs, soit l'obstacle de l'argent pour s'inscrire dans le secteur privé, ce qui peut limiter leurs possibilités et suscite de sérieuses préoccupations en matière d'égalité des chances (McCowan, 2007[19]). La différence entre les établissements publics et les établissements privés est plus marquée dans certains autres pays partenaires : en Inde et en Indonésie par exemple, il y a plus de deux fois plus d'étudiants par enseignant dans les établissements publics (40) que dans les établissements privés (19) (voir le Graphique D8.5).

Les différences de taux d'encadrement qui s'observent entre l'enseignement tertiaire de cycle court et les niveaux supérieurs, à savoir en licence, en master et en doctorat ou cursus équivalents, sont d'une ampleur variable selon les pays dont les données sont disponibles (voir le Tableau D8.1), mais doivent être interprétées avec prudence puisque le taux d'encadrement est un indicateur limité des ressources pédagogiques de l'enseignement tertiaire. De plus, les taux de scolarisation relativement faibles qui caractérisent l'enseignement tertiaire de cycle court dans certains pays limitent la comparabilité entre les niveaux de l'enseignement tertiaire (voir l'indicateur B1).

Graphique D8.5. Taux d'encadrement, selon le type d'établissements (2020)



1. Une partie de l'effectif d'étudiants et d'enseignants de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est incluse dans l'enseignement tertiaire.
Les pays sont classés par ordre décroissant du nombre d'étudiants par enseignant dans les établissements publics.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau D8.1. Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink https://stat.link/shec76

Dans l'enseignement tertiaire de cycle court, c'est en Colombie que le taux d'encadrement varie le plus entre les secteurs public et privé : les étudiants sont sept fois plus nombreux par enseignant dans les établissements publics que dans les établissements privés. Les programmes d'enseignement supérieur à cycle court qui offrent une formation professionnelle initiale aux étudiants constituent une qualification tertiaire très demandée en Colombie et le secteur public joue un rôle important dans l'enseignement à ce niveau, où 83 % des étudiants de l'enseignement supérieur à cycle court sont inscrits en moyenne (voir l'indicateur B1). En licence, en master et en doctorat, tous cursus confondus, le nombre d'étudiants par enseignant est plus élevé dans le secteur public dans 6 pays, plus élevé dans le secteur privé dans 14 pays et comparable dans les deux secteurs dans 3 pays.

Que l'enseignement tertiaire de cycle court se distingue par des taux d'encadrement plus élevés qu'en licence, en master et en doctorat n'aurait rien de surprenant puisque les cursus relèvent plus de la filière professionnelle et sont d'une durée moindre à ce niveau. Cela ne transparaît pas dans les taux d'encadrement moyens des pays de l'OCDE dans les secteurs public et privé, mais en Belgique par exemple, les étudiants sont plus de quatre fois plus nombreux par enseignant dans les établissements publics en licence, en master et en doctorat que dans l'enseignement tertiaire de cycle court. C'est toutefois l'inverse qui s'observe dans des pays tels que la Colombie, le Luxembourg, la Norvège et la République de Türkiye, où les étudiants sont près de deux fois plus nombreux par enseignant dans les établissements publics au niveau tertiaire à cycle court qu'aux niveaux licence, master et doctorat (voir le Tableau D8.1).

Définitions

Il existe deux catégories de personnel enseignant :

- **Les assistants académiques et les assistants de recherche**, dont le personnel et les étudiants qui aident les enseignants à enseigner.
- **Les enseignants,** soit le personnel directement chargé d'enseigner. Relèvent du personnel enseignant les enseignants qui ont une charge de cours, qui dispensent un enseignement spécialisé, qui prennent en charge des étudiants constituant une classe entière dans une salle de classe ou réunis en petits groupes dans une salle spécialisée ou qui donnent des cours particuliers dans une salle de classe ou un autre local. Dans l'enseignement tertiaire, le corps académique inclut le personnel dont la mission principale porte sur l'enseignement ou la recherche ou les deux. Sont également considérés comme enseignants les chefs de département qui ont une charge de cours, mais le personnel non certifié qui aide les enseignants dans leurs cours aux étudiants, comme les assistants académiques et autres personnels paraprofessionnels, en est exclu.

Méthodologie

Le taux d'encadrement d'un niveau d'enseignement est calculé comme suit : l'effectif d'équivalents scolarisés à temps plein au niveau considéré est divisé par l'effectif d'équivalents temps plein enseignant à ce même niveau par type d'établissements.

Il faut des données harmonisées sur l'effectif enseignant et l'effectif scolarisé pour que les taux d'encadrement soient révélateurs. Par exemple, si les enseignants en poste dans des établissements confessionnels ne sont pas comptabilisés dans le corps académique, les étudiants de ces établissements doivent être exclus.

Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018* (OCDE, 2018[20]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

Source

Les données se rapportent à l'année académique 2019/20 et proviennent de l'exercice UNESCO-ISU / OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2021 (pour plus de précisions, voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

Références

Aarrevaara, T., I. Dobson et J. Wikstrom (2015), « Changing employment and working conditions », dans *Academic Work and Careers in Europe : Trends, Challenges, Perspectives*, Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-10720-2_5. [11]

Baldwin, R., A. Belin et B. Say (2018), « Why reivent academic retirement? », *New Directions for Higher Education*, vol. 2018/182, pp. 9-16, https://doi.org/10.1002/he.20276. [5]

Casey, A., I. Mandel et P. Ray (2021), « The impact of the COVID-19 pandemic on academic productivity », *COVID-19 e-print*, arXiv, https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.06591. [6]

Commission européenne (2021), *She Figures 2021: Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators*, Direction générale de la recherche et de l'innovation, https://data.europa.eu/doi/10.2777/06090. [13]

Commission européenne (2016), *Final Report Summary: INTEGER*, Site web de CORDIS Résultats de la recherche de l'UE, https://cordis.europa.eu/project/id/266638/reporting. [15]

Dwivedi, Y. et al. (2020), « Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life », *International Journal of Information Management*, vol. 55, https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211. [7]

Eurydice (2022), *National Education Systems*, Site web d'Eurydice, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en. [4]

Eurydice (2017), *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff*, Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture, https://doi.org/10.2797/9642. [10]

Kaskie, B. (2017), « The academy is aging in place: Assessing alternatives for modifying institutions of higher education », *The Gerontologist*, vol. 57/5, pp. 816-823, https://doi.org/10.1093/geront/gnw001. [2]

McCowan, T. (2007), « Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil », *Higher Education*, vol. 53, pp. 579-598, https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4. [19]

OCDE (2021), *Enquête ad-hoc sur la classification du personnel académique d'enseignement et de recherche*, OCDE. [9]

OCDE (2021), « Reducing the precarity of academic research careers », *OECD Science, Technology and Industry Policy Papers*, n° 113, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/0f8bd468-en. [12]

OCDE (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en. [8]

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

OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr. [20]

OCDE (2018), *Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264309050-en. [18]

Pyke, J. et K. White (2018), « Are gender quotas in academia a good idea? », World Economic Forum, https://www.weforum.org/agenda/2018/09/gender-quotas-may-speed-up-equity-in-academia. [17]

Sugar, J. et al. (2005), « Academic administrators and faculty retirement in a new era », *Educational Gerontology*, vol. 31/5, pp. 405-418, https://doi.org/10.1080/03601270590921672. [3]

Winchester, H. et L. Browning (2015), « Gender equality in academia: A critical reflection », *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37/3, pp. 269-281, https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034427. [16]

Winslow, S. et S. Davis (2016), « Gender inequality across the academic life course », *Sociology Compass*, vol. 10/5, pp. 404-416, https://doi.org/10.1111/soc4.12372. [14]

Tableaux de l'indicateur D8

Tableaux de l'indicateur D8. Quel est le profil du corps académique et quels sont les taux d'encadrement dans l'enseignement tertiaire ?

Tableau D8.1	Taux d'encadrement dans le tertiaire, selon niveau d'enseignement et le type d'établissements (2020)
Tableau D8.2	Profil d'âge du corps académique, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2020)
Tableau D8.3	Pourcentage de femmes dans le corps académique, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2015 et 2020)

StatLink https://stat.link/adfyhj

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org/).

Tableau D8.1. Taux d'encadrement dans le tertiaire, selon niveau d'enseignement et le type d'établissements (2020)

		Tertiaire de cycle court				Licence, master et doctorat				Tous niveaux confondus			
			Établissements privés				Établissements privés				Établissements privés		
		Établissements publics	Tous établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants	Établissements publics	Tous établissements privés	Établissements privés subventionnés par l'État	Établissements privés indépendants
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	m	m	16	19	x(6)	x(6)	m	m	m	m
	Autriche	8	9	x(2)	x(2)	17	13	x(6)	x(6)	15	12	x(10)	x(10)
	Belgique[1]	6	6	6	m	28	16	16	m	27	15	15	m
	Canada	m	m	m	m	21	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	48	7	a	7	25	32	a	32	32	23	a	23
	Costa Rica	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	16	m	a	m
	République tchèque	10	11	11	a	16	16	17	16	16	16	17	16
	Danemark	23	42	39	m	15	18	18	19	16	28	28	24
	Estonie	a	a	a	a	12	22	m	22	12	22	m	22
	Finlande	a	a	a	a	12	18	18	a	12	18	18	a
	France	12	m	m	m	18	m	m	m	17	m	m	m
	Allemagne	11	13	x(2)	x(2)	11	18	x(6)	x(6)	11	18	x(10)	x(10)
	Grèce	a	a	a	a	m	a	a	a	m	a	a	a
	Hongrie	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	11	12	10	14
	Islande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Irlande	x(9)	m	a	m	x(9)	m	a	m	22	m	a	m
	Israël	m	m	m	m	16	16	15	33	m	m	m	m
	Italie	a	a	a	a	21	20	a	20	21	20	a	20
	Japon	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Corée	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
	Lettonie	14	13	x(11)	13	a	18	x(11)	18	14	17	16	17
	Lituanie	a	a	a	a	15	16	a	16	15	16	a	16
	Luxembourg	12	a	a	a	5	a	a	a	5	a	a	a
	Mexique	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	20	20	a	20
	Pays-Bas	13	13	a	13	15	15	a	15	15	14	a	14
	Nouvelle-Zélande	16	13	13	85	17	16	16	3	17	14	14	59
	Norvège	15	14	14	a	8	20	14	25	8	19	14	25
	Pologne	8	a	a	a	11	31	a	31	11	31	a	31
	Portugal	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15	14	a	14
	République slovaque	7	7	7	a	11	18	a	18	11	16	7	18
	Slovénie	17	11	40	9	14	11	9	15	14	11	10	12
	Espagne	10	15	15	15	12	17	a	17	12	17	15	17
	Suède	10	11	11	a	10	11	11	a	10	11	11	a
	Suisse	a	a	a	a	14	m	m	m	14	m	m	m
	Türkiye	47	34	a	34	18	21	a	21	22	23	a	23
	Royaume-Uni	a	x(10)	x(11)	a	a	x(10)	x(11)	a	a	13	13	a
	États-Unis[2]	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	15	11	a	11
	Moyenne OCDE	16	m	17	m	15	18	15	m	15	17	15	21
	Moyenne UE22	12	14	18	12	14	17	15	19	14	17	15	18
Partenaires	**Argentine**[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m
	Brésil	2	17	a	17	10	50	a	50	10	50	a	50
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	a	a	a	a	m	m	m	m	40	19	m	m
	Indonésie	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	15	11	m	m	18	13	m	m
	Afrique du Sud[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	17	m	m	m
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	13	15	m	m

Remarque : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Une partie de l'effectif d'étudiants et d'enseignants de l'enseignement post-secondaire non tertiaire est incluse dans l'enseignement tertiaire.
3. Année de référence : 2019.
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/pvw5x9

Tableau D8.2. Profil d'âge du corps académique, selon le niveau d'enseignement (2015 et 2020)

		2020									2015		
		Tertiaire de cycle court			Licence, master et doctorat			Tous niveaux confondus			Tous niveaux confondus		
		Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	50 ans et plus	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	50 ans et plus	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	50 ans et plus	Moins de 30 ans	Entre 30 et 49 ans	50 ans et plus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	m	m	m	4	57	40	m	m	m	m	m	m
	Autriche	6	43	51	9	51	39	9	50	41	9	54	37
	Belgique[1]	9	62	29	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada[2]	9	45	47	3	45	51	6	45	49	9	47	45
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	6	65	29	5	58	37	5	61	34	m	m	m
	Costa Rica	38	55	7	5	63	32	5	63	32	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	3	46	51	20	47	33	19	47	34	17	49	34
	Estonie	a	a	a	4	56	40	4	56	40	6	53	41
	Finlande	a	a	a	9	46	45	9	46	45	6	45	49
	France	10	55	35	12	50	38	12	51	37	m	m	m
	Allemagne	4	41	55	23	48	29	23	48	29	25	50	25
	Grèce	a	a	a	1	47	52	1	47	52	1	48	52
	Hongrie	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	6	54	40	5	54	41
	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[3]	6	52	42	10	48	42	10	48	42	m	m	m
	Italie	a	a	a	1	43	56	1	43	56	1	43	56
	Japon[4]	6	51	43	2	50	48	2	50	47	3[d]	52[d]	45[d]
	Corée	1	53	45	1	48	51	1	49	50	2	57	41
	Lettonie	3	50	47	4	49	48	4	49	48	6	45	49
	Lituanie	a	a	a	5	55	40	5	55	40	6	55	39
	Luxembourg	6	65	29	30	57	12	29	58	13	31	54	15
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	6	50	44	18	50	32	17	50	33	19	47	33
	Nouvelle-Zélande	11	42	47	10	45	45	10	45	46	12	44	44
	Norvège	9	44	47	22	45	33	21	45	34	16	44	39
	Pologne	0	55	45	4	57	39	4	57	39	m	m	m
	Portugal[4]	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	4	50	46	4[d]	57[d]	39[d]
	République slovaque	5	44	51	4	54	42	4	54	42	6	50	45
	Slovénie	2	47	51	5	58	37	4	56	40	0	48	52
	Espagne	5	56	39	2	48	49	3	50	47	2	54	44
	Suède	5	52	43	5	51	43	5	51	43	5	52	43
	Suisse	a	a	a	2	49	49	2	49	49	3	52	46
	Türkiye	10	75	15	18	61	21	17	63	20	23	60	17
	Royaume-Uni	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	6	57	37	6	52	42
	États-Unis	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Moyenne OCDE	7	52	40	9	51	40	8	52	40	9	51	40
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles							9	51	41	9	51	40
	Moyenne UE22	5	51	44	9	51	40	9	51	40	9	50	41
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	1	54	45	4	62	34	4	62	34	8	61	31
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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 : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Établissements publics uniquement dans l'enseignement tertiaire.
3. Établissements publics uniquement dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
4. Des enseignants affectés à l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire (voir l'annexe 3 pour plus de précisions).
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/w9ludv

Tableau D8.3. Pourcentage de femmes dans le corps académique, selon le niveau d'enseignement et le groupe d'âge (2015 et 2020)

Pourcentage d'enseignantes dans les établissements publics et privés

		2020									2015		
		Tertiaire de cycle court			Licence, master et doctorat			Tous niveaux confondus			Tous niveaux confondus		
		Tous groupes d'âge confondus	Moins de 30 ans	50 ans et plus	Tous groupes d'âge confondus	Moins de 30 ans	50 ans et plus	Tous groupes d'âge confondus	Moins de 30 ans	50 ans et plus	Tous groupes d'âge confondus	Moins de 30 ans	50 ans et plus
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	Pays												
	Australie	m	m	m	48	51	45	m	m	m	m	m	m
	Autriche	53	74	49	42	49	37	44	52	39	43	53	38
	Belgique[1]	84	79	85	49	61	46	51	62	48	49	65	44
	Canada[2]	54	63	48	44	51	40	49	60	44	49	58	45
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie	39	47	31	39	46	32	39	46	31	m	m	m
	Costa Rica	55	45	0	44	44	38	44	44	38	m	m	m
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	42	49	36	45	43	41	45	43	41	43	44	37
	Estonie	a	a	a	49	53	46	49	53	46	49	52	46
	Finlande	a	a	a	53	45	52	53	45	52	51	46	51
	France	54	56	50	43	47	37	45	49	40	42	55	36
	Allemagne	32	31	33	40	45	32	40	45	32	38	45	27
	Grèce	a	a	a	37	60	34	37	60	34	33	52	31
	Hongrie	39	53	33	42	52	37	41	47	36	42	52	37
	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[3]	56	70	50	47	53	44	48	54	45	m	m	m
	Italie	a	a	a	38	53	34	38	53	34	37	56	33
	Japon[4]	50	57	48	25	35	22	30	45	27	27[d]	47[d]	23[d]
	Corée	45	71	34	34	63	23	36	65	25	35	67	21
	Lettonie	63	69	68	53	52	52	55	54	55	56	55	53
	Lituanie	a	a	a	59	60	57	59	60	57	56	54	51
	Luxembourg	51	60	48	35	36	26	36	37	28	38	45	27
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	52	61	43	47	49	38	47	49	38	44	51	34
	Nouvelle-Zélande	54	46	54	52	59	48	52	57	49	49	49	47
	Norvège	41	33	34	49	46	46	48	46	46	46	41	43
	Pologne	67	m	73	47	53	39	47	53	39	m	m	m
	Portugal[4]	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	46	44	41	44[d]	48[d]	38[d]
	République slovaque	61	50	60	46	57	43	47	56	44	45	57	41
	Slovénie	43	42	43	42	47	37	42	46	38	41	38	36
	Espagne	51	55	49	43	52	37	45	53	39	42	60	36
	Suède	45	46	43	46	48	44	46	48	44	44	48	42
	Suisse	a	a	a	36	52	30	36	52	30	34	52	29
	Türkiye	42	55	27	46	54	33	45	54	33	43	53	30
	Royaume-Uni	x(7)	x(8)	x(9)	x(7)	x(8)	x(9)	46	48	42	44	49	40
	États-Unis[4]	x(7)	m	m	x(7)	m	m	51	m	m	49	m	m
	Moyenne OCDE	52	55	46	44	51	39	45	51	40	43	52	39
	Moyenne des pays dont les données des deux années de référence sont disponibles							45	51	40	43	51	38
	Moyenne UE22	54	56	52	45	51	41	46	51	41	44	52	40
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	48	0	47	46	52	43	46	52	43	45	50	42
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	a	a	a	m	m	m	42	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	29	m	m	42	m	m	42	m	m	40	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 : voir les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.
1. Les données relatives à l'enseignement tertiaire de cycle court se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. Établissements publics uniquement dans l'enseignement tertiaire.
3. Établissements publics uniquement dans l'enseignement tertiaire de cycle court.
4. Des enseignants affectés à l'enseignement post-secondaire non tertiaire peuvent enseigner dans l'enseignement tertiaire (voir l'annexe 3 pour plus de précisions).
Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Voir la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/cd7fta

Annexes

Annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tableaux de l'annexe 1. Caractéristiques des systèmes d'éducation

Tableau X1.1.	Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2020)
Tableau X1.2.	Âge typique d'accès, selon le niveau d'enseignement (2020)
Tableau X1.3.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE
Tableau X1.4.	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires
Tableau X1.5.	Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âge de début et durée théoriques des niveaux d'enseignement, et âge d'accès à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2020)

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 1 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/3ha7ok

Tableau X1.1. Âge typique d'obtention des diplômes, selon le niveau d'enseignement (2020)

L'âge typique correspond à l'âge de l'élève/étudiant au début de l'année scolaire ; les élèves/étudiants ont généralement un an de plus que l'âge indiqué lorsqu'ils obtiennent leur diplôme en fin d'année scolaire ; l'âge typique est utilisé dans le calcul du taux brut d'obtention des diplômes

		Deuxième cycle du secondaire		Post-secondaire non tertiaire		Tertiaire								
						Formation de cycle court		Licence, ou équivalent			Master, ou équivalent			
		Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Filière générale	Filière professionnelle	Premier diplôme (3-4 ans)	Premier diplôme de type long (plus de 4 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou formation équivalente)	Premier diplôme de type long (au moins 5 ans)	Deuxième diplôme ou suivants (après une licence ou formation équivalente)	Deuxième diplôme ou suivants (après un master ou formation équivalente)	Doctorat, ou équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OCDE	Pays													
	Australie	17-18	18-32	a	18-37	19-24	18-30	20-23	22-25	22-34	a	23-26	29-44	26-35
	Autriche	17-18	16-18	a	19-31	a	18-19	21-24	a	a	24-27	24-28	a	28-32
	Belgique	18-18	18-19	a	20-22	a	21-25	21-23	a	22-24	a	22-24	23-32	27-31
	Canada	17-18	19-34	m	m	a	20-24	22-24	22-24	22-29	22-26	24-29	24-29	29-34
	Chili	17-17	17-17	a	a	a	19-26	22-27	22-28	23-26	24-26	26-36	m	29-35
	Colombie	16-17	16-17	18-19	a	a	19-25	m	22-26	m	a	25-34	27-39	31-42
	Costa Rica	17-18	18-18	a	a	20-25	20-25	22-27	22-30	a	29-40	a	a	33-49
	République tchèque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Danemark	18-19	20-26	a	24-38	a	21-25	22-25	a	a	a	24-26	27-33	28-32
	Estonie	18-18	18-18	a	20-30	a	a	21-24	a	a	23-25	23-28	a	28-35
	Finlande	19-20	18-26	a	32-46	a	a	23-26	a	a	26-28	25-30	30-41	29-37
	France	17-18	16-19	m	m	m	19-21	20-21	m	22-35	22-23	22-24	23-30	25-29
	Allemagne	18-19	19-22	20-23	21-24	a	22-28	20-24	a	24-30	21-25	24-27	24-27	28-32
	Grèce	17-18	17-18	a	19-23	a	a	m	m	m	a	m	m	m
	Hongrie	17-19	17-19	a	19-21	a	20-22	21-24	a	27-41	23-26	23-26	a	27-32
	Islande	18-19	18-26	22-32	21-33	a	22-29	22-25	a	26-41	26-27	24-31	a	28-35
	Irlande	17-18	18-25	a	20-26	m	m	21-23	23-25	23-33	m	m	m	27-32
	Israël	17-18	17-18	m	m	m	m	24-29	27-29	24-36	m	27-36	m	31-38
	Italie	18-19	18-19	a	18-19	a	20-22	21-24	m	m	24-26	24-26	m	27-33
	Japon	17-17	17-17	18-18	18-18	19-19	20-21	22-22	a	a	24-24	23-23	m	26-26
	Corée	18-19	18-19	a	a	a	20-22	23-25	m	a	a	25-31	a	29-38
	Lettonie	18-19	20-21	a	20-24	a	21-28	22-24	23-25	24-39	24-29	24-27	a	31-40
	Lituanie	17-18	19-20	a	19-26	a	a	21-22	a	22-31	23-24	24-26	27-29	28-32
	Luxembourg	17-19	18-20	a	21-30	a	21-23	22-24	a	a	a	23-28	25-31	28-32
	Mexique	17-18	17-18	a	a	a	20-22	20-24	m	a	a	23-26	a	24-28
	Pays-Bas	16-18	18-21	a	a	a	20-27	21-23	a	a	a	23-26		
	Nouvelle-Zélande	17-18	17-33	18-25	18-29	18-38	18-24	20-22	22-23	21-27	a	22-29	a	27-35
	Norvège	18-18	18-21	a	20-34	22-26	21-26	21-24	a	24-30	23-27	23-28	23-28	28-37
	Pologne	19-19	19-20	a	21-26	a	23-40	22-23	a	26-35	24-25	24-25	a	29-32
	Portugal	17-17	17-18	a	19-26	a	20-21	21-22	a	33-39	23-24	23-26	a	28-37
	République slovaque	18-18	18-19	a	19-26	a	20-23	21-22	a	a	24-25	23-24	24-31	26-30
	Slovénie	18-18	17-19	a	a	a	21-25	21-23	a	a	24-25	24-26	a	27-33
	Espagne	17-17	17-21	a	22-36	a	19-23	21-23	a	a	22-25	22-26	27-32	27-36
	Suède	18-18	18-18	19-24	19-33	21-28	21-28	22-26	a	a	24-26	24-29	a	28-34
	Suisse	18-22	18-24	21-23	a	a	22-36	22-26	a	29-38	23-26	24-28	27-34	28-34
	Türkiye	17-17	17-17	a	a	a	19-24	22-24	a	a	23-24	24-29	a	30-35
	Royaume-Uni	15-17	16-19	a	a	19-25	18-30	20-22	22-24		a	22-25		25-32
	États-Unis	17-17	a	a	19-22	20-21[d]	x	21-23	a	a	a	24-31[d]	x	26-32
Partenaires	Argentine[1]	18-20	18-20	m	m	22-24	22-24	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
	Brésil	17-18	17-18	a	18-27	m	18-19	21-27	a	m	a	24-31	a	28-35
	Chine	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29
	Inde	16-18	16-18	m	m	21-23	21-23	21-23	21-23	m	23-25	23-25	m	28-30
	Indonésie[1]	19-21	19-21	m	m	20-22	20-22	23-25	23-25	m	a	25-27	m	28-30
	Arabie saoudite	18-20	18-20	m	m	20-22	20-22	22-24	22-24	m	24-26	24-26	m	28-30
	Afrique du Sud[1]	19-21	19-21	m	m	21-23	21-23	22-24	22-24	m	a	24-26	m	27-29

Remarque : la moitié au moins des diplômés se trouve dans la tranche d'âge typique du taux d'obtention.

1. Année de référence : 2019.

Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/frcb0m

Tableau X1.2. Âge typique d'accès, selon le niveau d'enseignement (2020)

L'âge typique correspond à l'âge de l'étudiant au début de l'année scolaire.

		Formation de cycle court	Licence, ou équivalent	Master, ou équivalent	Doctorat, ou équivalent
		(1)	(2)	(3)	(4)
OCDE	Pays				
	Australie	18-28	18-20	21-26	22-30
	Autriche	17-18	18-21	22-26	25-29
	Belgique	19-21	18-20	21-23	23-27
	Canada	18-19	18-19	21-27	25-30
	Chili	18-21	18-19	18-31	25-32
	Colombie	17-21	17-20	24-34	30-41
	Costa Rica	17-21	18-19	23-42	32-48
	République tchèque	19-21	19-20	22-24	24-28
	Danemark	19-27	20-22	23-25	24-29
	Estonie	a	19-20	19-25	24-29
	Finlande	a	19-21	22-31	25-32
	France	18-20	18-20	20-23	23-26
	Allemagne	20-26	18-21	19-24	25-28
	Grèce	a	18-19	22-28	23-32
	Hongrie	19-21	19-20	19-23	24-28
	Islande	20-32	19-21	23-30	25-34
	Irlande	18-32	18-19	22-28	22-28
	Israël	18-25	20-25	24-33	26-33
	Italie	19-20	19-19	19-23	24-27
	Japon	18-18	18-18	22-23	24-28
	Corée	18-18	18-18	22-28	23-32
	Lettonie	19-24	19-22	19-25	24-31
	Lituanie	a	19-19	22-25	25-29
	Luxembourg	19-23	19-21	22-27	24-28
	Mexique	18-19	18-19	22-34	25-39
	Pays-Bas	19-23	18-20	22-24	23-27
	Nouvelle-Zélande	18-26	18-20	21-28	22-30
	Norvège	20-24	19-20	19-24	25-31
	Pologne	19-37	19-20	19-23	24-26
	Portugal	18-20	18-19	18-22	23-33
	République slovaque	19-21	19-20	22-23	24-27
	Slovénie	19-21	19-19	22-24	24-28
	Espagne	18-20	18-18	18-24	23-30
	Suède	19-27	19-22	19-24	24-30
	Suisse	20-28	18-25	22-26	24-30
	Türkiye	18-22	18-20	22-28	25-30
	Royaume-Uni	17-29	18-21	21-30	21-30
	États-Unis	18-22	18-19	22-28	22-27
Partenaires	Argentine[1]	m	m	22-24	24-26
	Brésil	m	m	m	m
	Chine	18-20	18-20	22-24	24-26
	Inde	18-20	18-20	21-23	23-25
	Indonésie[1]	19-21	19-21	23-25	25-27
	Arabie saoudite	18-20	18-20	22-24	25-27
	Afrique du Sud[1]	m	m	m	m

Remarque : la moitié au moins des diplômés se trouve dans la tranche d'âge typique du taux d'accès.
1. Année de référence : 2019.
Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/qd1lhe

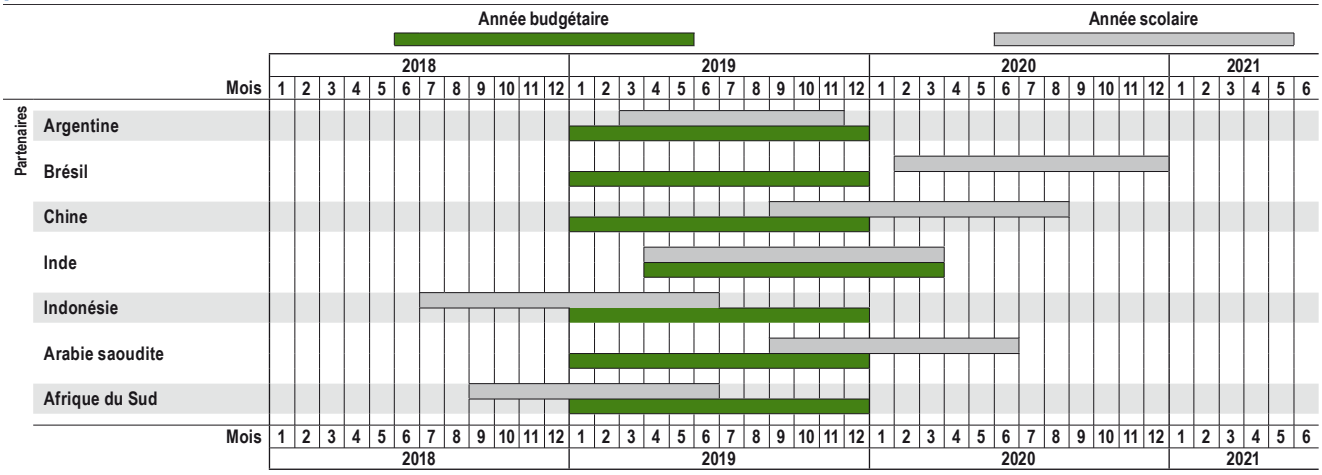
Tableau X1.3. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays membres de l'OCDE



Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/an0gtd

Tableau X1.4. Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs, pays partenaires



Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/m1tvby

Tableau X1.5. Âge de début et de fin de la scolarité obligatoire, âge de début et durée théoriques des niveaux d'enseignement, et âge d'accès à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2020)

L'âge indiqué correspond à l'âge de l'élève/l'étudiant au début de l'année scolaire

		Scolarité obligatoire		Droit d'accès à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants		Âge de début et durée théoriques de la scolarisation									
						Développement éducatif de la petite enfance		Préprimaire		Primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
		Âge de début	Âge de fin	Âge de début de l'accès universel à l'EAJE	Âge de début de la gratuité de l'EAJE	Âge de début	Durée	Âge de début	Durée	Âge de début	Durée	Âge de début	Durée	Âge de début	Durée
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OCDE	Pays														
	Australie	6	17	m	m	0	3	3	2	5	7	12	4	16	2
	Autriche	6	15	m	5	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
	Belgique[1]	6	18	3	3	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
	Canada	6	16-18	0	5	0-2	1-3	3-5	1-3	6	6	12	3	15	2-3
	Chili	6	18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	2	14	4
	Colombie	5	16	5	5	0	3	3	3	6	5	11	4	15	2
	Costa Rica	4	16	4	m	0	4	4	2	6	6	12	3	15	2
	République tchèque	5	15	m	m	a	a	m	m	6	5	11	4	15	4
	Danemark	6	15	m	m	7 mo.	3	3	3	6	7	13	3	16	3
	Estonie	7	16	1	0	x(7)	x(8)	0[d]	7[d]	7	6	13	3	16	3
	Finlande[2]	7	16	0	6	9 mo.	2	3	4	7	6	13	3	16	3
	France[3]	3	16	3	3	a	a	3	3	6	5	11	4	15	3
	Allemagne	6	18	1	m	0	3	3	3	6	4	10	6	16	3
	Grèce	5	14-15	m	m	0	4	4	2	6	6	12	3	15	3
	Hongrie	3	16	0	0	0	2.5	2.5	3.5	6	4	11	4	15	3-5
	Islande	6	16	a	a	0	3	3	3	6	7	13	3	16	4
	Irlande	6	16	m	m	m	m	m	m	5	8	13	3	16	2
	Israël	3	17	3	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
	Italie	6	16	m	3	a	a	3	3	6	5	11	3	14	5
	Japon	6	15	3	3	a	a	3	3	6	6	12	3	15	3
	Corée	6	14	0	0	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
	Lettonie	5	16	1	1	1.5	1.5	3	4	7	6	13	3	16	3
	Lituanie	7	16	0	0	0	3	3	4	7	4	11	6	17	2
	Luxembourg	4	16	m	m	a	a	m	m	6	6	12	3	15	4
	Mexique	3	17	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
	Pays-Bas	5	18	4	4	a	a	4	2	6	6	12	4	16	3
	Nouvelle-Zélande	5	16	m	5	0	3	3	2	5	6	11	4	15	3
	Norvège	6	16	1	a	0	3	3	3	6	7	13	3	16	3
	Pologne	6	15	3	3	a	a	3	4	7	4	11	4	15	4
	Portugal	6	18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
	République slovaque	6	16	3	3	a	a	3	3	6	4	10	5	15	4
	Slovénie	6	14	0	m	11 mo.	2	3	3	6	6	12	3	15	4
	Espagne	6	16	m	3	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
	Suède	6	15	1	3	1	2	3	4	7	6	13	3	16	3
	Suisse	4-5	15	4	4	a	a	4	2	6	6	12	3	15	4
	Türkiye	6	17	m	3	0	3	3	3	6	4	10	4	14	4
	Royaume-Uni	4-5	16	3	3	0	3	3	2	4-5	6	11	3	14	4
	États-Unis	4-6	16-18	m	m	0	3	3	3	6	6	12	3	15	3
Partenaires	Argentine	4	17	m	m	m	m	3	3	6	6	12	3	15	3
	Brésil	4	17	0	4	0	4	4	2	6	5	11	4	15	3
	Chine	6	14	m	m	m	m	3	3	6	6	12	3	15	3
	Inde	6	13	m	m	m	m	3	3	6	5	11	3	14	4
	Indonésie	7	15	m	m	1	4	5	2	7	6	13	3	16	3
	Arabie saoudite	6	14	m	m	2	1	3	3	6	6	12	3	15	3
	Afrique du Sud	7	15	m	m	m	m	3	4	7	7	14	2	16	3

Remarque : l'âge théorique correspond à l'âge de l'élève/l'étudiant au début de l'année scolaire, à l'exception de l'âge de fin de la scolarité obligatoire qui correspond à 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. Puisque les âges indiqués correspondent au début de l'année scolaire, les élèves/étudiants peuvent avoir un an de plus que l'âge théorique indiqué en fin d'année scolaire.

1. Les données sur l'âge théorique de début et de fin du développement éducatif de la petite enfance se rapportent uniquement à la Communauté flamande de Belgique.
2. En 2015, la loi sur l'enseignement de base (« Basic Education Act ») a été révisée et la scolarisation des enfants de 6 ans dans l'enseignement préprimaire est devenue obligatoire. Ces dispositions ne sont toutefois pas prévues par la loi sur la scolarité obligatoire (« Compulsory Education Act »), qui stipule que la scolarité obligatoire débute généralement l'année où les enfants atteignent l'âge de 7 ans.
3. À partir de septembre 2020, les étudiants âgés de 16 à 18 ans doivent se former de plusieurs manières : par leur parcours scolaire, l'apprentissage, les stages, le service civique et les mesures d'accompagnement ou d'insertion sociale et professionnelle.

Source : OCDE/Eurostat/ISU (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/yo8b03

Annexe 2. Statistiques de référence

Tableaux de l'annexe 2. Statistiques de référence

Tableau X2.1.	Statistiques de référence en prix courants (période de référence : années civiles 2012, 2015, 2019)
Tableau X2.2.	Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2012, 2015, 2019)
Tableau X2.3.	Salaire statutaire des enseignants de l'enseignement préprimaire et primaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différentes étapes de leur carrière (2021)
Tableau X2.4.	Salaire statutaire des enseignants de l'enseignement secondaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différentes étapes de leur carrière (2021)
Tableau X2.5.	Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2021)
Tableau X2.6.	Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2021)
Tableau X2.7.	Répartition des enseignants selon le niveau d'enseignement et les qualifications minimales ou les plus courantes (2021)
Tableau X2.8.	Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2021)
Tableau X2.9.	Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2021)
Tableau X2.10.	Évolution du salaire statutaire moyen des enseignants, en devises nationales, selon le niveau d'enseignement (2000, et 2005 à 2021)

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 2 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/dzf0ox

Tableau X2.1. Statistiques de référence en prix courants (période de référence : années civiles 2012, 2015, 2019)

		Produit intérieur brut (PIB) (en millions de la devise nationale, prix courants)			Dépenses publiques totales (en millions de la devise nationale, prix courants)		
		2012	2015	2019	2012	2015	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OCDE	Pays						
	Australie	1 518 129	1 640 476	1 963 547	558 406	621 964	826 060
	Autriche	318 653	344 269	397 519	163 192	176 030	193 059
	Belgique	386 175	416 701	478 161	218 102	223 851	247 898
	Canada	1 787 348	1 993 784	2 251 054	762 378	812 749	957 831
	Chili	129 947 342	159 553 348	196 379 333	30 010 140	39 700 060	51 810 550
	Colombie	666 507 000	804 692 000	1 061 119 000	260 967 000	362 163 000	478 462 000
	Costa Rica	23 752 869	30 171 919	37 558 144	7 344 679	9 683 753	16 489 873
	République tchèque	4 088 912	4 625 378	5 790 348	1 826 725	1 939 612	2 377 636
	Danemark	1 895 002	2 036 356	2 318 042	1 098 247	1 110 377	1 147 822
	Estonie	17 917	20 631	27 732	7 032	8 155	10 936
	Finlande	201 037	211 385	239 852	111 456	119 415	127 809
	France	2 088 804	2 198 432	2 437 635	1 192 859	1 248 656	1 349 275
	Allemagne	2 745 310	3 026 180	3 473 350	1 233 138	1 335 789	1 562 698
	Grèce	188 381	176 369	183 250	106 844	95 336	87 758
	Hongrie	29 006 331	34 975 313	47 530 610	14 241 938	17 615 370	21 726 103
	Islande	1 845 160	2 310 848	3 047 727	880 735	1 004 612	1 320 250
	Irlande	175 513	262 800	356 526	74 615	76 356	86 286
	Israël	996 437	1 166 354	1 418 449	409 036	450 209	561 277
	Italie	1 624 359	1 655 355	1 796 634	821 764	832 927	871 003
	Japon	498 205 350	523 616 325	556 843 150	201 286 500	208 962 800	216 309 300
	Corée	1 440 111 400	1 658 020 400	1 924 498 100	443 590 700	504 008 400	651 849 200
	Lettonie	21 924	24 572	30 647	8 509	9 494	11 704
	Lituanie	33 410	37 346	48 860	12 088	13 133	16 985
	Luxembourg	46 526	54 142	62 704	19 454	21 861	26 887
	Mexique	15 817 755	18 572 109	24 453 296	4 512 039	5 237 532	6 617 355
	Pays-Bas	652 966	690 008	813 055	305 930	308 311	341 580
	Nouvelle-Zélande	217 489	255 340	322 015	92 128	99 598	131 634
	Norvège[1]	2 294 241	2 614 084	3 062 973	1 283 758	1 533 194	1 837 063
	Pologne	1 623 442	1 801 112	2 293 199	700 438	750 622	957 918
	Portugal	168 296	179 713	214 375	82 278	86 707	91 004
	République slovaque	73 361	79 888	94 048	30 276	36 508	38 241
	Slovénie	36 253	38 853	48 397	17 893	18 925	20 972
	Espagne	1 031 099	1 077 590	1 244 375	501 688	472 962	524 037
	Suède	3 743 086	4 260 470	5 049 619	1 908 381	2 101 671	2 478 653
	Suisse	648 981	675 736	727 212	210 402	224 542	238 283
	Türkiye	1 581 479	2 350 941	4 317 787	525 252	746 115	1 540 060
	Royaume-Uni	1 682 471	1 890 925	2 194 606	780 883	811 298	909 900
	États-Unis	15 926 851	17 878 355	20 949 871	6 515 364	6 910 907	8 166 360
Partenaires	Argentine	2 637 914	5 954 511	21 447 250	971 317	2 463 160	8 220 030
	Brésil	4 814 760	5 995 787	7 389 131	1 792 430	2 307 300	2 763 320
	Chine	53 858 000	68 885 820	99 086 510	15 178 680	21 873 920	33 799 540
	Inde	99 440 131	137 718 739	203 510 129	27 210 650	37 265 270	55 050 870
	Indonésie	8 615 704 500	11 526 332 800	15 832 657 200	1 622 837 250	2 014 591 080	2 593 822 990
	Arabie saoudite	2 759 906	2 453 512	2 973 626	917 198	1 001 290	1 059 000
	Afrique du Sud	3 253 852	4 049 884	5 077 625	1 020 650	1 333 490	1 777 580

Remarque : pour les pays dont le PIB ne correspond pas à la même période de référence que les données sur les dépenses d'éducation, le PIB est calculé comme suit : wt-1 (GDPt - 1) + wt (GDPt), où wt et wt-1 sont les pondérations attribuées aux fractions respectives des deux périodes de référence qui serviront à estimer le PIB pour la période de référence concernée. Dans le chapitre C, des ajustements ont été faits pour l'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni.

1. Le PIB continental aux prix du marché est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/islmxw

Tableau X2.2. Statistiques de référence (période de référence : années civiles 2012, 2015, 2019)

		Parités de pouvoir d'achat (PPA) pour le PIB (USD = 1)			Population (en milliers)			Déflateur du PIB (2015 = 100)		
		2012	2015	2019	2012	2015	2019	2012	2015	2019
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OCDE	Pays									
	Australie	1.5	1.5	1.5	22 734	23 816	25 366	99.8	100.0	111.2
	Autriche	0.8	0.8	0.8	8 426	8 630	8 878	94.1	100.0	106.4
	Belgique	0.8	0.8	0.8	11 107	11 274	11 489	96.5	100.0	107.2
	Canada	1.2	1.2	1.2	34 714	35 703	37 601	97.3	100.0	106.9
	Chili	347.2	391.2	408.0	17 450	18 045	19 038	88.2	100.0	114.2
	Colombie	1 215.7	1 289.3	1 343.6	45 254	46 819	48 911	93.7	100.0	120.3
	Costa Rica	343.9	354.0	331.2	4 651	4 830	5 055	86.6	100.0	110.0
	République tchèque	13.3	12.9	12.7	10 509	10 543	10 669	95.2	100.0	109.2
	Danemark	7.6	7.3	6.8	5 591	5 682	5 817	97.7	100.0	103.0
	Estonie	0.5	0.5	0.6	1 325	1 313	1 325	92.4	100.0	113.6
	Finlande	0.9	0.9	0.9	5 414	5 481	5 522	94.4	100.0	104.5
	France	0.8	0.8	0.7	65 651	66 581	67 624	97.5	100.0	103.4
	Allemagne	0.8	0.8	0.8	80 426	81 687	83 093	94.5	100.0	107.0
	Grèce	0.7	0.6	0.6	11 045	10 821	10 722	104.4	100.0	99.8
	Hongrie	125.6	132.6	145.1	9 920	9 843	9 771	91.3	100.0	115.8
	Islande	137.0	142.0	145.0	321	331	361	88.7	100.0	110.8
	Irlande	0.8	0.8	0.8	4 597	4 696	4 927	92.0	100.0	106.7
	Israël	4.0	3.9	3.9	7 907	8 377	9 050	95.3	100.0	103.4
	Italie	0.7	0.7	0.7	60 191	60 230	59 729	97.1	100.0	103.9
	Japon	104.3	103.5	104.3	127 552	127 110	126 167	96.7	100.0	101.0
	Corée	854.9	857.5	864.6	50 200	51 015	51 709	95.1	100.0	103.9
	Lettonie	0.5	0.5	0.5	2 034	1 977	1 913	96.4	100.0	110.7
	Lituanie	0.5	0.4	0.5	2 988	2 905	2 794	97.9	100.0	112.5
	Luxembourg	0.9	0.9	0.9	532	569	622	93.0	100.0	103.4
	Mexique	7.9	8.3	9.7	116 885	120 846	125 783	91.7	100.0	123.2
	Pays-Bas	0.8	0.8	0.8	16 755	16 940	17 345	97.7	100.0	107.4
	Nouvelle-Zélande	1.5	1.5	1.4	4 418	4 638	5 013	94.1	100.0	109.5
	Norvège[1]	9.0	9.9	10.0	5 019	5 190	5 348	93.0	100.0	109.2
	Pologne	1.8	1.8	1.8	38 534	38 455	38 386	98.2	100.0	106.7
	Portugal	0.6	0.6	0.6	10 515	10 358	10 286	95.2	100.0	107.0
	République slovaque	0.5	0.5	0.5	5 406	5 422	5 453	99.9	100.0	105.3
	Slovénie	0.6	0.6	0.6	2 057	2 063	2 089	97.0	100.0	106.8
	Espagne	0.7	0.7	0.6	46 766	46 410	47 105	99.3	100.0	104.2
	Suède	8.7	8.9	9.0	9 519	9 799	10 279	95.4	100.0	108.9
	Suisse	1.4	1.2	1.2	7 997	8 282	8 575	101.8	100.0	99.7
	Türkiye	1.0	1.2	1.9	75 176	78 218	82 579	81.2	100.0	159.2
	Royaume-Uni	0.7	0.7	0.7	63 705	65 110	66 797	95.8	100.0	108.0
	États-Unis	1.0	1.0	1.0	314 212	320 918	328 527	95.5	100.0	107.3
Partenaires	Argentine	3.2	6.9	21.1	41 733	43 132	44 939	45.4	100.0	375.0
	Brésil	1.6	2.0	2.3	198 315	203 476	210 147	80.2	100.0	122.1
	Chine	3.6	3.9	4.2	1 354 040	1 374 620	1 410 080	96.9	100.0	111.1
	Inde	16.2	19.2	21.3	1 235 000	1 283 000	1 367 600	89.1	100.0	115.3
	Indonésie	3 569.9	4 353.3	4 751.9	245 425	255 462	266 912	86.9	100.0	112.7
	Arabie saoudite	1.7	1.6	1.8	28 989	31 154	34 218	124.7	100.0	116.9
	Afrique du Sud	5.1	5.8	6.7	52 275	54 433	58 775	84.9	100.0	122.0

1. Le déflateur du PIB aux prix continentaux est utilisé pour la Norvège.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

StatLink https://stat.link/p2grkx

Tableau X2.3. Salaire statutaire des enseignants de l'enseignement préprimaire et primaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différentes étapes de leur carrière (2021)

Salaire annuel des enseignants en poste dans des établissements publics

		Préprimaire				Primaire			
		Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	72 074	104 901	107 927	111 664	72 410	103 353	105 726	114 552
	Autriche	m	m	m	m	39 172	42 216	47 041	68 469
	Canada	m	m	m	m	54 201	91 488	93 611	93 611
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[1]	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531
	Costa Rica	9 342 667	10 974 367	11 790 217	14 237 767	9 435 183	11 083 403	11 907 513	14 379 843
	République tchèque	354 000	368 400	378 000	420 000	379 200	403 200	421 200	496 800
	Danemark	356 828	404 768	404 768	404 768	411 355	456 645	473 443	473 443
	Estonie	a	a	a	a	15 780	a	a	a
	Finlande[2]	30 002	32 714	33 025	33 025	34 197	39 455	42 221	44 754
	France	26 839	30 961	32 948	47 629	26 839	30 961	32 948	47 629
	Allemagne	m	m	m	m	54 129	62 293	66 145	70 749
	Grèce	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
	Hongrie	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862
	Islande	6 854 066	6 968 786	7 301 174	7 474 910	6 854 066	6 968 786	7 301 174	7 474 910
	Irlande	a	a	a	a	37 692	57 515	63 474	73 211
	Israël	113 227	144 365	161 062	278 454	100 195	127 131	143 124	233 115
	Italie	24 297	26 639	29 162	35 373	24 297	26 639	29 162	35 373
	Japon	m	m	m	m	3 384 000	4 794 000	5 601 000	6 930 000
	Corée	33 010 320	49 828 660	58 222 300	92 657 400	33 010 320	49 828 660	58 222 300	92 657 400
	Lettonie	9 480	a	a	a	9 480	a	a	a
	Lituanie	15 781	16 291	18 118	20 624	15 781	16 291	18 118	20 624
	Luxembourg	69 076	89 338	100 850	122 033	69 076	89 338	100 850	122 033
	Mexique	230 295	290 446	364 137	458 622	230 295	290 446	364 137	458 622
	Pays-Bas	38 413	50 882	59 733	71 916	38 413	50 882	59 733	71 916
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	55 948	85 490	85 490	85 490
	Norvège	411 400	501 400	501 400	506 400	451 600	538 500	538 500	578 600
	Pologne	37 941	50 744	61 952	64 578	37 941	50 744	61 952	64 578
	Portugal	22 374	27 226	28 886	48 296	22 374	27 226	28 886	48 296
	République slovaque	8 862	10 110	10 350	11 580	10 980	12 342	12 642	14 142
	Slovénie	19 777	23 494	29 644	34 258	19 777	24 355	30 752	36 895
	Espagne	30 992	33 649	35 862	44 248	30 992	33 649	35 862	44 248
	Suède[1, 3, 4]	397 200	416 298	420 144	462 672	402 000	447 300	463 200	534 000
	Suisse[1]	74 500	92 700	m	114 000	80 500	100 100	m	122 400
	Türkiye	87 567	90 164	88 961	95 513	87 567	90 164	88 961	95 513
	États-Unis[4]	42 381	55 291	63 625	79 478	42 723	56 582	63 531	74 214
	Autres entités								
	Comm. flamande (Belgique)	33 988	42 620	47 983	60 495	33 988	42 620	47 983	60 495
	Comm. française (Belgique)	32 737	40 908	46 043	56 314	32 737	40 908	46 043	56 314
	Angleterre (RU)	26 697	a	42 833	42 833	26 697	a	42 833	42 833
	Écosse (RU)	32 994	41 412	41 412	41 412	32 994	41 412	41 412	41 412
Partenaires	Argentine	330 997	m	m	m	321 410	m	m	m
	Brésil[5]	34 103	m	m	m	34 103	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	84 600	m	m	m	84 600	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	391 188	m	m	m

Remarque : le niveau de qualification le plus courant des enseignants est défini dans une acception large, selon le niveau d'enseignement type (de la CITE) dont ils sont diplômés et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de Regards sur l'éducation (http://stats.oecd.org).

1. Année de référence : 2020.
2. Les données relatives aux enseignants du préprimaire incluent le salaire des enseignants des jardins d'enfants, qui sont majoritaires.
3. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
4. Salaire effectif de base.
5. Année de référence : 2019.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/khox7d

Tableau X2.4. Salaire statutaire des enseignants de l'enseignement secondaire, en devises nationales, sur la base des qualifications les plus courantes à différentes étapes de leur carrière (2021)

Salaire annuel des enseignants en poste dans des établissements publics

		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 au sommet du barème	Salaire en début de carrière	Salaire après 10 ans d'exercice	Salaire après 15 ans d'exercice	Salaire au sommet du barème
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OCDE	**Pays**								
	Australie	72 408	103 110	105 467	114 735	72 408	103 110	105 467	114 735
	Autriche	39 055	44 145	49 313	73 136	39 106	47 751	53 661	77 723
	Canada	54 201	91 488	93 611	93 611	54 201	91 488	93 611	93 611
	Chili	m	m	m	m	m	m	m	m
	Colombie[1]	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531	34 696 391	63 276 168	63 276 168	72 767 531
	Costa Rica	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570
	République tchèque	379 200	404 400	422 400	500 400	379 200	404 400	422 400	499 200
	Danemark	413 442	462 287	478 005	478 005	384 929	500 239	500 239	500 239
	Estonie	15 780	a	a	a	15 780	a	a	a
	Finlande	36 734	42 383	45 353	48 075	38 824	46 618	48 944	51 881
	France[2]	29 382	33 503	35 490	50 424	29 382	33 503	35 490	50 424
	Allemagne	60 163	68 440	71 991	78 521	62 926	71 103	74 610	85 589
	Grèce	13 104	15 936	17 352	25 848	13 104	15 936	17 352	25 848
	Hongrie	2 890 800	3 255 714	3 496 878	4 943 862	2 890 800	3 617 460	3 885 420	5 493 180
	Islande	6 854 066	6 968 786	7 301 174	7 474 910	6 433 240	7 055 299	7 758 963	7 758 963
	Irlande	37 692	59 573	64 096	73 833	37 692	59 573	64 096	73 833
	Israël	100 673	131 165	154 060	243 843	118 565	137 881	166 815	239 224
	Italie	26 114	28 843	31 707	38 843	26 114	29 530	32 588	40 597
	Japon	3 384 000	4 794 000	5 601 000	6 930 000	3 384 000	4 794 000	5 601 000	7 112 000
	Corée	33 070 320	49 888 660	58 282 300	92 717 400	33 070 320	49 888 660	58 282 300	92 717 400
	Lettonie	9 480	a	a	a	9 480	a	a	a
	Lituanie	15 781	16 291	18 118	20 624	15 781	16 291	18 118	20 624
	Luxembourg	78 286	97 857	107 988	136 079	78 286	97 857	107 988	136 079
	Mexique	292 733	369 625	465 340	583 739	579 952	668 319	713 164	713 164
	Pays-Bas	40 723	61 922	71 036	83 117	40 723	61 922	71 036	83 117
	Nouvelle-Zélande	55 948	85 490	85 490	85 490	55 948	85 490	85 490	85 490
	Norvège	451 600	538 500	538 500	578 600	533 600	590 000	590 000	652 900
	Pologne	37 941	50 744	61 952	64 578	37 941	50 744	61 952	64 578
	Portugal	22 374	27 226	28 886	48 296	22 374	27 226	28 886	48 296
	République slovaque[3]	10 980	12 342	12 642	14 142	10 980	12 342	12 642	14 142
	Slovénie[3]	19 777	24 355	30 752	36 895	19 777	24 355	30 752	36 895
	Espagne	34 619	37 597	40 034	49 307	34 619	37 597	40 034	49 307
	Suède[1, 3, 4, 5]	414 000	458 400	476 886	548 400	416 400	462 000	478 800	555 600
	Suisse[1]	89 600	114 300	m	137 300	100 900	130 300	m	155 300
	Türkiye	90 446	93 043	91 841	98 392	90 446	93 043	91 841	98 392
	États-Unis[5]	43 466	59 374	67 626	77 596	43 438	59 335	66 750	76 055
	Autres entités								
	Comm. flamande (Belgique)	33 988	42 620	47 983	60 495	42 402	54 043	61 629	76 801
	Comm. française (Belgique)	32 737	40 908	46 043	56 314	40 699	51 847	59 112	71 220
	Angleterre (RU)	26 697	a	42 833	42 833	26 697	a	42 833	42 833
	Écosse (RU)	32 994	41 412	41 412	41 412	32 994	41 412	41 412	41 412
Partenaires	Argentine	254 826	m	m	m	254 826	m	m	m
	Brésil[6]	34 103	m	m	m	34 103	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	84 600	m	m	m	92 400	m	m	m
	Afrique du Sud	391 188	m	m	m	391 188	m	m	m

Remarque : le niveau de qualification le plus courant des enseignants est défini dans une acception large, selon le niveau d'enseignement type (de la CITE) dont ils sont diplômés et d'autres critères. Les qualifications les plus courantes sont définies pour chacune des quatre étapes de carrière incluses dans ce tableau. Dans de nombreux cas, le niveau de qualification minimum correspond au niveau de qualification le plus courant (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Année de référence : 2020.
2. Inclut la moyenne des primes fixes au titre des heures supplémentaires pour les enseignants du secondaire (premier et deuxième cycle).
3. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, inclut les enseignants de la filière professionnelle (en Slovénie et en Suède, inclut uniquement les enseignants de la filière professionnelle en charge de matières générales).
4. Exclut les cotisations de sécurité sociale et de retraite acquittées par le salarié.
5. Salaire effectif de base.
6. Année de référence : 2019.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/4kiw7t

Tableau X2.5. Évolution du salaire effectif moyen des enseignants, en devises nationales (2000, 2005, 2010 à 2021)

Salaire annuel moyen (primes et allocations comprises) des enseignants âgés de 25 à 64 ans

		Préprimaire						Primaire					
		2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
		(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(22)	(27)	(28)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	77 641	m	101 104	103 128	m	m	78 352	81 730	93 686	96 465
	Autriche[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416	51 860	52 526
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	11 494 412	m	m	m	m	m	11 258 028	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	14 012 470	13 754 694	m	m	m	m	14 691 156	14 237 310
	République tchèque	m	m	228 603	277 809	415 700	m	m	m	290 682	325 614	515 600	m
	Danemark[2]	m	m	372 336	396 252	393 200	398 917	m	m	452 337	480 636	477 308	485 094
	Estonie	m	m	m	8 807	14 814	15 156	m	m	m	13 254	19 387	19 607
	Finlande[3]	m	m	29 759	32 637	34 406	35 170	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	46 332
	France	m	m	31 467	33 835	m	m	m	m	30 881	32 978	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	60 792	63 329
	Grèce[4]	m	m	m	16 085	17 328	17 759	m	m	m	16 085	17 328	17 759
	Hongrie	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	4 312 026	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 515 919
	Islande	m	m	m	5 261 000	6 772 000	7 663 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 320 000
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58 975	60 369
	Israël	m	m	110 959	161 247	169 452	173 019b	m	m	123 151	162 049	175 071	173 355b
	Italie	m	m	25 774	28 672	29 157	29 490	m	m	25 774	28 672	29 157	29 490
	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	7 435	11 913	12 590	m	m	m	9 981	15 278	15 703
	Lituanie	m	m	m	9 732	18 576	21 120	m	m	m	9 732	18 576	21 120
	Luxembourg	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	43 374	45 126	56 127	54 947	m	m	43 374	45 126	56 127	54 947
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	79 291	m
	Norvège	m	289 548	368 580	448 797	518 890	522 644	m	348 877	422 930	505 878	572 804	575 848
	Pologne	m	m	40 626	49 856	m	m	m	m	46 862	57 738	m	m
	Portugal	m	m	m	31 234	33 805	33 883	m	m	m	28 561	30 502	30 881
	République slovaque	m	m	m	8 986	13 144	13 559	m	m	m	12 185	17 089	17 938
	Slovénie[5]	m	m	m	17 349	22 298	m	m	m	m	24 069	27 426	m
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	204 516	252 268	296 997	343 285	403 158	m	239 887	288 154	323 621	378 684	457 892	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	38 028	40 268	48 103	50 946	54 934	56 199	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	57 269
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 046	44 357	47 024	48 734	m	m	41 543	44 848	46 582	48 139
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	42 741	45 634	46 540	m	m	m	42 468	44 623	45 406
	Angleterre (RU)	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 029	22 968	29 418	33 680	33 422	35 707	37 029
	Écosse (RU)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	47 238	m	m	m	m	m	48 161	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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

		Premier cycle du secondaire						Deuxième cycle du secondaire					
		2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
		(29)	(30)	(31)	(36)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(50)	(55)	(56)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	78 221	82 516	95 270	97 119	m	m	78 225	82 542	93 298	97 206
	Autriche[1]	m	m	m	55 799	58 483	58 724	m	m	m	60 152	66 081	67 207
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	m	m	m	11 325 494	m	m	m	m	m	12 365 587	m	m
	Colombie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Costa Rica	m	m	m	m	17 669 394	17 077 654	m	m	m	m	17 669 394	17 077 654
	République tchèque	m	m	289 771	325 034	512 000	m	m	m	313 534	338 662	537 100	m
	Danemark[2]	m	m	457 728	486 492	480 476	488 226	m	m	m	553 880	566 438	568 013b
	Estonie	m	m	m	13 254	19 387	19 607	m	m	m	13 254	19 387	19 607
	Finlande[3]	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	51 347	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	57 848
	France	m	m	37 232	38 508	m	m	m	m	41 794	43 338	m	m
	Allemagne	m	m	m	59 153	67 007	69 779	m	m	m	62 760	70 913	73 557
	Grèce[4]	m	m	m	17 103	18 522	18 634	m	m	m	17 103	18 522	18 634
	Hongrie	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	4 515 919	m	m	2 814 100	3 588 180	4 471 546	4 941 289
	Islande	m	m	m	5 966 000	7 450 000	8 320 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 988 000	10 581 000
	Irlande	m	m	m	m	61 414	62 573	m	m	m	m	61 414	62 573
	Israël	m	m	126 309	176 907	186 766	187 237b	m	m	133 790	160 763	199 084	203 538
	Italie	m	m	27 170	28 581	31 269	31 565	m	m	28 986	30 991	33 261	33 811
	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	9 320	15 069	16 724	m	m	m	10 430	16 499	18 269
	Lituanie	m	m	m	9 732	18 576	21 120	m	m	m	9 732	18 576	21 120
	Luxembourg	m	m	101 471	106 650	m	m	m	m	101 471	106 650	m	m
	Mexique	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	m	m	52 831	56 796	65 212	66 712	m	m	52 831	56 796	65 212	66 712
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	70 223	79 885	m	m	m	m	74 624	86 522	m
	Norvège	m	348 877	422 930	505 878	572 804	575 848	m	372 694	449 704	555 315	621 412	626 379
	Pologne	m	m	47 410	58 907	m	m	m	m	46 147	57 837	m	m
	Portugal	m	m	m	27 903	29 686	30 078	m	m	m	30 431	32 093	32 656
	République slovaque	m	m	m	12 185	17 089	17 938	m	m	m	12 176	17 737	18 656
	Slovénie[5]	m	m	m	24 504	27 918	m	m	m	m	25 989	29 409	m
	Espagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Suède[6]	247 793	290 058	324 639	389 624	476 260	m	265 488	315 592	347 967	405 662	484 829	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	États-Unis	39 500	41 873	50 158	53 548	58 625	59 974	41 124	43 588	52 188	55 328	61 162	62 569
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	m	m	41 277	43 718	46 590	47 968	m	m	54 381	56 594	55 965	57 675
	Comm. française (Belgique)	m	m	m	41 586	43 463	44 494	m	m	m	53 006	55 100	55 937
	Angleterre (RU)	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 139	25 347	32 355	36 173	36 016	39 846	41 139
	Écosse (RU)[7]	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715	m	m	31 884	33 166	37 492	38 715
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	49 327	m	m	m	m	m	50 244	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données des années 2011 à 2014, et 2016 à 2019 (soit les colonnes 4 à 7, 9 à 12, 18 à 21, 23 à 26, 32 à 35, 37 à 40, 46 à 49 et 51 à 54) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Avant 2015, inclut également des données sur le salaire effectif des chefs d'établissement, adjoints et assistants.
2. Inclut également des données sur le salaire effectif des enseignants des programmes de développement éducatif de la petite enfance pour l'enseignement préprimaire.
3. Inclut les données relatives à la majorité, c'est-à-dire uniquement les enseignants des jardins d'enfants pour l'éducation préprimaire.
4. Dans l'enseignement préprimaire et primaire, le salaire effectif concerne les enseignants et chefs d'établissement dans les deux niveaux d'enseignement confondus, y compris l'enseignement spécialisé. Dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le salaire effectif se rapporte aux enseignants et chefs d'établissement des deux niveaux confondus, y compris ceux exerçant en filière professionnelle, dans la formation pour adultes et l'enseignement spécialisé (besoins spécifiques d'éducation).
5. Inclut également des données sur le salaire effectif des assistants d'enseignement préscolaire pour l'enseignement préprimaire de 2011 à 2015.
6. Salaire effectif moyen des enseignants.
7. Inclut tous les enseignants, indépendamment de leur âge.
8. Salaire effectif moyen de tous les enseignants, indépendamment du niveau auquel ils enseignent.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/oq3pgc

Tableau X2.6. Statistiques de référence utilisées pour le calcul du salaire des enseignants (2000, 2005 à 2021)

		Parités de pouvoir d'achat pour la consommation privée (PPA)[1]					Déflateurs pour la consommation privée (2015 = 100)						Année de référence des données sur le salaire statutaire	Année de référence des données sur le salaire effectif
		2019	2020	2021	Jan 2020	Jan 2021	Jan 2000	Jan 2005	Jan 2010	Jan 2015	Jan 2020	Jan 2021		
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(23)	(24)	(25)
OCDE	**Pays**													
	Australie	1.55	1.54	1.54	1.54	1.54	68	78	90	100	107	108	2021	2021
	Autriche	0.85	0.82	0.82	0.82	0.82	75	82	89	100	109	111	2020/21	2020/21
	Canada	1.34	1.33	1.33	1.33	1.33	80	87	93	100	106	108	2020/21	2020/21
	Chili	468.53	470.89	470.89	470.89	470.89	56	67	82	100	115	120	2021	2021
	Colombie	1 508.74	1 469.03	1 469.03	1 469.03	1 469.03	48	66	83	100	124	127	2020	2021
	Costa Rica	362.51	356.04	356.04	356.04	356.04	30	52	83	100	110	111	2021	2021
	République tchèque	14.45	14.80	14.80	14.80	14.80	76	85	95	100	110	113	2020/21	2019/20
	Danemark	7.93	7.60	7.60	7.60	7.60	77	84	93	100	103	104	2020/21	2020/21
	Estonie	0.64	0.62	0.62	0.62	0.62	57	69	87	100	112	112	2020/21	2020/21
	Finlande	0.95	0.92	0.92	0.92	0.92	76	82	90	100	104	105	2020/21	2020/21
	France	0.85	0.82	0.82	0.82	0.82	82	89	95	100	104	105	2020/21	2019
	Allemagne	0.80	0.78	0.78	0.78	0.78	82	88	94	100	106	108	2020/21	2020/21
	Grèce	0.65	0.64	0.64	0.64	0.64	79	89	101	100	98	101	2020/21	2020/21
	Hongrie	164.27	169.46	169.46	169.46	169.46	50	69	87	100	115	120	2020/21	2020/21
	Islande	166.43	160.92	160.92	160.92	160.92	45	55	84	100	109	112	2020/21	2020/21
	Irlande	1.02	1.02	1.02	1.02	1.02	83	97	96	100	106	109	2020/21	2020/21
	Israël	4.32	4.25	4.25	4.25	4.25	76	82	93	100	101	102	2020/21	2020/21
	Italie	0.76	0.74	0.74	0.74	0.74	74	84	93	100	103	103	2020/21	2020/21
	Japon	116.08	113.48	113.48	113.48	113.48	108	103	100	100	102	102	2020/21	2020/21
	Corée	1 002.73	967.40	967.40	967.40	967.40	68	81	91	100	106	107	2021	2021
	Lettonie	0.58	0.57	0.57	0.57	0.57	51	65	91	100	111	113	2020/21	2020/21
	Lituanie	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	70	70	92	100	109	111	2020/21	2020/21
	Luxembourg	0.96	0.96	0.96	0.96	0.96	74	84	92	100	107	109	2020/21	2020/21
	Mexique	10.56	10.49	10.49	10.49	10.49	49	63	80	100	122	128	2021	2021
	Pays-Bas	0.87	0.84	0.84	0.84	0.84	77	87	93	100	108	110	2020/21	2020/21
	Nouvelle-Zélande	1.59	1.62	1.62	1.62	1.62	77	83	94	100	107	109	2021	2020
	Norvège	10.68	10.63	10.63	10.63	10.63	75	83	92	100	112	114	2020/21	2020/21
	Pologne	1.94	1.93	1.93	1.93	1.93	67	80	91	100	107	110	2020/21	2020/21
	Portugal	0.66	0.65	0.65	0.65	0.65	72	85	94	100	106	107	2020/21	2020/21
	République slovaque	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	61	80	92	100	107	110	2020/21	2020/21
	Slovénie	0.65	0.64	0.64	0.64	0.64	62	82	95	100	104	105	2020/21	2019/20
	Espagne	0.72	0.71	0.71	0.71	0.71	71	83	94	100	104	105	2020/21	2020/21
	Suède	9.79	9.41	9.41	9.41	9.41	82	88	95	100	109	110	2020	2020
	Suisse	1.37	1.32	1.32	1.32	1.32	95	98	103	100	101	101	2019/20	2020/21
	Türkiye	2.26	2.60	2.60	2.60	2.60	13	48	70	100	172	199	2020/21	2020/21
	États-Unis	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	75	83	92	100	107	110	2020/21	2020/21
	Autres entités													
	Comm. flamande (Belgique)[2]	0.86	0.83	0.83	0.83	0.83	75	84	92	100	108	109	2020/21	2020/21
	Comm. française (Belgique)[2]	0.86	0.83	0.83	0.83	0.83	75	84	92	100	108	109	2020/21	2020/21
	Angleterre (RU)[3]	0.79	0.78	0.78	0.78	0.78	77	81	91	100	107	109	2020/21	2020/21
	Écosse (RU)[3]	0.79	0.78	0.78	0.78	0.78	77	81	91	100	107	109	2020/21	2020/21
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	10	16	31	100	529	780	2019	m
	Brésil	2.40	2.45	2.45	2.45	2.45	33	51	69	100	129	137	2019	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	1.66	1.69	1.69	1.69	1.69	m	m	m	m	m	m	2020	m
	Afrique du Sud	6.83	6.97	6.97	6.97	6.97	40	56	76	100	124	128	2019	m

Remarque : les déflateurs pour la consommation privée concernant les années 2006 à 2009, 2011 à 2014 et 2016 à 2019 (soit les colonnes 8 à 11, 13 à 16 et 18 à 21) peuvent être consultés en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Les données sur les PPA et le PIB des pays désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent à la Belgique dans son ensemble.
3. Les données sur les PPA et les déflateurs se rapportent au Royaume-Uni dans son ensemble.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/6dorb0

Tableau X2.7. Répartition des enseignants selon le niveau d'enseignement et les qualifications minimales ou les plus courantes (2021)

Enseignants ayant les qualifications minimales ou des qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2021	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2021	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2021	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2021	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2021	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2021	Existe-t-il une différence entre les qualifications « minimales » et « les plus courantes » ?	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications minimales pour exercer la profession enseignante en 2021	Pourcentage d'enseignants dans la fourchette de salaire correspondant aux qualifications supérieures aux qualifications minimales (ou les plus courantes) pour exercer la profession enseignante en 2021
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	100	a	m	100	a	m	100	a	m	100	a
	Autriche	m	m	m	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Canada	a	a	a	Oui	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m
	Chili	Non	a	a	Non	a	a	Non	a	a	Non	a	a
	Colombie[1]	Oui	8	78	Oui	20	66	Non	m	m	Non	m	m
	Costa Rica	Oui	0	93	Oui	0	76	Oui	0	56	Oui	0	56
	République tchèque	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Danemark	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Estonie	a	a	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Finlande	Non	63	a	Non	61	a	Non	91	a	Non	97	a
	France	Non	99	a	Non	99	a	Non	83	a	Non	65	a
	Allemagne	m	m	m	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Grèce	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Hongrie	Non	m	a	Non	m	a	Oui	m	a	Non	m	a
	Islande	Oui	m	a	Oui	m	a	Oui	m	a	Oui	m	a
	Irlande	m	m	m	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Israël	Non	66	a	Non	55	a	Non	42	a	Non	45	a
	Italie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Japon	m	m	m	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Corée	Oui	m	m	Non	m	a	Oui	m	m	Oui	m	m
	Lettonie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Lituanie	Oui	m	a	Oui	m	a	Oui	m	a	Oui	m	a
	Luxembourg	Non	72	a	Non	79	a	Non	82	a	Non	80	a
	Mexique	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Pays-Bas	Non	100	a	Non	100	a	Non	m	a	Non	100	a
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	Oui	m	m	Oui	m	m	Non	m	a
	Norvège	Non	m	a	Oui	36	49	Oui	36	49	Oui	11	50
	Pologne	Oui	0	93	Oui	0	98	Oui	0	98	Non	99	a
	Portugal	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	République slovaque	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Slovénie	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Espagne	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Suède[1]	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Suisse[1]	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
	Türkiye	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	États-Unis	Non	47	a	Oui	43	47	Oui	38	50	Oui	34	53
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	Non	100	a	Non	100	a	Non	92	a	Oui	25	72
	Comm. française (Belgique)	Non	98	a	Non	91	a	Non	83	a	Oui	6	80
	Angleterre (RU)	Non	99	a	Non	99	a	Non	97	a	Non	97	a
	Écosse (RU)	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a	Non	100	a
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a	Non	m	a
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

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

1. Année de référence : 2020.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/aflphg

Tableau X2.8. Répartition des enseignants âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2021)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	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
	République tchèque[1]	70	20	10	8	4	88	6	6	89	2	3	95
	Danemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
	Estonie	25	51	24	10	28	63	7	22	71	4	15	81
	Finlande	26	66	8	2	2	96	2	2	96	0	1	99
	France[1]	x(4)	x(5)	x(6)	10[d]	57[d]	33[d]	x(10)	x(11)	x(12)	6[d]	56[d]	38[d]
	Allemagne	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	82[d]	18[d]	x(10)	x(11)	x(12)	1[d]	72[d]	28[d]
	Hongrie	5	93	2	x(7)	x(8)	x(9)	1[d]	76[d]	23[d]	0	9	91
	Islande	23	61	16	8	65	26	8	65	26	17	36	48
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	1	66	32	2	55	43	2	42	57	6	45	50
	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	14	64	21	0	73	27	0	68	32	0	63	37
	Lettonie	21	79[d]	x(2)	6	94[d]	x(5)	5	95[d]	x(8)	3	97[d]	x(11)
	Lituanie	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	13	79	8	4	88	9	7	81	12	m	m	m
	Pays-Bas	0	80	20	0	80	20	0	63	37	0	63	37
	Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	8	89	4	8	88	5	3	84	13
	Norvège	5	95	1	4	85	11	4	85	11	3	50	48
	Pologne	0	7	93	0	2	98	0	2	98	0	1	99
	Portugal[1]	a	12	88	a	6	94	a	3	97	a	3	98
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie[1]	15	62	23	17	4	79	20	2	78	1	2	97
	Espagne	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	0	100	0	0	100
	Suède[1]	32	63	4	4	66	30	3	24	73	2	13	86
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	2	94	4	5	90	5	0	93	7	0	78	22
	États-Unis	2	45	53	2	41	57	3	37	61	4	33	63
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	1	98	1	2	96	2	5	86	10	2	25	73
	Comm. française (Belgique)	0	98	1	1	93	5	1	82	17	1	9	90
	Angleterre (RU)	6	49	45	6	49	45	3	32	66	3	32	66
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Les données peuvent être consultées sur http://stats.oecd.org/, Base de données de *Regards sur l'éducation*.
1. Année de référence : 2020.
Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).
Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink https://stat.link/92h7qi

Tableau X2.9. Répartition des chefs d'établissement âgés de 25 à 64 ans, selon le niveau de formation et le niveau d'enseignement (2021)

		Préprimaire			Primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
		Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE	Niveau 5 de la CITE ou inférieur	Niveau 6 de la CITE	Niveau 7 ou 8 de la CITE
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Autriche	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chili	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
	République tchèque[1]	57	23	20	2	2	97	2	2	97	2	2	96
	Danemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
	Estonie	1	26	73	1	11	89	1	10	89	2	6	92
	Finlande	26	55	19	0	4	96	1	1	98	0	0	100
	France[1]	10	57	33	10	57	33	m	m	m	m	m	m
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Grèce	x(4)	x(5)	x(6)	0[d]	73[d]	27[d]	x(10)	x(11)	x(12)	0[d]	42[d]	58[d]
	Hongrie	1	94	5	x(7)	x(8)	x(9)	0[d]	70[d]	30[d]	0	48	52
	Islande	23	47	29	3	50	47	3	50	47	8	39	53
	Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Israël	a	a	a	0	5	95	0	1	99	3	20	77
	Italie	a	a	a	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Japon	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Corée	1	8	92	0	13	87	0	10	90	0	9	91
	Lettonie	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	100[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
	Lituanie	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Pays-Bas	0	63	37	0	63	37	0	50	50	0	50	50
	Nouvelle-Zélande[1]	m	m	m	55	45	0	51	49	0	71	29	0
	Norvège	4	95	1	2	87	11	2	87	11	1	47	52
	Pologne	0	1	99	0	0	100	0	0	100	0	0	100
	Portugal[1]	a	5	95	a	5	95	a	5	95	a	5	95
	République slovaque	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Slovénie[1]	0	49	51	0	1	99	0	1	99	0	0	100
	Espagne	0	100[d]	x(2)	0	100[d]	x(5)	0	0	100	0	0	100
	Suède[1]	39	48	11	11	44	43	11	44	43	6	24	67
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	2	67	31	9	65	27	2	70	28	1	59	40
	États-Unis	0	1	99	0	2	98	0	2	98	0	2	98
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	0	95	5	0	95	5	0	61	39	0	6	94
	Comm. française (Belgique)	0	98	2	0	94	6	0	75	25	0	20	80
	Angleterre (RU)	2	56	42	2	56	42	1	26	73	1	26	73
	Écosse (RU)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Année de référence : 2020.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et l'annexe 3 pour les notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/c2boz1

Tableau X2.10. Évolution du salaire statutaire moyen des enseignants, en devises nationales, selon le niveau d'enseignement (2000, et 2005 à 2021)[1]

Salaire statutaire annuel des enseignants ayant les qualifications les plus courantes, en poste dans des établissements publics, après 15 ans d'exercice

		Préprimaire						Primaire					
		2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
		(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(18)	(19)	(20)	(25)	(30)	(35)	(36)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	62 240	74 125	91 291	106 583	107 927	m	62 240	75 382	91 805	102 380	105 726
	Autriche[2]	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	47 041
	Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	93 611
	Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	m	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	m
	Colombie	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m
	Costa Rica	m	m	m	12 359 313	11 790 217	11 790 217	m	m	m	12 359 313	11 907 513	11 907 513
	République tchèque	m	m	m	251 160	358 800	378 000	m	m	m	272 200	399 600	421 200
	Danemark[3]	269 948	334 577	375 122	397 571	397 756	404 768	315 530	367 323	428 628	459 819	465 241	473 443
	Estonie	m	m	m	a	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
	Finlande	19 956	23 333	28 331	30 900	31 966	33 025	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	42 221
	France	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	32 948	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	32 948
	Allemagne	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	66 145
	Grèce	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 352	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 352
	Hongrie	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	3 496 878	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	3 496 878
	Islande	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	7 301 174	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	7 301 174
	Irlande	m	m	m	m	a	a	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	63 474
	Israël	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	161 062[b]	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	143 124[b]
	Italie	m	25 234	27 645	27 845	29 162	29 162	20 849	25 234	27 645	27 845	29 162	29 162
	Japon	m	m	m	m	m	m	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 601 000
	Corée	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	58 222 300	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	58 222 300
	Lettonie	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a
	Lituanie	m	m	m	6 220	13 158	18 118	m	m	m	9 031	16 727	18 118
	Luxembourg	m	62 139	93 182	106 536	98 391	100 850	m	62 139	93 182	106 536	98 391	100 850
	Mexique	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	364 137	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	364 137
	Pays-Bas	m	m	m	49 002	60 939	59 733	m	m	m	49 002	60 939	59 733
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	85 490
	Norvège	m	287 000	353 700	419 500	500 000	501 400	m	327 500	386 000	460 850	536 800	538 500
	Pologne	m	31 216	40 120	47 645	58 441	61 952	m	31 216	40 120	47 645	58 441	61 952
	Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	28 886	m	24 759	27 038	26 321	28 857	28 886
	République slovaque	m	m	6 136	7 160	10 036	10 350	m	m	7 492	9 794	12 258	12 642
	Slovénie	m	m	26 635	24 607	28 275	29 644	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 752
	Espagne	m	28 122	33 889	32 389	35 339	35 862	m	28 122	33 889	32 389	35 339	35 862
	Suède[4]	m	261 000	m	354 600	420 144	m	m	283 200	m	379 200	463 200	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	88 961[b]	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	88 961[b]
	États-Unis[4, 5]	36 758	41 500	m	m	62 193	63 625	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	63 531
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	47 983	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	47 983
	Comm. française (Belgique)	28 485	33 427	38 610	42 425	45 056	46 043	28 485	33 427	38 610	42 425	45 056	46 043
	Angleterre (RU)[3]	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 833	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 833
	Écosse (RU)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	41 412	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	41 412
Partenaires	Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	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

		Premier cycle du secondaire, filière générale						Deuxième cycle du secondaire, filière générale					
		2000	2005	2010	2015	2020	2021	2000	2005	2010	2015	2020	2021
		(37)	(38)	(43)	(48)	(53)	(54)	(55)	(56)	(61)	(66)	(71)	(72)
OCDE	**Pays**												
	Australie	m	62 384	75 382	91 903	96 709	105 467	m	62 384	75 382	91 903	102 467	105 467
	Autriche[2]	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	49 313	29 728	34 265	41 381	44 500	52 635	53 661
	Canada	m	m	m	87 202	93 640	93 611	m	m	m	87 202	93 640	93 611
	Chili	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	m	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	m
	Colombie	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m	m	m	m	41 239 431	63 276 168	m
	Costa Rica	m	m	m	17 117 566	12 272 960	12 272 960	m	m	m	17 117 566	12 272 960	12 272 960
	République tchèque	m	m	m	272 200	400 800	422 400	m	m	m	272 200	400 800	422 400
	Danemark[3]	315 530	367 323	434 802	467 714	469 723	478 005	395 558	402 580	459 745	509 119	496 731	500 239
	Estonie	3 068	4 379	7 728	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
	Finlande	28 293	34 677	40 791	42 951	44 090	45 353	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	48 944
	France	28 249	29 433	30 803	32 231	35 111	35 490	28 249	29 433	30 803	32 231	35 111	35 490
	Allemagne	m	46 842	52 784	61 058	69 508	71 991	m	53 096	57 150	64 767	71 880	74 610
	Grèce	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 352	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	17 352
	Hongrie	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	3 496 878	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	3 885 420
	Islande	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	7 301 174	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	7 758 963
	Irlande	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	64 096	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	64 096
	Israël	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	154 060[b]	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	166 815
	Italie	22 836	27 487	30 121	30 340	31 707	31 707	23 518	28 259	30 966	31 189	32 588	32 588
	Japon	6 645 000	6 236 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 601 000	6 649 000	6 237 000	5 555 000	5 535 000	5 619 000	5 601 000
	Corée	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	58 282 300	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	58 282 300
	Lettonie	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a	1 321	2 321	4 069	5 040	a	a
	Lituanie	m	m	m	9 031	16 727	18 118	m	m	m	9 031	16 727	18 118
	Luxembourg	m	81 258	99 782	111 118	106 005	107 988	m	81 258	99 782	111 118	106 005	107 988
	Mexique	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	465 340	m	m	m	514 509	692 596	713 164
	Pays-Bas	m	m	m	61 556	69 554	71 036	m	m	m	61 556	69 554	71 036
	Nouvelle-Zélande	m	m	m	71 780	83 000	85 490	m	m	m	74 460	83 000	85 490
	Norvège	m	327 500	386 000	460 850	536 800	538 500	m	364 000	434 700	524 400	588 100	590 000
	Pologne	m	31 216	40 120	47 645	58 441	61 952	m	31 216	40 120	47 645	58 441	61 952
	Portugal	m	24 759	27 038	26 321	28 857	28 886	m	24 759	27 038	26 321	28 857	28 886
	République slovaque	m	m	7 492	9 794	12 258	12 642	m	m	7 492	9 794	12 258	12 642
	Slovénie	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 752	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	30 752
	Espagne	m	32 293	38 613	36 153	39 440	40 034	m	32 293	38 613	36 153	39 440	40 034
	Suède[4]	m	290 400	m	387 018	476 886	m	m	313 600	m	401 400	478 800	m
	Suisse	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Türkiye	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	91 841[b]	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	91 841[b]
	États-Unis[4, 5]	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	67 626	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	66 750
	Autres entités												
	Comm. flamande (Belgique)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	47 983	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	61 629
	Comm. française (Belgique)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	46 043	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	59 112
	Angleterre (RU)[3]	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 833	30 018	33 978	35 929	37 496	41 687	42 833
	Écosse (RU)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	41 412	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	41 412
Partenaires	**Argentine**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Brésil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Inde	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
	Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : les données des années 2006 à 2009, 2011 à 2014 et 2016 à 2019 (soit les colonnes 3 à 6, 8 à 11, 13 à 16, 21 à 24, 26 à 29, 31 à 34, 39 à 42, 44 à 47, 49 à 52, 57 à 60, 62 à 65 et 67 à 70) peuvent être consultées en ligne (voir le lien StatLink ci-dessous). Le niveau de qualification le plus courant des enseignants est défini dans une acception large, selon le niveau d'enseignement type (de la CITE) dont ils sont diplômés et d'autres critères. Dans de nombreux cas, les qualifications minimales équivalent aux qualifications les plus courantes (voir le tableau X3.D3.2 à l'annexe 3). Consulter l'annexe 2 et les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations. Ces données et d'autres données désagrégées peuvent être consultées dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (http://stats.oecd.org).

1. Les données sur les salaires des pays désormais dans la zone euro sont exprimées en euros.
2. Les données relatives à l'enseignement préprimaire se réfèrent aux enseignants du primaire (dans les établissements primaires uniquement) enseignant à des classes de niveau préprimaire.
3. Rupture des séries chronologiques suite à des changements méthodologiques en 2018 et 2019.
4. Salaire effectif de base.
5. Les qualifications les plus courantes pour les enseignants du préprimaire et du primaire étaient la licence ou un diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 6 de la CITE) en 2000, mais un master ou diplôme de niveau équivalent (soit le niveau 7 de la CITE) pour les années ultérieures.

Source : OCDE (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf).

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

StatLink https://stat.link/1fhvs3

Annexe 3. Sources, méthodes et notes techniques

L'annexe 3 consacrée aux sources et méthodes est uniquement disponible en anglais et en version électronique.

Elle peut être consultée en ligne sur :

https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3.pdf

Tableau X3.1. Sources, méthodes et notes techniques pour le chapitre A

Tableaux X3.A1.	**Sources, methods and technical notes for Indicator A1**
Tableau X3.A1.1.	Codes from ISCED 2011 used for describing educational levels
Tableau X3.A1.2.	National data collection sources and reliability thresholds for the NEAC questionnaire
Tableau X3.A1.3.	Educational attainment and associated standard errors, by age group and gender (2021)
Tableau X3.A1.4.	Changes in the survey methodology and time series breaks in the NEAC questionnaire due to the COVID-19 pandemic
Tableaux X3.A2.	**Sources, methods and technical notes for Indicator A2**
Tableau X3.A2.1.	National data collection sources and reliability thresholds for the TRANS questionnaire
Tableau X3.A2.2.	Percentage of young adults in education/not in education and associated standard errors, by age group, gender and work status (2021)
Tableau X3.A2.3.	Changes in the survey methodology and times series breaks in the TRANS questionnaire due to the COVID-19 pandemic
Tableaux X3.A3.	**Sources, methods and technical notes for Indicator A3**
Tableau X3.A3.1.	Employment rates and associated standard errors, by age group, educational attainment and gender (2021)
Tableau X3.A3.2.	Unemployment rates and associated standard errors, by age group, educational attainment and gender (2021)
Tableau X3.A3.3.	Multilevel logistic regression analysis of the probability of being overqualified among tertiary-educated workers
Tableaux X3.A4.	**Sources, methods and technical notes for Indicator A4**
Tableau X3.A4.1.	National data collection sources and reliability thresholds for the Earnings questionnaire
Tableau X3.A4.2.	Data coverage for the Earnings questionnaire
Tableau X3.A4.3.	Treatment of individuals with zero or negative earnings in the Earnings questionnaire
Tableau X3.A4.4.	Actual earnings of full- and part-time workers, by age group, educational attainment and gender (2020)
Tableau X3.A4.5.	Actual earnings of full-time full-year workers, by age group, educational attainment and gender (2020)
Tableau X3.A4.6.	Changes in the survey methodology and times series breaks in the Earnings questionnaire due to the COVID-19 pandemic

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/sqgt5h

Tableau X3.2. Métadonnées sur les systèmes d'éducation de la petite enfance pour l'indicateur B2

Tableau X3.B2.1.	Share of children aged 3 to 5 years among children of all ages enrolled, by level of education (2019)
Tableau X3.B2.2.	Early childhood education and care programmes in OECD and partner countries
Tableau X3.B2.3.	Duration and intensity of early childhood education and care programmes in OECD and partner countries
Tableau X3.B2.4.	Staff qualification requirements in early childhood education and care programmes in OECD and partner countries

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/0opnw2

Tableau X3.3. Sources, méthodes et métadonnées sur l'effectif diplômé de l'enseignement tertiaire pour l'indicateur B5

Tableau X3.B5.1	Sources and scope of data on tertiary completion rates
Tableau X3.B5.2	Examinations/tests/additional criteria to determine entry/admission to first-degree tertiary programmes
Tableau X3.B5.3	National policies and contextual information related to tertiary completion rates
Tableau X3.B5.4	Impact of the COVID-19 pandemic on graduation criteria and completion rates

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/rcz0h4

La majeure partie des indicateurs des chapitres B, C et D sont calculés à partir de la collecte de données de l'UOE. Les tableaux ci-dessous contiennent des informations sur les sources et la méthodologie de chacun des questionnaires de l'UOE, ainsi que des notes techniques correspondantes.

Tableau X3.4. UOE.ENRL. Sources, méthodes et notes techniques pour les données de l'UOE relatives aux inscriptions pour les indicateurs B1, B2, B6 et dans la base de données *Regards sur l'éducation*

INST	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL1A-INST and ENRL1B-INST
AGE	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL2-AGE&FP and ENRL3-AGE&P
FIELD	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL4-FIELD and ENRL5-MOB&FIELD
COUNTRY	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL6-MOB&COUNTRY
REPEATER	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL7-REP
GRADE	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL8-GRADE
ADULT	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENRL9-ADULT
METADATA	This sheet compiles all countries selected information in Val_Metadata

Remarque : la base de données de Regards sur l'éducation peut être consultée sur http://stats.oecd.org. Tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/q9jolp

Tableau X3.5. UOE.ENTR. Sources, méthodes et notes techniques pour les données de l'UOE relatives aux inscriptions pour l'indicateur B4 et dans la base de données *Regards sur l'éducation*

AGE	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENTR1-Age and ENTR2-Mobile&Age
FIELD	This sheet compiles all countries comments and missing data in ENTR3-Field
METADATA	This sheet compiles all countries selected information in Val_Metadata

Remarque : la base de données de Regards sur l'éducation peut être consultée sur http://stats.oecd.org. Tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/zl3asd

Tableau X3.6. UOE.GRAD. Sources, méthodes et notes techniques pour les données de l'UOE relatives aux diplômés pour l'indicateur B3 et dans la base de données *Regards sur l'éducation*

INST	This sheet compiles all countries comments and missing data in GRAD1-INST
AGE	This sheet compiles all countries comments and missing data in GRAD2-AGE, GRAD3-FIRST&AGE and GRAD4-MOB&AGE
FIELD	This sheet compiles all countries comments and missing data in GRAD5-FIELD and GRAD6-MOB&FIELD
COUNTRY	This sheet compiles all countries comments and missing data in GRAD7-MOB&COUNTRY
METADATA	This sheet compiles all countries selected information in Val_Metadata

Remarque : la base de données de Regards sur l'éducation peut être consultée sur http://stats.oecd.org. Tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/x9jgwm

Tableau X3.7. UOE.PERS. Sources, méthodes et notes techniques pour les données de l'UOE relatives au personnel pour les indicateurs B2 et D8 et dans la base de données *Regards sur l'éducation*

STUD	This sheet compiles all countries comments and missing data in PERS1-STUD
INST	This sheet compiles all countries comments and missing data in PERS2-INST
AGE	This sheet compiles all countries comments and missing data in PERS3-AGE
MANAGEMENT	This sheet compiles all countries comments and missing data in PERS4-MANA
METADATA	This sheet compiles all countries selected information in Val_Metadata

Remarque : la base de données de Regards sur l'éducation peut être consultée sur http://stats.oecd.org. Tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/l130ch

Tableau X3.8. UOE.FIN. Sources, méthodes et notes techniques pour les données de l'UOE relatives au financement de l'éducation dans le chapitre C et dans la base de données *Regards sur l'éducation*

METADATA	General information on the data collected through the UOE Finance questionnaire
FIN_STUDENTS	Number of students with coverage adjusted to statistics on educational finance by type of institution
FIN1_SOURCE	Educational expenditure by level of education, source and destination
FIN2_NATURE	Education expenditure by level of education, type of institution and nature

Remarque : la base de données de Regards sur l'éducation peut être consultée sur http://stats.oecd.org. Tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/1rn6ye

Tableau X3.9. Sources, méthodes et notes techniques pour l'indicateur D3

Tableau X3.D3.1.	Sources and reference period for statutory and actual salaries of teachers and school heads
Tableau X3.D3.2.	Participation in subnational data collection on salaries of teachers (2021)
Tableau X3.D3.3.	Definition of minimum, most prevalent and maximum qualification level for teachers (2021)
Tableau X3.D3.4.	Number of salary scales used for teachers, by level of education (2021)
Tableau X3.D3.5.	Reporting of social/pension contributions in statutory salaries of teachers and school heads (2021)
Tableau X3.D3.6.	Additional payments that all teachers and school heads receive on top of their base salaries (2021)
Tableau X3.D3.7.	Salaries of teachers and school heads in private institutions compared to public institutions (2021)
Tableau X3.D3.8.	Teachers' statutory starting salaries relative to earnings of recent tertiary graduates (2018)

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/vub723

Tableau X3.10. Sources, méthodes et notes techniques pour l'indicateur D4

Tableau X3.D4.1.	Sources and reference period (school year) for teaching and working time of teachers and school heads
Tableau X3.D4.2.	Definition of working time of teachers (2021)
Tableau X3.D4.3.	Nature the reported data on teaching time and working time of teachers (2021)
Tableau X3.D4.4.	Impact of days of professional development and non-school based student examinations on teachers' statutory teaching time data (2021)
Tableau X3.D4.5.	Actual teaching time (2020)
Tableau X3.D4.6.	Impact of days of professional development and non-school based student examinations on teachers' actual teaching time data (2021)
Tableau X3.D4.7.	Definition of school heads' working time (2021)
Tableau X3.D4.8.	Nature the reported data on working time of school heads (2021)
Tableau X3.D4.9.	Definition of school heads' teaching time and conditions (2021)

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/9nx08w

Tableau X3.11. Sources, méthodes et notes techniques pour l'indicateur D6

Tableau X3.D6.1.	Sources and reference period for statutory and quantitative data on pathways to becoming teachers and school heads
Tableau X3.D6.2.	Percentage of fully-qualified teachers (2021)
Tableau X3.D6.3.	Notes on interpretation and methodology related to quantitative data on proportion of teachers displayed in Indicator D6 (2021)
Tableau X3.D6.4.	Changes in regulations regarding pathways to becoming teachers and school heads since 2014

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/cjho8k

Tableau X3.12. Sources, méthodes et notes techniques pour l'indicateur D7

Tableau X3.D7.1.	Sources and reference period for statutory and quantitative data on professional development of teachers and school heads
Tableau X3.D7.2.	Changes in regulations regarding professional development of teachers and school heads since 2014

Remarque : tous les tableaux de l'annexe 3 sont disponibles en ligne, voir le StatLink ci-dessous.

StatLink https://stat.link/u3ihbs

Liste des participants à cette publication

De nombreuses personnes ont participé à cette publication.

La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux qui ont pris une part active aux réunions de l'INES et aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation 2020 : les indicateurs de l'OCDE*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Groupe de travail INES

Mme Ana COPES (Argentine)

Mme Inés CRUZALEGUI (Argentine)

M. Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentine)

Mme Moya DRAYTON (Australie)

M. Stuart FAUNT (Australie)

Mme Manon GAHAN (Australie)

Dr Caterina HO (Australie)

Dr Steve NERLICH (Australie)

Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)

Mme Ping YU (Australie)

Mme Julia WALTER. (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)

Mme Jana STOCKMAN (Belgique)

M. Rik VERSTRAETE (Belgique)

Mme Juliana MARQUES DA SILVA (Brésil)

Mme Rachel RABELO (Brésil)

Mme Amanda HODGKINSON (Canada)

M. Patric BLOUIN (Canada)

Mme Julie HUDSON (Canada)

M. David McBRIDE (Canada)

Mme Klarka ZEMAN (Présidente par intérim, Groupe de travail INES, Canada)

M. Janusz ZIEMINSKI (Canada)

M. Jeremy MONK (Canada)

M. Colin BAILEY (Canada)

M. Manuel ALCAINO (Chili)

Mme Paola LEIVA (Chili)

Mme Francisca MULLER (Chili)

M. Juan SALAMANCA (Chili)

M. Camilo GUTIERREZ (Colombie)

Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)

Mme Paula BOTERO (Colombie)

Mme. Ana Milena FAJARDO (Colombie)

M. Wilfer VALERO (Colombie)

Mme Erika VILLAMIL (Colombie)

M. Jaime VIZCAINO (Colombie)

Mme Amalia PEÑA (Colombie)

Mme Carolina CHAVES (Costa Rica)

M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)

Mme Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)

Mme Paula VILLALTA (Costa Rica)

M. Vladimír HULÍK (République tchèque)

M. Václav JELEN (République tchèque)

Mme Simona PIKÁLKOVÁ (République tchèque)

Mme Petra PRCHLÍKOVÁ (République tchèque)

M. Nikolaj Kær SCHRØDER LARSEN (Danemark)

M. Jens BJERRE (Danemark)

Mme Susanne Irvang NIELSEN (Danemark)

M. Thomas LARSEN (Danemark)

M. Thomas SKJØDT (Danemark)

Mme Kristel ARNIK (Estonie)

Mme Tiina ANNUS (Estonie)

Mme Ingrid JAGGO (Estonie)

Mme Sofia KRUUSALU (Estonie)

Mme Marianne LEPPIK (Estonie)

Mme Käthrin RANDOJA (Estonie)

M. Arnaud DESURMONT (Eurostat, Commission européenne)

Mme Malgorzata STADNIK (Eurostat, Commission européenne)

M. Jukka HAAPAMÄKI (Finlande)

M. Mika TUONONEN (Finlande)

Mme Petra PACKALEN (Finlande)

Mme Nathalie CARON (France)

Mme Alexandra FARRUGIA (France)

Mme Pascaline FEUILLET (France)

Mme Valérie LIOGIER (France)

Mme Clotilde LIXI (France)

M. Guirane NDAO (France)

M. Michael ORAND (France)

Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)

Mme Danielle PROUTEAU (France)

M. Robert RAKOCEVIC (France)

Mme Sylvie ROUSSEAU (France)

Mme Pia BRUGGER (Allemagne)

M. Frédéric BLAESCHKE (Allemagne)

M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)

Mme Mareen HALLIER (Allemagne)

M. Michael LENZEN (Allemagne)

Mme Marie LEISTE (Allemagne)

Mme Sylvia SCHILL (Allemagne)

M. Martin SCHULZE (Allemagne)

Mme Eleni GYFTAKI (Grèce)

Mme Maria FASSARI (Grèce)

M. Antonios KRITIKOS (Grèce)

Mme Vassiliki MAKRI (Grèce)

M. Athanasios STAVROPOULOS (Grèce)

M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)

Mme Sára HATONY (Hongrie)

Mme Kata SZEPESVÁRY-SÁNDOR (Hongrie)

M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)

Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)

Mme Swapna BHATTACHARYA (Inde)

M. Tayyab MOHAMMAD (Inde)

M. Pádraig BROCK (Irlande)

Mme Deirdre CULLEN (Irlande)

Mme Mary GILBRIDE (Irlande)

M. Steven LUCAS (Irlande)

Mme Violeta MOLONEY (Irlande)

Mme Sophie ARTSEV (Israël)

M. Yoav AZULAY (Israël)

Mme Orit BARANY (Israël)

M. Matan CHOCRON (Israël)

Mme Hana COHEN (Israël)

Mme. Dganit GAILIS (Israël)

Mme Merav KATZ (Israël)

M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)

Mme Orit LEVIN (Israël)

Mme Silvia LIPLEWSKI (Israël)

Mme Iris Avigail MATATYAHU (Israël)

M. Dov NATAN (Israël)

M. Dan SCHEINBERG (Israël)

M. Roman ZILBERSHLAG (Israël)

Mme Tanya BEN GIGI

Mme Daniela DI ASCENZO (Italie)

Mme Maria Teresa MORANA (Italie)

Mme Claudia PIZZELLA (Italie)
Mme Francesca SALVINI (Italie)
Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)
M. Paolo TURCHETTI (Italie)
M. Yorihisa ONEDA (Japon)
Mme Rumiko MORI (Japon)
Mme Akiko ONO (Japon)
M. Takashi KIRYU (Japon)
M. Kei EDA (Japon)
Mme Mariko ONO (Japon)
Mme Tomoko KONNO (Japon)
M. Woonghwan AN (Corée)
M. Jeonghui CHO (Corée)
M. Seungwoo HAN (Corée)
Mme Jeeyeong NAMGUNG (Corée)
Mme Nayoung KIM (Corée)
Mme Hannah KIM (Corée)
Mme Eunji LEE (Corée)
Mme Hyojin HAN (Corée)
Mme Youngho SON (Corée)
Mme Jaeeun KIM (Corée)
Mme Minah SONG (Corée)
Mme Hyejin CHO (Corée)
Mme Dace DEINATE (Lettonie)
Mme Ieva ERVALDE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
M. Rolands ŅIKITINS (Lettonie)
Mme Guna PLAKANE (Lettonie)
M. Ričardas ALIŠAUSKAS (Lituanie)
Mme Jolita GALECKIENĖ (Lituanie)
Mme Salvinija CHOMIČIENĖ (Lituanie)
Mme Regina DEVEIKYTĖ (Lituanie)
Mme Rita DUKYNAITĖ (Lituanie)
Mme Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
Mme. Nevena ZHELYAZKOVA (Luxembourg)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
M. Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexique)
Mme Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexique)
M. César MORÓN ROJAS (Mexique)
M. René GÓMORA CASTILLO (Mexique)
M. Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexique)
Mme María del Carmen REYES GUERRERO (Mexique)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
M. Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexique)
M. André DICKMANN (Pays-Bas)
M. Thijs NOORDZIJ (Pays-Bas)
Mme Liesbeth RENTINCK (Pays-Bas)
Mme Anouschka VAN DER MEULEN (Pays-Bas)
Mme Danielle VAN KLAVEREN (Pays-Bas)
M. Sybren SPIT (Pays-Bas)
Mme Fernanda PIRAUD (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Debra TAYLOR (Nouvelle-Zélande)
M. Nawid FAZLI (Norvège)
M. Geir NYGÅRD (Norvège)
Mme Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norvège)
Mme Alette SCHREINER (Norvège)
Mme Sophia Mai HOWARD ANDRESEN (Norvège)
Mme Kaja Kathrine WENDT (Norvège)
M. Sverre RUSTAD (Norvège)
Mme Birthe SØNNESYN (Norvège)
Mme Kristin Mathilde DRAHUS (Norvège)
M. Piotr JAWORSKI (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
M. Piotr KRASIŃSKI (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
Mme Magdalena WIKTOR (Pologne)
Mme Joanna WYZINA (Pologne)
Mme Mónica LUENGO (Portugal)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Mme Rute NUNES (Portugal)
M. Marco PIMENTA (Portugal)
M. José RAFAEL (Portugal)

M. Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Irina SELIVERSTOVA (Fédération de Russie)
M. Abdulrahman S. AL-ANGARI (Arabie saoudite)
M. Saad ALBAIZ (Arabie saoudite)
Mme Miriama CISAROVA (République slovaque)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
M. Michal REVAK (République slovaque)
Mme Ana NOVAK (Slovénie)
Mme Tanja DOMIJAN (Slovénie)
Mme. Uršula KLANJSEK (Slovénie)
Mme Andreja KOZMELJ (Slovénie)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Mojca IFKO PINOSA (Slovénie)
Mme Sabina MELAVC (Slovénie)
Mme. Maja SEVER (Slovénie)
Mme Tatjana ŠKRBEC (Slovénie)
Mme Jadranka TUŠ (Slovénie)
Mme Rirhandzu BALOYI (Afrique du Sud)
Mme Mamphokhu KHULUVHE (Afrique du Sud)
Mme Letho MAPASEKA (Afrique du Sud)
Mme Bheki MPANZA (Afrique du Sud)
Mme Hersheela NARSEE (Afrique du Sud)
Mme Matome SEKGOTA (Afrique du Sud)
Mme Nthabiseng TEMA (Afrique du Sud)
Mme Elena ARINES RODRÍGUEZ (Espagne)
Mme Elena BANDA LÓPEZ (Espagne)
M. José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Espagne)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
Mme Raquel HIDALGO GARCÍA (Espagne)
M. Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Espagne)
Mme Ana REVILLA TRUJILLO (Espagne)
Mme Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
Mme Isabel YUN MORENO (Espagne)
M. Mattias FRITZ (Suède)
Mme Marie KAHLROTH (Suède)
Mme Agnes TONGUR (Suède)
M. Alexander GERLINGS (Suisse)
Mme Katrin MÜHLEMANN (Suisse)
Mme Anne RENAUD (Suisse)
M. Emanuel VON ERLACH (Suisse)
Mme Hatice Gülşah AYGÖRMEZ (Türkiye)
Mme Hatice Nihan ERDAL (Türkiye)
Mme Fatma Filiz ÇİÇEK (Türkiye)
M. Davut OLGUN (Türkiye)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkiye)
Mme Gülçin ÖZ (Türkiye)
M. Osman Yıldırım UGUR (Türkiye)
M. Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Mme Anuja SINGH (UNESCO)
Mme Sarah CROSS (Royaume-Uni)
M. Thomas LOCKHART (Royaume-Uni)
Mme Aliki PAREAS (Royaume-Uni)
M. Cristobal DE BREY (États-Unis)
Mme RaeAnne FRIESENHAHN (États-Unis)
Mme Colleen GAFFNEY (États-Unis)
Mme Jana KEMP (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)

Réseau chargé d'élaborer des données relatives aux retombées de l'enseignement sur l'économie, le marché du travail et la société (LSO)

M. Stuart FAUNT (Australie)
Dr Steve NERLICH (Australie)
Dr Caterina HO (Australie)
Mme Rebecca SMEDLEY (Australie)
Mme Ping YU (Australie)
M. Mark NÉMET (Autriche)

Mme Isabelle ERAUW (Belgique)

Mme Jana STOCKMAN (Belgique)

M. Guy STOFFELEN (Belgique)

Mme Geneviève HINDRYCKX (Belgique)

M. Kasper OSSENBLOK (Belgique)

M. Robert THOLEN (Belgique)

Mme Naomi WAUTERICKX (Belgique)

M. Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brésil)

Mme Christyne CARVALHO DA SILVA (Brésil)

M. Jeremy MONK (Canada)

M. Patric BLOUIN (Canada)

Mme Annik FOREMAN (Canada)

Mme Julie HUDSON (Canada)

M. Marco SERAFINI (CEDEFOP)

M. Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)

M. Manuel ALCAINO (Chili)

Mme Paola LEIVA (Chili)

M. Vladimír HULÍK (République tchèque)

M. Václav JELEN (République tchèque)

Mme Simona PIKÁLKOVÁ (République tchèque)

Mme Petra PRCHLÍKOVÁ (République tchèque)

M. Camilo MENDEZ (Colombie)

M. Carlos GIMENEZ (Colombie)

M. Camilo RAMIREZ (Colombie)

Mme Liliana MORALES (Colombie)

Mme Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)

Mme Dianny HERNÁNDEZ RUÍZ (Costa Rica)

Mme María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)

M. Nikolaj Kær SCHRØDER LARSEN (Danemark)

M. Thomas LARSEN (Danemark)

M. Thomas SKJØDT (Danemark)

Mme Tiina ANNUS (Estonie)

Mme Kristel BANKIER (Estonie)

Mme Ingrid JAGGO (Estonie)

Mme Marianne LEPPIK (Estonie)

M. Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Commission européenne)

M. Mantas SEKMOKAS (Commission européenne)

Mme Elodie CAYOTTE (Eurostat, Commission européenne)

Mme Sabine GAGEL (Eurostat, Commission européenne)

Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)

M. Mika WITTING (Finlande)

M. Michael ORAND (France)

Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)

M. Hans-Werner FREITAG (Allemagne)

Mme Sylvia SCHILL (Allemagne)

Mme Maria FASSARI (Grèce)

Mme Vassilliki MAKRI (Grèce)

M. Georgios NTOUROS (Grèce)

M. Dimitrios VATIKIOTIS (Grèce)

Mme Ásta M. URBANCIC (Islande)

Mme Deirdre CULLEN (Irlande)

Mme Helen MAXWELL (Irlande)

Mme Violeta MOLONEY (Irlande)

Mme Tracey SHANKS (Irlande)

Mme Sarah CRILLY (Irlande)

M. Steven LUCAS (Irlande)

Mme Sophie ARTSEV (Israël)

Mme Hana COHEN (Israël)

Mme Merav PASTERNAC (Israël)

Mme Hagit SARID (Israël)

Mme Raffaella CASCIOLI (Italie)

M. Gaetano PROTO (Italie)

Mme Liana VERZICCO (Italie)

M. Woonghwan AN (Corée)

M. Jeonghui CHO (Corée)

M. Seungwoo HAN (Corée)

M. Myunghwan YOO (Corée)

Mme Sookweon MIN (Corée)

Mme Jeeyeong NAMGUNG (Corée)

Mme Nayoung KIM (Corée)

Mme Youngho SON (Corée)

Mme Sandra CERIŅA (Lettonie)

M. Jānis KLIĢIS (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Zaiga PRIEDE (Lettonie)
Mme Ugnė CIBULSKAITĖ (Lituanie)
Mme Vaida KOSTYGOVA (Lituanie)
Mme Jolita MACKEVIČIENĖ (Lituanie)
Mme Asta PALIOKAITĖ (Lituanie)
Mme Skirmantė SMALSKYTĖ (Lituanie)
Mme Ingrida ŠIAUČIULIENĖ (Lituanie)
Mme Loreta ŽADEIKAITĖ(Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
Mme. Nevena ZHELYAZKOVA (Luxembourg)
M. Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexique)
Mme Francis VAN DER MOOREN (Pays-Bas)
M. Ib WATERREUS (Pays-Bas)
M. Sybren SPIT (Pays-Bas)
Mme Megan CHAMBERLAIN (Nouvelle-Zélande)
Mme Jessica FORKERT (Nouvelle-Zélande)
M. David JAGGER (Nouvelle-Zélande)
Mme Nicola MARSHALL (Nouvelle-Zélande)
M. Aaron NORGROVE (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
Mme Hild Marte BJØRNSEN (Norvège)
M. Nawid FAZLI (Norvège)
M. Håvard HUNGNES LIEN (Norvège)
M. Jacek MAŚLANKOWSKI (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Carlos Alberto MALACA (Portugal)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Elena SABELNIKOVA (Fédération de Russie)
M. Frantisek BLANAR (République slovaque)
M. Matej DIVJAK (Slovénie)
Mme Melita SELJAK (Slovénie)
M. Nejc ROJC (Slovénie)
M. Jesús IBAÑEZ MILLA (Espagne)
M. Raúl SAN SEGUNDO (Espagne)
Mme Isabel YUN MORENO (Espagne)
Mme Ann-Charlott LARSSON (Suède)
M. Mattias FRITZ (Suède)
Mme Anna BENGTSSON (Suède)
Mme Wayra CABALLERO LIARDET (Suisse)
M. Davut OLGUN (Türkiye)
M. Cengiz SARAÇOĞLU (Türkiye)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkiye)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Türkiye)
Mme Guenevere KIELY (Royaume-Uni)
M. Rhid DAHAL (Royaume-Uni)
M. Cristobal DE BREY (États-Unis)
Mme Colleen GAFFNEY (États-Unis)
Mme Ashley ROBERTS (États-Unis)

Réseau chargé de collecter et de diffuser des informations descriptives sur les structures, les politiques et les pratiques en matière d'éducation à l'échelon des systèmes (NESLI)

M. Karl BAIGENT (Australie)
Dr Carol YANG (Australie)
M. Stefan POLZER (Autriche)
M. Philippe DIEU (Belgique)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)
Mme Bernadette SCHREUER (Belgique)
Mme Jana STOCKMAN (Belgique)
M. Rik VERSTRAETE (Belgique)
M. Teun PAUWELS (Belgique)
M. Rik VERSTRAETE (Belgique)
Mme Camila NEVES SOUTO (Brésil)
Mme Rachel PEREIRA RABELO (Brésil)
M. Jeremy MONK (Canada)
M. Christian CHENIER (Canada)

Mme Julie HUDSON (Canada)

M. Manuel ALCAINO (Chili)

Mme Paola LEIVA (Chili)

Mme Elsa Nelly VELASCO (Colombie)

Mme Paula BOTERO (Colombie)

Mme Erika VILLAMIL (Colombie)

Mme Amalia PEÑA (Colombie)

M. Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)

Mme Carolina CHAVES (Costa Rica)

M. Vladimír HULÍK (République tchèque)

M. Václav JELEN (République tchèque)

Mme Simona PIKÁLKOVÁ (République tchèque)

Mme Petra PRCHLÍKOVÁ (République tchèque)

M. Nikolaj Kær SCHRØDER LARSEN (Danemark)

M. Thomas LARSEN (Danemark)

M. Frederik SMITH (Danemark)

Mme Tiina ANNUS (Présidente du réseau NESLI jusqu'en mars 2021, Estonie)

Mme Hanna KANEP (Estonie)

Mme Käthrin RANDOJA (Estonie)

Mme Kristel VAHER (Estonie)

Mme Hille VARES (Estonie)

Mme Nathalie BAIDAK (Eurydice)

Mme Teodora PARVEVA (Eurydice)

Mme Anita KREMO (Eurydice)

M. Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)

M. Teijo KOLJONEN (Finlande)

Mme Hanna LAAKSO (Finlande)

Mme Petra PACKALEN (Finlande)

Mme Marion DEFRESNE (France)

Mme Alexandra FARRUGIA (France)

Mme Anne GAUDRY-LACHET (France)

M. Louis MEURIC (France)

Mme Danielle PROUTEAU (France)

M. Robert RAKOCEVIC (France)

M. Thomas ECKHARDT (Allemagne)

Mme Marie LEISTE (Allemagne)

M. Marco MUNDELIUS (Allemagne)

Mme Dimitra FARMAKIOUTOU (Grèce)

Mme Maria FASSARI (Grèce)

Mme Vassilliki MAKRI (Grèce)

Mme Sára HATONY (Hongrie)

M. István BUCSI SZABÓ (Hongrie)

M. Gunnar J. ÁRNASON (Islande)

Mme Asta URBANCIC (Islande)

M. Pádraig BROCK (Irlande)

Mme Deirdre CULLEN (Irlande)

Mme Mary GILBRIDE (Irlande)

M. Steven LUCAS (Irlande)

Mme Tracey SHANKS (Irlande)

M. Yoav AZULAY (Israël)

Mme Rachel CHASIN (Israël)

Mme Hana COHEN (Israël)

M. Pinhas KLEIN (Israël)

M. Aviel KRENTZLER (Israël)

M. Daniel LEVI-MAZLOUM (Israël)

M. David MAAGAN (Israël)

M. Dov NATAN (Israël)

Mme Gianna BARBIERI (Italie)

Mme Lucia DE FABRIZIO (Italie)

Mme Annarita Lina MARZULLO (Italie)

M. Michele SCALISI (Italie)

M. Tetsuya KASHIHARA (Japon)

M. Yorihisa ONEDA (Japon)

Mme Akiko ONO (Japon)

M. Takashi KIRYU (Japon)

M. Kei EDA (Japon)

Mme Rumiko MORI (Japon)

Mme Mariko ONO (Japon)

Mme Tomoko KONNO (Japon)

M. Woonghwan AN (Corée)

M. Jeonghui CHO (Corée)

M. Seungwoo HAN (Corée)

Mme Jeeyeong NAMGUNG (Corée)

Mme Nayoung KIM (Corée)
Mme Hannah KIM (Corée)
Mme Olga BAIKOVA (Lettonie)
Mme Baiba BAŠĶERE (Lettonie)
Mme Ieva ERVALDE (Lettonie)
Mme Modra JANSONE (Lettonie)
Mme Dace KALSONE (Lettonie)
M. Viktors KRAVČENKO (Lettonie)
Mme Lija LUSTE (Lettonie)
M. Evaldas BAKONIS (Lituanie)
Mme Daiva JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ (Lituanie)
M. Ernestas JASAITIS (Lituanie)
Mme Irina KOMPANIJEC (Lituanie)
M. Virginijus MAŽEIKA (Lituanie)
Mme Rima ZABLACKĖ (Lituanie)
Mme Elisa MAZZUCATO (Luxembourg)
M. Xavier KAMPHAUS (Luxembourg)
Mme Charlotte MAHON (Luxembourg)
M. César MORÓN ROJAS (Mexique)
M. Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexique)
Mme Martje ERKELENS (Pays-Bas)
Mme Jacqueline KOOIJ (Pays-Bas)
M. Jerry STRATEN (Pays-Bas)
M. Sybren SPIT (Pays-Bas)
Mme Fernanda PIRAUD (Nouvelle-Zélande)
Mme Debra TAYLOR (Nouvelle-Zélande)
Mme Kirsti RAWSTRON (Nouvelle-Zélande)
M. David SCOTT (Nouvelle-Zélande)
M. Paul MAHONEY (Nouvelle-Zélande)
Mme Birthe SØNNESYN (Norvège)
Mme Kristin Mathilde DRAHUS (Norvège)
Mme Barbara ANTOSIEWICZ (Pologne)
Mme Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Pologne)
Mme Anna NOWOŻYŃSKA (Pologne)
M. Joaquim SANTOS (Portugal)
M. Mark AGRANOVICH (Fédération de Russie)
Mme Julia ERMACHKOVA (Fédération de Russie)
Mme Eva HLADIKOVA (République slovaque)
Mme Duša MARJETIČ (Slovénie)
Mme Karmen SVETLIK (Slovénie)
Mme Tanja TAŠTANOSKA (Présidente du réseau NESLI, depuis mars 2021, Slovénie)
Mme Andreja SCHMUCK (Slovénie)
Mme Mihaela ZAVASNIK (Slovénie)
M. Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Espagne)
M. Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Espagne)
M. David VARAS DEL PESO (Espagne)
Mme Karin Zetterberg GRÜNEWALD (Suède)
M. Tomas GUSTAVSSON (Suède)
Mme Melanie STUTZ (Suisse)
Mme Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkiye)
M. Osman Yıldırım UĞUR (Türkiye)
Mme Hatice Nihan ERDAL (Türkiye)
Mme Gülçin ÖZ (Türkiye)
M. Thomas LOCKHART (Royaume-Uni)
M. James DEATON (États-Unis)
Mme RaeAnne FRIESENHAHN (États-Unis)
Mme Jana KEMP (États-Unis)

Autres participants à cette publication

Capstan (traduction française)
Mme Fung Kwan TAM (mise en page)
Mme Giannina RECH (OCDE)
Mme Miyako IKEDA (OCDE)
Mme Maja GUSTAFSSON (OCDE)
Mme Valerie FREY (OCDE)
M. Eric GONNARD (OCDE)

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

"Why is the gender ratio of teachers imbalanced?", *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 81 (2022)
https://doi.org/10.1787/8fea2729-en

"How has educational attainment influenced the labour market outcomes of native- and foreign-born adults?", *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 80 (2022)
https://doi.org/10.1787/338053c6-en

« Pourquoi les jeunes femmes sont-elles plus nombreuses que les jeunes hommes à faire des études supérieures ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 79 (2021)
https://doi.org/10.1787/64d276d6-fr

« Chefs d'établissement : Quelles attributions et quelle rémunération ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 78 (2021)
https://doi.org/10.1787/ec301f05-fr

« Comment l'avantage salarial associé à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement tertiaire varie-t-il selon le domaine d'études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 77 (2021)
https://doi.org/10.1787/dedf89e2-fr

« Comment les jeunes diplômés s'intègrent-ils sur le marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 76 (2020)
https://doi.org/10.1787/5507ee18-fr

« Retombées sociales de l'éducation », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 75 (2022)
https://doi.org/10.1787/e090f61d-fr

« Comment les taux de scolarisation des femmes dans l'enseignement supérieur et leurs choix de domaines d'études ont-ils évolué au fil du temps ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 74 (2022)
https://doi.org/10.1787/251ac6ab-fr

« À quels choix les jeunes sont-ils confrontés lors de leur première inscription dans l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 73 (2022)
https://doi.org/10.1787/b95c15a5-fr

« Comment les dépenses privées au titre de l'enseignement tertiaire ont-elles évolué dans le temps et avec quelle incidence sur les taux de scolarisation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, No. 72 (2022)
https://doi.org/10.1787/142393ee-fr

« En quoi le niveau de formation des jeunes et leur situation sur le marché du travail diffèrent-ils d'une entité infranationale à l'autre ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 71 (2020)
https://doi.org/10.1787/40dbeed6-fr

« Comment la comparabilité des statistiques relatives à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants peut-elle être améliorée ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 70 (2020)
https://doi.org/10.1787/53896578-fr

« Influence du milieu socio-économique sur l'accès à l'enseignement tertiaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 69 (2019)
https://doi.org/10.1787/86982908-fr

« Caractéristiques de la filière professionnelle du deuxième cycle de l'enseignement secondaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 68 (2019)
https://doi.org/10.1787/86bda228-fr

« L'importance de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4) pour les pays de l'OCDE », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 67 (2019)
https://doi.org/10.1787/78acc736-fr

« Quel serait le coût induit par une réduction de la taille des classes d'un élève ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 66 (2019)
https://doi.org/10.1787/b952a74a-fr

« Niveau de formation et résultats sur le marché du travail : Comment se situent les adultes nés à l'étranger par rapport à leurs pairs nés dans le pays ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 65 (2018)
https://doi.org/10.1787/b952a74a-fr

« Quel est le degré de décentralisation des systèmes d'éducation et son incidence pour les établissements d'enseignement ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 64 (2018)
https://doi.org/10.1787/b3b6fcc4-fr

« Quelle est l'incidence des régimes d'admission sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire public ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 63 (2018)
https://doi.org/10.1787/ae2cd9b3-fr

« Avantage salarial des actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire : Quelle évolution entre les générations ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 62 (2018)
https://doi.org/10.1787/48ce83ae-fr

« Diplômés de l'enseignement tertiaire : Quelles évolutions ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 61 (2018)
https://doi.org/10.1787/1a4e9f01-fr

« Quels liens entre dépression et éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 60 (2018)
https://doi.org/10.1787/4cfd84c9-fr

« Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 59 (2018)
https://doi.org/10.1787/197fe9c5-fr

« Enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire : Quelles similitudes et différences ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 58 (2018)
https://doi.org/10.1787/c65867d6-fr

« La demande du marché du travail suit-elle le rythme de l'élévation du niveau de formation de la population ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 57 (2017)
https://doi.org/10.1787/b7cb619b-fr

« Qui assume réellement les coûts de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 56 (2017)
https://doi.org/10.1787/67d4d9e0-fr

« Quelles disparités entre les sexes et quels débouchés professionnels dans les différents domaines d'études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 55 (2017)
https://doi.org/10.1787/db2f011c-fr

« Transition des études au marché du travail : Une étape aussi difficile pour tous les groupes d'âge ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 54 (2017)
https://doi.org/10.1787/e30b1bf2-fr

« Salaire des enseignants : Évolution et position par rapport aux revenus du travail d'autres actifs occupés diplômés de l'enseignement tertiaire », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 53 (2017)
https://doi.org/10.1787/077eb4d0-fr

« Éducation de la petite enfance : Qui en assume les coûts et quelle incidence sur les taux de scolarisation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 52 (2017)
https://doi.org/10.1787/1d0c1a0e-fr

« Réforme des frais de scolarité et mobilité internationale », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 51 (2017)
https://doi.org/10.1787/8351e555-fr

« Niveau de formation et investissement dans l'éducation dans les pays ibéro-américains », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 50 (2017)
https://doi.org/10.1787/4a6e0d1f-fr

« Les déséquilibres entre les sexes dans la profession enseignante », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 49 (2017)
https://doi.org/10.1787/026cb10b-fr

« Niveau de formation : Aperçu de 50 ans d'évolution et d'expansion de l'éducation », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 48 (2017)
https://doi.org/10.1787/354a08db-fr

« Santé et satisfaction à l'égard de la vie : Quels liens avec l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 47 (2016)
https://doi.org/10.1787/073b3012-fr

« Quels facteurs influent sur les dépenses d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 46 (2016)
https://doi.org/10.1787/d1f76bb9-fr

« Domaines d'études et marché du travail : Où en sont les hommes et les femmes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 45 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jlpgh1gb824-fr

« Diplômés de l'enseignement tertiaires : Niveau de formation et débouchés professionnels », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 44 (2016)
https://doi.org/10.1787/4ebdf69f-fr

« Niveau de formation et débouchés professionnels : Quelles variations infranationales ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 43 (2016)
https://doi.org/10.1787/22e126f3-fr

« Quels sont les bénéfices de l'éducation de la petite enfance ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 42 (2016)
https://doi.org/10.1787/67bb28ec-fr

« Combien les étudiants paient-ils et de quelles aides publiques bénéficient-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 41 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jlz9zk4rnbx-fr

« Compétences en TIC et en résolution de problèmes : Où en sont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 40 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jm0pkjr7qq8-fr

« L'internationalisation des études de doctorat et de master », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 39 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jm2f6whlm0s-fr

« Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 38 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jm3tqh48ljc-fr

« Diplômés de licence et de master : qui sont-ils ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 37 (2016)
https://doi.org/10.1787/5jm5hl0r7cf5-fr

« Quels sont les avantages de la classification CITE 2011 pour les indicateurs de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 36 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrqf114gjs7-fr

« Quelle incidence les différences de milieu social et culturel ont-elles sur l'accès à l'enseignement supérieur et la réussite des études ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 35 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrs70389bxn-fr

« Quels avantages offre aujourd'hui un diplôme du deuxième cycle du secondaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 34 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrts3mv6llp-fr

« Zoom sur l'enseignement et la formation professionnels (EFP) », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 33 (2015)
https://doi.org/10.1787/5jrxtk43b246-fr

« Éducation et compétences : Vers une distribution plus inclusive ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 32 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js082cj7jmr-fr

« Vivier mondial de talents : Quelles évolutions (2013, 2030) ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 31 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js008vjzwwd-fr

« Éducation et emploi : Quelles différences entre les sexes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 30 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js4pkjmfnnp-fr

« Combien de temps les enseignants consacrent-ils aux tâches d'enseignement et autres ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 29 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js008vmqphj-fr

« Les jeunes atteignent-ils un niveau de formation supérieur à celui de leurs parents ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 28 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js7kk4dn7wg-fr

« Éducation et emploi : Quel avantage salarial le niveau de formation procure-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 27 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jxrcljnrzr2-fr

« L'envie d'apprendre vient en apprenant : Participation des adultes à la formation tout au long de la vie », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 26 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jxsslw21qkd-fr

« Titulaires de doctorats : Qui sont-ils et que deviennent-ils après l'obtention de leur diplôme ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 25 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jxt470gm6g4-fr

« L'éducation : Un secteur innovant ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 24 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jz10nzgqxkh-fr

« À quel âge les étudiants obtiennent-ils leur premier diplôme universitaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 23 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jz3wks7nq26-fr

« Combien de temps les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire passent-ils en classe ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 22 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jz44fngj6vk-fr

« Le salaire des enseignants : Bien plus qu'une simple affaire de chiffres », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 21 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jz6wn8w720q-fr

« Quel âge ont les enseignants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 20 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jz72pjk5qf8-fr

« Que choisissent d'étudier les nouveaux inscrits de l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 19 (2014)
https://doi.org/10.1787/5jz8ssmnn1wc-fr

« Quel est l'impact de la crise économique sur les dépenses publiques d'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 18 (2013)
https://doi.org/10.1787/5jz8ssmrbbhb-fr

« Les filières professionnelles du deuxième cycle du secondaire améliorent-elles les perspectives d'emploi des jeunes adultes ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 17 (2013)
https://doi.org/10.1787/5js008vr1zhk-fr

« Quelles sont les bonnes politiques pour former des jeunes actifs hautement qualifiés ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 16 (2013)
https://doi.org/10.1787/5jz8qjd542lv-fr

« Comment le profil des étudiants de l'enseignement supérieur évolue-t-il ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 15 (2015)
https://doi.org/10.1787/5js008vx53wl-fr

« Quels facteurs influencent la mobilité internationale des étudiants ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 14 (2013)
https://doi.org/10.1787/5k40hdc1cmth-fr

« Transition des études à la vie active : Quelles difficultés ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 13 (2013)
https://doi.org/10.1787/5k40hdc378wj-fr

« Quels facteurs influent sur le niveau des dépenses au titre du personnel enseignant ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 12 (2013)
https://doi.org/10.1787/5k4818h0klr5-fr

« En quoi les politiques, les systèmes et la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se différencient-ils dans les pays de l'OCDE ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 11 (2013)
https://doi.org/10.1787/5k49czkvxr0w-fr

« Quelles sont les retombées sociales de l'éducation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 10 (2013)
https://doi.org/10.1787/5k4c78m89ng0-fr

« Dans quelle mesure la taille des classes varie-t-elle d'un pays à l'autre ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 9 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k8x7gvll77d-fr

« L'augmentation des dépenses privées affecte-t-elle le niveau des dépenses publiques et l'équité de l'accès à l'éducation, en particulier dans l'enseignement tertiaire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe,* n° 8 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k8zs43l7b9p-fr

« Dans quelle mesure les pays parviennent-ils à former les jeunes au niveau requis pour trouver un emploi et gagner leur vie ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 7 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k91d4fmc8tc-fr

« Quel est le rendement de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour les individus et la société ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 6 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k91d4fpzk5c-fr

« Quelle est l'évolution du vivier mondial de talents ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 5 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k97b07r4f7g-fr

« Quelle est l'ampleur des inégalités de revenus dans le monde – et comment l'éducation peut-elle aider à les réduire ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 4 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k97jv7l466l-fr

« Comment les filles réussissent-elles dans leurs études – et les femmes au travail – dans le monde ? »*, Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 3 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k9crhnx265c-fr

« Quelles aides les pays apportent-ils aux étudiants de l'enseignement supérieur dans le monde ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 2 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k9d5v70p0lq-fr

« Quel est l'impact de la crise économique mondiale sur les individus en fonction de leur niveau de formation ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 1 (2012)
https://doi.org/10.1787/5k9d5v71tskb-fr

Regards sur l'éducation 2022

LES INDICATEURS DE L'OCDE

Regards sur l'éducation est le rapport de référence sur l'état de l'éducation dans le monde. Ce rapport décrit la structure, le financement et la performance des systèmes d'éducation des pays membres et partenaires de l'OCDE. Avec plus d'une centaine de tableaux et graphiques – et d'innombrables données supplémentaires en ligne – *Regards sur l'éducation* foisonne d'informations sur les résultats des établissements ; l'impact de l'apprentissage ; l'accès à l'éducation, les taux de scolarisation et les parcours scolaires ; les investissements dans l'éducation ; et les enseignants, l'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement.

L'édition de 2022 porte plus particulièrement sur l'enseignement tertiaire et analyse l'augmentation de l'effectif diplômé de ce niveau et les retombées personnelles et collectives qui y sont associées. Sont également étudiés les coûts de l'enseignement tertiaire et la répartition du budget entre les niveaux de l'exécutif et entre les pouvoirs publics et les étudiants. Un chapitre spécifique est consacré à la crise du COVID et à la transition entre gestion de crise et relance. Deux nouveaux indicateurs sur le développement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement et sur le profil du corps professoral complètent l'édition de cette année.

IMPRIMÉ ISBN 978-92-64-68698-4
PDF ISBN 978-92-64-82523-9

9 789264 686984